



Facultad de Artes
Departamento de Postgrado
Magister en Educación Artística

**LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN EL CURRÍCULUM DE
ARTES VISUALES**

**Representaciones y estereotipos desde el concepto de
diversidad cultural**

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Artística

Noelia Ludcinda Cáceres Donoso

Profesora guía: Dra. Maricel Gómez de la Errechea Cohas

Valparaíso, Chile
2021

Dedicado a mi padre Enrique Prospero Cáceres Martínez, Aymara, cariñoso, amado y recordado hombre solitario, cuyo espíritu nunca dejó el desierto.

Agradecimientos

Esta investigación es el resultado de varios años de trabajo, tiempo en el que sin dudas la colaboración, disposición y generosidad de varias personas, posibilitaron su desarrollo. En primer lugar, agradezco a mi profesora guía Maricel Gómez de la Errechea Cohas, quién tuvo la disposición y confianza de guiar mi tesis. Orientándome desde un inicio en mi proyecto, entregando toda su disposición y conocimientos para hacer posible esta idea. A los docentes del Magíster en Educación Artística que contribuyeron a dilucidar los primeros esbozos de esta investigación, Carlos Ossa y Luisa Miranda. A Gorka Villar, mi compañero, quién desde un inicio me guio en los momentos más difíciles, sin dudas, fue el faro que me mantuvo en curso en estos dos años de pandemia, leyéndome y motivándome a concretar este proyecto. A mi madre Virginia Donoso, que sin su apoyo hubiese sido imposible llegar hasta donde estoy. Sus palabras cariñosas, su incondicionalidad y esfuerzo, son la razón para seguir adelante cada día. A Luz Cáceres, Payo Pulgar y Elisa Montero quienes me dieron ánimo hasta sin proponérselo en la cotidianidad. A Victoria Torres, quién me leyó exhaustivamente. A mi tío Leonidas, siempre atento a mis viajes al puerto. A los compañeros y compañeras del Magíster en Educación Artística, que sin dudas hicieron los viajes a Valparaíso y las largas jornadas de clases, una experiencia significativa. A los integrantes de la agrupación Aymara-Quechua *Kurmi*, quienes me acogieron integrándome a su comunidad, enseñándome sobre la cultura, las tradiciones y la lengua Aymara. Quienes también me hicieron reflexionar sobre los pueblos originarios y la herencia cultural. A mis estudiantes secundarios, que sin saberlo diariamente me motivan, me inspiran y me hacen reflexionar sobre esta profesión, queriendo siempre ser mejor para guiarlos en la educación de las artes. Y finalmente a mi padre Enrique, cuya partida trazó todo mi camino de vida hacia la docencia. Esta tesis está dedicada a él.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11

CAPÍTULO I:

Categorías del campo de estudio: referentes teóricos y justificación de la investigación.....27

1.1 Categorías del campo de estudio	29
1.2 Antecedentes para el análisis crítico	30
1.3 Los pueblos originarios en el estado chileno	33
1.4 El rol de la educación estatal en la representación de los pueblos originarios.....	40
1.5 Diversidad cultural en la educación	45
1.6 Representación de la cultura en la educación artística	49

CAPÍTULO II:

Las culturas originarias en el curriculum de educación artística chileno de 1° a 6° básico.....55

2.1 Estructura y matriz de análisis de fuentes primarias, grupo 1: 1° a 6° básico	56
2.2 Casos específicos: orientaciones de 1° a 6° básico.....	61
2.2.1 El caso del programa de 1° básico de artes visuales	79
2.2.2 El caso del programa de 2° básico de artes visuales	84
2.2.3 El caso del programa de 3° básico de artes visuales	94
2.2.4 El caso del programa de 4° básico de artes visuales	101

2.2.5 El caso del programa de 5º básico de artes visuales	113
2.2.6 El caso del programa de 6º básico de artes visuales	121
2.3 Bibliografías, enlaces y anexos de 1º a 6º básico.....	125
2.3.1 Bibliografía.....	125
2.3.2 Sitios web recomendados	132
2.3.3 Museos y galerías.....	141

CAPÍTULO III:

Las culturas originarias en el curriculum de educación artística chileno de 7º básico a IIº medio

3.1 Estructura y matriz de análisis de fuentes primarias, grupo 2: 7º básico a IIº medio	146
3.2 Casos específicos: orientaciones de 7º a IIº medio.....	148
3.2.1 Casos específicos 7º a IIº medio.....	167
3.2.2 El caso del programa de 7º básico de artes visuales	169
3.2.3 El caso del programa de 8º básico de artes visuales	175
3.2.4 El caso del programa de Iº medio de artes visuales.....	180
3.2.5 El caso del programa de IIº medio de artes visuales.....	186
3.3 Bibliografías, enlaces y anexos de 7º a IIº medio	193
3.3.1 Sitios web recomendados	196
3.3.2 Anexos	197

CAPÍTULO IV:

Continuidades en la representación de los pueblos originarios en los programas de 1º básico a IIº medio de artes visuales

4.1 orientaciones para la incorporación de la diversidad cultural.....	202
4.2 la omisión de la cultura local	208
4.3 representaciones de los pueblos originarios.....	211

4.4 referentes para la representación cultural (artistas, enlaces y museos)	
.....	216
Conclusiones	224
Referencias	230
Anexos	237

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
TABLA 1: Estructura de análisis.	59
TABLA 2: Editoriales mencionadas que tratan sobre los pueblos originarios.	129
TABLA 3: Estructura de análisis	146
TABLA 4: Editoriales mencionadas que tratan sobre los pueblos originarios	195
TABLA 5: Páginas web descontinuadas	197

ÍNDICE DE IMÁGENES

	Página
IMAGEN 1: Índice de los programas	58
IMAGEN 2: Captura de pantalla a la página recomendada.	139
IMAGEN 3: Análisis del programa de 1° básico.	237

ÍNDICE DE ABREVIACIONES

CNCA	Consejo Nacional de la Cultura y las Artes
CONADI	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena
Ibid.	Allí mismo o en el mismo lugar, en la misma obra y en la misma página.
Ej.	Ejemplo
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
OA	Objetivos de Aprendizaje
p. o pp.	Página o Páginas
RM	Región Metropolitana
sic	Así escrito por el autor que se está citando
V. A.	Véase además

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar los programas de artes visuales de 1° básico hasta II° medio entregados por el MINEDUC, para develar las representaciones de identidad cultural étnica que se reproducen de los pueblos originarios, a través del concepto de diversidad cultural. Para ello, se realiza una lectura cualitativa y un análisis discursivo de los programas de estudio de artes visuales, a través de una perspectiva crítica. Los resultados indican que los programas de educación artística quedan en deuda con la representación de los pueblos originarios, reproduciendo estereotipos de museificación, folclorización y estigmatización. En este sentido se pretende aportar a la discusión en torno a la inclusión y representación de los pueblos originarios en el curriculum, entendiendo que habitamos un espacio intercultural que no se ve reflejado en los planes y programas de educación artística del sistema educativo nacional.

PALABRAS CLAVE

Pueblos originarios, Diversidad cultural, Educación artística, Curriculum

ABSTRACT

The objective of this investigation is to analyze the contents of the Visual Arts education programme for the first 10 of the 12 scholar years in Chile (called 1° básico to II° medio) regulated by the Chilean Ministry of Education (Ministerio de Educación or MINEDUC), in order to unveil the cultures ethnical and cultural identity representations that are reproduced on it, through the analysis of the 'cultural diversity' concept. For that, a qualitative lecture and a discursive analysis of the curriculum design are done, from a critical perspective. The results show that the artistic education programme is indebted with the indigenous cultures representation, reproducing museumification, folklorization and stigmatization stereotypes. In that way, this research intends to contribute to the discussion of the inclusion and representation of the indigenous cultures on the curriculum design, recognizing that we live in an intercultural background that does not reflect properly the diversity on the Chilean Education Programme for Visual Arts.

KEYWORDS

Indigenous people, Cultural Diversity, Visual arts education, Curriculum

INTRODUCCIÓN

“Nuestra historia es una historia viva, que ha palpitado, resistido y sobrevivido siglos de sacrificios. Ahora resurge con vigor. Las semillas, durante tanto tiempo adormecidas, brotan hoy con certidumbre, no obstante que germinan en un mundo que se caracteriza actualmente por el desconcierto y la imprecisión.”¹

Rigoberta Menchú Tum, 1992

Rigoberta Menchú², mujer maya quiché, guatemalteca y líder indígena, en la entrega del premio Nobel de la Paz que se le otorgó en 1992, plasmó en su discurso no solo los valores y el respeto de los pueblos originarios americanos por la madre tierra, sino que también reflejó años de lucha y persecución, que las culturas originarias han sufrido desde la conquista e invasión española. Como menciona Menchú (1992): “No debemos olvidar que cuando los europeos llegaron a América, florecían civilizaciones pujantes. No se puede hablar de descubrimiento de América, porque se descubre lo que se ignora o se encuentra oculto”. En este sentido, el continente americano ya albergaba miles de años de historia que daban cuenta de su desarrollo y riqueza cultural. Los pueblos originarios, sin embargo, han ido paulatinamente disminuyendo o desapareciendo a raíz de la extracción de recursos naturales, la persecución indígena y la represión a las culturas en diferentes periodos históricos (Galeano, 2004, pp.58-59).

En lo que hoy en día corresponde al territorio nacional chileno, existe una importante presencia de culturas originarias. Según la Ley indígena nº 19.253

¹ Extracto del discurso presentado por Rigoberta Menchú el 10 de diciembre de 1992 al recibir el Premio Nobel de la Paz, que se le otorgó en reconocimiento a su trabajo por la justicia social y la reconciliación etnocultural, basada en el respeto de los derechos de los pueblos indígenas. Este discurso está disponible para su revisión en: <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1992/tum/26034-rigoberta-menchu-tum-nobel-lecture-1992/>

² Rigoberta Menchú Tum, nació el 9 de enero de 1959 en Guatemala. Es una activista indígena maya quiché (pueblo nativo de Guatemala), cuya lucha se centra en la defensa de los derechos indígenas.

promulgada el 28 de septiembre de 1993, son reconocidos nueve pueblos que se distribuyen a lo largo de todo el territorio, incluyendo la “Isla de Pascua”³. Entre ellos, las etnias “Mapuche, Aimara (sic), Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas, Diaguita y Chango del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes” (Art. 1°, Ley 19253)⁴. De todos ellos, los que tienen mayor población según el censo del año 2017⁵, son los Mapuche y Aymara (INE, 2017, p. 16), y por ende mayor representatividad y visibilidad. Estos pueblos como muchos otros en el continente latinoamericano han resistido y sobrevivido a los embates de la invasión y dominación de culturas extranjeras, y han sobrevivido cuidando su cosmovisión, su transmisión cultural y generando formas de representación en diversos estamentos sociopolíticos.

La imposición cultural, social y económica a la que han sobrevivido los pueblos Mapuche y Aymara, ha afectado la transmisión de su cultura y de su lengua a las nuevas generaciones. En efecto, debido a la discriminación y persecución que vivieron padres y abuelos, hoy muchos jóvenes descendientes de estos pueblos originarios no se identifican con su propia cultura, niegan su origen e, incluso, su lengua. Al respecto, según el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008), “un mecanismo de protección ante la discriminación de los agentes y la sociedad dominante fue y continúa siendo el abandono de la lengua materna”, lo que finalmente incide “en el debilitamiento de su propia cultura” (p. 509). Una lengua no solo contiene palabras, sino que en ella está toda la cosmovisión e identidad de un pueblo⁶. Según Elisa Loncón⁷, la lengua es importante tanto para las

³ El nombre que el pueblo Rapa Nui da a su territorio es Rapa Nui. Sin embargo, incluso desde el Estado chileno se le sigue refiriendo con el nombre impuesto por la cultura extranjera occidental.

⁴ V. a. (MOP, 2012, p. 9)

⁵ De un total de 2.185.792 personas, se reconocen como Mapuche 1.725.147 (79,8%) y Aymara 156.754 (7,2%).

⁶ Existen numerosas agrupaciones y comunidades indígenas que trabajan en el rescate y enseñanza de lenguas originarias; en el caso de la lengua Aymara, en la Región Metropolitana, la Asociación indígena Aymara-Quechua para el desarrollo de la cultura, salud y género *KURMI* (palabra Aymara que significa arcoíris, elemento de la naturaleza que contiene todos los colores

comunidades como para los individuos, pues “permite su identidad y autoreconocimiento, vínculo con la memoria y la historia. La lengua es uno de los elementos articuladores y formadores de identidad y el eje para mantener la unidad de un pueblo particular” (Loncón, 2010, p. 86).

Aymara y Mapuche en este caso, presentan el mismo desafío frente a la valoración y enseñanza de su lengua, pues solo el 9,9% de la población étnica total, habla o entiende una lengua originaria (Casen, 2017, p.82). No obstante, los Aymara al ser una población menor que los Mapuche, también tienen un número menor de hablantes, concentrándose mayormente en adultos. Por otro lado, el territorio que habitan milenariamente en el extremo norte del país, los invisibiliza aún más frente a la centralización marcada del territorio nacional.

El pueblo Aymara, en particular, ha vivido varios periodos de desarraigo cultural. En primer lugar, el sometimiento a la cultura incaica a través de la obligación del pago de tributos al imperio incaico. En segundo lugar, producto de la invasión española, la castellanización y la implantación de un sistema de creencias y prácticas religiosas. Y, en tercer lugar, el desarraigo cultural como consecuencia de la consolidación territorial del Estado-Nación chileno durante el siglo XIX (González, 2002). El triunfo de Chile en la Guerra del Pacífico (1879-1884) y la anexión del territorio peruano y boliviano, propició una inédita política estatal de “chilenización” (Araya y Casanova, 2019). Como afirma la Comisión Verdad Histórica y nuevo trato Indígena (2008) “para el pueblo Aymara, este periodo de la historia ha sido denominado también como des-aymarización, porque tendió a un proceso de violencia, intolerancia, amedrentamiento e imposición de costumbres ajenas” (p. 116). Al encontrarse dividido entre Argentina, Perú, Bolivia y Chile, los “Aymara-chilenos” se han

de la *wiphala*) ha realizado un constante trabajo para la enseñanza de la cultura y lengua Aymara, tanto en niños, adolescentes y adultos.

⁷ Elisa Loncón, presidenta electa de la convención constitucional en Chile (2021), un hecho clave para el pueblo Mapuche y todos los pueblos originarios, en cuanto a visibilidad y representación.

visto obligados a adoptar una identidad impuesta según la división de los Estados, principalmente desde la educación.

Ante la integración forzada del territorio que anteriormente pertenecía al Perú, el Estado chileno buscó estrategias para asegurar su soberanía y espíritu nacional, por medio de la imposición de nuevas simbologías y discursos “favorables a la ocupación y al poder dominante” (Ibid). Lo que evidencia que solo ante la necesidad de reafirmar los límites del territorio, lleva al Estado a por ojo en estas zonas geográficas. Como ejemplo, está la introducción de Prat y los símbolos del 21 de mayo, transformándose en un acto cívico que se extendió a todo el territorio (González, 2002, p. 199). Uno de los agentes de cambio para el periodo denominado como des-aymarización fue la escuela pública, donde el principal foco estaba en “desarrollar una conciencia nacional y un lazo ideológico con el Estado chileno” (Comisión Verdad Histórica y nuevo trato Indígena, 2008, 117)⁸, más aún en estos espacios geográficos tan cercanos a la frontera. Esto tuvo múltiples efectos en la población originaria, como la disminución de la práctica de su lengua, ya que en el espacio escolar se buscaba castellanizar al Aymara (González, 2002, p. 255) esto se enfatizaba con imposición de la historia de Chile como principal herramienta para transmitir el ideario estatal, homogeneizando a la población.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En consecuencia, la escuela se transformó en el principal instrumento del Estado para legitimar ideales patrióticos nacionalistas: “Sin lugar a duda, este proceso educativo desconoció las particularidades culturales propias del pueblo Aymara, lo que conllevó al desarraigo de los niños de su cultura, y, en parte también, se vinculó con las migraciones entorno a la ciudad.” (Ibid, 2008, p.

⁸ Para complementar, véase el informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo trato Indígena, 2008, pp. 155-122. En este apartado se realiza un breve repaso por el periodo de chilenización o des-aymarización entre el XIX y XX.

122). Como efecto directo de la des-aymarización, entre otros elementos, la familia deja de cumplir su rol de transmisor de la cultura, quedando de esta forma solo la escuela como su principal fuente. En la medida en que los estudiantes crecen y se integran, la escuela se convierte en el lugar donde se amplía su mundo. La relación con otras personas y otros espacios lleva no solo a re-conocerse, sino también a interactuar con una amplia diversidad de realidades. De esta forma, se entiende que la escuela debería entregarles las herramientas para aprender, compartir y valorar la cultura, no solo mientras están dentro de ella, sino que también cuando se insertan en la sociedad. Eventualmente, la escuela tiene un rol fundamental en cuanto a la enseñanza y transmisión de la cultura, pero ¿qué les está enseñando de su propia cultura? y ¿qué o cómo están aprendiendo esos niños de su cultura frente a lo que viven a diario? En este sentido, habría una contradicción entre lo que aprenden los Aymara en el proceso escolar y lo que aprenden en su comunidad.

En la escuela de la segunda mitad del siglo XX, los pueblos originarios no solo se vieron obligados a castellanizarse, sino que también, en el espacio escolar no se representaba su cultura desde el mismo curriculum, transmitiendo el discurso de una cultura impuesta y nacionalista. Como indica Sloomweg:

Los resultados generales de la investigación indican que la presencia de los grupos indígenas chilenos en los textos escolares de las asignaturas de Castellano, Historia y Geografía y Ciencias Sociales, en el periodo entre los años 1960 y 1990, en los textos escolares destinados a alumnos entre 11 y 14 años, es muy escasa. Lo que revela que el curriculum oculto de la enseñanza chilena en los últimos 30 años destinado a alumnos de este grupo de edad ha tenido y tiene enfoques etnocéntricos, promoviendo implícitamente actitudes de subestimación de los grupos indígenas chilenos y de superioridad de la cultura occidental. La presencia y contribución actual de los grupos indígenas

chilenos a la sociedad constituye lo que denominamos curriculum nulo.
(como se citó en González, 2002, p. 263)

Si estos indicios de curriculum oculto y curriculum nulo en torno a la enseñanza de los pueblos originarios, lo llevamos al curriculum que actualmente se enseña en las escuelas y liceos, podemos encontrar que ahora sí hay una visibilización, pero el cómo es esa visibilización es una de las razones que motiva esta investigación.

Si bien la escuela intenta ser más inclusiva, las culturas originarias se siguen enseñando -cuando se hace- desde la perspectiva de lo otro, lo diferente o ajeno y, sobre todo, como un vestigio, como lo pasado. Estas vivencias y contrastes plantean forzosamente el problema de los contenidos y metodologías de la enseñanza de la cultura o de las culturas originarias y, por lo tanto, de la relevancia que debería tener el arte en la transmisión de la cultura (CNCA, 2016b) y su inclusión en el curriculum de educación artística (Bamford, 2009; UNESCO, 2005).

A lo largo de los siglos, el arte no solo ha tenido un fin estético, sino que ha dado cuenta de variados procesos históricos transformándose en un narrador de las culturas de distintas épocas. En la educación, el arte ha adquirido un mayor sentido, pues aquel conocimiento que por años se mantuvo solo en la elite, llega a los estudiantes de diversas latitudes en los procesos de democratización y acceso a la educación (Errázuriz, 1993). El problema central es que, en los programas de estudio de Educación artística chilena, el arte no ha sido un transmisor cultural de los pueblos originarios, sino que ha predominado una visión excluyente de todas aquellas expresiones culturales que no se ajustan al canon occidental moderno. Y cuando se les menciona, es para destacar sus aspectos anecdóticos o técnicos. Porque para referirse a las culturas originarias, sean estas locales o de otros lugares, pareciera que ya no se estaría hablando de arte, sino de técnicas y artesanías menores. Sobre ello,

Ticio Escobar (2008) refiere que, a diferencia de lo que es considerado arte, “comprometidas con ritos y funciones cotidianas, las creaciones populares no alcanzan ese grado superior, autocontemplativo y cerrado en sí que distingue las formas superiores del arte y permanecen, por lo tanto, atrapadas por su propia materialidad, su técnica y sus funciones” (p. 42). Por lo tanto, sería fundamental, en nuestra opinión, tensionar el rol del arte en la transmisión de la cultura y, a la vez, de la cultura en la enseñanza del arte.

Esta persistencia en torno a la forma de representación de la cultura de los pueblos originarios en la educación podría asociarse al concepto de representaciones sociales de Moscovici (1993) en Canales (2006), quién señaló que “las representaciones constituyen un conocimiento práctico socialmente elaborado que se adquiere a través de experiencias comunes, la educación y la comunicación social. Este conocimiento da sentido y contribuye a interpretar hechos y actos que son compartidos” (p. 300). De ahí que la escuela y el planteamiento curricular tienen una gran responsabilidad en cuanto a lo que se dice y cómo se dice de la cultura de los pueblos originarios.

A partir de lo anteriormente señalado, es necesario analizar y cuestionar el tratamiento de los pueblos originarios en el curriculum de educación artística, revisando su trayectoria desde primero básico hasta segundo año de enseñanza media. Esto porque hoy en día son 13 años de educación obligatoria, de los cuales 10 son de formación general, por lo tanto, común para todos los NNA. En este tránsito educativo un estudiante debiera ver progresivamente todos los contenidos necesarios para su formación, ante ello nos preguntamos ¿en qué asignatura, nivel o programa se trabaja en torno a la enseñanza de los pueblos originarios?

Si bien cada establecimiento puede tener sus propios programas de estudio, los objetivos de aprendizaje siguen siendo obligatorios para cada

institución escolar⁹. Y, en el caso de aquellas escuelas y liceos que no cuentan con programas propios, los entregados por el ministerio de educación se vuelven una guía obligatoria, que se puede adaptar a cada contexto escolar. Sin embargo, cabe preguntarse para los fines de esta investigación, ¿con qué referentes o ejemplos de actividades cuentan aquellos docentes o establecimientos que no manejan conocimientos sobre las culturas indígenas presentes en nuestro territorio nacional? que finalmente sólo tienen los programas como fuente principal para la planificación de sus clases.

Aun cuando los programas de estudio de educación artística mantienen una estructura similar en todos los niveles, al igual que los ejes de los objetivos de aprendizaje ¹⁰, los enfoques van cambiando a medida que se van complejizando los niveles de enseñanza. Éstos van ampliando las formas de abordar el arte, dado que en los primeros niveles se trabaja principalmente la técnica y desarrollo de habilidades motrices y, en la enseñanza media, se incorpora un trabajo desde los espacios, las técnicas de difusión y la reflexión en torno a temáticas de la adolescencia¹¹. El eje de creación y expresión es transversal a todos los cursos. De esta forma podría existir un tránsito en la representatividad de los pueblos originarios en el curriculum, por lo que esta investigación se propone develar de qué forma se están representando las culturas de los pueblos originarios locales en el curriculum de educación artística chileno, a partir del análisis de los programas de estudio desde 1º básico hasta IIº medio (MINEDUC, 2013; 2016). Para los análisis de los programas, son cuatro los tópicos fundamentales que articulan esta

⁹ Actualmente, el curriculum de educación chileno para cada asignatura, presenta una cierta cantidad de objetivos por cumplir. Estos objetivos se llaman Objetivos de Aprendizaje (OA) y van cambiando en cada nivel escolar. En el caso de artes visuales, en la educación básica son 5 objetivos y en la educación media son 6 en total.

¹⁰ Los Objetivos de aprendizaje se organizan y desprenden desde los ejes. De 1º a 6º básico tienen 2 ejes que son: “Expresar y crear visualmente” y “Apreciar y responder frente al arte”. Véase MINEDUC (2013a). Programas de Estudio 1º a 6º básico. Ministerio de Educación, Santiago, Chile. Página 32 y 33 (de 1º a 5º básico) o 34 y 35 (en 6º básico).

En 7º y hasta IIº medio se agrega un tercer eje que es “Difundir y comunicar”. Véase MINEDUC (2016a). Programas de Estudio de 7º a IIº medio. Ministerio de Educación, Santiago, Chile. Página 42 y 43 (7º a Iº medio) o 44 y 45 (IIº medio).

¹¹ Como por ej. El reconocimiento de la identidad individual, problemáticas sociales, entre otras.

investigación: Pueblos originarios, diversidad cultural, educación artística y curriculum.

Para los fines antes señalados, se ha considerado la revisión de fuentes solo hasta II° medio, ya que los programas de estudio que se encuentran vigentes se han ido implementando paulatinamente¹², alcanzando todos los niveles del plan común¹³. En el caso de III° y IV° medio, desde el año 2020 se han implementado los nuevos programas, con diferentes asignaturas relacionadas con las artes visuales, dependiendo si son para establecimientos Técnicos profesionales o Científicos Humanistas¹⁴. De esto se deduce que no todos los estudiantes tendrían el mismo programa de educación artística a lo largo de su trayectoria educativa, y dado que esta investigación abarca sólo aquellos niveles que tienen un plan de estudios común para todos los estudiantes, no se considerará el análisis de III° y IV° medio.

Es así como esta investigación aborda el análisis de la representación de los pueblos originarios en los programas de estudio de educación artística en cuatro capítulos. El primer capítulo aborda en profundidad el marco teórico de la propuesta, los contextos y definiciones de las categorías base de la investigación, desde lo más global a lo más específico del planteamiento del problema. Estableciendo un diálogo entre pueblos originarios, educación artística, diversidad cultural y curriculum. Para ello se expondrá el por qué hacer un análisis crítico del curriculum y la representación de los pueblos originarios en él. Como también se desarrollarán las ideas de: La valoración de los pueblos originarios desde el Estado chileno, el rol de la educación estatal en su representación, el concepto de diversidad cultural desde la educación, la

¹² Los programas de 1° a 6° básico se comenzaron a implementar el año 2012, los programas de 7° y 8° desde el año 2016, I° medio desde el año 2017 y II° medio desde el año 2018.

¹³ Entiéndase como plan común o plan general todos los niveles de educación básica y media que se rigen por un mismo plan de estudios, teniendo las mismas asignaturas bases todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados. En los niveles de III° y IV° medio este plan cambia de acuerdo al establecimiento y las especialidades que imparta.

¹⁴ Desde ahora se referirá a los establecimientos Técnicos profesionales como TP y en el caso de los establecimientos Científicos humanistas, como HC.

representación de la cultura con la educación artística y la contribución de la educación artística en la representación de estereotipos de los pueblos originarios.

En el segundo capítulo, se analizará la representación de los pueblos originarios locales en los programas de artes visuales chileno, iniciando con el primer grupo que comprende los niveles de 1º a 6º básico. Para esto, se realizará una revisión de las propuestas estructurales de cada caso específico, colocando especial atención en contenidos, actividades y anexos de cada uno de ellos, en la búsqueda de toda mención sobre pueblos originarios y diversidad cultural.

A continuación, en el tercer capítulo se analizará la representación de los Pueblos Originarios en los programas de Artes Visuales chileno, en el segundo grupo de programas compuesto por los niveles de 7º a IIº medio. La revisión de estos programas contempla nuevamente un recorrido en los contenidos, actividades y anexos de cada nivel específico, para levantar y analizar toda representación de los pueblos originarios y diversidad cultural.

Finalmente, en el cuarto y último capítulo, se contrastarán ambos grupos de casos específicos exployados en el capítulo dos y tres de esta tesis, en un análisis cruzado de la información reunida. Para ello, se ampliará el análisis de las representaciones de la identidad cultural étnica por medio de los elementos de continuidad hallados en los programas de 1º básico a IIº medio. Cerrando este trabajo investigativo por medio de las conclusiones, que constatan los hallazgos encontrados y que abren un camino investigativo sobre la representación de las culturas originarias en la educación básica y media que reciben niños, niñas y adolescentes chilenos.

PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Pregunta de investigación:

¿Qué tipo de representaciones de identidad cultural étnica se reproducen en el curriculum de educación artística chileno a partir del concepto de diversidad cultural que señalan los planes y programas de la asignatura de artes visuales en los programas del MINEDUC?

Objetivo general:

Develar las representaciones de identidad cultural étnica que se reproducen de los pueblos originarios a través del concepto de diversidad cultural, a partir de la trayectoria formativa de 1º básico a IIº medio en el curriculum de Artes visuales del Ministerio de Educación de Chile¹⁵.

Objetivos específicos:

1. Identificar las representaciones de los pueblos originarios en los programas de estudio de Educación Artística del MINEDUC, en los niveles de 1º a 6º básico y de 7º a IIº medio.
2. Contrastar las orientaciones curriculares en torno a los pueblos originarios de Chile en educación artística, entre los programas de estudio de educación básica y los programas de educación media, hasta IIº medio del MINEDUC.

¹⁵ Desde ahora se abreviará al Ministerio de Educación de Chile por medio de MINEDUC.

3. Analizar la trayectoria de la categorización de diversidad cultural étnica, que se le asigna en los programas de estudio de 1º básico a IIº medio en educación artística del MINEDUC.
4. Establecer qué estereotipos se reproducen sobre la identidad cultural de los pueblos originarios en los programas de educación artística del MINEDUC.

MARCO METODOLÓGICO

La metodología que se utilizará para desarrollar esta investigación se plantea bajo un enfoque cualitativo-interpretativo, pues como menciona Sampieri (2010), “se basa en métodos de recolección de datos *no* estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico” (p. 9). De esta forma, la indagación se centra en la subjetividad del análisis de las fuentes, pues este tipo de investigaciones “intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen” (Ibid, p. 10). Consideramos que la utilización de este enfoque es pertinente para esta investigación, dado que se basa en la revisión y análisis de los programas de estudio de educación artística, para la posterior interpretación del análisis discursivo. Como dice Canales (2006), el “conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de objetos codificados, que por lo mismo hay que ‘traducir’” (p. 19). Por ello, el propósito de este estudio es develar las representaciones de los pueblos indígenas a través del concepto de diversidad cultural en el curriculum de educación artística entregado por el MINEDUC. Se establecerá, una relación que tensiona la representatividad de las identidades étnicas y el discurso o visión subyacente por parte del Estado.

Como desarrollaremos en las categorías del campo de estudio, nuestra forma de posicionarnos teóricamente ante el curriculum fue desde una perspectiva

crítica, en los conceptos clave como “Artes visuales”, “Currículum”, “Diversidad Cultural” y “Pueblos Originarios”. En este sentido, el análisis parte por la premisa de considerar al currículum como un instrumento educativo, para formar a los ciudadanos que el Estado espera. Sin embargo, esta herramienta contiene una fuerte carga ideológica que reduce y homogeneiza la diversidad de los pueblos que habitan el territorio chileno¹⁶. El currículum pretende incluir a la diversidad de culturas a través del concepto de diversidad cultural, sin que realmente esto ocurra. En este sentido, la enseñanza de las Artes Visuales puede contribuir a una representación de la cultura local, por medio de las representaciones artísticas, lo que se pone en tensión cuando el discurso contenido en el currículum no reconoce a los pueblos originarios.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación que se utilizará en esta propuesta es el de teoría fundamentada, puesto que, “utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica.” (Canales, 2006, p. 492). Es decir que, mediante la descripción y análisis de los programas de educación artística, es posible interpretar y dar cuenta mediante la forma en que se representan los pueblos originarios, la visión que el estado tiene de ellos y por ende la forma en que profesores de la asignatura de artes visuales y estudiantes reciben la información. Por lo tanto, a través de los aportes de la sociología (Moscovici, 1979; Bourdieu, 2000; entre otros), la antropología (Escobar, 2008; Geertz, 2003; entre otros) y las teorías educativas (Lyotard, 1994; Efland, 2002; Chalmers, 2003, entre otros) analizaremos las representaciones sociales (Moscovici, 1979) presentes en los programas de 1º básico a IIº medio, tensionándolo con discusiones bibliográficas pertinentes.

¹⁶ Véase más en la sección 1.4. El rol de la educación estatal en la representación de los pueblos originarios.

El diseño utilizado en esta investigación es sistemático. Puesto que, en primera instancia, la recolección de datos se basará en la revisión detallada de los programas de educación artística de 1º básico a IIº medio del MINEDUC, organizando la información en una matriz de análisis¹⁷. Posteriormente esta información se codificará para levantar las categorías de la investigación.

TÉCNICAS UTILIZADAS

Para la investigación cualitativa, la recolección de datos es fundamental, pues “se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento.” (Canales, p. 409). En este caso las fuentes principales de información son los planes y programas de artes visuales de 1º básico a IIº medio entregados por el MINEDUC. La revisión de estas fuentes, estarán centradas en los referentes lingüísticos utilizados, las formas representativas de las culturas originarias y la presencia de ellos a través de los distintos niveles educativos. Para ello se utilizará la creación de matrices de análisis y de comparación.

Por otro lado, las fuentes de información para esta tesis son los documentos del MINEDUC; bases curriculares de educación artística, orientaciones curriculares, programas de estudio de educación básica¹⁸ y educación media¹⁹ de artes visuales. También se revisarán documentos oficiales de leyes, decretos y tratados internacionales que refieren al tratamiento de los pueblos originarios en Chile. Igualmente, se analizarán documentos específicos que refieran a lo étnico, como estudios estadísticos, académicos y testimoniales. Por último, sitios web específicos como los del MINEDUC y la Biblioteca del Congreso Nacional.

¹⁷ Véase parte de la matriz de análisis en los anexos de esta tesis.

¹⁸ Abarcando los programas de los niveles de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º básico.

¹⁹ Abarcando los programas de los niveles de 7º, 8º, Iº y IIº medio.

INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para esta investigación se realizó en primera instancia una lectura general de todos los programas de artes visuales de 1° básico a II° medio, en búsqueda de palabras clave como “Diversidad cultural”, “Pueblos indígenas”, “Pueblos originarios”, “Aymara”, “Mapuche”, “Rapa Nui” y otros pueblos que aparecieron durante la lectura crítica. Esto se realizó por medio de filtros de búsqueda virtuales. En segundo lugar, identificamos manualmente el contexto en que estas palabras se insertaban en el texto. En este sentido, los conceptos clave se encontraban en distintas secciones de los programas, como orientaciones, actividades específicas, apartados para el docente, bibliografías y anexos.

Posteriormente, sistematizamos dicha información en una matriz de análisis en formato Excel. Esta matriz separa los niveles en dos grupos de 1° a 6° básico y de 7° a II° medio. Esta división se fundamenta en los años de publicación y en la separación que establece el sistema educativo chileno entre educación básica y educación media. Para cada nivel se realiza una exhaustiva búsqueda sobre las representaciones de los pueblos originarios o indicios en los que se tratan temas similares o cercanos (como por ejemplo “Textiles andinos”). Esta matriz general se subdivide en 2 tipos de matrices, una descriptiva y una comparativa. La matriz descriptiva, como lo indica su nombre, describe sistemáticamente los contenidos de los programas como actividades, referentes y sugerencias en la búsqueda de la representación de los pueblos originarios.

Matriz descriptiva: Donde se proyectarán los elementos constitutivos de cada programa, revisando las propuestas de las bases curriculares y elementos principales:

- Nociones básicas
- Orientaciones para el programa

- Artes visuales (declaración de principios)

También se identificarán las referencias, menciones y/o ejemplos sobre pueblos originarios, etnicidad o culturas indígenas a través de:

- Contenidos de las unidades propuestas
- Actividades sugeridas
- Bibliografía y enlaces web
- Anexos/ Glosario/ Museos referenciales

Por otro lado, la matriz comparativa consistió en contrastar algunas de las secciones que aparecen en los programas entre cada uno de los niveles, como por ejemplo “Orientaciones”, “Bibliografías” y “Anexos”, en base a las representaciones de los pueblos originarios. El objetivo de dicho ejercicio era buscar continuidades y discontinuidades en el tratamiento de los pueblos originarios en cada uno de los niveles.

Matriz comparativa: Una vez realizada la descripción detallada de cada programa en la matriz descriptiva, se proyectará la información recolectada en una matriz comparativa entre los niveles de 1º a 6º básico y los niveles de 7º a IIº medio, que permita dialogar los hallazgos encontrados, leyendo “en forma cruzada y comparativa los documentos en cuestión” con el fin de “construir una síntesis comprensiva total” (Quintana, 2006, p. 66), sobre el objetivo de estudio.

Cada una de las matrices, separa en secciones los contenidos de cada nivel, y luego se levanta la información para un análisis pormenorizado de la representación que el curriculum les atribuye a los pueblos originarios. Esta matriz de análisis está desarrollada en tal nivel de extensión y profundidad, que hemos decidido no incorporarla a los anexos de esta tesis. Sin embargo, esta herramienta ha sido vital para el desarrollo de la investigación, como se demuestra en el corpus de la tesis.

CAPÍTULO I

CATEGORÍAS DEL CAMPO DE ESTUDIO: REFERENTES TEÓRICOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo busca definir y enmarcar las ideas clave para esta tesis, de forma que en su desarrollo se presente un camino claro de la visión y propuesta de la investigación. En primer lugar, se presentarán los antecedentes que establecen un contexto para el análisis crítico del curriculum de educación artística. En segundo lugar, se identificarán los principales problemas en la histórica relación entre los pueblos originarios y el Estado chileno, en especial, su rol en la representación de las etnias en el curriculum escolar. Posteriormente, se revisará brevemente el concepto de diversidad cultural en la educación chilena. Por último, se analizará la representación de la cultura desde la educación artística.

En este sentido, el presente capítulo busca relacionar los temas expuestos y visibilizar la tensión que generan cuando dialogan en el espacio escolar, y en particular, en los programas de artes visuales de 1º básico a IIº medio. La escuela es una institución social en la que se están constantemente formando las capacidades de los sujetos (Dewey, 1977, p. 1), y es allí donde se reafirman y socializan todas las ideas que poco a poco van constituyendo nuestra forma de pensar. La escuela, por ende, es a la vez un canal y un reflejo de la sociedad, de sus formas de pensar y opinar, ya que de esta manera los estudiantes se convierten en “herederos del capital formado por la civilización” (Ibid). En este lugar de socialización, el niño se integra a la vida en comunidad (Ibid, p. 3), donde no solo aprende ciertos cánones de conducta, sino que también reafirma las ideas que trae consigo.

Es relevante reflexionar y cuestionar la educación escolar, pues no es solo el conocimiento que cada asignatura enseña lo que aprendemos de la

escuela, sino también las visiones y posturas frente a ciertos temas que generalmente continúan siendo tratados como en el pasado. La apertura, rescate y valoración de las culturas es fundamental para las nuevas generaciones, pues no solo aporta en valores y respeto frente al lugar que habitamos, sino que también nos enseña a convivir en armonía y nos entrega una identidad desde la cual podemos reconocernos y pararnos frente al mundo²⁰.

Para esta propuesta investigativa hemos escogido la cultura Aymara como ejemplo de las tensiones representativas de la etnicidad en el curriculum de educación artística, porque la mayoría de los trabajos relacionados a los pueblos originarios y la educación, se enfocan en el pueblo Mapuche. Esta situación ya genera una menor difusión a la ya escasa investigación sobre el pueblo nortino en Chile, el que geográficamente ya vive un desplazamiento territorial al estar al extremo norte del país. Considerando que los Aymara son la segunda cultura étnica más grande del país, y, en general, sus estudios se enfocan a la experiencia boliviana, argentina o peruana, surge la necesidad de ahondar en la representación que se le ha brindado por parte del Estado en los instrumentos de educación chileno.

Expuesto lo anterior, se hablará con mayor profundidad desde la visión del pueblo Aymara, y de forma generalizada de otros pueblos que cohabitan el territorio nacional chileno²¹, como una forma de generar un diálogo en el tratamiento hacia los pueblos originarios locales, los que comparten una historia de omisión, desarraigo e imposición cultural. Es importante considerar que las culturas étnicas existían desde antes de las divisiones limítrofes que se conocen actualmente como Estado-nación. En el caso específico del pueblo

²⁰ Véase “Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los pueblos Indígenas” presentado el 28 de octubre del año 2003 y publicado íntegramente el año 2008.

²¹ A lo ya mencionados pueblos Mapuche y Aymara, también se espera encontrar representación de los demás pueblos originarios locales, como Rapa Nui, Diaguita, Quechua, Chango, Atacameño, Colla, Kawahskar o Alacalufe y Yámana o Yagan. Como también otros pueblos no reconocidos como los Selk’nam o la comunidad afrodescendiente.

Aymara, éste se encuentra dividido entre Argentina, Perú, Bolivia y Chile, siendo en Bolivia donde se encuentra su mayor población. Actualmente no podemos dejar de considerar la experiencia del pueblo Aymara en Bolivia, país donde los últimos años ha adquirido gran relevancia la inclusión de las culturas originarias en el curriculum de educación²².

En el caso chileno, según el censo del año 2017 (INE, 2018), el 12,8% de la población se reconoció perteneciente a un pueblo indígena u originario²³. De ese porcentaje, los pueblos que presentan mayor presencia son el pueblo Mapuche con un 79,8% y el pueblo Aymara con 7,2%. Teniendo este panorama, se vuelve fundamental repensar la educación escolar en consideración a la gran diversidad de culturas en nuestro país.

1.1 CATEGORÍAS DEL CAMPO DE ESTUDIO

Esta investigación se enmarca en los análisis críticos del curriculum, puesto que su revisión, que abarca desde el nivel de primero básico hasta segundo medio, busca poner en cuestión la representación de los pueblos originarios, en los instrumentos que entrega el Estado chileno a los docentes, para la enseñanza de las artes visuales en el plan común de enseñanza básica y enseñanza media. Los programas de estudios entregados desde primero básico no solo definen parámetros o una estructura para la enseñanza de las artes, sino que también entrega contenidos y referentes que se convierten en una guía para los docentes que enseñan las artes visuales. Como afirma Cox parafraseando a Bernstein (2018), un curriculum: “es una selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de los estudiantes en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que

²² Véase “Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional”, documento de trabajo del Ministerio de Educación de Bolivia publicado el año 2012. Revista Educación y Ciudad N° 22, enero-junio 2012. ISSN 0123-0425 p. 57-80.

²³ En el censo del año 2017 se incluyó la pregunta ¿Se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario? Un 12,8% de la población equivalente a 2.285.729 personas se reconocieron como parte de un pueblo.

contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura” (p. 1). Por lo tanto, un análisis detallado del curriculum como un instrumento de poder y saber nos brinda elementos relevantes para la significación del arte como una disciplina escolar y nos permite develar cuanto condicionan el saber los mecanismos de control (Gaete, Ramírez, Miranda, 2007, pp.10-11).

Los referentes de los contenidos planteados en los programas pretenden ampliar la mirada de los y las estudiantes, por medio de una diversidad de ejemplos, épocas y culturas. De hecho, para el mantenimiento de una sociedad democrática, el curriculum debe contener a los diversos grupos de la sociedad, y que ellos se vean reflejados y valorados en él (Bernstein, 1988). Es por ello que planteamos necesario realizar la reflexión y posterior correcta visibilización sobre la representación de los pueblos originarios desde las artes visuales en los programas de estudio.

Asumiendo que las diferentes expresiones artísticas tienen una profunda conexión con la cultura y su contexto (Palacios, 2006), es de esperarse que en los programas de artes visuales se presenten referentes locales de culturas originarias, desde sus creaciones o expresiones culturales, hasta autores o representantes de la cultura. La pregunta que motiva esta investigación está orientada hacia develar desde qué visiones o formas de comprender las culturas locales, está imperando al momento de referirse o incluso no referirse a ellas a lo largo de gran parte del trayecto escolar. Ya que desde la omisión también puede levantarse un relato subrepticio en la narrativa.

1.2 ANTECEDENTES PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO

En el contexto actual chileno, este análisis discursivo se vuelve necesario cuando las culturas étnicas se ven cada vez más tensionadas frente a políticas de Estado o incluso empresas privadas, que demandan sus propios intereses sin medir consecuencias en el territorio, el medioambiente o la cultura. Esto

genera una creciente estigmatización hacia algunos pueblos originarios, como también un continuo utilitarismo desde el turismo, la folclorización o la museificación (Dachary y Arnaiz, 2009). Si bien estos efectos hacia las etnias se han vivenciado por años, frente a problemáticas mundiales actuales como lo es el cambio climático, se sigue perpetuando la tensión y conflicto que se ha generado con las culturas que defienden el cuidado de la tierra y el territorio ancestral (Zavala, 2019). Partiendo por el hecho de que los pueblos originarios no están reconocidos constitucionalmente, en un Estado que no se considera plurinacional y cuya visibilización se obtiene sólo por medio de una Ley y decretos, es que los pueblos originarios han mantenido una constante lucha por su reconocimiento y representación en la discusión y construcción de políticas públicas inclusivas (Bengoa, 1999).

En el marco de los cambios constitucionales que vive Chile (2021), hoy en día se ha marcado un precedente al lograr instalar los 17 escaños reservados para pueblos originarios en la Convención Constitucional²⁴. Si bien estos no son plenamente representativos en relación con la densidad poblacional étnica, dejando fuera al pueblo tribal afrodescendiente o a la cultura Selk'nam, instala una agenda de posibilidades e insumos que abren el camino, hacía una cada vez más posible reconstrucción de la representación étnica en el país. Esto se ve potenciado con la elección de la constituyente mapuche Elisa Loncón como presidenta de la convención. Frente a siglos de imposición en la toma de decisiones políticas, ideológicas e históricas, esta sola elección permite visibilizar las demandas y poner voz propia a quienes nunca fueron escuchados. Los escaños reservados no solo entregan una representación en la creación de una constitución, sino que también posibilita el diálogo entre las diversas naciones de todas las latitudes del territorio nacional, quienes

²⁴ Posterior a la “revuelta popular” el 18 de octubre del 2019, los partidos políticos acordaron un “pacto por la paz”, que incluía la posibilidad de un plebiscito para cambiar la Constitución instaurada por la dictadura cívico militar de Augusto Pinochet en 1980. Dicha constitución, se destacó por privar los derechos sociales y reducir el rol del Estado a la subsidiariedad. El plebiscito se realizó el 25 de octubre del 2020, triunfando con un 78,28% la opción Apruebo por una nueva Constitución.

comparten una historia de omisiones, violencia y desarraigo que no debe ser olvidada.

La visibilización de los escaños reservados en la Convención Constitucional, no solo ha demostrado los aspectos positivos, sino que también ha visibilizado y evidenciado el estereotipo que sostienen algunos sectores de la sociedad hacia los pueblos originarios, instalando y cuestionando en la discusión diaria, su real derecho de tener un lugar en la elaboración de una nueva constitución. Frente a ello, el conflicto que se vive en la Araucanía se tensiona aún más con el mal manejo de parte del Estado, que contribuye a una estigmatización continua hacia su cultura (Pairicán, 2014).

La centralización con la que se vive en Chile propicia un abandono hacia las culturas originarias, quienes habitan a lo largo de todo del territorio nacional. Los pueblos del norte ven representada su cultura desde la atemporalidad, la lejanía y el desarraigo de sus costumbres y tradiciones (Gundermann, 2018). El pueblo Rapa Nui experimentó el saqueo de su isla y sus lugares sagrados para ornamentar museos de otras latitudes que nada hacen para reparar el daño (Foerster, 2012). Igualmente, los pueblos del extremo sur, que han visto su cultura perpetuada desde la museificación, siendo categorizados, secuestrados, exhibidos en ‘zoológicos humanos’, y narrada su historia desde los vencedores (Pimentel, 2015). Independiente que se ejemplifiquen de forma generalizada estos elementos, cada pueblo originario que habita el territorio chileno²⁵, carga con una historia de violencia étnica y ha vivido en carne propia, atroces prácticas sistemáticas en contra de sus culturas. Estigmatización, desarraigo, saqueos, museificación, entre otros efectos, cruzan sin distinción a las culturas originarias del territorio latinoamericano que han sido reprimidas, y que hoy en

²⁵ Igualmente, de todos los rincones de América, dónde cada país carga con el propio peso de su memoria y etnocidio. Véase por ejemplo el libro de Sergio Grez Toso y Jorge Elías Caro (2021) “Masacres obreras y populares en América Latina durante el siglo XX”, ediciones Imago Mundi.

día parecen volver a visibilizarse en el acontecer actual (Rivera Cusicanqui, 2019, p.18; Zapata, 2016.).

Lo que vemos en política, religión, intereses económicos, imposición cultural, entre otros, han motivado siglos de discriminación y cosificación, que deriva en la estigmatización (son violentos, son flojos, son ignorantes, etc.), museificación (su cultura se muestra desde el museo, se exhibe y narra desde un otro) y despojo (de sus propios nombres, de sus territorios ancestrales, de sus tradiciones, su lengua), generando, por medio de estereotipos y prejuicios el rechazo o la banalización de su propia voz. Por siglos, diversos pueblos del mundo han visto de forma paulatina desaparecer sus culturas y con ellas no sólo la memoria, sus lenguas y tradiciones, sino que también la verdad histórica de los hechos que marcaron su deterioro (Fanon, 2015 [1961]). Esta verdad histórica en incontables casos de genocidio se vuelve imposible de borrar u ocultar cuando los hechos o relatos orales de sobrevivientes, surgen por medio de pruebas concretas innegables del horror vivido, como lo sucedido actualmente en Canadá²⁶.

1.3 LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN EL ESTADO CHILENO

Las culturas originarias que habitaban toda América²⁷, desde hace miles de años, han compartido un territorio en armonía con la naturaleza, basándose en otras formas de saberes y tecnologías que difieren a las del hombre europeo. Como se mencionó, históricamente se han minimizado a las diversas

²⁶ Recientemente se han descubierto cementerios colectivos en los que estaban sepultados cientos de niños pertenecientes a culturas originarias del Norte del continente americano, que supuestamente estaban al cuidado de congregaciones religiosas. Lo que se narraba oralmente entre los pertenecientes a culturas originarias locales, dejó de ser solo una historia de abuelos y pasó a convertirse en una de las verdades más atroces en contra de los pueblos originarios americanos que han salido a la luz en el último tiempo.

²⁷ Es preciso aclarar que la utilización del nombre 'América' ya denota una carga simbólica con el uso del nombre impuesto a al territorio, precisamente por quienes por siglos se relató como los que "descubrieron" el continente, el que ya había sido nombrado por algunos habitantes locales como Abya Yala. Para esta tesis se usará el nombre de América, porque se utiliza constantemente en el Currículum de educación artística. Sin embargo, somos conscientes de su hegemonía y carga simbólica durante los años de ocupación territorial.

etnias, aludiendo que con el 'descubrimiento de América' se venía a civilizar al 'indígena', recordando que precisamente el termino indígena deriva de la idea que tenía Colón que América era las Indias occidentales (Dussel, 1994) y los que habitaban el territorio eran los indios (O'Gorman, 1995). La visión de superioridad con la que llegaron los europeos, se tradujo en la forma de trato hacía quienes pertenecían a las culturas originarias y que ha permanecido hasta el día de hoy, dónde esta relación de dominación y poder se ha transformado en una sistemática discriminación, que podemos observar cuando se menoscaban sus tradiciones y formas de vida, cuando no se facilita la práctica del idioma o se infantilizan a los pueblos, intentando colocarles voz como apoderados de su propia cultura (Gruzinski, 2013a. p. 23).

En el caso de las culturas que habitan en lo que se comprende como territorio chileno, ellas reconocen su historia y asentamientos milenarios (Antileo, 2020). Lo que para los libros de historia es el inicio de la civilización americana, la llegada del hombre español para los pueblos originarios, significó un punto de quiebre que marcó el inicio de un saqueo permanente, descontrolado y descomunal de sus culturas, recursos y población, lo que a la larga ha derivado no solo en pérdidas de territorio, sino también en la disminución de su población, ya sea por esclavitud, sometimiento, enfermedades, etnocidio y que inevitablemente, también se fue mezclando en el proceso de mestizaje. Es tal el discurso instalado de la 'conquista de América', que muchas culturas han desaparecido o estado al borde de la extinción como consecuencia de atroces actos 'justificados' a través de esta misma visión de superioridad racial y cultural (León-Portilla, 1972).

Lo que han vivido las culturas originarias locales, como también otras culturas a lo largo de todo el continente, se remonta a varios siglos atrás. Mas de quinientos años han pasado desde la llegada de Cristóbal Colón, contándose una y otra vez que fue él quien 'descubrió América', que fue el 'primero de muchos' que instalaron la cultura, permitiendo 'desarrollarnos y

civilizarnos'. Este punto de quiebre sigue marcando un antes y un después en la historia americana, instalando la creencia que antes de la llegada de Colón, en la América 'precolombina', sólo había culturas subdesarrolladas e incivilizadas (Gruzinski, 2013b). Esta visión de conquista victoriosa, si bien de a poco se ha ido diluyendo frente a nuevas perspectivas históricas, permanece hasta nuestros días arraigado de forma sutil en la consciencia colectiva y en la visión del Estado y el curriculum escolar. Es por ello que, se vuelve necesario descolonizar el pensamiento y mirar con ojos propios (Zibechi, 2014; Walsh, 2020).

Tras la independencia y posterior construcción del Estado chileno, esta visión no ha cambiado, puesto que los pueblos originarios siguen siendo considerados como un otro, diferente y ajeno, pero ahora del ciudadano que se espera para el país. Aun cuando Chile era habitado por generaciones étnicas milenarias, con la llegada del hombre blanco español, las naciones originarias se vieron despojadas de su historia, costumbres y tradiciones. La chilenización de los pueblos del norte, el genocidio del pueblo Selk'nam o la estigmatización de los Mapuche, por nombrar sólo algunos, han ido paulatinamente socavando la transmisión y permanencia de la cultura a las nuevas generaciones, cuyos efectos son notorios cuando vemos que cada vez son menos los jóvenes que se reconocen parte de un pueblo originario en relación con la población total. Es claro lo que sostuvo Sergio González Miranda sobre la relación entre el currículum durante el proceso de "chilenización" del pueblo Aymara durante el siglo XX:

Podríamos decir que los maestros chilenizadores establecieron en la escuela los contextos instruccionales y regulativos sobre la base de la cultura nacional, ignorando lengua y cultura aymaras (sic) y, por lo mismo, históricamente evaluaron a los niños respecto de sus competencias cognitivas y socioafectivas en relación de un curriculum y

de un discurso pedagógico que expresan conocimientos y reglas ajenos al mundo andino. (González Miranda, 2002, p.264)

También, cuando se observa que en los lugares habitados ancestralmente por pueblos originarios van quedando mayoritariamente población adulta y adulta-mayor, como efecto de la migración a las grandes urbes, ya sea por estudios, trabajo u otras calidades de vida (Aravena, 2014). A pesar de que en el territorio nacional han existido numerosas etnias, de las cuales hoy solo algunas permanecen con sus culturas vivas, no ha habido una política de Estado que busque poner en valor a las culturas originarias del territorio como una práctica sistemática. En la constitución de 1980 que actualmente nos rige²⁸, a pesar de todos los ajustes y actualizaciones que ha tenido, no existe en ella mención alguna sobre las culturas étnicas ni mucho menos su reconocimiento. Se habla del ciudadano chileno, pero no de un país que se compone de una plurinacionalidad o en el que se vive en interculturalidad, reconociendo a las diversas naciones indígenas que cohabitan el territorio. En cambio, lo que se hizo fue promulgar la Ley N° 19.253 el 28 de septiembre de 1993, conocida también como la Ley indígena, que “establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas”, junto con la creación de CONADI²⁹. En esta ley “El Estado reconoce como principales etnias indígenas de Chile a: la Mapuche, Aimara (sic), Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas, Diaguita y Chango del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes” (1993, 28 de Septiembre). Dejando fuera al pueblo Selk’nam y tribal afrodescendiente³⁰.

²⁸ Esta constitución fue promulgada después de un dudoso proceso de plebiscito en 1980 durante la dictadura militar. Su creación fue asesorada por un grupo de intelectuales conservadores, entre los que destacaría la figura de Jaime Guzmán.

²⁹ V. índice de abreviaciones.

³⁰ Esto sin contar las taxonomías determinadas para definir a los distintos pueblos mapuche: pehuenche, huilliche, tehuelche, entre otros.

La Ley indígena establece el reconocimiento de ciertas etnias, y sus respectivos derechos. En particular, como se expresa en el artículo 7, el Estado reconoce el derecho de los indígenas de mantener y desarrollar sus propias manifestaciones culturales (Ibid, Art. 7). Sin embargo, como veremos en el desarrollo de la investigación, la representación de los pueblos originarios en el curriculum, herramienta estatal para reproducir los contenidos necesarios para los ciudadanos y ciudadanas del país, demuestra que las manifestaciones culturales de las etnias son reducidas por medio de una serie de estereotipos implícitos que no hacen más que ‘momificar’ sus prácticas culturales. También este fenómeno se aprecia en el artículo 28, cuando se afirma que el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas ‘indígenas’ contemplará el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas ‘indígenas’ (Ibid, Art. 28).

En este sentido, durante los últimos años, el Ministerio de Educación chileno ha implementado programas educativos para la enseñanza de las lenguas originarias en el primer ciclo de la educación básica³¹. Esto constituye un avance en la integración y representación de los pueblos originarios con la educación (Loncón, 2011). Sin embargo, el programa plantea la enseñanza de la lengua y la cultura de las etnias de forma aislada respecto a las demás asignaturas del plan común, no estableciendo una vinculación desde sus bases. Además, el programa explica la enseñanza y la cultura solo de cuatro etnias, como la Mapuche, Aymara, Rapa Nui y Quechua. Fuera del núcleo familiar, la escuela es el segundo espacio más importante en el cual niños, niñas y jóvenes forman su identidad personal y cultural (Redón, 2011). Por lo tanto, la representación de los pueblos originarios en las diferentes asignaturas del curriculum escolar, es una de las pocas referencias que tiene la ciudadanía

³¹ Asignatura “Lengua y cultura de los Pueblos Originarios ancestrales” para los niveles de 1° a 6° básico. Para más información v. en línea la página del MINEDUC que refiere sobre estos programas: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales/>

para ver reflejadas sus raíces. Si en los contenidos propuestos por el Estado se aprecia una concepción deficiente de las cosmovisiones étnicas, o en el peor de los casos se encuentra ausente existe el claro riesgo de se generan caricaturas de sus raíces, y, por lo tanto, se perpetúan prejuicios y reduccionismos. En base a la misma educación que se consolida en un curriculum oculto.

En el año 2008, Chile firmó el convenio N° 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), que implicaba una serie de obligaciones y deberes del Estado chileno en relación con los derechos de los pueblos originarios. Entre ellas destaca:

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. (Decreto 236, 2008, parte 4, Art.31)

Sin embargo, el espíritu del artículo no alcanza a satisfacer las necesidades de los pueblos originarios en cuanto a su relación e integración con el Estado. Se necesita mucho más que una descripción equitativa de su cultura, sino más bien una integración entre los distintos actores de la sociedad. Además, como veremos en la investigación, si nos atenemos solamente a la intención del artículo, en cuanto a la descripción equitativa, exacta e instructiva de las culturas originarias, el Estado y la educación artística siguen quedando en deuda.

Se han realizado y ejecutado ciertas acciones por parte del Estado para cumplir con acuerdos internacionales, como lo son las consultas indígenas.

Pero el punto es ¿qué se hace concretamente con el levantamiento de información? En relación con ello, uno de los estudios más acabados que se han realizado respecto de los pueblos originarios en Chile, fue el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo trato con los pueblos indígenas, del año 2008. Su objetivo fue “conocer la visión de nuestros³² pueblos indígenas sobre la historia de Chile, y la elaboración de recomendaciones para construir una política de Estado, que permitiera avanzar hacia el reencuentro de la sociedad chilena en su totalidad” (Comisión Verdad Histórica y Nuevo trato con los pueblos indígenas, 2008, p. 5). Este trabajo se generó a partir de la investigación de comisiones específicas para cada etnia en particular, en referencia a sus relatos históricos, su relación con el territorio, entre otros. Pero finalmente, este levantamiento de información que visibiliza a los pueblos originarios desde una voz propia no derivó en acciones concretas que generaran un cambio sustancial de reconocimiento desde el Estado.

Los trabajos citados anteriormente, demuestran que existió cierta preocupación por parte del Estado de cumplir con acuerdos internacionales en relación con los derechos de los pueblos originarios. Sin embargo, no se manifiesta una clara intención de profundizar en la inclusión de las culturas originarias en los procesos educativos de la ciudadanía. Por lo tanto, aún perdura una ausencia de diálogo intercultural entre las comunidades étnicas, instituciones estatales, y sociedad civil. Esto implica la necesidad de generar investigaciones que promuevan un análisis complejo de las herramientas que el Estado utiliza para referirse a las etnias en Chile, y brindar insumos para promover la interculturalidad en la elaboración de políticas públicas de forma efectiva a través de un análisis crítico.

³² Consideramos aclarar de que el término ‘nuestro’ está fuera de lugar, pues refiere a una apropiación de las culturas originarias quitándoles su propia voz. Este término se transcribe tal cual aparece en el informe, para ser citado en esta investigación y no será usado para expresar las propuestas o análisis de la autora.

La escuela y la educación, como herramienta que tiene el Estado para formar a sus ciudadanos, ha perpetuado el pensamiento colonizador, instalando desde las diversas asignaturas la narración de conquista de la América precolombina, reproduciendo en el espacio escolar el discurso invisible y estigmatizador hacia los pueblos originarios, donde no sólo se genera una despersonalización hacia las culturas de origen de los estudiantes, sino que también se folcloriza a las culturas (Véase Gaete, Miranda y Ramírez, 2007). Por ejemplo, sólo recordándolas en el alguna vez llamado 'día de la raza'³³, el día de los pueblos indígenas³⁴ o para fiestas patrias, cuando se instalan las ferias de categorizaciones culturales, que caen en el juego del disfraz, vaciando de significado y contextualización a las culturas. Salvo casos excepcionales en que escuelas han intentado dar un giro a estas prácticas realizando un trabajo intercultural con las comunidades, conscientes de las culturas que se relacionan en su contexto escolar.

1.4 EL ROL DE LA EDUCACIÓN ESTATAL EN LA REPRESENTACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Si llevamos este discurso al plano estatal, nos encontramos con que la educación ha sido el medio por el cual se ha pretendido formar a los ciudadanos que se esperan para el país. Esta formación, lejana de considerar las raíces originarias de generaciones de NNA, ha establecido en sus cimientos el adoctrinamiento a los símbolos patrios, que nada más buscan la reafirmación de pertenencia de un Estado-nación en concreto. El dispositivo que permite la transmisión de este discurso es el curriculum, que a través de sus programas de estudio de cada asignatura reafirma la intención de formar 'ciudadanos de

³³ O también llamado 'Día del encuentro de dos mundos' o 'Día de la diversidad cultural', para "celebrar" el aniversario de la fecha en que se "descubrió" América.

³⁴ Bajo el proyecto de Ley nº 21.357, promulgada el día 17 de junio de 2021, se establece de forma inédita "feriado legal para el día de solsticio de invierno de cada año en el hemisferio sur, Día Nacional de los Pueblos Indígenas". Declarando en artículo transitorio que corresponderá al 21 de junio en dicho año 2021. Para el establecimiento de esta fecha, es notoria la arbitrariedad para la elección del día, pues se corre según el calendario anual y no se realizó una discusión con la diversidad de pueblos originarios locales.

mundo'. Adherimos a la concepción crítica de Giroux, quien plantea que "las funciones sociales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante y de sus formas de conocimiento" (Giroux, 1985, p. 44). En este sentido, el currículum de forma inevitable nos plantea un problema ideológico, que se desarrolla como el medio que quiere cooptar la representación para un colectivo social particular y una definida visión del mundo (Bourdieu, 2011, p. 110).

Por lo tanto, tomando la definición de Cisterna Cabrera, el currículum, además de las funciones expresadas anteriormente, es:

Un sistema de mensajes implícitos, por el cual el sistema escolar y sus instituciones tienden a entregar particulares representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento escolar, que en conjunto pueden expresar sesgos, prejuicios, discriminaciones y estereotipos, bajo los cuales subyacen determinadas orientaciones ideológicas. De esta forma, preocuparse por el estudio del currículum oculto implica preocuparse por develar los aspectos que la transmisión de mensajes implícitos pueda significar. (Cisterna Cabrera, 2002, p. 51)

Sin embargo, en el caso particular de las artes visuales, no hay textos de estudio para los estudiantes, por lo que los contenidos que reciben dependen plenamente del conocimiento disciplinar de los docentes. Estos, a su vez, poseen únicamente los programas de estudios de la asignatura para apoyarse y preparar sus clases. Por lo tanto, el docente tiene dos referentes clave para el proceso pedagógico, su propia formación docente, que en general no se orienta desde una perspectiva intercultural en la educación, y los programas de estudios, que, como veremos más adelante, carecen de un repertorio de características necesarias para relevar a las culturas originarias en la sociedad. Como ha planteado recientemente Errázuriz y Fernandois (2021):

La mayoría de quienes enseñan Artes en las instituciones estudiadas posee únicamente el título de Pedagogía General Básica, vale decir, carece de una formación universitaria disciplinar, en educación artística, que lo habilite para ejercer con propiedad la enseñanza de las Artes en la niñez. En consecuencia, dicha formación no está a la altura de los desafíos que plantean los programas de estudio. (p. 63)

El curriculum como instrumento es tanto una orientación para la educación escolar, como una declaración de principios que cada Estado quiere plasmar para su sociedad. Físicamente se traduce en los planes y programas que cada asignatura dispone como guía, con contenidos mínimos que en cada nivel de enseñanza se debería abordar. El curriculum que se encuentra actualmente vigente en Chile es del año 2009 bajo la ley N° 20.370, más conocida como LGE (Ley general de educación), promulgada en el diario oficial el 12 de septiembre de ese año. Anterior a ello la educación se regía por la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), ley heredada de la dictadura cívico militar y que fue una de las últimas promulgadas antes del paso a la democracia. En el caso específico de la educación artística en Chile, paulatinamente se han ido implementando los nuevos planes y programas desde el año 2013. Los últimos programas en implementarse fueron los de III° y IV° medio, con la particularidad de no ser un solo programa, sino que se divide en diversas áreas de las artes, de las cuáles cada establecimiento decide cual impartir para sus estudiantes³⁵. Debido a esta característica es que el universo total de estudiantes de III° y IV° medio en Chile, no compartirían una asignatura en común propiamente tal.

Actualmente existe una profunda contradicción entre la educación artística y la pedagogía por competencias que se ha instaurado en las instituciones escolares. El arte, que desarrolla el pensamiento, la divergencia y la creatividad, se ve contrastado con un curriculum que busca medir, evaluar y categorizar. Esto ocurre, no solo con estudiantes sino también con las escuelas

³⁵ V. como se mencionó anteriormente en la p. 15, introducción, de esta investigación.

y liceos, condicionando recursos y oportunidades, a partir de los resultados del SIMCE y la PSU en estudiantes, y las evaluaciones docentes en profesores, que hablan del cumplimiento de estándares y de calidad (Florez y Oyarzún, 2016). Todo ello provoca un choque entre las posibilidades del arte en la educación y lo que se espera lograr de los estudiantes, sobre todo en liceos técnicos, donde la visión apunta hacia el desarrollo de especialidades técnicas específicas.

Los programas de estudio de educación artística se han planteado como una guía para los docentes y los establecimientos escolares (MINEDUC, 2016), ofreciendo herramientas y referencias para cada nivel de enseñanza. Aun así, existe la posibilidad que cada escuela o liceo plantee sus propios programas de estudio, siempre y cuando cumplan con la cobertura de los objetivos de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación. La estructura de los programas se plantea a través de una cierta cantidad de objetivos de aprendizaje que se deben cubrir³⁶, sugiriendo unidades y actividades como ejemplos. Si bien los programas de estudio se plantean como una sugerencia, los docentes que no tienen mayor conocimiento de la disciplina artística u otros temas expuestos, los verían como única referencia para la planificación y ejecución de sus clases. Esto significa, que ciertas visiones del arte y la cultura que sugiere el Estado a través del curriculum, se hacen obligatorias reproduciendo un discurso implícito hacia los estudiantes.

Un somero análisis de los programas da cuenta de la ausencia de una visión multicultural en el curriculum, que integre la cosmovisión de los pueblos originarios. Esto es lo que Pierre Bourdieu denominó como violencia simbólica (Bourdieu, 2000). Aunque la visión del pueblo Aymara por parte del Estado a través del curriculum artístico, no se reduce a un ejercicio de sometimiento de una clase a otra, como plantea Bourdieu, utilizamos su concepto, puesto que, a

³⁶ A lo que se llama cobertura curricular. Se pretende que todos los OA (Objetivos de aprendizaje) correspondiente a cada nivel se aborden durante el año escolar. En el caso de Artes visuales, de 1º a 6º básico son 5 OA en cada nivel y de 7º a IIº medio aumentan a 6 OA.

través de la representación del mundo 'indígena' en el curriculum, limita, anula y categoriza, por medio de un análisis reduccionista y homogeneizador, la riqueza cultural de las etnias locales. Esta representación no solo se puede apreciar en los textos que el Estado entrega como guías para planificar las clases, sino que también se revela en el curriculum oculto e implícito que se mueve dentro del pensamiento escolar. En un estudio realizado por Errázuriz (2015), se plantea cómo este discurso nos lleva a representar en las salas de clases, a las culturas precolombinas de una forma naturalista y tradicional, alejándose de la idea de que muchas de ellas siguen siendo contemporáneas, volviéndose:

Incapaz de pensar su cultura de modo histórico y asumiendo, por tanto, que su trayectoria se acabó con la llegada de los españoles y que no pueden formar parte del Chile actual sino como postal. Un mecanismo más que colabora a producir un ciudadano legítimo, a cuyos rasgos anteriormente vistos se agrega la chilenidad y homogeneidad. (Errázuriz, 2015, p. 163)

Por consiguiente, es relevante considerar el lenguaje y el imaginario utilizado para incluir a las culturas étnicas en el curriculum de educación artística, pues este puede llegar a proyectar una idealización que reafirma las mismas ideas de hegemonía cultural antes mencionadas, estereotipando o negando a las culturas locales.

En este sentido, el curriculum ha intentado enfocar la integración de las diversidades presentes en la escuela -dentro de las cuales se consideran las culturas étnicas-, desde el concepto de 'diversidad cultural'. Este concepto agrupa a todas las diferencias étnicas, socioeconómicas, de género, religiosas, estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento, que se puedan presentar en el aula, y que no sean un "impedimento" para lograr los objetivos de aprendizaje. En el caso de los programas de artes visuales, como veremos, solo se manifiesta directamente a través de la sección "Atención a la diversidad" (MINEDUC, 2013a, p.18), siendo la única sección que trata el tema étnico,

desde lo diferente, y no como un valor cultural dentro de las artes visuales, que precisamente refleja la cultura del país.

1.5 DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN

Como se analizará en esta investigación, en los programas de estudio de artes visuales se ha visto que la representación de los pueblos originarios, parte considerándose desde la diversidad que el docente pudiese encontrar en el aula de clases. Pero esto no responde a la necesidad de los NNA pertenecientes a culturas étnicas, de verse representados en la educación. En este espacio de socialización y formación de identidades, los estudiantes finalmente se encuentran con un curriculum que busca homogeneizar hacia una sola cultura³⁷, que en este caso sería la chilena, y como veremos, proyectada a la del ciudadano del mundo. Aunque la cultura es un concepto en permanente debate, tomamos la definición de Chartier, quien afirma que "la cultura son las prácticas a través de las cuales una comunidad, cualquiera que sea, vive y refleja su relación con el mundo, con nosotros y con ella misma" (Chartier, 2005, p. 19). Pero ¿cómo pueden los pueblos originarios vivir y reflejar la relación del mundo con los demás, si se les impone una idea determinada de comunidad? La idea del Estado nación, genera una serie de problemas dentro de la identidad, el intentar consolidar una "comunidad imaginada" sobre otras (Anderson, 1993).

Por otra parte, el concepto de diversidad cultural planteada en los programas de artes visuales se posiciona desde la perspectiva de la no discriminación. Sin embargo, como veremos, levanta una línea divisoria entre lo 'diverso y lo no diverso'. Esto podría generar una taxonomía forzada hacia lo 'diferente'. En este sentido ¿lo diverso es inclusivo o solo somos diferentes? El programa no se hace cargo de las diversidades, reproduciendo un relato de 'lo

³⁷ Homogeneizar a través del uniforme, la dicotomización de género o la imposición cultural.

diferente' como algo negativo que podría generar un impedimento para el aprendizaje. El hecho de que se considere a los pueblos originarios dentro de las diversidades refuerza su catalogación de 'lo otro', como lo ajeno. Como consecuencia, se ve afectada la formación de identidad de los estudiantes de origen étnico, y en especial, su alteridad como sujeto dentro de un espacio que no lo reconoce como un legítimo otro (Maturana, 1992).

La identidad cultural étnica, que históricamente ha sido relegada, se incorpora al curriculum de educación artística desde el concepto de diversidad. Si tomamos la definición de la UNESCO³⁸, en el Artículo 4.1 de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, se afirma que la diversidad cultural es la:

Multiplicidad de formas en que se manifiestan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro de los grupos y sociedades y también entre ellos. La diversidad cultural se manifiesta no sólo a través de las diversas formas en las que se expresa el patrimonio cultural de la humanidad, enriquecido y transmitido gracias a una variedad de expresiones culturales, sino también a través de los distintos modos de creación artística, producción, distribución, difusión y disfrute, cualquiera que sea el medio y la tecnología utilizados (UNESCO, 2005).

Como veremos en esta investigación, a diferencia de lo expresado por la UNESCO, en el curriculum de artes se refiere a lo diverso, desde lo otro, lo diferente, y se habla de los "Pueblos indígenas" como algo lejano, idealizado y pintoresco. De esta forma, pareciese que nuestro propio contexto sociocultural pierde valor, cuando se van construyendo todos los saberes desde una cultura generalizada, extranjera y global. Es así como no se permite poner en relación la multiplicidad de culturas que confluyen en un mismo espacio territorial. En

³⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. Convención de la UNESCO sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, 20 de octubre de 2005.

este sentido, la educación artística tiene un rol fundamental en la forma en que se construyen y proyectan visualmente las diversas etnias dentro de la institución escolar. Esta puede ser capaz de restablecer el vínculo de identidad cultural con los pueblos originarios, reconociendo en primer lugar el rol del arte en la cultura y luego, el rol de los pueblos originarios en la construcción de una identidad propia en los estudiantes.

Como mencionamos anteriormente, en los programas de artes visuales se incluye una sección llamada “Atención a la diversidad” (MINEDUC, 2013a; 2016a). Sin embargo, hay un lenguaje que supone integrar a un sujeto que ha estado excluido, solo con el hecho de utilizar el concepto de diversidad. Pero en rigor, ese lenguaje sigue operando con marcas y señales que producen una estigmatización. Solo que ahora en vez de una estigmatización excluyente, donde a las etnias se les dejaba fuera de la representación, ahora es una estigmatización incluyente, que va por dentro del curriculum, por tanto, la diversidad cultural los deja ‘flotando’ en esa condición histórica.

Según Geertz, la interculturalidad debía estar condicionada precisamente del diálogo entre distintas culturas, sin limitarlas. Por esa razón, Geertz definía cultura como: “Un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, y un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos y las actitudes ante la vida” (Geertz, 1988, p. 88).

Lamentablemente, los curriculum no comunican las tradiciones heredadas en un contexto sociocultural, como es el caso de los pueblos originarios. Por esa razón, el concepto de diversidad cultural del curriculum plantea la agrupación de las diversidades, pero no las hace dialogar entre sí, problematizando su relación con la sociedad actual. En este sentido, el docente queda con pocas herramientas para validar la diferencia e identificar al otro

como legítimo otro, pues como señala la sección antes mencionada, solo se debe “prestar atención a la diversidad” (MINEDUC, 2013a; 2016a), y no integrar ni vincular la diferencia desde la interculturalidad.

Durante la última década, ha comenzado un cambio curricular, que considera la diversidad de culturas que habitan en el territorio y que lo declara en sus programas de estudio. En el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008), se realizó un diagnóstico sobre la situación de los pueblos originarios en distintos ámbitos como salud, educación, economía, etc. En él, se apeló al reconocimiento de los tratados internacionales sobre la protección de los pueblos originarios, de su lengua y su cultura. En el caso del curriculum, se sugirió que el Estado debía brindar una nueva interpretación de los planes y programas de estudio, enfatizando en la disciplina histórica, y no así a otras disciplinas como la educación artística.

El planteamiento de la diversidad cultural en el curriculum presenta una gran contradicción frente a la homogeneización que se vive a diario en el contexto escolar. Desde la utilización del uniforme, hasta la conducta disciplinar en el aula, apela a no destacar las diferencias, particularidades o identidades de cada estudiante. Como ejemplo de ello, se puede mencionar la experiencia del pueblo Aymara, que, en distintos períodos de la historia de Chile, fueron sumamente discriminados al insertarse en la escuela sin poder hablar su propia lengua. Estos resabios aún están presentes en los descendientes de dicho pueblo, puesto que los jóvenes ya no quieren identificarse con lo étnico ni aprenden la lengua de su cultura ancestral, lo que los deja en una posición ambivalente entre dos culturas, una chilenizada, y otra Aymara (Caqueo-Urizar *et al*, 2014, p. 424).

1.6 REPRESENTACIÓN DE LA CULTURA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En este sentido, cabe preguntarse ¿qué cultura o culturas se están representando en los programas de artes visuales? Dada la condición de país conquistado, Chile ha recibido una herencia cultural impuesta a través de la educación que ha reproducido como referente el canon artístico europeo occidental. Así, destacan las continuas referencias a exponentes blancos, hombres y europeos, que ayudan a legitimar los fundamentos de la cultura hegemónica a través de sus obras (Ramírez, 2007, p. 16). Esto, disminuyendo la referencia a artistas locales, de origen étnico o de otras latitudes menos representadas, como orientales, africanos, asiáticos, etc. A raíz de esta concepción, es que se reproducen ciertas categorías del arte, dentro de las cuales las culturas locales ven disminuida su representación (Escobar, 2008, pp. 16-17). Además, se tiende a descontextualizar sus creaciones, hacia un análisis meramente estético, sin tomar en cuenta su función y cosmovisión.

De esta forma, implícitamente se instala una categorización de las artes, en la cual, la cultura local se reduce a técnicas manuales (telar, alfarería, entre otros), y objetos precolombinos, considerándolos como artes menores frente a manifestaciones culturales que responden a los cánones clásicos. Esta situación se perpetúa en la enseñanza de las artes a los estudiantes, futuros 'ciudadanos del mundo', quienes no establecen una relación entre los contenidos que reciben en la escuela, y las culturas originarias en la actualidad. Como plantea Miranda: "Cuando se instrumentaliza la enseñanza en post de intereses eficientistas, entonces se la despoja de su sentido primario: la creación e interpretación del mundo. La técnica es el modo, la forma en que el arte hace público estos significados, es solo un medio y no un fin" (2007, p.105).

Históricamente el arte ha sido un transmisor de la cultura y las temporalidades. Más allá de su rol estético fundacional se ha convertido en un registro del pensar, una suerte de archivo contenedor de memoria que no solo

alberga al autor sino también implícitamente a su época (Hauser, 2004). Bajo este mecanismo y más allá de su valor en sí mismo, el arte ha sido un apoyo para otras disciplinas, cuyo conocimiento muchas veces se ha visto enriquecido a través de las imágenes que aporta. Por ejemplo, sin obras artísticas del pasado, no existirían fuentes sobre las representaciones e imaginarios de ciertas épocas, por lo que historiadores, sociólogos y arqueólogos, no podrían comprender suficientemente al ser humano a través del tiempo. Por otro lado, el arte en la educación o más bien la educación artística, ha permitido de la misma forma transmitir el conocimiento de diversas culturas mediante la creación, desarrollo de la reflexión y práctica de diversas disciplinas. De esta forma, el arte y la cultura han estado históricamente vinculados entre sí, siendo el primero una parte fundamental de cómo la cultura construye, representa y expresa sus imaginarios. Si esta relación la llevamos a la educación artística, se puede visibilizar que el arte no sólo se vincula con su contexto sociocultural, sino que también a través de él se puede reconocer la identidad en la que se encuentra inserto y, llevar al plano de lo educativo, las reflexiones en torno a la diversidad de culturas que confluyen en nuestro territorio. Como afirma Galaz: “es importante que el arte grave en la vida cotidiana, no solo humanizando las formas mecánicas que nos rodean, sino humanizando también el trabajo del hombre” (1971, p. 9).

Sin embargo, si llevamos esto al plano educativo nos encontramos con que históricamente la educación artística latinoamericana ha sido influenciada directamente por una cultura ajena, hegemónica y dominante (Escobar, 2008), que ha marcado los patrones con los que se enseña y se aprende. Como menciona Ticio Escobar (Ibid):

La cultura hegemónica tradicional no solo propone pautas o métodos, sino que extrapola sus verdades volviéndolas válidas para todas las situaciones. Por otro, el pensamiento de países periféricos suele aceptar, seducido y gustoso, los modelos centrales sin preguntarse demasiado

acerca de la vigencia que puedan estos tener en circunstancias diferentes. (p. 28)

Desde pequeños hemos aprendido que ciertas estéticas son las 'correctas', lo bello y lo feo, bajo cánones eurocentristas que siguen presentes hasta el día de hoy, desde los referentes artísticos hasta nuestros propios prejuicios internos. Esto es lo que Gramsci llamó hegemonía cultural (1981), y que se ha consolidado en el mundo artístico y la educación. Ha hecho que la mirada que tenemos del arte sea desigual para todas las culturas que conviven en un territorio. Como nos dice García "la misma sociedad que genera la desigualdad en la fábrica, la reproduce en la escuela, la vida urbana, la comunicación masiva y el acceso general a la cultura" (1989, p. 253). De esta forma podemos entender que la cultura que por siglos ha dominado las sociedades latinoamericanas, puede llegar a abarcar todos los ámbitos posibles, reproduciendo su propia visión de mundo y construcción de identidad.

Lo anteriormente señalado, ha provocado una desvalorización del arte local como también de las llamadas 'artes menores', donde entran la cerámica, textil, alfarería, cestería, entre otras. El problema de la hegemonía cultural tiene como consecuencia categorizaciones del arte, dando mayor valor a las artes y técnicas clásicas, como la pintura o la escultura. También ha tenido su influencia en la enseñanza del arte en las escuelas, con todos los cánones eurocentristas fuertemente arraigados, desde la forma de enseñar el dibujo, hasta los cánones de belleza que se buscan, como "pintar ordenado" o dibujar de forma "pulcra".

Existen muchos factores que entran en discusión cuando se plantea la idea sobre qué es lo que se está enseñando y cómo se está abordando. Durante años la educación artística se planteó como artes plásticas o manuales (Acaso, 2009), aludiendo a un desarrollo de habilidades prácticas y motrices más que del pensamiento, la argumentación o la creatividad. Bajo esta mirada,

el área de la educación artística ha tenido un rol menor frente a otras disciplinas en el espacio escolar chileno, viéndose disminuidas sus horas, como también la utilización de ese tiempo en ensayos o evaluaciones como SIMCE o PSU.

Desde hace unos años, con la implementación de los programas analizados en esta investigación, la enseñanza de las artes plásticas en Chile pasó a llamarse artes visuales³⁹, dando un giro hacia la incorporación al currículo de lo digital y lo multimedial, posibilitando así una apertura a la inclusión de las diversas artes contemporáneas. Sin embargo, frente al desconocimiento de ciertos saberes disciplinarios, se sigue replicando el mismo formato técnico de la enseñanza del arte, planteando el ejercicio artístico desde una perspectiva academicista, amparado en cánones de belleza occidental y con referentes eurocentristas (Ramírez, 2007, pp. 218-219).

Cuando tomamos como ejemplo el estudio que se realizó sobre el estado de la educación artística en la Región Metropolitana (OEI, 2011), nos encontramos con que el 51% de los profesores que imparten la asignatura de artes en la educación básica declara no tener una especialidad docente a fin a las artes, de los cuales el 74% se concentra en la educación municipal (Ibid, p. 43). Cuando traducimos estas cifras a la enseñanza de la disciplina, podemos suponer que los profesores al no tener una formación especializada toman como principal referente la educación que recibieron en su época escolar. Esto significa que se siguen perpetuando los mismos ejercicios desde una fuente eurocentrista y descontextualizada, como también que se dificultaría la representación de un arte situado en el propio contexto y temporalidad de los estudiantes, enseñando entonces, desde la formación educativa del pasado.

³⁹ Este cambio de nombre indica un enfoque en el cuál se hace cargo del contexto artístico contemporáneo, dónde otras dimensiones del arte son incorporadas a la educación artística, como son las disciplinas multimediales, instalaciones, fotografía, arte digital, entre otros. Junto con un nuevo valor a la imagen y la visualidad, a la que los estudiantes se enfrentan hoy en día frente a la irrupción de las redes sociales, el internet y otros medios de comunicación masivos (MINEDUC, 2013a).

Si llevamos los efectos de la hegemonía cultural y el eurocentrismo a la enseñanza de los pueblos originarios desde el arte, podemos ver que éstos tienen un tratamiento menor en todos los sentidos. Como se verá en el desarrollo de la investigación, el telar, la alfarería o la cestería, son ejemplos de algunas de las creaciones artísticas de culturas originarias, enseñados desde lo técnico y visto como artesanía, o sea, como una pieza de reproducción masiva, carente de contexto y significado. Esto provoca que haya una descontextualización de las creaciones, pues se enseña la técnica por sobre la cosmovisión, el origen o su función contextualizada, perdiendo el sentido ritual de estos elementos, y priorizando la habilidad técnica de recrear un objeto estético⁴⁰.

Desde nuestra perspectiva, la educación artística debe ser un campo de conocimiento que nos posibilite no solo la reflexión, creatividad y desarrollo del pensamiento, sino también el trabajo contextualizado con nuestros estudiantes y nuestro territorio. Es por ello que el enfoque de esta tesis se basa en una visión del arte en la educación, que apele a la real integración de la diversidad cultural dentro de la escuela, apoyándose fundamentalmente en la interculturalidad. O sea, promoviendo un dialogo e intercambio entre las culturas, ya que más allá de reconocer las diversas culturas, hoy se vuelve necesario ir más allá y propiciar que dialoguen e interactúen entre sí.

Debemos precisar, que el análisis que entrega esta investigación se realiza desde un posicionamiento decolonial no hegemónico que, sin embargo, utiliza conscientemente en la bibliografía, a referentes occidentales que sostienen planteamientos críticos de la cultura, educación y sociedad, apoyándonos también en autores y autoras locales latinoamericanos, reivindicando sus argumentaciones para el análisis del curriculum. Dado este cambio de paradigma, en que las culturas originarias han logrado avanzar en

⁴⁰ Véase capítulo II, análisis del programa de 2º básico sobre la representación de los *Chemamüll* de la cultura Mapuche, p.78.

tener mayor visibilidad y voz propia, es que se vuelve indispensable indagar y visibilizar la forma en que se estudia y se forma a los ciudadanos desde las bases de la educación, para no repetir por medio del discurso colonizador, la misma imposición y anulación de la cultura subalterna.

CAPÍTULO II

LAS CULTURAS ORIGINARIAS EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA CHILENO DE 1° A 6° BÁSICO

En este capítulo se presentarán los análisis de los programas de estudio de 1° a 6° básico de artes visuales. Estos programas son parte de los instrumentos que entrega el MINEDUC, para los diversos establecimientos escolares del país. Se derivan de las bases curriculares y cada asignatura del plan general tiene sus propios programas en cada nivel de enseñanza. En el caso de artes visuales, los programas representan una guía curricular tanto para los establecimientos escolares como para los y las docentes que imparten esta asignatura, la que no cuenta con texto de estudio para los y las estudiantes⁴¹.

Este primer grupo de programas entró en vigencia el año 2013, siendo la primera actualización de artes visuales que hoy en día se utilizan. Estos programas reemplazaron los anteriores de la década de 1990 y se presentan con una orientación más actualizada y pertinente a los contenidos y tecnologías de la época actual. Por esta razón, su foco no está en los contenidos de las artes visuales, sino en el desarrollo de habilidades que posibiliten una mejor comprensión de ellas.

El estudio de los niveles de 1° a 6° básico fueron realizados a partir de una matriz de análisis, revisando de forma individual y exhaustiva cada uno de los programas, en la búsqueda de menciones o ausencias sobre las representaciones de las culturas originarias locales dentro de sus contenidos. Los resultados son expuestos en 3 secciones de análisis: orientaciones, casos específicos y anexos.

⁴¹ Como si lo hacen otras asignaturas como Lenguaje, matemáticas, ciencias, inglés, entre otras. Entregando contenidos, actividades y material de apoyo para las clases, el que se renueva de forma anual.

La sección de orientaciones es comparativa entre los seis niveles, ya que en términos generales es la misma para todos. Se utilizaron sólo de referencia para la citación, las orientaciones de 1° básico, ya que por temas de tabulación puede que las mismas secciones tengan otros números de páginas en los demás programas. En esta sección se busca la representación de los pueblos originarios desde las bases del programa, que son las que orientan los contenidos y disposición del mismo.

Luego, en la sección que analiza los contenidos de cada programa se separan los casos específicos de acuerdo con cada nivel de 1° a 6° básico, revisando y reflexionado desde las temáticas, referentes y contenidos. En ellos se buscan menciones a pueblos originarios, si aparecen, develando el cómo aparecen, o en casos particulares en que debiesen mencionarse, tensionando el por qué no se hace.

Finalmente, en los anexos al igual que las orientaciones, se analizan los niveles del primer grupo de 1° a 6° básico, en los que se revisarán las secciones de Bibliografía, sitios web recomendados y museos y galerías. Estos apartados reflejan la forma en que se están representando los pueblos originarios en los programas de Artes visuales.

2.1 ESTRUCTURA Y MATRIZ DE ANÁLISIS DE FUENTES PRIMARIAS, GRUPO 1: 1° A 6° BÁSICO

programas de estudio de artes visuales se pueden dividir en tres grupos de acuerdo con los niveles y, la fecha de creación y posterior implementación⁴².

⁴² La primera actualización de los programas de Artes visuales fue el año 2012, y comenzó a implementarse el 2013, correspondiendo a los niveles de 1° a 6° básico. El segundo grupo de 7° a II° medio se actualizó el año 2015 para entrar en vigencia es el año 2016. Finalmente, el último grupo correspondiente a III° y IV° medio que se aprobó el año 2019, implementándose desde este año 2020.

El primer grupo abarca de 1º a 6º básico, el segundo grupo desde 7º a IIº medio y el tercer grupo IIIº y IVº medio. Este último comenzó a entrar en vigencia el año 2020 ⁴³, presentando diferentes propuestas acordes al tipo de establecimiento escolar. Es por ello, que nos centraremos solo en el primer y segundo grupo, pues estos niveles de 1º básico a IIº medio están planteados para todos los establecimientos con un plan común, ya sean municipales o particular subvencionados, con excepción de los establecimientos de educación artística⁴⁴.

Cada programa se estructura de forma tal que se separa en 3 secciones. La primera sección presenta la visión y propuesta curricular del MINEDUC en cuanto a la asignatura de artes visuales, dividido en “Nociones básicas”, “Orientaciones” y “Artes visuales”. En estos puntos se expone lo que se espera lograr a través del desarrollo del programa, entregando una orientación para su ejecución y relevando la importancia de la asignatura. En la segunda sección se expone una propuesta de 4 unidades en las cuales se trabajan todos los objetivos de aprendizaje del nivel correspondiente ⁴⁵, con actividades, observaciones al docente y referentes de acuerdo con el tema tratado. En la tercera y última sección se presentan elementos complementarios al programa, como la “Bibliografía” y los “Anexos”. En la bibliografía se sugieren textos para el docente y para el estudiante, como también sitios web recomendados de diversas temáticas. En los anexos se incluyen glosario, sugerencias de evaluación, materiales que se pueden utilizar, museos y galerías, y la progresión de objetivos de aprendizaje de cada nivel.

⁴³ Como se mencionó anteriormente, los programas de IIIº y IVº medio se comenzaron a implementar recién desde el año 2020. Estos niveles se presentan en distintas propuestas dependiendo si el establecimiento es Técnico profesional (TP), Científico Humanista (HC) o de Educación Artística, por lo que no todos los liceos lo abordan de la misma forma. v. p. 5

⁴⁴ Los programas de artes visuales para establecimientos de educación artística se rigen por un programa especial e independiente de los del plan común.

⁴⁵ Desde ahora nos referiremos a Objetivos de Aprendizaje con la sigla OA.

Imagen 1

Índice de los programas

Índice	
Presentación	8
Nociones básicas	10
	Objetivos de Aprendizaje como integración de conocimientos, habilidades y actitudes
	12
	Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT)
Orientaciones para implementar el programa	13
	Impactar la vida de los alumnos
	14
	Una oportunidad para la Integración
	Tiempo, espacio, materiales y recursos
	15
	Importancia de la comunicación
	16
	Importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)
	18
	Atención a la diversidad
Orientaciones para planificar el aprendizaje	19
Orientaciones para evaluar los aprendizajes	22
	¿Cómo promover el aprendizaje a través de la evaluación?
	23
	¿Cómo diseñar la evaluación?
Estructura del programa de estudio	24
Artes Visuales	30
	Introducción
	32
	Organización curricular
	37
	Orientaciones didácticas
	42
	Orientaciones para la evaluación
	44
	Objetivos de Aprendizaje
	45
	Visión global del año
Unidad 1	49
Unidad 2	69
Unidad 3	89
Unidad 4	109
Bibliografía	131
Anexos	137

Nota. En esta imagen se observa un ejemplo de índice que aparece en los programas. Programa de Artes Visuales 1º Básico (MINEDUC, 2013a, p. 7)

Como se mencionó anteriormente, el análisis de los programas se realizará en dos partes. El grupo n° 1 será de 1º a 6º básico y el grupo n° 2 de 7º a IIº medio⁴⁶. Los análisis de cada grupo se llevarán a 3 dimensiones distintas, en relación con las secciones de cada programa y que llamaremos: “Orientaciones”, “Casos específicos” y “Anexos”. En el caso de las

⁴⁶ Separando los grupos de acuerdo con las bases curriculares y a los años en que entraron en vigencia. 1º a 6º básico el año 2013 y 7º y 8º en el año 2016, y IIº y IIº medio en el año 2017 y 2018 respectivamente.

orientaciones, estas son las mismas de 1º hasta 6º básico. En cambio, en 7º estas se actualizan y se repiten hasta IIº medio. Es por ello que solo se analizarán y revisarán las orientaciones una vez por grupo, buscando referencias y representaciones de culturas originarias. En los casos específicos, se revisarán las actividades sugeridas en las unidades de cada programa, junto con los referentes mencionados para cada una de ellas. Y finalmente en los anexos se revisarán las bibliografías y enlaces, como también la sección de museos y galerías. De esta forma, nuestro análisis queda organizado de la siguiente manera:

Tabla 1

Estructura de análisis

Grupo 1: Casos específicos 1º a 6º Básico	Grupo 2: Casos específicos 7º a IIº Medio
1. Orientaciones (todos los programas grupo 1)	1. Orientaciones (todos los programas grupo 2)
2. Casos específicos: Contenidos y actividades:	2. Casos específicos: Contenidos y actividades:
1º Básico	7º Básico
2º Básico	8º Básico
3º Básico	Iº Medio
4º Básico	IIº Medio
5º Básico	3. Anexos del programa (Todos)
6º Básico	Bibliografía
3. Anexos del programa (todos)	Sitios web recomendados
Bibliografía	Museos y galerías
Sitios web recomendados	
Museos y galerías	

Nota: El análisis del grupo 1 de 1º a 6º básico se realizará en mayor profundidad, en cambio el grupo 2 de 7º a IIº medio será comparativo respecto al primero.

Los programas de 1º a 6º básico se promulgaron en el Decreto Supremo de Educación Nº 2960 el año 2012, entrando en vigencia desde el 2013⁴⁷. Si bien la reforma curricular y los programas de estudio constituyeron un largo proceso para su creación e implementación, quién los presentó y firmó fue Harald Beyer⁴⁸, quien ocupaba el cargo de ministro de Educación durante el primer gobierno de Sebastián Piñera⁴⁹. En su carta de presentación, nos señala algunos de los conceptos que se analizan en esta investigación, como identidad y cultura. Aquí se menciona que los programas son una herramienta que “permite desarrollar en sus estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y actualizadas, que conforman un bagaje cultural compartido, que vincula a nuestros jóvenes con su identidad cultural y, a la vez, los contacta con el mundo globalizado de hoy” (MINEDUC, 2013a, p. 5). Mas delante nos menciona también que “Los programas se orientan a que los alumnos adquieran un sentido de identidad y pertenencia a la sociedad chilena” (Ibid). En esta antesala de los programas de estudio, se nos presentan dos situaciones, los programas como un medio para que los estudiantes reconozcan su cultura y los programas como una forma de que los estudiantes se reconozcan como parte de la sociedad chilena. Entonces esto nos lleva a preguntarnos, ¿qué cultura es la que se releva? ¿considera estos programas las culturas indígenas como parte de la identidad local?

⁴⁷ Decreto 2960 Exento, publicado el 24-Dic-2012 y promulgado el 9-Dic-2012. En el que se decreta que el Ministerio de Educación debe elaborar planes y programas de estudios para los niveles de educación básica y media, los que posteriormente deben ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación. El decreto supremo Nº 433, del Ministerio de Educación, establece las bases curriculares para la asignatura de Artes Visuales.
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1047444>

⁴⁸ Ex ministro de educación entre los años 2011-2013, durante el primer Gobierno de Sebastián Piñera. Destituido por el senado, tuvo una acusación constitucional por no fiscalizar la existencia de lucro en la educación superior.

⁴⁹ El primer gobierno de Sebastián Piñera fue entre los años 2010 y 2014.

2.2 CASOS ESPECÍFICOS: ORIENTACIONES DE 1º a 6º BÁSICO

En las primeras 50 páginas del programa⁵⁰, se exponen las bases en las que se sustenta su propuesta pedagógica. En esta antesala, cuyo fin es orientar al docente en la implementación del programa, nos presenta un recorrido por los elementos estructurales a considerar para las clases de artes visuales, esto es lo que llamaremos “Orientaciones”. Lo primero que debemos tener en claro, es que los programas son de uso voluntario “la ley dispone que cada establecimiento puede elaborar sus propios programas de estudio, en tanto estos cumplan con los objetivos de aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares” (MINEDUC, 2013a, p. 9). Sin embargo, para aquellos establecimientos que no elaboran sus propios programas, los planes entregados por el MINEDUC se vuelven una guía fundamental. Se expone de esta forma, la importancia y obligatoriedad de los OA⁵¹, para todos los establecimientos educacionales que usen o no los programas de estudio, pues estos son los que marcan el desempeño que se espera lograr en los estudiantes, mandatado desde el curriculum nacional, siendo los programas de estudio lo “suficientemente flexibles para adaptarse a los múltiples contextos educativos, sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país” (Ibid, p. 8). Aun así, como veremos más adelante, esto podría ser una dificultad al momento de trabajar en diversos contextos y realidades, puesto que no se pueden cambiar, estos deben aplicarse por igual a todos los contextos. Sin embargo, los OA contienen elementos específicos que podrían llegar a condicionar la forma de abordar y potenciar ciertos aprendizajes dependiendo de los presupuestos de cada establecimiento o saberes y experiencias de cada docente.

Los OA de cada programa están formulados en base a habilidades, conocimientos y actitudes, a través de los cuales se precisan los aprendizajes

⁵⁰ En base a la numeración del programa de 1º básico. En los primeros 6 niveles las orientaciones son las mismas, pero por tabulación o distribución de páginas en blanco la información se va corriendo 1 o 2 páginas en cada programa.

⁵¹ Objetivo de Aprendizaje.

que se espera lograr en cada nivel escolar (Ibid, p. 10), conformándose así “un currículum centrado en el aprendizaje” (Ibid) por sobre el conocimiento⁵². Aquí se observa uno de los cambios curriculares fundamentales para estas nuevas bases, que es potenciar el desarrollo de habilidades para el aprendizaje, como también la interdisciplinariedad y el uso de las TIC, entre otras. En este primer grupo de 1º a 6º básico, se propone explícitamente el desarrollo de las habilidades “que pertenecen al dominio psicomotor, es decir, incluyen las destrezas físicas que coordinan el cerebro con la actividad muscular” como una “condición indispensable para el logro de habilidades como la expresión, la creatividad, la resolución de problemas, entre otras” (Ibid, p. 11). Entendiendo así, que en los siguientes niveles las habilidades irán progresando acorde a la edad o ciclo escolar, ya no siendo solo de habilidades motrices sino también de resolución de problemas, pensamiento crítico, transferencia de aprendizajes o del plano psicosocial. Esto nos ayuda a contextualizar el foco desde el que se proponen las actividades en los distintos programas y que analizaremos más adelante.

Luego, en las “orientaciones para implementar el programa” (MINEDUC, 2013a, p. 13) se nos presentan diferentes secciones con elementos relevantes para llevar a cabo su implementación, ya sea desde la planificación de las clases o la ejecución de las mismas. De estas secciones que aparecen en los apartados de orientaciones tomaremos especial atención en “Impactar la vida de los alumnos”, “Una oportunidad para la integración” y “Atención a la diversidad”, puesto que estas se relacionan directamente con el tema de ésta investigación⁵³, en cuanto a la mención cultural y relevancia de las artes visuales para una comunidad escolar.

⁵² Este es uno de los cambios que se observan en las bases curriculares, respecto a los programas antiguos.

⁵³ Para la revisión de los programas de Artes Visuales, se llevó un exhaustivo análisis de cada una de las secciones de los programas de 1º básico a IIº medio, de la cual parte de la matriz de análisis se puede observar en los anexos de esta tesis.

En el caso de la sección “Impactar en la vida de los alumnos”, la educación artística pensando en “Artes visuales y Música”, junto con otras asignaturas como “Educación física y salud”, “Tecnología y Orientación”, son consideradas como áreas que “generan un impacto importante en la vida de los estudiantes” (Ibid, p. 13). Relevan así, su importancia y desarrollo en la educación de los estudiantes, ya que, “El deporte, las artes y la tecnología pueden ser tremendamente significativos para una diversidad de alumnos, y así convertirse en fuentes irremplazables de motivación para el aprendizaje” (Ibid). A pesar de la carga estereotipada que históricamente traen estas asignaturas (Acaso, 2009), como por ejemplo la jerarquización de materias dentro de los establecimientos escolares, se destacan en el programa, como una parte importante de la formación de los estudiantes en cuanto a aspectos de desarrollo personal, intrínsecos e intangibles o no medibles como el resto de las asignaturas. Es necesario considerar que no en todos los establecimientos estas disciplinas dialogan o se abordan de la misma forma, puesto que cada “micro mundo” escolar fomenta su importancia en base a distintos niveles de valoración. Es así como se nos presenta una contradicción de visiones en cuanto a la importancia de las artes visuales en la escuela, lo que se declara y lo que se practica.

También se menciona que para impactar en la vida de los estudiantes es importante conocer sus intereses, “es necesario que el profesor observe en los alumnos los diversos talentos, estilos de aprendizaje y diversidad de intereses y preferencias, lo que le permitirá convertir las actividades de este programa en instancias significativas en el ámbito personal” (MINEDUC, 2013a, p. 13). De esta forma, una implementación efectiva del programa se logra cuando el docente conecta a los estudiantes con aprendizajes más allá del contexto escolar, por ejemplo, a través de las asignaturas que aquí se presentan. En el caso de artes visuales, ésta puede llegar a generar una conexión importante con el contexto y la cultura local de los estudiantes. Sin embargo, lo que aquí se plantea no tiene la misma incidencia en todo el universo de establecimientos

escolares. Aun siendo significativas, inclusivas, motivacionales y considerando positivamente la diversidad de estudiantes, se produce una categorización diferente con estas asignaturas, frente a aquellas que son medibles y evaluables a través de pruebas estandarizadas. Ejemplo concreto de ello es que tienen menos horas a la semana en relación con otras disciplinas (2h pedagógicas), no son obligatorias en todos los niveles,⁵⁴ y sus horas son canjeables con otras asignaturas cuando el establecimiento privilegia la preparación para PSU, SIMCE u otras actividades. En esta dimensión quedan en desventaja establecimientos TP frente a los HC⁵⁵, pues su énfasis se encuentra en las especialidades y como resultado los estudiantes no reciben una misma base que les permita su reconocimiento como sujetos culturales.

Como se mencionó anteriormente, uno de los elementos que los programas destacan, es la relevancia que adquiere la incorporación de la interdisciplinariedad. Con esto se propone la integración de asignaturas como una herramienta para el logro de los OA. Por ejemplo, "Por medio de tópicos comunes, que permite profundizar un tema desde numerosos puntos de vista" (Ibid, p. 14). De esta forma el "entorno cultural", que se propone trabajar en el OA1⁵⁶ de primero básico, se podría abordar desde historia y ciencias sociales junto a artes visuales (Ibid, p. 14). También se podría trabajar la interdisciplinariedad a través de las habilidades, como las de pensamiento creativo, motrices o resolución de problemas. Y finalmente, desde las actitudes como "Disposiciones como el respeto a la diversidad, el trabajo riguroso y responsable" (Ibid), entre otros.

⁵⁴ En el Plan de estudio se declara que los establecimientos pueden optar para las horas de educación artística entre las asignaturas de artes visuales y musicales.

⁵⁵ Desde ahora se abreviará con sus siglas a los establecimientos Técnico Profesional (TP) y establecimientos Científico Humanista (HC).

⁵⁶ OA 1: Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación del:

- entorno natural: paisaje, animales y plantas
- entorno cultural: vida cotidiana y familiar
- entorno artístico: obras de arte local, chileno, latinoamericano y del resto del mundo

En la sección “Atención a la diversidad” de la primera parte de los programas de estudio que comprende las Orientaciones (MINEDUC, 2013a, p. 18), se nos plantea que para el trabajo pedagógico “El docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos de género, culturales, sociales, étnicos, religiosos, en los estilos de aprendizaje y en los niveles de conocimiento” (Ibid). Como un desafío para promover el respeto, “evitando cualquier forma de discriminación” (Ibid). Procurar que los aprendizajes se desarrollen significativamente “en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes” (MINEDUC, 2013a, p. 18) y que, “pese a la diversidad que se manifiesta” (Ibid) intentar que todos los estudiantes logren los OA presentes a lo largo del curriculum. Esta sección es la única dentro de las orientaciones que menciona a grandes rasgos las etnias o culturas indígenas. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿qué entiende el curriculum como diversidad? ¿cabe en este concepto todas las diversidades de estudiantes que tenemos en el aula, como un grupo a parte de lo no diverso? o ¿se considera que todos somos parte de una diversidad?

Puesto que la escuela es diversa, se deriva que debemos reconocernos en la diferencia, pero finalmente, en esta diferencia ¿qué es lo que nos une? ¿la identidad Chilena que planteaba el Ministro Harald Beyer al inicio?⁵⁷ Respecto a ello, se estaría considerando a las culturas indígenas, dentro de las diversidades con las que se puede enfrentar el docente, entendiéndose como un elemento que no debe afectar en los aprendizajes, por lo que, se debe facilitar su inclusión. En pocas palabras, que pertenecer a una etnia no sea una dificultad para el logro de los OA. Entonces, ¿qué lugar están cumpliendo las culturas indígenas dentro de esta noción de identidad cultural chilena?

Por otro lado, se les pide a los docentes que a través de su planificación consideren ambientes de aprendizaje inclusivos, a través de un clima de aula adecuado en que las diferencias se destaquen de forma positiva, rechazando

⁵⁷ Véase página 55 de ésta tesis o más información en MINEDUC, 2013a, p. 5.

cualquier forma de discriminación. También se considera la utilización de “materiales, estrategias didácticas y actividades que se acomoden a las particularidades culturales y étnicas de los estudiantes y a sus intereses. Es importante que toda alusión a la diversidad tenga un carácter positivo que los motive a valorarla” (Ibid). Analizando este extracto, destaca la alusión al positivismo como actitud recurrente ante aquello que es diferente, plantear la inclusión desde las estrategias didácticas reconociendo las particularidades de los estudiantes genera gran potencial. Sin embargo, aquello que es diferente o que genera un ruido se anula frente a lo que debería estar bien.

Por último, se pide ajustar a los diferentes ritmos de aprendizajes y entregar igualdad de oportunidades y participación, “evitando estereotipos asociados a género y características físicas” (Ibid). De este modo se nos plantea que se debe fomentar el reconocimiento de las particularidades, valorando la diversidad y el respeto hacia ellas. Aun cuando el discurso llama a evita los estereotipos asociados al género, esto nos demuestra una contradicción con aquello que se dice en el discurso y lo que finalmente se entrega al docente a través de las actividades en los programas de estudio. Ejemplo de esto lo veremos en el programa de 7º en que se sigue perpetuando una dicotomización del género y sus roles, más aun, perpetuando representaciones de lo femenino y lo masculino a través de la escultura (MINEDUC, 2016a, p. 145).

Al hablar de diversidad en los programas, automáticamente aparece el tema de la discriminación. ¿Por qué al reconocernos diversos se asume que podría haber discriminación? En este punto aparece un elemento relevante, y es que históricamente ser parte de una etnia trae consigo la carga de la discriminación. Por generaciones, esto ha provocado que abuelos y padres dejen de enseñar a sus hijos la propia cultura, evitando de esta forma que ellos sufran lo mismo que ellos pasaron. Y es que ser parte de un pueblo originario, es visto como algo que diferencia, una persona con una distancia que marca, un “salvaje”, “rústico”, “indio”, “negro”, etc. Se relaciona inmediatamente con algo diferente a uno,

provocando rechazo. Si bien se da un paso al considerar las diferencias dentro del aula, estas tienen el objetivo de no poner trabas en el proceso de aprendizaje. Por ende, la discriminación producto de ella, debe erradicarse para no influir de forma negativa y no porque se entienda o trabaje en profundidad la causa de discriminación.

Hemos mencionado en los capítulos anteriores, la relación e importancia entre la cultura y las artes, y en este caso, el arte podría tener un rol fundamental en la escuela para evitar la profundización en las discriminaciones. Es por ello que, también en la sección “Artes visuales” (MINEDUC, 2013a, p. 29) de los programas de estudio, nos resulta importante para observar y analizar las visiones de arte que se exponen. En esta sección se explica lo que se entiende de las artes visuales, por lo tanto, reflejo de todos los programas y los OA correspondientes a cada nivel.

En el texto se concibe el arte como una forma que tiene el ser humano de expresar sus ideas, pensamientos y emociones. Le permite “comunicar y comprender lo que el hombre piensa y siente sobre sí mismo, mostrando los temas universales que a lo largo de la historia han ocupado su atención, y que trascienden las diferencias culturales y temporales” (Ibid, p. 30). El arte siempre ha estado presente en el “devenir de la humanidad como un reflejo de su realidad, de sus creencias, de su imaginación y como un vehículo para su necesidad de creación y trascendencia” (Ibid). Entendiendo entonces, que el arte es inherente al ser humano, le permite expresar su interioridad y comprender y reflejar el mundo o contexto en el que se encuentra. Por ende, se entiende que arte y cultura van de la mano, pues a través del arte es como reflejamos la realidad en la que vivimos, proporcionando “numerosos testimonios y evidencias de la historia de la humanidad” y “que reflejan tanto lo que es propio y único de un individuo, como lo que es común a todas las personas” (Ibid). En consecuencia, nos cuestionamos ¿qué cultura estamos representando en los programas de estudio de artes visuales y qué elementos

culturales planteamos a nuestros docentes y estudiantes para trabajar en cada nivel? ¿cómo nos hacemos cargo de nuestra cultura a través de actividades, referentes y contenidos?

Además, se espera que en la enseñanza básica los estudiantes se inicien en la comprensión de “este legado de la humanidad” (MINEDUC, 2013a, p. 30) y que al apreciarlo “enriquezcan sus posibilidades de imaginar, simbolizar y crear” (Ibid). Para ello, las artes visuales se centran en el:

Conocimiento y apreciación de distintas manifestaciones artísticas tanto del pasado como del presente, y por otra, el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual. Desarrollar las facultades de expresión, creación y apreciación les permitiría participar como espectadores activos en la generación y valoración de la cultura. (MINEDUC, 2013a, p. 30)

De forma que de 1º a 6º básico se espera introducir a los estudiantes a las artes visuales, a través de la apreciación del arte y sus diversas manifestaciones. En este párrafo, sin embargo, no se especifica a qué cultura o culturas se espera poner en valor, entendiéndose así que se deja abierta la posibilidad de cada docente, contextualizar según en base a sus propios conocimientos y criterios.

También se menciona que las artes visuales utilizan un lenguaje propio, que es necesario comprender y aplicar en la expresión y creación, como también en la apreciación y la respuesta a las obras artísticas. Esta asignatura pretende que los estudiantes comprendan y se apropien de ese lenguaje, que les entrega un medio para expresarse y apreciar su entorno (Ibid). De este modo "Se entiende el arte como conocimiento porque amplía y desarrolla la mente del artista y el observador, la estudiante amplía su capacidad de comprensión de la realidad y enriquece sus facultades creativas, imaginativas y

simbólicas" (MINEDUC, 2013a, p. 30). En otras palabras, comprender el arte como un campo de conocimiento nos pone en relevancia su importancia para la educación formativa de los estudiantes. Aun cuando esto se pone en contradicción con las diversas medidas adoptadas los últimos años en torno a las artes visuales, como la reducción de horas pedagógicas, esto nos lleva a entender que la visión de las artes expuestas en este programa dista de la realidad al momento de instalar el campo del arte en la educación.

En general la sección "Orientaciones" se nos presenta de forma homogénea a lo largo de todos los programas de 1º a 6º básico. Su extensión varía de acuerdo con los ejemplos que se integran de acuerdo con cada nivel escolar o la tabulación de las páginas, pero no se introducen nuevos párrafos o secciones. Los OA se van incorporando de acuerdo con cada nivel, organizándose a través de ejes que están presentes en todos los niveles, constituidos por las habilidades de las artes visuales y orientados a promover el pensamiento crítico y creativo. En los niveles de 1º a 6º básico, se nos presentan dos ejes centrales que orientan los OA y contenidos, que son; "Expresar y crear visualmente" (Ibid, p. 32) y "Apreciar y responder frente al arte" (Ibid, p. 33). En el primer eje, se espera que los estudiantes descubran y desarrollen su potencial creativo y expresivo (Ibid, p. 32), destacando la exploración y la experimentación como una oportunidad para "familiarizarse con materiales, herramientas, técnicas y formatos propios de las Artes Visuales" (Ibid). Esto ayudaría a que los estudiantes ampliaran su repertorio de recursos, para alcanzar una creación determinada.

Se propone así que los estudiantes experimenten de manera intuitiva y posteriormente intencionada con diversos elementos, destacando la intuición, la experimentación y la expresión de sus imaginarios. Sin embargo, se espera un dominio de la habilidad motriz, declarando que el dominio de herramientas, materiales y procedimientos son un medio para la expresión creativa. En este apartado, se menciona el desarrollo motriz como parte del proceso, en cambio a

través de los OA, las actividades y los contenidos se entiende que, para poder expresarse, debe primero haber un manejo de las habilidades motrices y un dominio de los elementos mencionados, como se puede observar en los análisis de los programas de 1° a 6° básico, donde su enfoque está en el desarrollo motriz.⁵⁸

Por otro lado, el segundo eje “Apreciar y responder frente al arte”, está orientado a que “los alumnos desarrollen la capacidad de descubrir y comunicar sensaciones, emociones e ideas, provocadas por la percepción del entorno, las obras de arte y los objetos de diseño” (MINEDUC, 2013a, p. 33). Para ello, se incorporan elementos del lenguaje visual de forma gradual, que posteriormente les servirán como criterios para responder frente al arte. Se espera de esta forma, potenciar el desarrollo de la habilidad de apreciación estética, aprovechando que en los primeros niveles es espontánea y libre. Este eje se vuelve fundamental si pensamos en lo necesario que es enseñar a ver y observar, en una época donde lo visual tiene presencia en todos los ámbitos. Sin embargo, esto nos lleva a preguntarnos, ¿cómo se propone la enseñanza de la apreciación y respuesta frente al arte? Durante años se ha visto en la escuela el arte desde la visión de lo estético, el objeto sublime que se debe observar, comprender y dar interpretación o significado. Muchas veces se aleja a los estudiantes ante ese velo aurático (Benjamin, 2012), casi inalcanzable de realizar o comprender. Esta idea puede seguir predominando como un prejuicio del arte, cuando solo se concibe su lugar en el museo⁵⁹ o sala de exposición, sin integrarlo a un contexto o hacerlo parte de algo. En este sentido, nos enfrentamos a la multiplicidad de formas en que se pueda plantear este eje en

⁵⁸ Por ejemplo, véase la página 72, caso específico programa de 1° básico

⁵⁹ Ejemplo de esto, es que en los anexos de los programas de estudio de 1° básico hasta II° medio, los museos, galerías y fundaciones mencionadas son solo lugares oficiales e institucionalizados. En ningún caso se mencionan colectivos, casas culturales u otros sitios de difusión artística, incluso en aquellas regiones que tienen menos presencia cultural institucional. Centrando todo el acceso a la cultura a los mismos sitios que tradicionalmente exponen el arte. Esta temática se desarrolla más en el análisis de los anexos, véase página 127 en el caso de 1° a 6° básico, y la página 179 en el caso de 7° a II° medio.

las escuelas y liceos, puesto que nuevamente queda en manos del docente la forma en que lo abordará⁶⁰.

Dentro de la organización curricular que se menciona en el apartado de orientaciones de los programas de estudio de 1º a 6º básico, se recuerda que los programas de estudio de Artes visuales se enmarcan en las bases curriculares. Éstas presentan distintas perspectivas en que sirven de guía y que más adelante se verán ejemplificadas a través de las actividades propuestas en cada nivel escolar. Entre ellas está el “Énfasis en el hacer y la creatividad” (Ibid, p.31), se destaca de esta forma el "aprender haciendo", proponiendo llevar a los estudiantes a una experiencia práctica, en base al desarrollo del aspecto técnico-manual de las artes visuales. Junto con ello propone una acumulación de experiencias, puesto que permitiría desarrollar una sensibilidad en los estudiantes al apreciar el arte y su entorno, y potenciar la creatividad y la generación de ideas. En cuanto al acumular experiencias, no especifica a que experiencias refiere ni que se entiende por ‘acumular’. Considerar el concepto desde una perspectiva vivencial, podría marcar una diferencia en cuanto al acceso y las posibilidades que se generan en las clases de artes.

Otra de las perspectivas es “Ampliar el horizonte cultural de los estudiantes (Patrimonio artístico local y nacional, latinoamericano y global)”. Esta busca entregar "una variedad de referentes artísticos que ampliarán su visión del mundo y su comprensión del ser humano" y así generar una valoración del patrimonio local, latinoamericano y mundial (MINEDUC, 2013a, p. 31). A través de los referentes del arte de diversas épocas, el programa propone esta perspectiva como una instancia de aproximación a la diversidad del mundo por medio de la “observación, la descripción, la comparación y el análisis de obras de arte y objetos de diseño de distintos contextos y culturas” (Ibid). Pero surgen dos análisis, en primer lugar, si se habla de ampliar

⁶⁰ Importancia de la formación docente. OEI (2011) Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana. Santiago: OEI

horizontes ¿qué culturas son las que se están considerando entre los referentes? ¿existirá una reflexión en torno a qué referentes serán parte de los programas de estudio?

En segundo lugar, cabe preguntarnos no solo por el instrumento, sino también por el conocimiento de los docentes, ¿qué tan amplio es el conocimiento y formación de los docentes para fomentar en los estudiantes la diversidad artística actual? En este sentido pareciera que siempre el docente se estuviese quedando desfasado, enseñando aquello que se le enseñó en la escuela o se aprendió en la universidad y requiriendo -o sintiendo la necesidad- de una educación/formación continua (OEI, 2011)⁶¹, aquí entran los postgrados, postítulos, cursos, seminarios, etc. Por otro lado, sino es lo suficientemente amplio el horizonte cultural de los docentes, queda en los programas de estudio su apoyo como principal guía, en lo mínimo como orientadora en cuanto a referentes, perspectivas y ejemplos de actividades. Por lo que cabe preguntarse, ¿a cuál horizonte cultural apuntan los programas de estudios?

Junto con el punto anterior, podemos relacionar la perspectiva que se llama “Importancia de la respuesta frente al arte”. Su objetivo es buscar que los estudiantes respondan frente al arte manifestando sus emociones e ideas. Como dice el programa: “A medida que progresa el aprendizaje, serán capaces de responder frente a lo que observa y expresar su interpretación personal de una obra o un trabajo de arte” (MINEDUC, 2013a, p. 31). Los referentes utilizados para los programas de estudio, como aquellos que los docentes utilizan en sus clases de artes visuales, son determinantes en cuanto a la diversificación de exponentes, puesto que el arte nos permitiría abrir ventanas a nuevas posibilidades de conocer otros contextos y realidades. ¿Qué cultura se rescata de cada contexto para exponer en la escuela? ¿Qué tipo de referentes son los que se utilizan?

⁶¹ La formación docente en artes visuales, según un estudio de la OEI, en un alto porcentaje no es especializada. Esto se ve más acentuado en la educación básica.

Las tres últimas perspectivas que se consideran son “Diseño de la educación básica”, “Integración con otras áreas” y “Uso de nuevas tecnologías” (Ibid). En cuanto al diseño, busca su incorporación como parte de los conocimientos de las artes visuales, "ya que diversifica las posibilidades de observación, descripción, análisis y evaluación visual" (Ibid), más allá de la obra de arte, también:

Permite acercarse al arte desde algunos objetos que tienen presencia cotidiana en sus vidas. La artesanía, por ejemplo, es una gran oportunidad para que se aproximen al diseño y, a la vez, observen la diversidad de aplicaciones en los distintos contextos geográficos y culturales del país. (MINEDUC, 2013a, p. 31)

Es interesante en este punto la relación que se considera entre diseño-artesanía, puesto que cuando hablamos de objetos indígenas, ya sea vestigios o contemporáneos, no se aprecia un consenso para referirse a si es arte o artesanía, determinando su complejidad o lugar desde donde se analice. Por otro lado, la incorporación del diseño en las artes visuales se plantea como un elemento ajeno al arte, pero no como parte de él o su proceso, quitándole la categoría de arte y por ende haciéndolo más accesible a su comprensión. De esta forma se relaciona el diseño con lo funcional, lo de uso en la vida cotidiana, acercándose quizás a la visión de la Bauhaus. También de forma sutil aparecen categorizaciones de arte, puesto que se entiende entonces que artesanía está dentro del diseño y no del arte, al destacar el aspecto técnico. Además, el diseño queda en el limbo entre arte y tecnología, ya que ambas asignaturas abordan el diseño como parte de sus contenidos, pero sin ser parte de sus mismos contenidos disciplinares.

Sobre la integración con otras áreas, se busca que los contenidos se vayan relacionando con asignaturas como la historia, donde uno de los tópicos

que aparecen en los OA, como el paisaje natural, se relacionaría con “el trabajo con manifestaciones artísticas de distintas culturas y tiempos, como civilizaciones precolombinas, antigüedad clásica, el medioevo, el renacimiento y el siglo XX europeo y latinoamericano” (MINEDUC, 2013a, p. 31). Aquí nuevamente se recalca que el docente es el que debe favorecer la integración entre las asignaturas, en la búsqueda de abordar las temáticas o contenidos de forma más integral. Si tomamos la temática precolombina como ejemplo, ¿ante que visiones se encontraría un docente al contrastar la cultura precolombina entre las visiones de arte e historia?

Después de realizar una lectura detallada de las orientaciones del programa, podemos observar que presenta sutiles contradicciones en ciertas secciones, por lo que pareciera que su elaboración fue hecha por distintas personas. En primer lugar, al hablar de “el error” en el proceso de creación. En la sección “Orientaciones para evaluar los aprendizajes” (MINEDUC, 2013a, p. 22), se habla de la evaluación y su “rol central en la promoción y en el logro del aprendizaje”, considerando el logro como un medio para medir progresos (Ibid). En cambio, en la sección “Orientaciones didácticas, La retroalimentación” (Ibid, p. 37), considera el error como parte del aprendizaje, “el profesor debe aprovechar los errores y las dificultades de los estudiantes como fuentes de nuevos aprendizajes y logros”, de esta forma se entiende al error desde una perspectiva positiva, aprovechándolo para generar nuevos aprendizajes.

Igualmente podemos observar distintas perspectivas, cuando se menciona la importancia del desarrollo de la habilidad motriz, por medio del manejo de los materiales, herramientas y procedimientos. En primera instancia, se nos expone en el apartado “Habilidades: Manejos de materiales, herramientas y procedimientos” que “tanto la expresividad como la creatividad solo pueden desarrollarse si el estudiante es capaz de plasmar sus ideas y emociones en trabajos de arte y diseño concretos y concluidos” (MINEDUC, 2013a, p. 35) ya que “ejercitar progresivamente la destreza en la manipulación

de distintos materiales y procesos técnicos proporciona un amplio repertorio de recursos para expresarse con libertad” (Ibid). De esta forma se releva la importancia del desarrollo motriz y material como una vía para lograr otros aprendizajes, solo a través de trabajos concretos y concluidos. En esta última mención no entraría en juego los ensayos, experimentaciones o ejercicios libres, sino trabajos concretos y concluidos dentro del formato requerido, ¿qué determina que un trabajo esté terminado? Diferente a ello es lo que se nos plantea en las siguientes páginas, en el apartado de nombre similar al anterior Orientaciones didácticas: Materiales, herramientas y procedimientos técnicos se menciona que:

Si bien su aprendizaje no constituye un fin en sí mismo, en los primeros años de la educación básica, la interacción con distintos materiales y herramientas es una experiencia especialmente enriquecedora para los estudiantes, que amplía su creatividad y los motiva a la experimentación. (MINEDUC, 2013a, p. 38)

En este punto se releva la importancia de la experimentación y el desarrollo de habilidades motrices en cuanto a materiales, herramientas y procedimientos como un medio para el desarrollo de la creatividad y aprendizajes más profundos. Se entiende así que experimentar, jugar, probar, equivocarse, es parte del proceso y no significa la ejecución de un objeto concreto y final, sino más bien releva la experiencia por sobre el resultado.

En relación con las contradicciones anteriores, los programas exponen una visión de las artes visuales bien clara y justificada en el apartado “Artes visuales” (Ibid, p. 30), entregando una visión contemporánea de las artes. Sin embargo, a lo largo de toda la sección de orientaciones, ciertos términos y visiones, parecieran reflejar un predominio de arcaísmos o estereotipos del arte. En la sección “Importancia de la comunicación”, se señala que “si bien las habilidades de comunicación oral y escrita no son la vía primordial de las

presentes asignaturas, no pueden dejarse de lado.” (Ibid, p.15). Discrepamos completamente de esa visión, ya que el arte es comunicación, y expresiones, como el arte conceptual, hacen aún más evidente el trabajo con el lenguaje, donde la palabra y la justificación adquiere más relevancia que esa “vía primordial”. Históricamente se asume que las artes visuales solo trabajan en una dimensión “práctico manual”, como único fin la creación de un trabajo u objeto específico.

Continuando con la revisión del programa nos encontramos también con que en la sección “Tiempo, espacio, materiales y recursos” (Ibid, pp. 14 y 15), tiene implícita una idea de las artes ligado también al aspecto técnico manual. En el texto se menciona que las horas de clases no son “la única instancia para desarrollar el aprendizaje” (Ibid, p. 15), por lo que “celebraciones del establecimiento, eventos y competencias deportivas, festivales musicales, entre otros, representan oportunidades de aprendizaje muy significativas para los estudiantes” (Ibid). Bajo esta premisa podría potenciarse la exposición y creatividad de los estudiantes abriendo el trabajo de aula a espacios colectivos, sin embargo ¿cómo se integran las artes visuales a las efemérides de los establecimientos educativos? Nuevamente nos enfrentamos al curriculum oculto de cada institución.

Muchas veces se sigue perpetuando la idea de que las artes pueden ‘ayudar’ en la ornamentación de espacios, adornar el escenario, hacer el diario mural, una feria de muestras o una exposición para acompañar algo (Acaso, 2009). Sobre todo, en la educación básica y parvularia es donde más se observa esta situación, potenciando el uso y muestra de las artes solo como un medio para otro fin, por lo que termina dependiendo del foco de cada establecimiento el cómo se potencia la asignatura, si es que se hace. Ya que el tema es que constantemente la asignatura de artes visuales se instala frente a un reduccionismo de las artes en vez de una valorización como parte integrada

de dichas actividades. Relegando su valor a lo ornamental, quitándole interés, reduciéndolo a facturización de lo descartable, desechable e industrializable.

Luego, en la sección “Aprender haciendo” de las orientaciones didácticas, se menciona que para que los estudiantes desarrollen habilidades de las artes visuales, "es necesario que la enseñanza se centre más en la elaboración de trabajos y objetos artísticos que en el conocimiento teórico de las artes visuales" (MINEDUC, 2013a, p. 37). Esto nos lleva nuevamente a la idea de que el programa está priorizando el aspecto técnico de las artes, buscando la realización de trabajos prácticos sin profundización. Si bien se entiende que el enfoque de los programas no es el aprendizaje de memoria de conocimientos o conceptos teóricos, sino aprender a través de la realización de los trabajos, esto podría llevarnos a una mecanicidad de la ejecución de técnicas. Solo centrarse en la elaboración de trabajos y objetos, nos alejaría de la reflexión y comprensión de aquello que se hace, que finalmente no es hacer por hacer, sino también comprender el sentido del ejercicio. Generalmente se tiene de pensar en la enseñanza del conocimiento teórico desde la memorización de conceptos, el tema entonces es la forma en que se plantea su enseñanza pues si en los programas se está entendiendo el arte como un campo de conocimiento, no podemos dejar de lado ni jerarquizar lo teórico y lo práctico. En artes visuales ambos aspectos van de la mano y se enriquecen mutuamente cuando se potencia el trabajo desde los dos puntos.

Finalmente, en “Orientaciones para la evaluación”, sobre los trabajos de los estudiantes, se menciona que “se debe evaluar tanto el producto artístico o la apreciación estética, como la serie de pasos realizados para llegar a este” (MINEDUC, 2013a, p. 42). Es relevante destacar que en estos programas aparece el “proceso” de trabajo como un elemento fundamental en el desarrollo de los aprendizajes, relevando lo importante del camino para lograr algo. Sin embargo, a la misma vez se sigue considerando el resultado del proceso, como un fin en sí mismo. El término utilizado de "producto artístico", nos refiere a

producto como algo terminado, concluido. Entramos de esta forma a una lógica de producción, como la obtención de un objeto definido, obtenido a partir de una serie de pasos realizados. Pero ¿es necesario que todos los procesos finalicen con un producto concreto final?

Para concluir, es fundamental considerar que los programas de artes visuales no solo son una guía para los docentes, sino que también se vuelven una declaración de principios sobre el sujeto que se quiere construir para la sociedad chilena. A través del logro de metas como el fin principal, la actitud positiva y el desarrollo de habilidades, se busca formar lo que sería un perfil de buen estudiante o implícitamente por qué no, un futuro buen trabajador. Por otro lado, el “logro” pasa a ser un término recurrente a lo largo de las orientaciones de los programas, como algo que se debe alcanzar al final, aquello que se espera de los estudiantes, una progresión de metas que año tras año debería garantizar el desarrollo de una persona. Sin embargo, al destacar que los programas solo son una sugerencia, se releva en cada momento, la responsabilidad del docente en llevar a cabo su buena implementación. Por consiguiente, el docente termina asumiendo el rol de ejecutor de un programa que no es suyo, ni para un contexto específico.

Hasta ahora las menciones a pueblos originarios locales en la sección de orientaciones de los programas de estudio, son escasas y generalizadas. Solo en la sección “Atención a la diversidad”, se mencionan a las etnias como un grupo a considerar, dentro de las diversidades de estudiantes que puede haber en el aula, pero que, no debiera dificultar el proceso de enseñanza. Por consiguiente, se observa que en la línea medular de los programas de estudio de 1º a 6º básico no se están representando a los pueblos originarios como parte de nuestra cultura sino más bien, es un grupo más dentro de las diferencias que se encuentran en la escuela. Sus menciones son escasas, generalizadas, anecdóticas y enumeradas dentro de aquellas diversidades que

se deben integrar para el completo desarrollo de los OA y los contenidos de la asignatura.

2.2.1 EL CASO DEL PROGRAMA DE 1º BÁSICO DE ARTES VISUALES

El programa de Artes Visuales de primero básico presenta 4 unidades que conjugan los OA de este nivel⁶². Cada unidad propone con sus grupos de objetivos, hasta 13 actividades para trabajar en los establecimientos escolares. En cada una de ellas su proceso responde a un orden determinado, desde observar, describir, comentar, dibujar y trabajar. De esta forma, cada actividad se propone paso a paso para desarrollar el trabajo con los estudiantes. En primera instancia, el programa pareciera ser abrumador para quién lo lee, puesto que cada unidad se plantea en subgrupos abarcando varios OA, y cada uno de ellos con varias actividades y, algunas con un largo proceso para realizarlas. Sin embargo, el programa se plantea como una propuesta, por lo que el docente decidirá qué actividades podría utilizar, de acuerdo con la realidad de sus estudiantes y contexto escolar, de forma que se entiende que no todas las actividades se ejecutarían, entregando una libertad de adaptación.

Como se mencionó anteriormente, el programa de primero básico se caracteriza por entregar un amplio repertorio de actividades, que al ser flexibles dan la posibilidad de adaptarse a cada contexto. En este sentido, muchas de ellas podrían permitir trabajar sus ejemplos o referentes a través de menciones a culturas originarias locales. Sin embargo, a lo largo de este programa de primero básico no se hace ninguna mención temática sobre pueblos originarios, ni de referentes indígenas. Frente a esta ausencia podemos observar en la actividad nº1 de la primera unidad (MINEDUC, 2013a, p. 54), se les pide a los

⁶² Los OA definidos para la educación básica son 5 en total, cuyos ejes son los mismos, pero los contenidos van cambiando en la medida que se avanza en los niveles. Para más detalles véase los Anexos de esta tesis.

estudiantes reconocerse, desde sus aspectos físicos hasta sus gustos personales, para crear autorretratos. Respecto a ello nos preguntamos, ¿considerará el docente el reconocimiento de lo indígena si no se explicita en el programa? Lo mismo sucede en la actividad nº4 que trabaja la temática de actividades del entorno cotidiano (Ibid, p. 55). En este caso los estudiantes comentan acerca de sus rutinas diarias, o también en la actividad nº 8, en que los estudiantes reconocen las características de sus familiares a través de fotografías propias (Ibid, p. 56). Aun cuando el programa declara que sus actividades son una sugerencia al docente, a través de sus contenidos está declarando un discurso definido, por ejemplo, cuando el programa trabaja el reconocimiento propio y familiar, no plantea necesariamente un reconocimiento cultural. De esta forma, podría considerarse la idea de que, si el docente toma como guía principal el programa, no se garantiza una valorización a las culturas originarias desde el reconocimiento, al no visualizarse en sus actividades.

Esto también lo podemos observar en las actividades nº 7 y 8 de la unidad 2 (MINEDUC, 2013a, p. 75). En ellas se plantea el tema de las fiestas de nuestro país o comunidad, para comentarlas y realizar trabajos como inventar una fiesta propia y representarla, o crear en volumen una representación de un personaje. Los ejemplos que se dan son de la fiesta de La Tirana, Cuasimodo y el Dieciocho de Septiembre, y en las observaciones al docente se incluyen enlaces del tema a páginas de Icarito, YouTube y Wikipedia⁶³ (Ibid). En esta situación observamos en primera instancia, que los referentes son a fiestas religiosas o nacionalistas, sin ampliar la referencia a otras festividades locales, ni fomentar la mención a celebraciones o ceremonias de culturas indígenas. En el caso de la fiesta de La Tirana, entendemos que su formación es en base a un sincretismo cultural, fuertemente arraigado en el Norte de Chile. Sin embargo, ¿qué es lo que se quiere relevar a través de la observación de estas fiestas en las actividades propuestas? En ellas se propone la observación de imágenes, y

⁶³ Se profundizará en este tema en el apartado Anexos, sección enlaces. Véase p.106 de este trabajo.

luego comentar y ejecutar una actividad concreta, pero no una reflexión o comprensión del sentido de estas fiestas, quedándose en el plano superficial y estético. En el caso de los enlaces y como se verá más adelante en los análisis de los anexos de los programas, se vuelve necesario el filtro del docente. En el caso de YouTube mostrando registros correctos y pertinentes a las festividades, y en cuanto a Wikipedia señalar si es pertinente realmente este referente, puesto que, al ser una página abierta, cualquiera puede intervenirla, por lo que su información no es necesariamente fidedigna.

A lo largo de las actividades, también se observa que prima el aspecto técnico y el desarrollo de habilidades motrices, privilegiando el uso de técnicas y dominio de herramientas. Si bien las temáticas gatillantes son variadas, en el caso de las actividades cuyo objetivo está en el desarrollo de habilidades manuales, no todas presentan referentes o una temática concreta. En particular, estas tienen como foco principal la ejecución de la destreza manual y la pulcritud en el uso correcto de la técnica. Por ejemplo, cuando se trabaja con el OA2⁶⁴, en la unidad 2, actividades de la 1 a la 5 (Ibid, pp. 77-78), proponen un trabajo con el color por medio del uso de la témpera o lápices grasos, reconociendo sus nombres y resultados por las mezclas. Solo la actividad 1 presenta referentes artísticos y la actividad 4 destaca por su especial atención en cuidar la mezcla de colores, para que estos no se “ensucien” en el ejercicio. Es necesario considerar que separar los colores en categorizaciones como limpios o sucios y más aún en una etapa tan temprana, podría cortar el proceso de experimentación de los estudiantes, al limitar las posibilidades de descubrir por sí mismos y sin prejuicios los resultados de sus mezclas de color. Por otro lado, en la unidad 4, las actividades de la 1 a la 6 (Ibid, pp. 118-119), proponen un trabajo en torno al reconocimiento de texturas. En ellas se observa que la

⁶⁴ OA 2: Experimentar y aplicar elementos del lenguaje visual en sus trabajos de arte:

- Línea (gruesa, delgada, recta, ondulada e irregular)
- Color (puros, mezclados, fríos y cálidos)
- Textura (visual y táctil)” (MINEDUC, 2013a)

ejecución de la actividad es el objetivo final, presentándose brevemente en que consiste el ejercicio:

1. Los estudiantes salen al patio con un papel y lápices de cera. Colocan el papel sobre diferentes superficies (suaves, granuladas, con vetas, etc.) y objetos (monedas, botones, insignias, etc.), y pintan con los lápices de cera de diferentes colores. Las texturas deben quedar marcadas en el papel. Repiten este ejercicio al menos 10 veces. (MINEDUC, 2013a, p.118)

En este caso, la actividad permite el reconocimiento de la textura como un elemento visual y la identificación de ella en el entorno. Sin embargo, sería mucho más enriquecedor si las actividades de aquella sección dialogaran en conjunto a aspectos técnicos con los reflexivos y creativos para los estudiantes, trabajando de forma integral y significativa los elementos propuestos en el programa. En este sentido, se sigue legitimando a las artes visuales como manualidades y no como un espacio de reflexión y conocimiento, que permita desarrollar en los estudiantes habilidades tanto sociales como emocionales, y así su propia personalidad.

Por otra parte, es sumamente relevante el conocimiento que requiere el docente, no solo de las artes visuales sino también del contexto en el que se desenvuelven las diferentes culturas. De esta forma, el docente puede tener más herramientas para ampliar el repertorio de las expresiones artísticas y culturales de los estudiantes. Un ejemplo de aquello se observa en las actividades nº 4 y 5, de la unidad 2 (Ibid, p. 80). En ellas se les pide narrar a los estudiantes cuentos tradicionales para comentarlos y posteriormente elaborar un títere del personaje que elijan. En una pequeña sección de observaciones al docente se mencionan los referentes para los cuentos “La Bella Durmiente, La Bella y la Bestia, Rapunzel, La sirenita, Peter Pan, La Cenicienta, Blanca Nieves y El Mago Merlín” (Ibid). Si bien estos cuentos son heteronormadamente

cercanos para los estudiantes de la edad correspondiente a primero básico, no presenta otros referentes de autores locales. Siendo no solo clásicos occidentales, sino que también los enlaces que mencionan son a la página web de Mundo Disney (Ibid), junto con toda la carga simbólica estereotipada.

En el programa se sugiere adecuar las temáticas a los contextos y al lugar geográfico en que esté ubicado el establecimiento, aunque queda bajo el criterio del docente como aborda los “cuentos tradicionales”. Lo que sugiere el programa son referentes europeos de la cultura occidental, cuentos clásicos con roles de género estereotipados y personajes que perpetúan los imaginarios de “princesas”, no incluyendo otros referentes. Si el docente no tuviera mayor conocimiento sobre cuentos locales, por ejemplo, tomaría los programas como principal guía. Esto podría generar que, por una parte, los profesores no adecuen los referentes de las actividades, por lo que se quedarían solo con lo que sugiere el programa. También que los profesores contextualicen todas las actividades solo a su caso específico y, por ende, los estudiantes no lleguen a conocer más allá de su propio contexto. Y finalmente, lo que sería ideal es llegar a un equilibrio de lo expuesto. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿Qué rol cumple el ministerio para dar herramientas a los docentes, que le permitan ampliar su conocimiento de las artes y la cultura? Si las artes visuales carecen de textos escolares u otros formatos de apoyo, la única herramienta física y tangible que se le entrega al docente son los programas de estudio, limitando las posibilidades de consulta o actualización, cuando su formación docente no es suficiente.

Por otro lado, las actividades están acompañadas por una pequeña nota denominada “Observaciones al docente”. En ellas se menciona algún artista o referente ejemplificador para la actividad (MINEDUC, 2013a, p. 99), y en algunos casos se da consejos al docente de cómo aplicar una técnica (Ibid, p. 55). No todas las actividades planteadas tienen referentes artísticos o culturales, como, por ejemplo, desde la actividad 1 hasta la 8 de la unidad 1 (Ibid, pp. 57-58).

Otras presentan una gran cantidad de menciones, como las actividades de la 1 a la 6, de la unidad 2 (Ibid, pp. 73-74).

Cuando revisamos los referentes a lo largo del programa, no se presenta ninguna mención a artistas de pueblos originarios o que trabajen alguna temática de cultura local como ejemplo. Lo que se observa es que la mayoría de las menciones son de artistas hombres, como en toda la unidad 4 (Ibid, pp. 107-123), en las que se nombran exponentes del arte europeo, mayoritariamente del siglo XX (Picasso, Magritte, Chagall, Matisse, Van Gogh, entre otros) y exponentes del arte local como Mario Irarrázabal, Federico Assler, Guillermo Muñoz Vera, Pedro Lira, entre otros). En cambio, a lo largo de todo el programa, las artistas mujeres mencionadas son solo 7 (Laura Rodig, Frida Khalo, Gabriela Mistral, Francisca Sutil, Ximena Cristi, Paula Mazry y Grandma Mosses). Lo anteriormente señalado, coloca en evidencia que existe una brecha de género en la representación de los artistas y que además se suma una brecha cultural al no considerar referentes culturales locales. Por otro lado, los enlaces propuestos de referencia al docente derivan a sitios web de museos, galerías o páginas de los mismos artistas. Sin embargo, destaca la referencia a Wikipedia para la información de artistas específicos, sin aclarar o poner en atención los riesgos de utilizar como principal fuente a esta página.

2.2.2 EL CASO DEL PROGRAMA DE 2º BÁSICO DE ARTES VISUALES

El programa de segundo básico se presenta en el mismo formato que el anterior, con cuatro unidades en las que se trabajan de forma integrada los OA de acuerdo con este nivel (MINEDUC, 2013b, p. 44). En cada unidad se exponen una gran cantidad de actividades, llegando a presentar hasta 20 por cada sección. Estas se estructuran como un proyecto, cuyo proceso pasa desde la observación, análisis, comentario, representación y hasta la exposición. Si bien se presenta un amplio repertorio de actividades para trabajar

con los estudiantes, muchas de ellas repiten los OA ya trabajados en otras unidades, por lo que se pareciera privilegiar la cantidad de actividades por sobre la calidad de sus sugerencias.

Las actividades que se presentan en el programa lo hacen con distinto nivel de profundización. Algunas lo hacen con detalles y referentes específicos, y otras de forma general sin exponentes o temáticas. Estas últimas permiten una mayor posibilidad de adaptarlas a los diversos contextos escolares, en las que potencialmente podría trabajarse el tema cultural étnica, dependiendo de cómo cada docente pueda llevarlo a cabo. Como ejemplo de ello, podemos observar en la unidad 2, que en las actividades nº 15, 16 y 17, se pide trabajar en base al patrimonio cultural chileno:

15 Los estudiantes observan imágenes o fotografías sobre patrimonio cultural chileno (por ejemplo: monumentos, arquitectura, objetos históricos, arqueológicos y artísticos, museos) y comentan acerca de su importancia cultural, guiados por el docente con preguntas como... (MINEDUC, 2013b, p. 75)

16 Dibujan un objeto que ellos consideren que es un bien patrimonial con pasteles grasos sobre cartulina blanca. Luego se juntan en grupos de cuatro integrantes, pegan los dibujos sobre un cartón forrado y realizan terminaciones con materiales a su elección. Para finalizar la actividad, exponen en la sala todos los trabajos como si fuera un museo y comentan el trabajo con los siguientes criterios...(Ibid)

17 Observan imágenes o fotografías de artesanía tradicional chilena como patrimonio cultural. Comentan las imágenes, guiados por el docente con preguntas como... (Ibid)

Estas actividades se mantienen flexibles en cuanto a los referentes del patrimonio cultural sin imponer casos específicos. Sin embargo, ¿qué se está valorizando como patrimonio cultural chileno? Esta sección no contiene

referentes ni enlaces, por lo que el cómo abordar el patrimonio, la cultura y la artesanía, queda en manos del conocimiento de cada docente. Estas actividades podrían permitir la valorización del patrimonio, no solo como vestigio sino desde la importancia del legado cultural y su cosmovisión. En el caso de las culturas indígenas, se podría relevar la importancia de centros ceremoniales u objetos de uso cotidiano con una carga simbólica para sus comunidades.

En el programa de segundo básico de artes visuales, observamos que en la unidad 2 se presentan actividades con referencia directa a las culturas indígenas, mencionando a los pueblos originarios como Rapa Nui, “Mapuches” y “Andinos”⁶⁵. Estos se plantean como referentes gatillantes para la realización de las actividades. Respecto del pueblo Rapa Nui, se menciona:

6 Los estudiantes escuchan la narración de un mito pascuense acerca de los hombres pájaro, observan esculturas de éstos y las comentan, guiados por el docente con preguntas como... (MINEDUC, 2013b, p. 77)

7 El profesor invita a los estudiantes a crear su hombre-animal y presentarlo a sus compañeros. Para esto: › dibujan su hombre-animal sobre 1/4 de cartón forrado › lo pintan con pasteles grasos y lápices de cera › le pegan materiales de reciclaje y textiles, como lanas, pedazos de género y otros materiales que deseen Los estudiantes presentan su hombre-animal al curso y cuentan lo que hace, sus cualidades y dónde vive. (Ibid)

En estas actividades solo se le indica al docente narrar el cuento a los estudiantes. Sin embargo, no se profundiza en la contextualización del mito del hombre pájaro para la cultura Rapa Nui, quedando como algo anecdótico. A través del programa se asume que el docente presentará un contexto para la historia, pero al no explicitarlo en las indicaciones, queda bajo criterio del docente la forma en la que se expone la temática. Por otro lado, es necesario

⁶⁵ En esta oportunidad el plural de la palabra Mapuche y Aymara se expresa incorporando una “s”, lo que no se hace en la lengua original.

mentar que referirse al “mito pascuense” para hablar del pueblo Rapa Nui, es una forma peyorativa para llamarlos. Esto porque perpetúa una categorización impuesta por extranjeros y conquistadores. Si el pueblo y la cultura se autodenomina como Rapa Nui, correspondiendo al nombre que le dieron sus propios ancestros, ¿por qué seguir llamándolos de forma errónea?

Además, las referencias que se entregan en las observaciones al docente sobre el mito Rapa Nui son, un extracto de un documental en YouTube de periodistas visitantes, Wikipedia que contiene información inexacta y no necesariamente fidedigna. También se utiliza la información emanada del sitio web del Museo de La Merced, entidad religiosa y privada ubicada en la Región Metropolitana que contiene piezas de la Isla, sin dar la oportunidad a referentes del propio pueblo para contar su historia.

En el caso del pueblo Mapuche, la única mención en este programa se realiza en la actividad nº10 de la unidad 2, que dice:

10 Observan esculturas mapuches llamadas *chemamüll* y comentan sus formas y el material con que han sido elaboradas. El docente explica su función y los lugares donde están ubicadas. Luego los invita a crear su propio *chemamüll* con material de reciclaje. Para esto: › se reúnen en grupos de cuatro a cinco alumnos y, usando un globo inflado, lo cubren con tiras de papel de diario con cola fría para formar la cabeza, que dejan secar para que se endurezca. › para formar la estructura de su escultura, forman una torre con cuatro cajas iguales que pegan con cola fría. › en la parte superior pegan su globo ya seco. › pegan objetos de reciclaje, como tapas de bebidas, envases de yogurt, botellas plásticas cortadas y otros, para realizar las facciones del rostro y otros detalles. › pintan la estructura con témpera con cola fría. › para finalizar, agregan trozos de géneros, lanas y otros materiales que les parezcan adecuados. › exponen sus esculturas en la sala o en un lugar de establecimiento. (MINEDUC, 2013b, p. 78)

La mención al pueblo Mapuche se hace como una idea referencial para trabajar la construcción de esculturas. Su trasfondo es el desarrollo técnico y la elaboración de un trabajo concreto. En la actividad no se menciona

contextualizar o dar significado desde la cosmovisión mapuche el origen de los *Chemamüll*. Sino más bien sugiere explicar su función, material y lugar en el que se encuentran, como un objeto funcional, separándolo de su cultura de origen. En cuanto a las referencias para esta actividad, en la sección observaciones al docente, se sugiere visitar Wikipedia para complementar la información sobre el origen de los *Chemamüll* y el Museo Precolombino para observar imágenes. Nuevamente observamos que, para hablar de una cultura indígena, los enlaces y referentes son externos a ella, no permitiendo hablar desde el posicionamiento de su propia cosmovisión.

Sobre los pueblos originarios del norte de Chile se hacen dos menciones. Primero, en la actividad nº11 de la unidad 2 (MINEDUC, 2013b, p. 78), los estudiantes observan geoglifos, petroglifos y pintura rupestre, para posteriormente crear un relieve con plasticina. En esta actividad no se hace mención de alguna cultura o pueblo específico. Se deduce, por lo tanto, que a través de los enlaces a sitios web que aparecen en las observaciones al docente, se refiere a hallazgos encontrados en lugares como el Valle de Azapa, Vallenar, Cerro Patagual y el río Loa. Se observa de esta forma, solo sus características físicas y geográficas, para imitarlas en una creación propia, sin profundizar en su origen o significado, y representando el vestigio sin contextualización.

En segundo lugar, en las actividades nº 13, 15 y 16, de la unidad 2 (Ibid, pp.79-80), se trata el tema de los textiles “andinos”. En particular, se pide observar imágenes para luego crear trabajos de collage con distintos materiales, en ellas dice:

13 Los estudiantes observan textiles andinos con motivos de figura humana y los comentan, guiados por el docente con preguntas como: › ¿quiénes son las personas que aparecen en estos textiles? (guerreros, personajes importantes, otros). › ¿con qué tipo de línea están realizados

estos personajes?... (MINEDUC, 2013b, p. 79)

15 Observan textiles andinos con motivos de animales y aves y los comentan, guiados por el docente con preguntas como: › ¿qué animales y aves aparecen en estos textiles? (peces, jaguares, serpientes, otros) › ¿con que colores están hechos estos animales? (Ibid, p. 80)

16 A partir de la observación de figuras de animales y aves en textiles precolombinos, realizan su propio animal con procedimientos de collage, usando papeles de colores y pasteles grasos. (Ibid)

En esta propuesta se mencionan los textiles “andinos”, sin especificar si son de origen Aymara, Quechua, Diaguita, Chango u otro pueblo. Incluso sin especificar si son trabajos producidos en Chile, puesto que la Cordillera de los Andes es un cordón montañoso que abarca una gran envergadura. En las observaciones al docente, el enlace de sitio web que aparece de referencia es de la página del Museo Chileno de Arte Precolombino⁶⁶, sin especificar algún referente en particular. De esta forma, podemos asumir que los textiles “andinos”, refiere a objetos prehispánicos o de culturas pasadas, y en ningún caso de culturas que hasta el día de hoy se encuentran presentes.

Revisando estas últimas actividades, podemos observar que las culturas originarias se representan desde objetos de artesanías, atemporales, aislados de su contexto y vacías de significación. Como el contenido principal de los programas es el desarrollo de habilidades motrices a través de la ejecución de lo técnico, se valora a las culturas indígenas bajo este mismo parámetro, es decir, solamente como objetos de artesanía a imitar. Por otro lado, se presentan “fuera del tiempo”, como objetos de un pasado indefinido, de culturas precolombinas y no relacionándolo con la época actual, cuando muchas de estas creaciones mantienen su uso vigente hasta el día de hoy. Por ejemplo, en la mención de textiles “andinos”, existe una gran cantidad de referentes artistas,

⁶⁶ En adelante se abreviará como Museo Precolombino.

artesanos, comunidades, tanto Aymara como Mapuche. De la misma forma, se presentan las creaciones de los pueblos originarios como objetos aislados, puesto que son vistos desde lo estético-técnico y no planteando su significación o cosmovisión contenida, como el caso de los *Chemamüll*. De esta forma, no se les involucra en su contexto de origen, que ayudaría a comprender más allá de su función o significado planteado por Wikipedia.

Por consiguiente, cuando aparece la mención de las culturas originarias de Chile, éstas se presentan como la temática gatillante únicamente para introducir las actividades, y así permitir que los estudiantes por medio de la imitación desarrollen las habilidades técnicas que priman en estos programas. Esto también se observa en la actividad n°1 de la unidad 4 (MINEDUC, 2013b, p. 117), que dice:

1 Los estudiantes observan obras de Op art, textiles precolombinos y otros con líneas horizontales, verticales y diagonales. Comentan los diferentes efectos y formas que se pueden lograr con este tipo de líneas.
(Ibid)

Si bien en esta actividad se mencionan referentes diversos entre sí, y ejemplificando de un modo más pertinente los elementos visuales de la línea y las formas, estos se transforman en un referente visual para el trabajo concreto que se espera realizar. El referente que aparece en las observaciones al docente, es nuevamente el Museo Precolombino, cuyas muestras son vestigios, enfocándose en la preservación del pasado. Podría potenciarse en esta etapa el acercamiento a las comunidades en los que trabajen tejedoras textiles del norte o sur de Chile, y así plantear referentes que se encuentren fuera de Santiago y conectándolos con los pueblos originarios de la actualidad.

Sobre los referentes mencionados en las actividades del programa o en las observaciones al docente, se puede apreciar que en forma general se diversifica las posibilidades que se le pueden entregar a los estudiantes. En

este sentido, se hace dialogar a artistas de distintas épocas y estilos para ejemplificar una temática, como se aprecia en la actividad nº 4 de la unidad 4, del programa de 2º básico:

4 Describen a diferentes personajes chilenos observados en grabados de Claudio Gay, pinturas de Mauricio Rugendas, Reinaldo Villaseñor, Arturo Pacheco Altamirano, cerámica de Talagante, fotografías, videos y otros (aguatero, manicero, pescador, huaso, otros). En grupos de cuatro a seis alumnos, seleccionan a algunos de los personajes observados y escriben una historia acerca de ellos. (MINEDUC, 2013b, p. 113)

El ejemplo anterior diversifica los artistas que se les entregan a los estudiantes como referentes, permitiendo comprender la temática estudiada desde distintas visiones, estilos, épocas y medios. Asimismo, permite apreciar las diferentes formas en las que se transmite un mismo mensaje. A pesar de ello, no podemos considerar que esto sea una tendencia, puesto que no todas las actividades tienen referentes o hacen dialogar diversificando sus posibilidades. A lo largo de todo el programa se expone una variedad de artistas. Sin embargo, el mayor porcentaje es de artistas hombres, más de 50 frente a solo 6 exponentes mujeres, como Marie Cassat, Grandma Moses, Magdalena Atria, Marta Colvin, Lily Garafulic y Aura Castro. Por otra parte, en este nivel no existe mención de artistas indígenas.

Las culturas occidentales se ven representadas a través de ejemplos de artistas europeos conocidos del arte universal en la unidad 2 o civilizaciones antiguas como egipcios, griegos, romanos, etc. en la actividad 4, unidad 3 (MINEDUC, 2013b, p. 94). En la unidad 2, donde se trabaja el OA1 con los tópicos de entorno cultural y entorno artístico⁶⁷, se observa que los referentes de “obras de arte chileno, latinoamericano y del resto del mundo (MINEDUC,

⁶⁷ OA 1: Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación del:

- entorno natural: Figura humana y paisajes chilenos
- entorno cultural: Personas y patrimonio cultural de Chile
- entorno artístico: obras de arte local, chileno, latinoamericano y del resto del mundo.

2013b, p. 70), van separando por grupos geográficos la diversidad de artistas que presentan, por ejemplo en la actividad nº 1:

1 Los estudiantes observan autorretratos de Jan Vermeer, El Greco, Diego Velázquez, Vincent van Gogh, Pablo Picasso o Andy Warhol, entre otros. Por medio de la expresión corporal, imitan y representan las obras y comunican sus apreciaciones en forma oral. El docente estimula a los alumnos con preguntas como: › ¿por qué se les llama autorretratos a estas pinturas? › ¿cuáles de las posiciones, ropas o gestos que observan en los autorretratos les llaman más la atención?... (Ibid)

En la actividad mencionada se trabaja con artistas mayoritariamente europeos, agregando a Andy Warhol (estadounidense) como exponente de otro lugar. Lo mismo sucede en la actividad nº3 (MINEDUC, 2013b, p. 70), dentro de los artistas mencionados (mayoritariamente europeos), solo se menciona al colombiano Fernando Botero. Si bien se diversifica la gama de exponentes del arte, no se fomenta un mayor diálogo entre artistas que comparten épocas aun cuando son de distintas culturas, siendo mayoritariamente representantes masculinos del arte occidental. También podemos apreciar que los exponentes del arte local y latinoamericano se presentan en actividades sin conexión con artistas de otras zonas geográficas, como menciona la actividad nº 11:

11 A partir de la experiencia anterior, observan y comentan retratos y escenas con niños de pintores chilenos de diferentes épocas, como Gil de Castro, Cosme San Martín, Pedro Lira, Alfredo Valenzuela Puelma, Juan Francisco González, Benito Rebolledo o Alfredo Helsby, entre otros. El docente guía la conversación con preguntas como: › ¿qué están haciendo los niños en las pinturas? › ¿en qué se diferencian con los niños de ahora? (Ibid, p. 73)

En este caso, solo se plantean artistas hombres latinoamericanos, conocidos del arte formal. Las actividades mencionadas, se podrían haber

enriquecido si presentaran a los estudiantes exponentes del arte que dialoguen en torno a distintos contextos, épocas, temáticas, géneros, culturas u otros términos. De este modo, permitiría comprender lo expuesto desde una forma más completa y significativa para los estudiantes.

Finalmente, en cuanto a los enlaces mencionados, se observa una gran cantidad de sugerencias para las actividades. En general las páginas web señaladas son para sitios específicos de artistas, sitios de difusión u otros. Entre ellos destacan museos y galerías extranjeros como Abc gallery (Polonia), el MoMA (EE. UU), el Museo Guggenheim (España) y el Museo Thyssen (España). Dentro de los locales aparece el MAVI⁶⁸, MAC⁶⁹, Museo de la Merced, Museo Precolombino, galería Isabel Aninat, Centro Cultural de Las Condes y la Universidad de Los Andes con su colección privada. De las páginas extranjeras se nos presentan dos que están en otro idioma, que es el caso del MoMA y Abc gallery. En el caso local, todos los sitios y lugares mencionados son de Santiago, centralizando los referentes a la Región Metropolitana. Es más, para ejemplificar las referencias a pueblos originarios, se menciona el Museo de La Merced y el Museo Precolombino, que son ajenas a las culturas Mapuche y Rapa Nui (MINEDUC, 2013b, pp.77-78).

Otros sitios mencionados y que se repiten a lo largo del programa son archive.com para imágenes de arte, YouTube para videos, páginas de turismo para referirse a parques nacionales como Chile 365 y Rutas Chile (Ibid, p. 57), y Wikipedia. Esta última página se repite de forma constante en las 4 unidades del programa. En particular se refiere a artistas específicos, estilos de arte o elementos indígenas, como el mito Rapa Nui o los *Chemamüll*. Estas referencias no son acompañadas de algún consejo en torno a la utilización de esta página. Wikipedia, como una enciclopedia virtual, puede ser intervenida por cualquier usuario, lo que le quita una rigurosidad en sus contenidos. Dicho lo anterior, podemos ver que en general los enlaces web corresponden a los

⁶⁸ Museo de Artes Visuales

⁶⁹ Museo de Artes Contemporáneo.

contenidos que se sugieren. Sin embargo, estos no siempre son específicos o pertinentes a la materia planteada, evidenciando liviandad en la elección de las páginas. Entendiendo que los sitios virtuales van cambiando con el tiempo, se vuelve necesario una actualización de ellos o un complemento virtual en la página del MINEDUC para el programa de artes visuales.

2.2.3 EL CASO DEL PROGRAMA DE 3º BÁSICO DE ARTES VISUALES

Al igual que los niveles anteriores, el programa de tercero básico se divide en cuatro unidades sin un nombre específico, trabajando los OA tanto de forma individual como integrada. En sus actividades podemos observar que sigue primando el aspecto técnico-manual, como un medio para el desarrollo de la habilidad motriz. Esto se puede ejemplificar en la actividad nº 8 de la unidad 1:

8 Los estudiantes se reúnen en grupos para realizar un mural con técnica mixta sobre el mundo marino. Para esto: › dibujan el fondo del mar en un pliego de cartulina, papel o cartón forrado, incluyendo piedras, algas, corales, otros › lo pintan con témpera y pasteles grasos › recortan formas de peces, moluscos, estrellas de mar, pulpos y otros seres marinos que deseen › pegan sobre las formas recortadas papel crepé y volantín recortado con abundante cola fría aguada › terminan detalles con papel crepé o volantín arrugado › para finalizar, pegan sus seres marinos sobre la pintura del fondo de mar y los exponen en algún lugar del establecimiento. (MINEDUC, 2013c, p. 63)

Las actividades propuestas se reducen a la utilización de temáticas como una forma de inspirar y gatillar la creación e imaginación, sin profundizar en la reflexión. Solo siguen una secuencia de pasos para ejecutar la propuesta de forma concreta. Además, no todas las actividades se exponen con la misma profundización y desarrollo, llegando al punto en que algunas solo tienen una breve descripción, como es el caso de la actividad nº4 y otras similares,

contrario a otras que se exponen como un proyecto más complejo como se ejemplifica con la actividad nº17. Ambas en la unidad 1, expresan:

4 El docente los invita a realizar un collage de un árbol imaginado con papeles de colores y recortes de revistas sobre cartulina. Para esto: › recortan partes de diferentes árboles en revistas o diarios › mezclan sus recortes y organizan su árbol imaginado. (MINEDUC, 2013c, p. 55)

17 Comentan diferentes fenómenos naturales que conocen o han experimentado y las emociones que les han causado. Seleccionan uno y, en grupos, elaboran una escultura personificando al fenómeno (por ejemplo: el señor volcán escupe lava, la tormenta está enojada y la señora lluvia está triste, entre otros). Para esto: › seleccionan el fenómeno natural que desean representar. › recolectan material de reciclaje que les sirva para su escultura. › construyen su estructura, pegando los materiales con pegamentos, corchetes, scotch y huincha embaladora, entre otros. › cubren la estructura con papel de diario o toalla nova con cola fría aguada y la dejan secar. › pintan la estructura, usando témpera, acrílico o tierra de color con cola fría aguada. › finalizan su escultura, agregando detalles con géneros, botones y elementos de reciclaje. (MINEDUC, 2013c, p. 59)

En ambas actividades se propone la elaboración de un trabajo, ya sea collage o escultura, explicando con distintos niveles de detalle. A través de estos ejemplos, podemos ver que el foco pedagógico apunta a la ejecución de un proyecto y la utilización correcta de materiales, técnicas y procedimientos, proponiendo de forma secuencial y detallada, un inicio, desarrollo y fin.

En relación con los referentes, se aprecia que algunas actividades tienen varios exponentes del arte para guiar la temática, incluso siendo diversos entre sí, como en la actividad nº 1 de la página 60. Mientras que otras solo mencionan el tema a trabajar como en la actividad nº 5, con las conchas de mar

(Ibid, p. 62). Esto último podría permitir al docente, tener mayor libertad para adaptar y contextualizar el trabajo de aula, proponiendo desde su visión referentes o temáticas pertinentes a su realidad:

1 Los estudiantes observan imágenes de obras de arte sobre fenómenos naturales de William Turner, Alfredo Helsby, Claude Monet, Katsushika Hokusai y otros (tormentas marinas, arco iris, amanecer, atardecer, otros). Comentan a partir de preguntas planteadas por el docente, como:

- › ¿qué fenómenos de la naturaleza observamos en estas pinturas?
- › ¿qué sensaciones nos provocan estas obras de arte? (miedo, frío, calor, alegría, otros).
- › ¿qué tipo de pinceladas han usado los artistas para representar los fenómenos?
- › ¿cambian o se mantienen los colores en relación con el fenómeno representado?
- › ¿qué tonos y matices podemos observar en las obras?

Pintan algún fenómeno de la naturaleza observado en las obras de los artistas anteriormente nombrados, con acuarela sobre papel o cartulina. (MINEDUC, 2013c, p. 60)

5 Observan imágenes de conchas de mar y comentan las características de las texturas de su superficie. El profesor los orienta con preguntas como:

- › ¿qué diferencias ven entre las conchas de mar?
- › ¿cómo es la textura de su superficie?
- › ¿cuáles son más lisas y cuáles son más rugosas?
- › ¿qué tipos de líneas encontramos?

Seleccionan una concha o una imagen de esta para realizar una escultura. Para esto:

- › amasan la greda hasta que esta no se les pegue en las manos.
- › modelan un cilindro o paralelepípedo con greda.
- › usando palos de helados o herramientas especiales para greda (estecas y miretes), extraen material sobrante y modelan su concha marina. (MINEDUC, 2013c, p. 62)

Sin embargo, esto también podría generar una ambigüedad para el docente que tome los programas como principal guía, puesto que, como se observa en la actividad nº5, se estaría relevando el tema solo como idea para reconocer e imitar formas. Sin embargo, no se introduce el ejercicio a través de

temáticas de la escultura o volumen, sino que se les pide a los estudiantes copiar una forma, asumiendo que el docente será quién adecue y contextualice lo trabajado en clases, para una mayor comprensión de este. Estos distintos niveles de desarrollo de las actividades nos revelan que de acuerdo con el tema y los OA que se quiera trabajar, estas tienen más o menos detalles explicativos o referenciales, focalizándose en su proceso de ejecución. Como, por ejemplo, las actividades hasta ahora mencionadas de la unidad 1, tienen en común el OA3 que trabaja en torno a los materiales, herramientas y procedimientos. Por otra parte, no todas las unidades trabajan los OA integrados. Si lo hiciera, permitiría trabajos más complejos, pero también más amplios en su profundización.

A lo largo de todo el programa no existen referencias de los pueblos indígenas, ni en las actividades, ni en las observaciones al docente. Sin embargo, hay algunas propuestas que podrían sugerir el trabajo o el diálogo con referentes de la cultura local, como se observa en las actividades de la unidad 2 y 3. Para tratar el tópico del entorno cultural y creencias de distintas culturas, la actividad nº 7, 8 y 9, mencionan:

7 Los estudiantes comentan características de formas y colores de las máscaras del carnaval de Venecia u otra fiesta de similares características. Seleccionan una, la recrean y la construyen con materiales de reciclaje, agregándole, quitándole o modificando elementos... (MINEDUC, 2013c, p. 77)

8 Los estudiantes observan imágenes o videos de trajes y personajes del carnaval de Venecia (por ejemplo: Arlequín, Pantalone, Polichinela) o de otras fiestas con similares características. El profesor guía los comentarios... (Ibid)

9 Se reúnen en grupos de tres o cuatro alumnos para crear un traje al estilo del carnaval de Venecia, utilizando materiales de reciclaje y

diferentes tipos de papeles...” (Ibid)

En estas actividades se presenta la temática del carnaval para la creación de máscaras y trajes, en la que solo se menciona el carnaval de Venecia (Italia) como referente. Aun cuando dice “u otra fiesta de similares características”, en los enlaces sugeridos solo refiere a este carnaval en particular y no orienta a otros lugares o culturas para trabajar. Tanto en Latinoamérica como en Chile, existe una variedad de exponentes para complementar el ejercicio, y a través de los cuales también se puede comprender la noción de máscaras y trajes, como en la *Anata*⁷⁰ en el caso del pueblo Aymara.

Siguiendo con los mismos tópicos, en la unidad 3 se trabaja con referentes culturales occidentales, dentro de los que destacan las temáticas con seres mitológicos europeos en la actividad 1 (Ibid, p. 95), mitología y cerámica griega en las actividades 3 y 4 (Ibid, p. 96), celebraciones del dragón chino en la actividad 5 (Ibid, p. 97) y pintura y caligrafía china en las actividades 5 y 6 (Ibid, p. 101). Estas actividades, al igual que las mencionadas anteriormente, trabajan cada una de las temáticas por separado y de forma particular. No se comparan, integran o dialogan las diferentes culturas que se nombran, ni se realizan paralelismos con culturas locales. Entendiendo que el foco está en que los estudiantes conozcan otras culturas del mundo, hasta el programa de 3º básico no se ha relevado las culturas locales o latinoamericanas, ya sea en carnavales, ceremonias o ritos. Hasta ahora, en el programa existe una hegemonía de los referentes culturales de Occidente, a excepción de las expresiones culturales chinas. Esto nos hace reflexionar que los estudiantes conocen las diferentes culturas del mundo de forma segregada y sin relación temporal o geográfica con otras, y además, colocando en valor la cultura extranjera antes que la local originaria.

⁷⁰ La *Anata* es una festividad Aymara que se celebra en el mes de febrero, como una forma de agradecimiento a la tierra o *pachamama* por las cosechas y lo que nos ha dado. Es época de carnavales, agradecimiento y celebración, por medio de diferentes ritos y costumbres en comunidad.

Asimismo, se desaprovecha la oportunidad de utilizar referentes étnicos locales, cuando releva técnicas y temáticas trabajadas en estas culturas. Esto lo podemos observar en la actividad nº 8, de la unidad 3 (Ibid, p. 102) que dice:

Artesanía

8 Los estudiantes experimentan con técnicas de trenzado. Para esto: › trenzan tiras de plástico, cuero, lana o género. › con sus trenzas, crean objetos como collares, pulseras, llaveros y otros de su propio interés. › agregan conchitas o mostacillas de madera con pequeñas perforaciones Exponen sus trabajos, indicando fortalezas y elementos a mejorar en relación con el manejo de materiales y procedimientos. (MINEDUC, 2013c, p. 102)

En esta actividad no se menciona ningún referente, solo una técnica de “artesanía” sugiriendo materiales y procedimientos. Aun cuando en la cultura latinoamericana y local existen referentes para ello, como los *Quipus*⁷¹ en las culturas andinas o los trenzados en el pueblo Aymara, por nombrar algunos. Con esto entendemos que ciertas actividades del programa se agregan para dar más posibilidades y variedad a las propuestas, sin profundizar en su desarrollo reflexivo sino más bien en la ejecución técnica. Esto no quiere decir que la cultura originaria se reduzca a la producción de artesanía, sin embargo, el programa desaprovecha la oportunidad mínima de difundir las prácticas culturales (contextualizadas) en los estudiantes.

En cuanto a las “Observaciones al docente” que acompaña cada actividad, son para dar algún consejo sobre una técnica, nombrar referentes y enlaces a sitios web para consultar más información. De estos últimos, existen actividades cuyos enlaces a páginas virtuales son numerosos y diversos, en cambio, otras actividades no son acompañadas por ninguna sugerencia. Los

⁷¹ Los Quipus son un antiguo sistema de contabilización andino, en el que a través de nudos se registran diversos elementos como cosechas, personas, etc. (completar definición)

enlaces a sitios web que se mencionan corresponden a páginas de dominio específico de algún artista, páginas de archivos de imágenes, páginas específicas para hablar de arte como blogs, páginas de noticias, estudio de la naturaleza o de difusión fotográfica. También se observa enlaces a páginas particulares de museos, galerías y bibliotecas. Dentro de los museos, se observan varios extranjeros en otros idiomas como el Museo Británico (Inglaterra), Museo Metropolitano de arte (MetMuseum, EE. UU), Musée d'Orsay (Francia), Museo Thyssen (España) y AbcGallery (Polonia). Lo que más llama la atención es la mención a sitios de turismo para referirse a espacios naturales de Chile (welcomechile.com) o el Carnaval de Venecia (viajeros.com). Al igual que los niveles anteriores de primero y segundo básico, se mantiene la reiterada utilización de Wikipedia para referirse a artistas como Gaudí, Mucha, Turner, Da Vinci, etc. o temas específicos como murales egipcios, mitología griega o caligrafía china, entre otras. No queda duda de que estas menciones tienen páginas más pertinentes y fidedignas que Wikipedia.

Dentro de las referencias que destacan, podemos ver que se presentan de forma reiterada artistas europeos clásicos del arte, también del mundo antiguo como culturas egipcias, griegas y romanas, o tradiciones de China e Italia. En el caso de las vanguardias artísticas del siglo XX, en la unidad 4 se plantean de forma rápida y superficial (MINEDUC, 2013c, pp.115-122), dando mayor relevancia a la técnica propuesta a partir de ellas. A lo largo de este programa, existen escasas referencias a artistas mujeres, mencionándose solo tres, Giorgia O'Keefe (EE. UU), Tarsila do Amaral (Brasil) y Magdalena Atria (Chile). Aun cuando el OA4⁷² plantea explícitamente que debe haber una variedad de referentes, donde al menos se trabaje con 15 exponentes latinoamericanos, locales y del arte universal, existe escasa mención. Dentro de las excepciones, se destaca al artista japonés Katsuchika Hokusai y en el caso chileno, se suma a los artistas Claudio Bravo y Arturo Pacheco Altamirano. En

⁷² "OA4 Describir sus observaciones de obras de arte y objetos, usando elementos del lenguaje visual y expresando lo que sienten y lo que piensan. (Observan anualmente al menos 15 obras de arte y artesanía local y chilena, 15 latinoamericanas y 15 de arte universal)".

el caso de artistas de pueblos originarios o que trabajen una temática cultural étnica, no aparece ninguna mención. Dicho lo anterior, podemos deducir que no existe una mayor atención en los referentes que se entregan en el programa. Aun cuando el docente pueda adaptar las actividades e incorporar elementos que considere necesario, este programa sigue siendo una guía para el proceso de planificación de las clases. En este sentido, tanto lo que se dice como lo que no se dice, influye en el proceso de aprendizaje. Si no se están considerando las culturas indígenas, la paridad de género o en resumen, todas las culturas no occidentales, el mensaje que se entrega, es la reiteración de la importancia que le brinda el programa a la cultura hegemónica dominante.

2.2.4 EL CASO DEL PROGRAMA DE 4º BÁSICO DE ARTES VISUALES

Al igual que los niveles anteriores el programa de 4º básico presenta cuatro unidades, en las que se trabajan los OA específicos de este curso. Las actividades tienen distintos niveles de profundización, estructurándose de forma general en un proceso de observación, descripción, reflexión, creación y muestra o exposición de los trabajos de los estudiantes. Si bien algunas actividades son más breves y generales, en otras se evidencia que la muestra y reflexión de lo realizado, va tomando más importancia.

En este nivel se observa que nuevamente aparecen menciones a los pueblos originarios y no de forma casual. El OA1 de este nivel, menciona explícitamente la temática de culturas americanas:

Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del:

- Entorno natural: Naturaleza y paisaje americanos.
- Entorno cultural: América y sus tradiciones (cultura precolombina, tradiciones y artesanía americana).

- Entorno artístico: Arte precolombino y de movimientos artísticos como muralismo mexicano, naif, y surrealismo en Chile, Latinoamérica y en el resto del mundo. (MINEDUC, 2013d, p. 44)

A modo general, el foco temático de este objetivo son las culturas americanas, dejando abierta la posibilidad al docente de incorporar las culturas que se consideren necesarias para las actividades. Sin embargo, la forma en que se pone atención al ámbito cultural nos revela dos situaciones. Primero, se hace mención desde la noción de lo precolombino, definiendo a un tiempo determinado las culturas representadas. En segundo lugar, desde el arte y la artesanía, sugiere una diferencia de conceptos cuando hablamos de manifestaciones culturales étnicas.

Las tres primeras unidades de este programa incluyen actividades que proponen temáticas en torno a las culturas precolombinas, aun cuando solo el OA1 lo menciona de forma directa. Por ejemplo, en la unidad 1 para trabajar en torno al paisaje americano, se mencionan no solo elementos geográficos característicos de Latinoamérica como la Cordillera de los Andes, sino también ciudades arqueológicas:

7 Observan imágenes de ciudades arqueológicas de América, como Machu Picchu, Chichen Itzá, Teotihuacán y Tiwanaku, entre otras. Comentan sus características, guiados por el profesor con preguntas como: › ¿alguna vez han visto una ciudad arqueológica o ruinas? › ¿qué es lo que más les llama la atención de ellas? › ¿cómo son las casas y los templos? › ¿con qué materiales fueron contruidos? (MINEDUC, 2013d, p. 57)

En este sentido, el paisaje americano se muestra desde las ruinas de las culturas precolombinas, relevando solo su carácter de vestigio del pasado, y sin conectar con la importancia que estos lugares tienen para las culturas indígenas en la actualidad. Un ejemplo de aquello es el centro ceremonial de Tiwanaku,

ubicado en Bolivia. Si bien este es un lugar arqueológico patrimonial, hasta el día de hoy los Aymara lo utilizan para esperar el *machaq mara*⁷³ o “retorno del sol”. De esta forma, el programa presenta el sitio geográfico como “parte del pasado”, sin un trasfondo mayor que el de observar y reconocer formas, para posteriormente crear objetos por medio de procedimientos y herramientas. La actividad siguiente lo demuestra:

8 A partir de la conversación acerca de las ciudades arqueológicas en el paisaje americano, construyen la maqueta de un edificio o ciudad de una civilización inventada o de otro planeta, usando materiales de reciclaje. Para esto:

- › en grupos pequeños, comentan cómo sería su ciudad inventada.
- › realizan bocetos de su ciudad y el paisaje a su alrededor.
- › seleccionan los materiales que van a utilizar para la maqueta (por ejemplo: envases, tubos de cartón y materiales reciclados de plástico).
- › arman la maqueta de la ciudad, pegando los envases y otros materiales con cola fría u otro pegamento, corchetes, huincha de embalaje o de papel.
- › pintan con témpera o acrílico y realizan terminaciones con objetos de plástico, materiales naturales y otros adecuados para su trabajo. Exponen sus trabajos en la sala o en algún lugar del establecimiento y comentan los resultados. (MINEDUC, 2013d, p. 57)

En este ejemplo se propone la creación de una maqueta por medio de pasos como dibujar, armar, pegar y pintar, dejando al final una exposición de los “resultados” por sobre una reflexión del valor de las culturas. Esto reduce la actividad del programa a un dominio de ciertas habilidades manuales con un resultado concreto.

⁷³ El *Machaq mara* es una de las fechas más importantes para el pueblo Aymara. Cada 21 de junio en torno al solsticio de invierno, se celebra y agradece el retorno del sol y el comienzo de un nuevo ciclo.

De la misma forma, nos encontramos que el programa también menciona a las culturas étnicas locales vigentes hasta la actualidad, como el pueblo Mapuche, Rapa Nui, Aymara y Diaguita. Dentro de todos los pueblos reconocidos actualmente por el Estado, los que tienen mayor representación poblacional son casualmente estos mismos. En base a la revisión de su ubicación dentro del programa, podemos ver que en la unidad 2 es donde se concentran todas sus menciones. Sin embargo, al igual que las actividades anteriores, la temática se plantea sin contextualización, significado o desarrollo. Por ejemplo, en la actividad nº5 de la página 60, se menciona al pueblo Mapuche:

5 Observan imágenes de máscaras mapuches de madera y de piedra. Mencionan sus características, distinguiendo⁷⁴ las figurativas de las no figurativas, y luego realizan un trabajo en volumen, modelando una máscara en greda o arcilla e incorporando materiales naturales como piedras, ramas o cortezas de árbol según su gusto personal o intención expresiva. Para esto: › determinan la expresión de su máscara (por ejemplo: alegre, impresionado, triste, aburrido). › amasan la greda y le dan forma de máscara. › sacan o agregan greda para dar expresión a su trabajo. › antes de que la greda se seque, le agregan los materiales naturales y la dejan secar. › por último, comparan los estilos personales y explican cómo usaron los materiales de modo diverso, pero con el mismo tema (MINEDUC, 2013d, p. 60)

A través del modelado, esta actividad propone el reconocimiento de la forma como elemento del lenguaje visual teniendo como referentes las máscaras Mapuche. Sin embargo, lo que prima es la valoración de lo técnico por sobre el reconocimiento de la cultura originaria. El ejemplo de la actividad podría ser abordada desde cualquier cultura y perspectiva, puesto que para el

⁷⁴ Esta palabra se cita tal cual sale en el programa.

programa no es relevante, ya que no hay un análisis de su contexto. Esta situación, que también hemos visto en los programas anteriores, nos muestra que se está fomentando la reflexión en torno al proceso de ejecución y no respecto a la cultura Mapuche, quitando la posibilidad a los estudiantes de reconocer y reconocerse en las culturas originarias locales.

Por otra parte, recién en este nivel desde 1° básico, que se menciona directamente al pueblo Aymara dentro de una actividad, relacionándolo con sus textiles y *chuspas*⁷⁵. La referencia aparece en la actividad nº 10 de la unidad 2 (Ibid, p. 77), comparando artesanía chilena:

10 Observan imágenes o videos sobre artesanía chilena y comparan sus formas, texturas, colores y líneas. (textiles, cestería, cerámica, tallado en madera y piedra). Comentan las ideas y emociones que les producen, guiados por el profesor con preguntas como: › ¿qué formas, texturas, colores y líneas ven en estos objetos de cestería de Chiloé?. › ¿qué personajes míticos representan? › ¿qué formas ven en esta escultura tallada de Rapa Nui y qué representan? › ¿qué imágenes se pueden encontrar en los textiles aymará? › ¿son figurativas o no figurativas? › ¿saben para qué se utilizan las chuspas (bolsas pequeñas) aymará? › ¿qué creen que representan las máscaras de la Tirana y para qué se utilizan?” (Ibid)

11 Realizan un trabajo de arte de cestería en volumen, usando como material papel de diario con tiras de papel torcido o revistas dobladas y entrelazadas.” (Ibid)

En esta actividad se propone la temática de la “artesanía chilena” para trabajar técnicas como la cestería. Para ello, plantea la observación de objetos creados por distintos pueblos, lo que permitiría ampliar los referentes para el

⁷⁵ Las *chuspas* son pequeñas bolsas de lana que se utilizan en las zonas andinas, en las que se guardan principalmente hojas de coca.

estudiante, posibilitando un diálogo común entre las distintas culturas. Sin embargo, al incluir a las culturas originarias locales, es interesante observar desde qué perspectiva se mencionan.

En el caso de las creaciones del pueblo Aymara, el programa no define de forma clara cuando las considera arte o artesanía. Esto porque al programa no le interesa relevar la cosmovisión contenida en los objetos, sino que estén en función de una actividad que desarrolle habilidades técnicas concretas. Existe otro factor a considerar. La ambigüedad del programa para definir cuándo es arte y artesanía en los objetos de origen étnico, algunas veces se define por la antigüedad de la elaboración del objeto. En varios pasajes del programa consideran “arte” a los textiles de larga data. Sin embargo, definen como artesanía a los mismos objetos, pero creados en la actualidad. Cuando hablamos de manifestaciones culturales étnicas, ¿en que momento es arte y en que momento es artesanía? Pareciera que se hace una diferencia, puesto que cuando se refiere a las culturas precolombinas u objetos encontrados de culturas pasadas, se habla de creaciones y de arte. Y cuando se habla de pueblos originarios aparece el concepto de artesanía, como si el marco temporal determinara una categorización. Esto lo podemos ver en las siguientes actividades de la unidad 2:

1 El docente indaga los conocimientos previos de los alumnos acerca de las creaciones artísticas de culturas precolombinas americanas, a partir de preguntas como: › ¿conocen el arte de los pueblos originarios de Chile? › ¿conocen algún lugar en este lugar o ciudad donde se pueda ver arte precolombino? › ¿han estado en el desierto de Atacama, en la Patagonia o Perú, México o Guatemala? (MINEDUC, 2013d, p. 74)

2 Observan imágenes de obras de arte y objetos precolombinos de cerámica, textil, orfebrería, y describen lo observado, utilizando elementos del lenguaje visual (formas y líneas). (Ibid)

4 Observan imágenes o videos acerca de objetos de arte textil mapuche y el profesor los orienta para que observen las técnicas de tejido con preguntas como: › ¿qué diferencias vemos entre los ponchos y las alfombras? › ¿qué diferencias vemos entre las frazadas y los tejidos para montura de caballos?... (Ibid, p. 75)

Esta categorización se presenta de forma arbitraria e inconstante, lo que nos permite suponer que las actividades fueron planteadas por distintas personas con un alineamiento distinto sobre la visión del arte. En estos ejemplos se denomina creación o arte cuando se releva una cultura desde su concepción de pueblo originario o desde la época precolombina. En cambio, se destaca la técnica de creación del objeto, solo cuando en las actividades se releva la importancia de la ejecución material, sin nombrar un referente particular:

5 Los estudiantes experimentan con técnicas de tejido, usando cartulinas de diferentes colores, papeles de volantín torcido o cordeles gruesos. Para esto: › cortan tiras de cartulinas o tuercen papeles volantes de diferentes colores. › ordenan la mitad de sus tiras de manera vertical y las restantes las entrecruzan de manera horizontal, seleccionando las más largas para ordenar en forma vertical y las más cortas las entrecruzan en forma horizontal, creando una superficie plana tejida. Luego pegan el trabajo sobre una cartulina mayor. (MINEDUC, 2013d, p. 75)

4 Guiados por el docente observan imágenes de diferentes diseños de la cerámica diaguita y la describen usando elementos del lenguaje visual, como líneas de contorno, colores y formas. A partir de lo observado, seleccionan diseños de su interés y realizan un dibujo creativo basado en ellos, usando pasteles grasos y acuarela. (Ibid, 79)

7 Los estudiantes eligen diseños de textiles artesanales de su interés y crean un collage basado en ellos, usando paño lenci, goma eva y otros materiales que consideren adecuados. Para finalizar, comparan los collages en cuanto a colores y formas. (Ibid, 96)

Cuando se propone a los estudiantes trabajar en sus propias creaciones, el programa se enfoca al trabajo funcional de la actividad, quedándose solo en la reproducción de técnica. Para enriquecer los procesos es necesario contextualizar, comprender y profundizar para que la temática no se vuelva anecdótica. No planteamos que se vuelva una clase teórica ni magistral respecto a culturas particulares, de hecho, destacamos que el programa centre el aprendizaje en la práctica, pero con el cuidado de no caer en el “hacer por el hacer”.

Comparado a los niveles anteriores, se aprecia mayor referencia de las culturas americanas. Por ejemplo, se mencionan las culturas Moche, Inca, Calima, Lambeque, Nazca, Huari, Tiahuanaco, Chavin, Tolima, Olmeca, Kwakiutl, entre otras. Aun así, los referentes de las culturas americanas siguen siendo desde el mundo precolombino, sin conexión con su herencia cultural actual, más que la huella de lo que ya fue. En el caso de los pueblos originarios de Chile, destaca la mención al arte textil Mapuche y Aymara, cerámica Diaguita, escultura Rapa Nui, como también geoglifos y pintura rupestre de la Patagonia. La enseñanza de técnicas propias de pueblos originarios queda al nivel de la imitación y adaptación a materiales actuales como vimos en el ejemplo anterior, sin una contextualización o comprensión de su cosmovisión, sin un sentido, el trabajo se vuelve mecánico. De esta forma, el objeto expuesto a modo de ejemplo se observa, describe e imita a través de técnicas propuestas.

En cuanto a los referentes utilizados a lo largo del programa, se puede apreciar a modo general que se incluyen dentro de las actividades, temáticas y artistas para orientar el trabajo. Sin embargo, en la sección de Observaciones al docente, los enlaces a páginas web sugeridos se presentan de forma desigual, puesto que ciertas actividades presentan varios ejemplos y otras no presentan alguno. Además, las páginas virtuales mencionadas son solo a temáticas, y no a elementos que puedan ampliar el campo de conocimiento del docente o los ejemplos para el estudiante (como tutoriales, procedimientos técnicos, ejemplos

de lo que se espera lograr, etc.). Por ejemplo, para la actividad nº 1 de la primera unidad (Ibid, p. 58), al trabajar en torno al reconocimiento de la forma figurativa y no figurativa, se utilizan referentes de artistas chilenos. En las “Observaciones al docente” de esta actividad, se mencionan:

Observaciones al docente: Pintores figurativos: Andrés Baldwin, Agustín Abarca, Isaías Cabezón, José Tomás Errázuriz, Hernán Valdovinos

›http://www.portaldearte.cl/agenda/pintura/2007/andres_baldwin.html

›<http://www.portaldearte.cl/obras/bosque.htm>

›<http://www.portaldearte.cl/obras/patagua.htm>

›<http://www.portaldearte.cl/portal/2011/03/17/autor-nino-de-la-naranja/>

›<http://www.portaldearte.cl/portal/2011/03/22/autor-ninos-en-el-paisaje/>

›http://www.hernanvaldovinos.com/esp/pag_01_cuadros/pag_1_cua.html

Escultores figurativos: Virginio Arias, Francisca Cerda

›<http://www.portaldearte.cl/obras/araucana.htm>

› <http://www.portaldearte.cl/portal/2011/03/17/autor-mujer-subiendo/>

Pintores no figurativos: Sammy Benmayor, Matilde Pérez

›<http://www.portaldearte.cl/portal/2011/03/16/autor-encuentro-entre-cirse-y->

›<http://www.mac.uchile.cl/virtual/p5/1.html>

Escultores no figurativos: Sergio Castillo, Federico Assler

›<http://www.portaldearte.cl/portal/2011/03/17/autor-erupcion/>

<http://www.portaldearte.cl/obras/sintitulo9.htm>”

(MINEDUC, 2013d, p. 58)

En los enlaces se destacan varios referentes, aun cuando la actividad solo sugiere “artistas chilenos”. Para observar sus obras, se sugieren páginas relacionadas a la temática como Portal del arte, el MAC y una página particular

de un artista. Esto permite una pertinencia entre la temática, los referentes y los enlaces, pertenecientes a dominios oficiales y no arbitrarios, como sucede en otras actividades. En la misma unidad, para referirse a lugares del paisaje americano o ciudades arqueológicas, los enlaces sugeridos mencionan continuamente la página de Wikipedia:

Cataratas del Niágara:

http://es.wikipedia.org/wiki/Cataratas_del_Ni%C3%A1gara ›

[http://www.lascataratasdelniagara.com/Cataratas de Iguazú](http://www.lascataratasdelniagara.com/Cataratas_de_Iguazú):›

<http://www.iguazuargentina.com/espanol/>›

[http://es.wikipedia.org/wiki/Cataratas_del_Iguaz%C3%BA Salto del Laja](http://es.wikipedia.org/wiki/Cataratas_del_Iguaz%C3%BA_Salto_del_Laja):›

http://es.wikipedia.org/wiki/Salto_del_Laja

Machu Picchu:

http://es.wikipedia.org/wiki/Machu_Picchu

<http://machupicchu.pe/machu-picchu/>

http://www.inkanatura.com/photogallery_machupicchu_incatrail.asp

Chichen Itzá:

http://es.wikipedia.org/wiki/Chich%C3%A9n_Itz%C3%A1

<http://www.chichenitza.com/Teotihuacán>:›

<http://es.wikipedia.org/wiki/TeotihuacanTawanaku>:

(Ibid, p. 57)

Al igual que en programas anteriores, es recurrente la mención a Wikipedia para acceder a información específica. Aun cuando existan artistas o lugares arqueológicos que puedan tener sitios oficiales para su difusión se recurre a este sitio virtual. En ningún momento se aclara o advierte que Wikipedia podría ser solo una primera referencia para buscar, pero no la única. Por otro lado, solo se menciona al Museo de Arte Precolombino como entidad

chilena de difusión y consulta, sobre temáticas referentes a las culturas étnicas locales y de América. Ya sea para referirse a objetos precolombinos (MINEDUC, 2013d, pp. 74, 77 y 81) o para ver una cultura específica como la Quimbaya (Ibid, p. 76). Esto nos plantea la interrogante, ¿el Museo Precolombino es la única entidad o lugar que difunde y da a conocer las culturas originarias en Chile? Su perspectiva de rescate de las culturas es desde el mundo precolombino, por sobre todo de vestigios de civilizaciones pasadas. Desde una lógica de conquista, marca un límite temporal con el “descubrimiento” de Colón y lo que existió antes de su llegada a América. Además, al ubicarse en Santiago, el Museo reproduce una lógica centralizada, aun cuando el programa de artes visuales se plantea para los estudiantes de todo el territorio nacional. Y finalmente, desde su lógica de museo privado, difícilmente se puede apreciar las voces de los propios pueblos como narradores de su historia y legado, ya que se someten a todos los puntos anteriormente señalados. No nos cabe dudas de que este Museo es sumamente importante para el rescate de la historia cultural de nuestro país. Sin embargo, no puede ser el único lugar que se considere como referente para el trabajo con culturas originarias.

Respecto a otros enlaces mencionados, se pueden apreciar las mismas tendencias de programas anteriores. Se observa en primera instancia que los sitios son pertinentes a los temas tratados. Sin embargo, al revisarlos detalladamente, muchos de ellos ya no se encuentran disponibles. Ya sean blogs, museos y otras páginas, como, por ejemplo: “Inka natura”, “Machupicchu.pe”, “Green museum” (que ya no existe), “Mitología chilota”, “Arte mapuche wallpulli”, “Civilizacionesancestrales.blogspot.com”, etc. En otras páginas, se encuentran disponibles sus dominios, pero no el enlace particular al que remite es el caso de la Universidad de Tarapacá, la Municipalidad de Chile Chico, el catálogo de revistas Scielo, Museotamayo, entre otras. También se presentan páginas antiguas que no han tenido actualización, por lo que el sitio es precario, como “Arqueologíaelperú.com.ar” o “Eldoradocolombia.com”. Por

otro lado, es recurrente la mención a sitios de difusión fotográfica o de la naturaleza, para ejemplificar elementos abarcados dentro de las actividades. Entre ellos se encuentran “Fotosearch.es” y “Taringa.net”, sitios que también difunden información variada. En el caso de “Arte y fotografía” y “Tu Discovery”, los dominios se encuentran, pero no las referencias, y otras páginas como “Mundo fotos” ya no están disponibles. Y finalmente, también se mencionan páginas web de turismo para referirse a lugares arqueológicos de Chile como “Patagonia online” y otros que ya no se encuentran como “Pucón online” y “Chile tur Copec”.

Con lo anteriormente señalado, se evidencia la poca atención y cuidado que se les presta a las referencias de sitios web en internet. Si bien se sugiere una amplitud de menciones, con los años estos dominios han dejado de existir o referirse al tema de la actividad, lo que finalmente es como si no se mencionaran. Con los años, los dominios de las páginas pueden ir cambiando tanto su contenido como las personas que los manejan. Por ello es necesario dar preferencia a sitios oficiales y permanentes, como los de Museos, Galerías o de difusión. Si se considera esta característica voluble de internet, se vuelve imprescindible que los programas de estudio estén en constante actualización o de lo contrario, que el ministerio provea de un sitio de consulta general para los docentes, a donde se pueda recurrir como complemento de los programas.

Finalmente, la variedad temática que se presenta a lo largo del programa varía incluso dentro de cada unidad, cambiando de forma drástica el tema, lugar o tiempo. Dejando en evidencia más su presencia anecdótica, que una profundización o comprensión de lo que se está observando. En el caso de los artistas mencionados, se abarcan de forma diversa e integrada dentro de los temas, pero sus referentes son menos que los de niveles anteriores. En el caso de artistas mujeres solo se aprecian 4, frente a alrededor de 30 exponentes masculinos, europeos o locales: Matilde Pérez, Patricia del Canto, Patricia Figueroa y el sitio web de María Inés Carot. Sobre referentes particulares de

origen étnico, no se observan, ni tampoco de artistas que trabajen algún recate de las culturas locales; Patricia Figueroa en esta perspectiva podría ser parte de ello. Sin embargo, sería mucho más pertinente si, por ejemplo, en el caso del trabajo con las máscaras mapuche, se mencionara a artistas como Oyarzun.

En otras palabras, tanto los referentes como las temáticas que se les entrega a los estudiantes son fundamentales para su formación, puesto que sin dudas aportan en la amplitud de la mirada y comprensión del mundo. Es por ello que se deben trabajar de forma integrada en las actividades y experiencias que se les entregan durante todo su proceso de desarrollo. Con ello nos referimos a todos los grupos excluidos o minimizados en su presencia, como pueblos originarios y mujeres. En esta perspectiva, las culturas étnicas no pueden tratarse de forma desglosada de otros referentes, ni relevar su presencia en un solo programa como el de cuarto básico. Un estudiante que no es parte de estas culturas, si por diversas razones no adquiere una valoración de las culturas étnicas a través de su educación formal, difícilmente podrá reconocer en ellas su origen e importancia.

2.2.5 EL CASO DEL PROGRAMA DE 5º BÁSICO DE ARTES VISUALES

En el programa de 5º básico se aprecia una progresión en la forma en la que se plantean las actividades. En los niveles anteriores, mantenía su estructura entre la observación, ejecución y comparación. En este nivel se observa que algunas actividades comienzan a dar importancia al proceso del estudiante más que el planteamiento temático o la ejecución del producto como meta final. Sin embargo, la importancia de la aplicación técnica, los procedimientos y la utilización de materiales sigue teniendo un rol central, a través de los cuales se espera que los estudiantes adquieran mayor habilidad motriz. De esta forma hay actividades que se plantean solo desde la ejecución de una técnica, como otras que tienen una lógica de proyecto, partiendo por la

observación, descripción, comparación, diseño-creación y exposición, siempre con la obtención de algo concreto. Por ejemplo, a continuación vemos el contraste en el tratamiento de dos actividades:

2 Los estudiantes eligen objetos como frutas, botellas, cajas y otros, arman un modelo de naturaleza muerta y la dibujan con lápiz grafito o carboncillo. Guiados por el profesor, aplican luces y sombras en sus trabajos. Los exponen y explican cómo lograron dar la sensación de volumen a los objetos, usando las sombras”. (MINEDUC, 2013e, p. 86)

6 Diseñan un proyecto para mejorar un espacio interior desde la perspectiva del diseño. Para esto, observan su entorno (establecimiento educacional, casa, otro), seleccionan uno de los espacios o habitaciones (sala de clases, dormitorio, cocina, otros) para mejorar su aspecto y funcionalidad y desarrollan el proyecto de mejoramiento de acuerdo a los siguientes pasos: Seleccionan un espacio para mejorar. Determinan los elementos a mejorar (ejemplo: mobiliario: closet, escritorio y silla, entre otros; estructura: pintura en muros, suelo y ventanas, entre otros). Realizan diferentes bocetos por medio de dibujos o trabajando en el computador a partir de una fotografía a la que realizan modificaciones. Evalúan sus bocetos en pequeños grupos, usando como criterios aspectos estéticos (color, forma, textura, otros), adecuación al usuario, originalidad de la propuesta y funcionalidad. Proponen ideas para mejorar sus diseños personales y los de sus compañeros. Mejoran sus ideas y bocetos si es necesario, y seleccionan uno. Construyen una maqueta de su diseño. Presentan sus propuestas de mejoramiento y las comparan, usando los criterios de aplicación de elementos de lenguaje visual (ejemplo: forma, color y textura, entre otros), funcionalidad, originalidad y uso adecuado de materiales y procedimientos”. (MINEDUC, 2013e, p. 106)

La actividad nº 2 se presenta de forma concreta y directa. El objetivo es que los estudiantes identifiquen la representación de la luz y sombra por medio del dibujo, sin identificar referentes, por lo que se asume que se utilizan los mencionados en la actividad anterior. Se entiende entonces que el aprendizaje se permite a través del “aprender haciendo”, aun cuando las actividades que esperan desarrollar elementos del lenguaje visual o alguna técnica específica quedan presentadas con menos desarrollo que otras. En cambio, la actividad nº 6, se observa una estructura más compleja en su propuesta, que incluye el análisis del propio proceso de los estudiantes. De esta forma se da mayor importancia a la investigación y análisis como parte del proceso, sin dejar de lado la ejecución de un trabajo concreto.

Las actividades permiten una contextualización hacia temáticas o intereses de los estudiantes, permitiendo al docente adecuar los contenidos. Esto porque varias de ellas se plantean desde ese foco o no presentan un tema definido, siendo en estas ocasiones una ventaja el que no lo tengan. Por ejemplo, en la actividad nº 1 de la unidad 4:

1 Los estudiantes realizan una comparación de elementos de vestuario de diferentes épocas, culturas y estilos, por medio de la observación de imágenes de vestuario de diferentes períodos históricos y culturas (épocas: Antigüedad, Edad Media, Renacimiento, Barroco, Rococó, Contemporáneo u otras; culturas: precolombinas americanas, europeas, china, india, otros). Para sus comparaciones, usan criterios como: Aplicación de lenguaje visual (color, forma, textura, otros). Materiales y procedimientos utilizados en la confección de los objetos (materiales: telas de lana, seda, encajes, oro, plata, otros; procedimientos: telar, bordado, laminado en oro, tallado, otros). Funcionalidad (para qué servía, cómo se usaba, otros). Contexto (lugar, época de desarrollo, otros). (MINEDUC, 2013e, p. 118)

Si bien se presentan épocas temáticas definidas para trabajar el

vestuario, deja a criterio del docente los referentes específicos que se entregaran a los estudiantes. A la vez, integra diferentes periodos por medio del vestuario, permitiendo comprender un mismo fenómeno desde diversas realidades creativas. Sin embargo, es necesario observar que cuando se habla de “épocas” se mencionan periodos que tradicionalmente refieren a las culturas occidentales europeas, y cuando se habla de “culturas” se mencionan en su mayoría a los referentes no hegemónicos como América, China e India.

Sobre los pueblos originarios, se pueden apreciar algunas menciones dentro de las mismas actividades, ya sea como temática o referente específico. En ellas, aparecen nuevamente desde una propuesta de observación, descripción, comparación e imitación de los objetos, sin contextualizar ni entregar herramientas que permitan entender su sentido de creación. En particular, éstos son mencionados para desarrollar actividades referidas al diseño, que se proponen en la unidad 4 (MINEDUC, 2013e, pp.118-124), apareciendo como “culturas precolombinas americanas”, “culturas indígenas americanas y chilenas” o solo “culturas”. Por ejemplo, para trabajar el tema del vestuario en la actividad nº 5 se menciona:

5 El profesor presenta a los estudiantes vestuario y accesorios de culturas indígenas americanas y chilenas (mapuche, aymara, pascuense, inca, otros). Comentan sus observaciones, explicando cómo han usado los elementos de lenguaje visual (forma, color, textura, otros) y las funciones que cumplen las diferentes prendas. (Ibid, 119)

Esta actividad es la primera del programa de 5° básico con mención directa a los pueblos originarios de Chile, nombrando a Mapuche, Aymara y "Pascuenses", entre paréntesis y enumerándolos dentro de los posibles ejemplos a utilizar. Cabe mencionar la forma en que se utiliza el concepto "Pascuenses". Como ya se planteó en el análisis del programa de 2° básico, esta forma de nombrarlos es errónea y desactualizada para referirse a este pueblo, puesto que su forma correcta sería Rapa Nui, al igual que su gentilicio.

Nuevamente aparece una razón por la cual los programas de estudio debiesen estar en constante actualización y observación, rectificándose este tipo de situaciones. Puesto que, refleja la imposición cultural que viven los pueblos originarios, al nombrarlos por el título que le han entregado los occidentales conquistadores y no su propia gente.

Además, en esta misma unidad se puede observar que la mención a los referentes étnicos, muchas veces aparecen como objetos para imitar, sin relacionar ni reflexionar sobre su materialidad o cosmovisión contenida en ellos mismos. Por ejemplo, en la actividad nº 6:

6 Fabrican vestuario y accesorios de culturas indígenas americanas y chilenas con material de reciclaje o natural. Para esto: Seleccionan una de las prendas de los pueblos estudiados y experimentan con materiales y procedimientos para fabricarlos. Realizan bocetos de diseños de vestuario y/o accesorios, usando material de reciclaje u otro. Comentan los bocetos, usando criterios de aplicación de lenguaje visual (forma, color, textura, otros), funcionalidad, correspondencia con el pueblo seleccionado, otros sus bocetos o procedimientos técnicos si es necesario, y fabrican el vestuario. Presentan sus trabajos al grupo y comentan los resultados obtenidos, usando como criterios la aplicación de elementos de lenguaje visual, funcionalidad y correspondencia con estilo del pueblo elegido. (MINEDUC, 2013e, p. 119)

En esta actividad, se sustituye la materialidad de los vestuarios originales para trabajarlos con materiales de reciclaje. Sin embargo, podría realizarse una propuesta de paralelismos entre los materiales utilizados y los materiales originales, respetando el sentido de las prendas. Esto pues, confunde o reemplaza función con cosmovisión. Por ejemplo, en un vestuario tradicional Aymara, se utiliza una o dos cucharas de plata en cada lado del pecho. Si analizamos la cuchara desde la función, ésta queda como prendedor o

sujetador del *Aksu*⁷⁶, sin embargo, desde la cosmovisión, la orientación de la cuchara nos transmite si la mujer tiene hijos.

Por otro lado, la representación del vestuario en las culturas originarias americanas y chilenas se hace desde lo pasado, como culturas precolombinas sin considerar que las vestimentas y accesorios de estas culturas siguen vigente hasta el día de hoy, y cada uno de sus pueblos se encarga de rescatarlas y preservarlas. En este sentido, se podría trabajar con visitas a terreno a comunidades locales, con imágenes gatillantes actuales o incluso llevar a la clase invitados u objetos para hablar desde el punto de vista propio de la cultura local. Chile es un país rico culturalmente a lo largo de todo su territorio, sin embargo, esto no se aprovecha ni considera en la propuesta del programa.

Al contrario de lo anterior, también se nos presentan actividades que no mencionan a las culturas étnicas. Sin embargo, están implícitos dentro de su propuesta. Ejemplo de ello lo podemos ver en la actividad nº 12 de la unidad 2:

12 Los estudiantes montan una feria para divulgar el patrimonio cultural intangible de la región. Para esto: Se reúnen en grupos pequeños e investigan acerca de comida, música, bailes, vestuario y otras manifestaciones típicas de su región o del país. Preparan una presentación en vivo de su investigación por medio de dibujos y textos (por ejemplo: la ropa y música que usarán, la comida que presentarán y el lugar donde harán su presentación, entre otros). Realizan su presentación en algún lugar de su establecimiento, invitando a otros alumnos y docentes”. (MINEDUC, 2013e, p. 81)

Esta actividad tiene relación con las efemérides que se presentan en algunos establecimientos escolares, sobre todo en educación básica. Ya sea en fiestas patrias o para el día de los pueblos originarios, realizar una muestra

⁷⁶ El *Aksu* es la vestimenta tradicional de la mujer Aymara, consiste en un paño tejido a telar de color café o negro, prendido a los hombros por alfileres y ceñido a la cintura por una faja o *wak'a*.

cultural a la misma comunidad educativa, es una instancia que posibilita la difusión y la integración. Sin embargo, ¿qué cultura o culturas es la que se releva? ¿cómo se representan las culturas étnicas? Esta actividad propone montar una feria y presentar en vivo características o elementos propios de aquello que se muestra. Pero si consideramos a los pueblos originarios, sus representaciones en la escuela generalmente son desde bailes o disfraces y las muestras culturales se transforman en exhibición como una “fiesta de curiosidades” más que de reconocimiento y valoración.

Con respecto a las observaciones al docente, se aprecia la presencia más constante de consejos sobre la utilización o adaptación de algunas técnicas. Sin embargo, en comparación a la otra información entregada, estos aún se presentan en reducidas ocasiones, dedicando más este espacio a enlaces a páginas web que muestran referentes temáticos. Los enlaces utilizados son específicos del tema que se trata en cada actividad, pero existe un criterio poco claro para las sugerencias, porque algunas actividades no presentan ningún enlace y otras presentan una amplia cantidad de referencias.

Al igual que el programa anterior de 4º básico, se presentan direcciones de páginas web que ya no se encuentran vigentes como “chile365”. Sin embargo, se destaca una mayor presencia de páginas de sitios oficiales, ya sea de difusión del arte y la cultura, museos, galerías o páginas específicas de artistas, tanto en otros idiomas como en español. De los sitios que se presentan en otro idioma, no todos tienen disponible su traducción, lo que eventualmente haría más difícil su acceso. En el caso local aparecen los sitios de difusión como “Portal del arte”, “Artistas plásticos chilenos”, “Memoria chilena”, “Profesor en línea”, “Educar Chile”, “Chile para niños” y “Monumentos”. Todos esos dominios siguen vigentes, solo que el enlace específico que se coloca en el programa, en muchos casos ya no se encuentra. En cuanto a museos y galerías se mencionan el MAC y la sala de Fundación Gasco. Además, se menciona en páginas internacionales los sitios de Van Gogh Gallery, Abc Gallery (Polonia), The Athenaeum (ya no existe), Musee d’Orsay (Francia),

Museo Thyssen (España), entre otros. Y también sitios de artistas específicos como Van Gogh, Degas, Gauguin, Rodin o Jorge Oteiza. Otros sitios mencionados son “artchive”, “Arte y fotografía”, YouTube y Flickr.

Con lo anteriormente señalado, observamos que cuando se refiere a sitios oficiales y reconocidos, estos siguen vigentes hasta el día de hoy. Si bien los contenidos específicos pueden ir cambiando, la referencia principal está disponible para consulta. Esto nos plantea la idea de que, si se va a colocar un enlace específico como referencia en el programa, es más pertinente que éste sea al dominio general. O de lo contrario contar con un sitio oficial de apoyo para los programas en que la información se actualice de forma constante. Aun cuando se coloquen cantidades de referencias, si estas no están vigentes solo se termina por nombrar un ejemplo vacío. Lo importante debería ser la calidad por sobre la cantidad.

Por otro lado, para las menciones a culturas originarias se sugieren los sitios web del Museo Precolombino, Museo Oro del Perú y el Museo Nacional de Antropología de México, mencionando como se sugería anteriormente al sitio de forma general. Estas tres páginas web trabajan las culturas desde una perspectiva pasada y del rescate de antiguas civilizaciones, y se nos presentan como las únicas referencias cuando se trabajan actividades con temáticas sobre culturas precolombinas o pueblos originarios. De forma que, nos muestra una preconcepción que se tiene de las culturas étnicas, solo planteándolas desde el pasado y no de la actualidad.

Finalmente, la tendencia de la utilización de la página de Wikipedia para referirse a temas específicos continúa en este programa. No se justifica la utilización de Wikipedia como referencia, puesto que, existen sitios que podrían brindar información más rigurosa o sitios oficiales para su divulgación, especialmente cuando el programa menciona a las temáticas como el Art Nouveau y artistas como Alfredo Valenzuela Puelma, Juan Francisco González,

Pedro Lira, Pedro Subercaseaux, Miguel Ángel y Henry Moore. Aun así, no deja de ser curioso que la mayoría de las menciones en las que aparece Wikipedia, son artistas chilenos.

En general los referentes más utilizados son en su mayoría de exponentes más conocidos del arte universal, hombres occidentales europeos. Los referentes locales tienen mayor diversidad, presentándose de varios estilos y épocas. Sobre la mención a artistas mujeres se aprecian 6, Rebeca Matte, Ana Cortéz, Josefina Guilisasti, Ximena Cristi, Francisca Cerda y Carol Catalano, frente a alrededor de 80 exponentes masculinos.

2.2.6 EL CASO DEL PROGRAMA DE 6º BÁSICO DE ARTES VISUALES

En el programa de 6º básico observamos características similares a los programas anteriores. Las actividades se presentan con distinto desarrollo en sus propuestas, algunas son muy breves y otras se presentan como un proyecto. En este nivel se aprecia que algunas tienen una estructura más larga que en cursos anteriores, por ejemplo, en la nº 6 de la unidad 4:

6 En grupos pequeños, desarrollan un proyecto de mejoramiento de objetos del patio de su establecimiento o un espacio público. Desarrollan su proyecto de acuerdo a los siguientes pasos: › comentan las características y funciones de objetos del patio de su establecimiento (juegos para niños, bancas, otros) y plantean ideas para mejorarlo. › escriben sus ideas y realizan bocetos de objetos para su proyecto por medio del dibujo o computador. › seleccionan los materiales y procedimientos para construir las maquetas de sus objetos. › comentan los bocetos, utilizando criterios como originalidad, funcionalidad, otros. › seleccionan y mejoran el mejor boceto y la selección de materiales y procedimientos. › construyen la maqueta o presentación por medio del

computador, usando los procedimientos, las herramientas y los materiales seleccionados. › comparan las presentaciones y maquetas, usando criterios como uso de los elementos de lenguaje visual, funcionalidad, originalidad de la propuesta, otros.” (MINEDUC, 2013f, p. 115)

Antes de llegar a un trabajo final, los estudiantes deben comentar características, escribir ideas y realizar bocetos, seleccionar materiales y procedimientos, comentar bocetos, seleccionar y mejorar bocetos, construir maqueta, comparar maquetas. El programa define en un paso a paso detallando las actividades. Por lo tanto, el docente debe seleccionarlas en un amplio abanico de posibilidades para desarrollarlas con la profundidad que se propone. En general, las actividades se siguen centrando en lo técnico y la ejecución de un proyecto, presentándose de forma abierta y en ocasiones sin temática específica. Por esta razón, no se aprecia mayor profundidad en el conocimiento de las temáticas expuestas, ya que solo funcionan de gatillantes o inspiraciones para los trabajos. En los OA que se plantean elementos del lenguaje visual, las actividades son aún más acotadas y concretas a la creación de un trabajo artístico. Por ejemplo, en la unidad 3:

3 Crean una escultura objetual que represente un objeto de la vida cotidiana, usando materiales reciclables y otros (por ejemplo: construir una tarjeta bip gigante, un zapato gigante, otros). Para esto, observan y comentan acerca de diferentes objetos de la vida diaria que se pueden representar por medio de una escultura. (MINEDUC, 2013f, p. 101)

Si tomamos esta actividad de forma particular, las indicaciones que se presentan son ambiguas, sin referentes y sin un proceso claro para realizar. Por ello varias de las actividades que se plantean están relacionadas entre sí y se pueden trabajar en conjunto. Sin embargo, cada una se nos presentan de forma independiente sin manifestar explícitamente lo que el docente debe exponer

sobre las temáticas y contextualizaciones, indicando procesos de reflexionar, comparar, describir, etc. En este sentido, también se tiende a desglosar los aprendizajes en varias actividades, que, si bien detallan el proceso, este se presenta de forma cortada. Es así que se separa el análisis, de la creación en reiteradas ocasiones, diferente a otras actividades planteadas en el programa. Algunas se nos presentan como un proyecto macro que abarca varias actividades, como en la unidad 4:

1 Los estudiantes realizan una visita y un informe acerca de un espacio público que contenga obras de arte o elementos patrimoniales (plaza, centro cívico, centro cultural, centro comercial, otros). Toman fotografías o realizan croquis desde distintos ángulos. Comentan las fotografías y dibujos, indicando: › ¿cuáles son los objetos más importantes presentes? › ¿hay obras de arte, cuáles? › ¿aporta la obra de arte al embellecimiento del espacio público? ¿por qué? › elementos contextuales de las obras de arte presentes › ¿qué agregarían o sacarían del espacio público visitado? (MINEDUC, 2013f, p. 114)

2 Observan croquis o fotografías del espacio visitado y proponen diferentes ideas para realizar un mural en él. En grupos pequeños, dialogan acerca de diferentes temas que se pueden realizar por medio de una pintura mural o un mosaico y realizan bocetos de una o más de las diferentes ideas planteadas. (Ibid)

3 Pintan su mural o construyen su mosaico sobre un muro, cartón o madera, usando pinturas al agua (témpera, acrílico, anilina o tierra de color con agua y cola fría) o trozos de cerámica y pegamento para cerámica, materiales naturales y cola fría u otro material adecuado para realizar un mosaico. (MINEDUC, 2013f, p. 114)

4 Comparan sus trabajos en relación con los temas abordados y la aplicación de elementos de lenguaje visual. (Ibid)

La dificultad que se nos presenta aquí es que las actividades en esta unidad están relacionadas entre sí, por lo que no se podría trabajar solo con una, dando paso a un proceso más largo que requiere varias clases para su concreción. Se observa también, que las unidades van repitiendo los OA a lo largo del programa, ofreciendo gran cantidad de actividades para un mismo objetivo, desde distintas propuestas temáticas. Finaliza cada unidad con el OA4 por separado, analizando lo mismo que se trabajó anteriormente. Si bien el programa ofrece una amplia gama de posibilidades para el docente, la propuesta se vuelve repetitiva. En este sentido podrían plantearse proyectos más grandes y largos, junto con actividades más pequeñas bajo la misma idea, y en ellos trabajar varios OA a la vez.

En las secciones de “Observaciones al docente”, se aprecia que en este nivel no se mencionan ni incluyen referentes de culturas indígenas locales o del resto del mundo. Por otro lado, los referentes en sí se van integrando de forma más amplia y diversa respecto a los niveles anteriores, enriqueciendo la forma en la que se presenta el arte a los estudiantes. De esta forma, se consideran artistas de distintas épocas, lugares y estilos, incorporando varios contemporáneos. En el caso de referentes mujeres, su presencia aumenta a la inclusión de 17 artistas ⁷⁷, pero aún sigue siendo menor frente a aproximadamente 90 exponentes masculinos.

Sobre los enlaces a páginas web mencionadas encontramos que en su mayoría pertenecen a sitios de difusión del arte o de difusión fotográfica, sitios de artistas específicos, sitios oficiales de museos o galerías y otros particulares. Entre las menciones locales destacan el Centro Cultural Palacio la Moneda, el MAC, el MAVI, Centro cultural de las Condes, sala de Fundación Gasco y Galería Isabel Aninat, siendo estos tres últimos lugares privados, y todos se

⁷⁷ Por orden de aparición Natalia Babarovic, Violeta Parra, Tarsila do Amaral, Francisca Sutil, Laura Rodig, Marta Colvin, Livia Marín, Virginia Errázuriz, Bárbara Hepworth, Lily Garafulic, Marina Nuñez del Prado, Marta Minujin, Monica Bengoa, Isidora Correa, Bruna Truffa, Josefina Guilisasti y Rebeca Matte.

encuentran en Santiago, centralizando los referentes a un lugar determinado. Dentro de las galerías y museos extranjeros, destacan Abc gallery (Polonia), Museo Guggenheim (NY) y Museo de Arte Moderno (MoMA, NY).

Además, al igual que el programa de 5º básico, se presentan enlaces de páginas que ya no existen como “art49.com”, “mcart.cl” o “colarte.com”. Otras pertenecen a nuevas temáticas como “locker18.com” (página a la venta)⁷⁸, “artespain.com” (temática de Pac-man) o “lamuralla.cl” (consejos para jugar en un casino). Esto nos plantea la necesidad de la atención que se le debe prestar a este tipo de información. Si bien el programa está dirigido a docentes, personas adultas y con criterio formado, es una herramienta que el Estado está entregando de forma abierta y pública.

Finalmente, la utilización de la página de Wikipedia sigue apareciendo como referencia para artistas de diversa índole y que puedan tener sitios oficiales en que se difunda su información, como Lily Garafulic, Fernando Botero, Henry Moore, George Segal, Alejandro Otero, Antoine Pevsner, Alexander Calder, Louise Bourgeois, Claes Oldenburg, Robert Rauschenberg, Richard Long, Christo, Julian Beever, Bernini, Miguel Ángel, Miró, Mario Irarrázaval, Ribera y José Guadalupe Posada. También aparece en temáticas relacionadas con el Centro Cívico de Santiago, Frescos de la Edad Media y Murales de arte bizantino y romano.

2.3 BIBLIOGRAFÍAS, ENLACES Y ANEXOS DE 1º A 6º BÁSICO

2.3.1 BIBLIOGRAFÍA

La sección de bibliografías se presenta al final de cada programa, posterior a las unidades y actividades propuestas. Los textos que la componen

⁷⁸ Consultado el 10 de septiembre de 2021.

están relacionadas a las temáticas tratadas en cada nivel. En ella se mencionan un largo listado de textos bibliográficos divididos en dos partes: “Bibliografía para el docente” y “Bibliografía para el estudiante”. La sección que refiere al docente se divide a su vez en “Artes visuales” y “Didáctica”, como apoyo teórico y didáctico para cada docente a partir de textos sobre la educación artística.

En la sección “Artes visuales” de la bibliografía para el docente (MINEDUC, 2013a, p.133.), se expone una diversidad de textos referentes a las artes. Las áreas abordan desde historia del arte, técnicas específicas como pintura o escultura, enciclopedias dedicadas a diferentes artistas, tanto extranjeros como locales, elementos del lenguaje visual u otras temáticas como la naturaleza, historia, arqueología, mundo precolombino, entre otras. Siempre aludiendo a los contenidos de 1º a 6º básico.

De todos los autores de esta sección, se repiten aquellos que han escrito sobre historia del arte o la pintura, como W. Becket (2004), E. Cruells (2000), E. Gombrich (2004), M.C. Guerrero *et al* (1999) y M. Hollingsworth (1991). Estos autores, si bien son de distintas nacionalidades, investigan desde una perspectiva de la historia del arte occidental. Solo G. Galaz y M. Ivelic (1981), investigan sobre el arte en Chile. Sin embargo, su enfoque radica en la recepción de las corrientes europeas en el arte chileno. Este conjunto de lecturas propuestas, podría contribuir a acentuar una visión que reproduce el canon europeo del arte y categorización de las expresiones locales. En este sentido, la precaria formación docente especializada en el arte y su historia, obliga a los profesores a apoyarse en lecturas que anulan una representación de culturas locales y por lo tanto, reproduciendo a los estudiantes dichas visiones.

Por otra parte, se aprecia que la bibliografía en forma general es relativamente actualizada, ya sean reediciones o primeras ediciones, extendiéndose de fines del siglo XX a principios de este siglo. En este sentido,

el texto más antiguo de toda la bibliografía es de Gaspar Galaz de 1981. Llama la atención que el único libro sobre historia del arte en Chile que se mencione es de Galaz e Ivelic, siendo que durante los últimos decenios ha existido una serie de investigaciones referidas al arte local chileno desde distintas perspectivas, como por ejemplo las investigaciones de Pablo Marimán y Sandra Caqueo (2015). Aunque dicha publicación es posterior a los programas de estudio de artes visuales (2012), se hace necesaria una actualización que integre perspectivas del arte étnico y local para el docente.

La mayor parte de las editoriales a las que pertenecen los textos mencionados, son españolas y le siguen en menor cantidad las editoriales chilenas. En menor proporción, también aparecen editoriales de Argentina, México, Alemania, Brasil y de EE.UU. Por lo que casi la totalidad de los textos que aparecen están en español. Las editoriales españolas nos plantean un escenario de lenguaje hegemónico del arte y sus referentes, define referentes y el cómo se cuenta lo que se cuenta.

En la sección “Didáctica” de la bibliografía para el docente se sugieren autores especializados en educación artística, textos sobre cómo enseñar técnicas específicas, cultura visual, psicología y educación, y también referentes al arte. En su mayoría, los textos presentados están en idioma español, sin embargo, destacan varios en inglés. Esto nos sugiere, que, si bien existe cabida para textos en idioma extranjero, también podría incluirse material didáctico en idiomas de culturas locales o que incluso, integren propuestas didácticas desde la cosmovisión étnica. Por otra parte, en cada nivel hasta 6º básico, se van repitiendo los mismos autores publicados entre 1995 y 2009, dentro de los cuales se pueden mencionar importantes referentes de la didáctica⁷⁹. Sobre educación y cultura existe un escaso tratamiento. Aparecen

⁷⁹ Aguirre, Antúnez del Cerro, Artequín, Bamford, Barbe-Gall, Belder y otros, Bohrer, Efland, Eisner, Errázuriz, Freedman, García, Gardner, Graeme, Hargreaves, Hernández, Huerta, Ivelic, Jove, Llimós y otros, Lowenfeld y Brittain, Marín, Parsons, Piñol, Prentice, Reviejo, Tassin y otros, Vygotsky.

autores como Graeme o Hernández, y solo Tassin *et al* (2009), se destaca como investigador local sobre pedagogía cultural.

En la sección de bibliografía para el estudiante, aparecen textos enfocados a lectores infantiles correspondientes a los niveles de 1º a 6º básico, con temáticas como la naturaleza, el arte en general, los artistas, museos, elementos del lenguaje visual e historia del arte. Al menos hasta 4º básico, la mayoría de los textos son en formato de cuentos infantiles, y ya en 5º básico se nota el cambio del tipo de bibliografía, quedando con referentes similares a los del docente. En este sentido, no existe una transición entre las lecturas infantiles y el público especializado. Es decir, no entrega bibliografía adecuada para estudiantes que pasaron esta etapa y requieran lecturas que logren acercar al lenguaje del conocimiento artístico.

En cuanto a los textos que refieren a artistas, destaca la mención a artistas europeos, hombres y que generalmente son los más considerados para referirse al arte “universal”, como Picasso, Goya, Dalí, Leonardo da Vinci, Van Gogh, Kandinsky, etc. En el caso de textos específicos de artistas locales, aparecen en menor medida solo en 5º y 6º básico, como Juan Francisco González, Pedro Lira, Alfredo Helsby, entre otros. Lo mencionado anteriormente evidencia que la mayoría de los referentes son hombres, reconocidos formalmente dentro del arte, existiendo pocas menciones a artistas mujeres, destacando Frida Khalo y Carmen Aldunate. Se infiere de esta información que existe una falta de equidad de género en las referencias bibliográficas, tanto de los y las artistas como de autores y autoras. Esto refleja una visión atrasada que no se condice con la educación que se está construyendo en la actualidad. Si la bibliografía se enfoca en destacar solo a hombres como “artistas”, ¿qué ejemplos se les está entregando a las estudiantes? ¿querrán ser artistas? Consideramos necesaria la constante actualización e inclusión de artistas mujeres en la bibliografía.

Sobre bibliografía referente a pueblos originarios, podemos observar que, tanto en 1º, 3º y 6º básico no se presentan textos o autores. En cambio, en los niveles de 2º, 4º y 5º básico se puede apreciar una mención directa mediante una variedad de textos. Dentro de ellos destacan los que están en formato de libros de cuentos infantiles para los niveles más bajos, y los que se presentan de la misma forma que en la bibliografía para el docente, como textos generales. Esta bibliografía se repite en los tres niveles, incorporando uno o más textos a su lista. Las editoriales a las que pertenecen son en su mayoría de Santiago de Chile y tres españolas como se observa en la tabla 2. Dentro de las editoriales chilenas y en relación con la totalidad de los libros mencionados, destaca que poco más de tres cuartas partes pertenecen al Museo Precolombino, entidad público-privada ubicada en Santiago.

Tabla 2

Editoriales mencionadas que tratan sobre pueblos originarios o similar

Editoriales mencionadas	
Chile, Santiago: Museo Chileno de Arte Precolombino	31
España, Barcelona: Electa	1
España, Madrid: Akal	1
Chile: Santillana	5
Chile, Santiago: Ojitos Producciones	6
Chile, Santiago: Amanuta	1
España, Barcelona: Comunicación Uno	1
Chile, Curicó: Mataquito Limitada	1
chile, Santiago: Ministerio de Educación	1
Total menciones de 1º a 6º básico	48

Nota. Esta tabla muestra un extracto de la matriz de análisis, con los resultados sobre las editoriales mencionadas en la bibliografía de los programas que tratan sobre pueblos originarios.

El centralismo que se ve en diversos aspectos en Chile se ve reflejado en el origen de los textos y editoriales mencionadas, colocando una vez más en evidencia el lugar desde donde se está escribiendo y publicando sobre estos temas. Se hace necesaria la visibilización que narren desde los pueblos

originarios, escrito por ellos y por su propia voz, pero también potenciando la descentralización de la producción editorial investigativa de las artes.

Las temáticas que se tratan dentro de esta bibliografía muestran una tendencia hacia la representación del rescate de culturas desde una perspectiva arqueológica y de conservación de “vestigios”. En su mayoría, los textos hablan desde la América “precolombina” y las culturas que en ella habitaban en un pasado milenario, volviéndola lejana a la realidad étnica que existe actualmente. Frente a ello es escasa la presentación de libros que releven las culturas originarias que hoy se encuentran vivas en nuestro territorio. Con ello observamos una contraposición entre los textos que relevan las culturas desde lo pasado (siendo mayoría) y los textos que hablan de pueblos indígenas reconocidos actualmente por el Estado chileno, como por ejemplo Mapuche y Rapa Nui⁸⁰. De esta forma, no se genera una conexión entre el pasado y el presente como una misma historia de las culturas étnicas.

Por otro lado, podemos observar que las culturas del norte de Chile tienden a agruparse como “culturas andinas”, sin especificar el pueblo o zona geográfica específica a donde pertenece. Se refleja una homogeneización en torno a los pueblos presentes a largo de la Cordillera de los Andes. Esta situación también se ve en las actividades presentes en los programas de 1º a 6º básico, donde a los pueblos del norte de Chile se les agrupa dentro de la denominación de “Andinos”, siendo en escasas ocasiones la mención directa a Aymara, Diaguita u otros.

Gran parte de los textos mencionados en la bibliografía que pertenecen al Museo Precolombino, son acompañados de un link para descargar su versión en formato PDF. Sin embargo, en varios casos los links ya no se encuentran disponibles. En algunos ya no se puede acceder al sitio y en otros redirecciona

⁸⁰ ALDUNATE, C. & LIENLAF, L. (2002). Voces mapuches: Mapuche Dungu. Santiago: Museo Chileno de Arte Precolombino.
RAMÍREZ, J.M. (2008). Rapa Nui. El ombligo del mundo. Santiago: Museo Chileno de Arte Precolombino.

al sitio web del museo, donde se puede llegar a la sección de “libros de arte”, encontrándose algunos textos para su descarga, y otros solo para una vista general o parcial. Esto nos plantea la necesidad de actualización de la información sobre los instrumentos del MINEDUC, que, si bien están en modo de referencia, constituyen un innegable aporte al estudiante y al docente.

Si tomamos en cuenta la formación (o ausencia de ésta) que durante siglos han tenido las distintas generaciones en Chile sobre pueblos indígenas (incluyendo aquellos que son docentes hoy en día), ésta ha sido la misma que por años ha perpetuado su segregación, discriminación y estigmatización. Sumado a ello, existe un curriculum que de forma implícita sigue reproduciendo los mismos sesgos históricamente conocidos en cuanto a las culturas locales. Por lo que la utilización de fuentes como las del Museo Precolombino, como único referente histórico-cultural, no hace más que ayudar a perpetuar la idea de lo indígena como algo pasado y lejano. En este sentido, se institucionalizan sus objetos y creaciones hacia un rol histórico, estético y ornamental, separando contexto y funcionalidad de la cultura de origen.

Respecto a ello nos preguntamos, ¿quién está escribiendo sobre los pueblos originarios? Sería imposible que no existan referentes, sin embargo, ¿porqué son invisibilizados? No deja de llamar la atención que no sean los propios pueblos los que tengan voz respecto a su historia y origen, sino que sean entidades e instituciones formales las que lo hagan, y donde en muchos casos invitan a “participar” a algún representante étnico. Actualmente deben existir innumerables fuentes a las cuales se pueda recurrir como referentes para la formación de nuestros estudiantes. Sin ir más lejos, muchas de las fuentes existentes hoy en día, han sido posibles gracias a los fondos del Estado, desde la CONADI⁸¹ y el mismo Fondo del Libro, cuyas lecturas se podrían promover en estas instancias. En este caso, son las propias personas vinculadas a las

⁸¹ CONADI, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Organismo chileno creado en 1993 por la Ley N°19.253.

culturas locales quienes escriben desde su cosmovisión, y no una entidad privada, occidentalizada y centralizada.

De esta forma, las fuentes presentadas en las bibliografías de los programas contribuyen a generar una visión de los pueblos en torno a la museificación de estos, pues el lugar desde donde se está hablando y generando conocimiento en torno a ellos es desde el museo, institucionalizando y categorizando su identidad, origen e historia. Esto ha reducido a tratar temáticas de los pueblos en torno al vestigio del objeto prehispánico, pero no al rescate o difusión de los pueblos originarios.

Esta situación se contrapone frente a las lecturas sugeridas para los primeros niveles de 2º y 4º básico, donde los libros de cuentos infantiles refieren directamente a distintas culturas indígenas, destacando el pueblo al que hace mención. Dichas lecturas solo se encuentran presentes en los niveles más bajos, y desde 5º básico no se aprecian lecturas sugeridas correspondiente a las edades de los estudiantes. Por el contrario, se suman las mismas bibliografías presentes en la sección del docente.

2.3.2 SITIOS WEB RECOMENDADOS

parte de la bibliografía de los programas, se presenta la sección “Sitios Web Recomendados”. En ésta existe una lista de páginas virtuales que varía en cantidad de acuerdo a cada nivel de 1º a 6º básico. Se presentan de forma general sólo mencionando la página sin la ruta de recurso o cadena de búsqueda. Aun cuando en las secciones de “Sugerencia al Docente” se entregan links de consulta, en este apartado vuelven a mencionarse sin la misma especificidad. Por ejemplo, en 2º básico, en la página 77 (MINEDUC, 2013b), se menciona un enlace de la página del Museo de Arte Precolombino, que actualmente tiene su hipervínculo obsoleto. En cambio, al final del

programa se coloca la dirección web del museo, que se encuentra vigente y en constante actualización:

> <http://www.precolombino.cl/coleccion/andes-del-sur/> (no disponible)

Sugerencia al docente (Ibid, p. 77)

> <http://www.precolombino.cl> (disponible)

Sitios web recomendados (Ibid, p. 131)

Al analizar la sección de enlaces, lo primero que observamos es una amplitud temática entre sitios que se refieren a: museos, galerías, bibliotecas, fundaciones, páginas de difusión del arte, sitios específicos de artistas, educación, manualidades o de temas generales como fotografía, historia, naturaleza, arqueología u otros pertinentes a las temáticas tratadas en los programas. Además, se mencionan algunos sitios que no entran dentro de estas categorías, como lo son los sitios de turismo, ya sea dentro o fuera de Chile y en los que no necesariamente se promueve la cultura o la naturaleza. También aparecen sitios de municipalidades como Vitacura, Las Condes y Chile Chico, cuya información está orientada a sus propias comunas, o la página del Metro de Santiago, junto con la que percibimos una tendencia general hacia los referentes centralizados a una zona geográfica específica de Chile. Respecto a ello se vuelve necesario contextualizar la pertinencia de estos sitios y especificar qué información aporta a los programas y actividades, puesto que, el sentido de su mención se pierde cuando pensamos en lo extenso y diverso del territorio nacional, en el cual no todos los estudiantes se ven reflejados si solo se destaca un lugar en específico como la provincia de Santiago. Esta situación no solo se ve con las páginas de turismo o de municipalidades, sino que también se observa en la mención de Museos, Galerías, Fundaciones o diversas entidades encargadas de la difusión del arte y la cultura.

Por otro lado, se recurre a sitios como “mundodisney.net” para referirse a cuentos infantiles. A través de las actividades del programa de 1º básico en que se menciona en detalle esta página (MINEDUC, 2013a, p. 77), podemos ver que se refiere a cuentos como La Bella Durmiente, La Bella y la Bestia, Rapunzel, La Sirenita, Peter Pan, La Cenicienta, Blanca Nieves y El Mago Merlín. Sin embargo, este sitio y todos sus enlaces específicos, no se encuentran disponibles actualmente, ni reenvía a otra dirección. Si bien estas historias son las más divulgadas en el mundo occidental, no es de menor importancia reflexionar en torno a ellas, puesto que nos presentan historias clásicas, idealizadas, infantilizadas y binarias, con tendencia a los roles de género y sin un espacio a otros tipos de narraciones. Considerar solo este tipo de historias no hace más que ayudar a consolidar los estereotipos de género en NNA, que se repiten en patrones de comportamiento e inseguridad. En la Webgrafía o dentro de las actividades sugeridas, no se promueve una contraparte con historias de la cultura local o latinoamericana, ni tampoco cuentos actualizados, solo mencionando en la bibliografía otro tipo de cuentos ⁸². Por ejemplo, continuando con “Disney”, en su página actual “Disneylatino.com” (que no se menciona en los programas), promueve diversas historias por medio de su alianza con Pixar y Lucas Film, que podrían llegar a ser más pertinentes para las generaciones de hoy que las que aparecen en el programa.

Respecto a sitios de búsqueda de información como YouTube o Wikipedia, su mención aparece lisa y llanamente dentro del listado, sin advertencia del cuidado de la información que de ellas se obtiene. En el caso de YouTube, esta página podría ser una fundamental herramienta de apoyo pedagógico, a través de la cual los estudiantes y docentes puedan acceder a videos e información sobre las temáticas tratadas. Sin embargo, es necesaria la orientación en la búsqueda para no caer en *Fake news* ⁸³ o informaciones

⁸² Recién en segundo básico aparecen cuentos indígenas “El pequeño *meliñir*”

⁸³ *Fake News* se define como una noticia falsa que tiene por objetivo manipular o distorsionar la realidad.

erradas en una época de la posverdad donde lo llamativo predomina por sobre la verdad. El mismo caso sucede con la sugerencia de Wikipedia. A lo largo de los 6 programas del primer ciclo, se menciona de forma constante la utilización de esta página para revisar información de artistas, estilos de arte, culturas étnicas, entre otros. No solo en la sección de Enlaces al final de cada nivel, sino también dentro de las actividades con enlaces específicos, sin mediar en el cuidado de los datos que allí se entregan, pues una de las características de esta página, es que cualquier usuario puede cambiar y editar lo que allí aparece. Esto nos trae dificultades, pues no sabemos quién está escribiendo y entregando las referencias o antecedentes, si es de carácter fidedigno o si es una versión conveniente para quien la interviene, por lo que también tiene riesgos de caer nuevamente en las ya mencionadas *fake news*. Estas páginas pueden ser una herramienta de orientación o primera referencia para búsquedas más acabadas, por lo mismo, es fundamental el cuidado y atención en la orientación de docentes y estudiantes en su utilización e integración.

Si bien Wikipedia aparece en la sección de enlaces con su nombre genérico, a lo largo de los programas también podemos observar que se menciona para hablar de temáticas culturales o de pueblos originarios, como por ejemplo en el caso de los *Chemamüll* analizados anteriormente con el programa de 2º básico⁸⁴. En este caso para aquellos estudiantes y docentes, que necesitan ampliar sus referentes sobre los pueblos indígenas, se vuelve complejo analizar la veracidad de la información. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿quién está generando el conocimiento en torno a los pueblos originarios locales? y ¿qué referentes están entregando los programas de artes visuales?

Con respecto a las referencias de culturas originarias en los sitios web recomendados de 1º a 6º básico, estos son muy escasos en cuanto a su variedad y mención. Como se analizó anteriormente en 2º y 4º básico, los enlaces se presentan en relación con las actividades que tratan estas

⁸⁴ Véase página 78 de esta investigación.

temáticas, con una tendencia a citar blogs o páginas de museos que tratan las culturas de América desde una visión de historia arqueológica. Esto implica que toda mención a la cultura étnica queda suspendida en el pasado, analizada desde los vestigios de sus objetos o registros fotográficos como postales de lo olvidado, como el caso de los Selk'nam.

De los pocos enlaces que aparecen en las sugerencias, se aprecia que varios de ellos son blogs personales y discontinuados que no han tenido actualización, como el caso de “fotosdecultura.blogspot.com”, “arqueologiadeantiguasculturas.blogspot.com” y “selknamhistoria.blogspot.com”. Algunos se presentan en formatos antiguos, como el caso de “arqueologiadelperu.com.ar” y “eldoradocolombia.com”. Y otros son pertinentes tanto a las temáticas como a la valoración de los pueblos indígenas, como el caso “beingindigenous.org/” que fue un proyecto financiado por el CNCA⁸⁵, y del cual se puede observar información más fidedigna que de los sitios mencionados anteriormente. Destacan también tres instituciones oficiales y reconocidas, cuyo trabajo gira en torno a la conservación de la historia patrimonial de los pueblos originarios de América Latina, y hasta cierto punto, realizan un trabajo de vinculación con el medio respecto a los pueblos, como el Museo Nacional de Antropología de México, Museo del Oro de Perú y el Museo Precolombino de Chile. Al nombrar a estas tres entidades de distintos países, se enriquecen los referentes para aquellas actividades con temáticas directamente relacionadas con la arqueología, pues permiten relevar la importancia de la historia y del pasado. En cambio, en los programas, estos referentes se utilizan tanto para hablar de las culturas pasadas como de las que hasta el día de hoy se encuentran vigentes. Con todas las menciones anteriores, respecto a los pueblos étnicos, observamos que, tanto en las actividades de cada unidad de los programas, como las observaciones al docente y los sitios sugeridos en las bibliografías, podemos trazar una triangulación respecto a la mirada con la que se tratan las culturas de América.

⁸⁵ La CNCA es el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Esta visión representa a lo indígena como un objeto de estudio lejano y ajeno, situándolo desde la documentación arqueológica al museo como institución, donde los pueblos pierden autonomía para narrar su propia historia.

Junto con lo anteriormente señalado, observamos que varios sitios de los sugeridos para referirse a culturas originarias, ya no se encuentran disponibles, quitando un espacio importante de representación o engañando en su visibilización. Este es el caso de “artemapuchewallpulli.org”, “civilizacionesancestrales.blogspot.com”, “anapl.gov.ar” y “momiaschinchorro.cl/joomla”. Esta situación se vuelve una constante a lo largo de los programas, donde no solo en las sugerencias al docente aparecen sitios obsoletos, sino también en los enlaces de las bibliografías⁸⁶. Al revisarlos de forma minuciosa, observamos varias situaciones respecto de los enlaces: ya no se encuentra el servidor, no están disponibles, la página caducó o que cambió de administrador, y por lo tanto, contienen temáticas completamente distintas o se encuentran vacías de contenido. Para mencionar algunos ejemplos, revisados el 31 de Julio de 2021:

artemapuchewallpulli.org/ (no existe)
civilizacionesancestrales.blogspot.com (blog eliminado)
inapl.gov.ar/ instituto de antropología, (no se puede acceder al sitio)
momiaschinchorro.cl/joomla/ (no se puede acceder al sitio)
flaviuspub.reverso.net (Not found)
hoy.com (Sitio a la venta)
greenmuseum.org/ (redirecciona a menshealth.ciit.org/testogen-review
sitio de promoción al uso de testosterona (revisado 30/07/2020)
arte.observatorio.info/ (no se puede acceder al sitio)

⁸⁶ Véase detalle de análisis de 1º a 6º básico.

Lo anterior nos demuestra que la utilización de sitios web no oficiales o inseguros, es un riesgo que se debe tomar en cuenta al entregar información a través de los programas de estudio. Las direcciones o Url se van renovando con los años, las mismas páginas van actualizando sus contenidos, cambian o eliminan sus rutas de recurso/acceso y otros, al no poder asumir el costo de mantención de un sitio dejan de utilizarlo, cambiando usuario y completamente su contenido. Caso contrario a las páginas o anfitriones que se mantienen en el tiempo, como los Museos (mavi.cl), Universidades (artes.uchile.cl/) e instituciones oficiales (ccplm.cl/), en las que el dominio en sí permanece, aun cuando pueda cambiar la cadena de búsqueda.

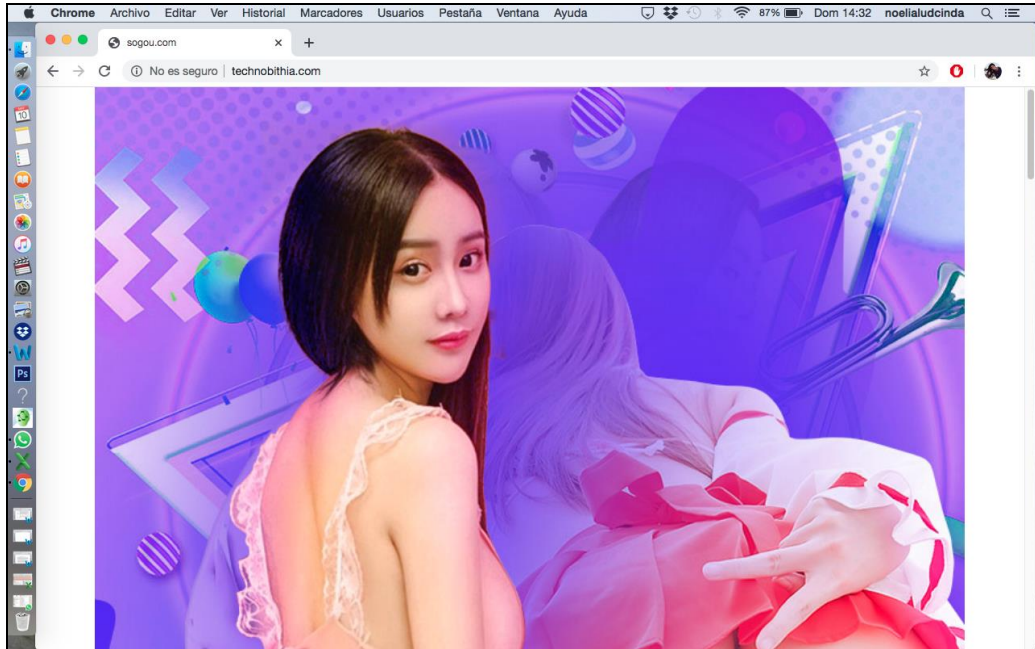
Es por ello que se nos presenta la necesidad de instalar la calidad de las referencias por sobre la cantidad de sugerencias como ayuda al docente, que finalmente solo queda como un listado más. En cambio, si se llegase a requerir impostergablemente páginas de consultas, debería potenciarse las que cumplan un rol fundamentalmente educativo, que demuestren una constante preocupación por actualizarse, mantenerse, y que sean un aporte para enriquecer los contenidos del programa, convirtiéndose en un real apoyo al docente.

Sin embargo, la mayor evidencia de lo que hasta aquí se ha advertido, se ejemplifica a través del programa de 4º básico. En la sección de bibliografías, junto a todos los enlaces a sitios web recomendados, aparece el sitio “technobithia.com/”, bajo la descripción de “Página web de temas variados” (MINEDUC, 2013d, p.130). Este sitio revisado el 10 de mayo del 2020⁸⁷, corresponde a una página en idioma chino de pornografía similar al género *Hentai*, con imágenes de portada claramente sugerentes al contenido aludido, sin que sea necesario traducir el texto para comprender qué tipo de información se está entregando. Revisado nuevamente el 30 de Julio de 2021, la página ya no se encuentra disponible.

⁸⁷ Revisado desde distintos dispositivos y lugares geográficos.

Imagen 2

Captura de pantalla a la página recomendada



Nota. Captura de pantalla a la visita de la página “Technobithia.com” el 10 de mayo de 2020

Esta situación nos demuestra una irresponsable desprolijidad en la selección de la información para los programas de estudio, quitando veracidad y confiabilidad en los referentes entregados. Refleja una falta de respeto al docente y su labor profesional, como también un menosprecio por la asignatura de artes visuales, que por si sola, ya trae una carga estereotipada sobre sus contenidos y lugar en la escuela.

Los programas de estudio constituyen un real apoyo para los docentes, sobre todo en aquellas asignaturas que no son acompañadas por otro material, contrario al caso de lenguaje, historia o matemáticas, que se les entrega el texto de estudio para el estudiante. Frente a las carencias formativas en la educación pedagógica y disciplinar de los profesores, ausencia de actualizaciones como política ministerial o herramientas que faciliten el acceso universal a contenidos de la educación artística, los programas se convierten en el único referente oficial al cual recurrir en la preparación de clases y material pedagógico.

Cabe destacar que lo anteriormente señalado no es un caso aislado, puesto que, en mayo de 2020, se denunció a través del Colegio de Profesores de Chile una situación de similares características⁸⁸. En el programa de Tecnología de 5° básico, en la sección de enlaces web página 105, se mencionaba un sitio para crear líneas de tiempo. Sin embargo, al momento de la consulta “dipity.com” tenía contenido pornográfico de sexo explícito. Ante esta denuncia el MINEDUC señaló que el “documento al cual se hace referencia corresponde a un programa de estudio elaborado el año 2012, fecha en que la página mencionada contenía material pedagógico (líneas de tiempo interactivas), cambiando posteriormente su contenido”⁸⁹. Si bien el programa de 5° básico fue corregido en su versión web, el material impreso y distribuido a todas las escuelas de Chile aun contiene aquella información, es más, desde el año 2012 sin que nadie lo reportara. El sitio consultado el 31 de Julio de 2020 ya no se encuentra disponible.

El hecho de que reiteradamente aparezcan estas situaciones hace desconfiar del material que entrega el MINEDUC. En este sentido, el docente debe revisar detalladamente cada sitio web recomendado, puesto que existe el peligro latente de recomendar a estudiantes páginas inapropiadas con una formación basada en el marco de la educación integral, los derechos humanos, y acorde con su edad. Esta hipotética situación responsabilizaría directamente a los y las docentes, ya que el Estado se escudaría aludiendo que los programas se publicaron el 2012, tal como ocurrió con el programa de tecnología de 5° año básico. Entendiendo la cambiante naturaleza de la virtualidad y adelantándose al hecho que otros enlaces web en un futuro cambien sus contenidos sería

⁸⁸ La denuncia la realizó un inspector de un colegio por twitter y se viralizó por medio de la denuncia pública que realizó Mario Aguilar, presidente del colegio de profesores en mayo de 2020 por medio de un video y publicación en redes sociales.

⁸⁹ https://www.cnnchile.com/pais/denuncian-que-link-sugerido-en-programa-de-5-basico-del-mineduc-te-envia-a-un-sitio-porno_20200507/
<https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/sitio-educativo-recomendado-por-el-mineduc-se-transformo-en-portal-porno/2020-05-07/131503.html>

contraproducente seguir considerando estas secciones dentro de los programas, el menos en su versión virtual.

Ya que esta situación se ha transformado en una constante, no podemos descartar la intervención de terceros, que estén redirigiendo los links de forma deliberada a sitios pornográficos, y que en un futuro se vuelva a repetir dicha situación. Por esta razón, es necesaria una revisión detallada de los sitios, para que profesores y estudiantes tengan las herramientas necesarias para aprender y enseñar el arte desde una perspectiva de Derechos Humanos. Por último, dada la ineficiencia y obsolescencia de las páginas web citadas en los libros físicos, consideramos que se hace necesaria la creación de una página web directamente trabajada desde el MINEDUC, que puede estar vinculada al Ministerio de las Culturas y las Artes, que contengan material actualizado, fidedigno, pedagógico, intercultural, y que tenga directo vínculo con los sitios web sobre los temas correspondientes.

2.3.3 MUSEOS Y GALERÍAS

Junto a los anexos de los programas de artes visuales, se encuentra la sección de “Museos, Galerías, Instituciones y Corporaciones culturales de Chile”, donde se mencionan las instituciones encargadas de difundir el arte y la cultura de cada región. De todas estas entidades, los museos son los que cuentan con un mayor listado, nombrando al menos uno a nivel regional. Respecto a ello, podemos observar que las regiones que tienen mayor presencia de museos son las de Valparaíso, Región del Bio Bío y RM. Más aun, dentro de cada una de estas regiones, la mayor cantidad de museos se encuentran en sus ciudades capitales, como Valparaíso, Concepción y Santiago. Esto refleja una centralización de los referentes e instituciones culturales, a aquellas regiones más grandes de Chile, relacionando su presencia a lugares con mayor población por kilómetro cuadrado, y

estableciendo quizás un interés utilitarista de la construcción y fomento de los museos en relación a la mayor cantidad de público potencial, en desmedro de otras regiones. Esto se aprecia, por ejemplo, en la región de Aysén, en la que se nombran solo dos museos. No necesariamente dichas instituciones se vinculan con las comunidades étnicas actuales, ni relevan la importancia de su existencia en la región.

Dentro las regiones con mayor representatividad de los museos, la Región Metropolitana es la que concentra por lejos la mayor cantidad. Esto implica una notoria centralización del acceso de la cultura en la capital del país. Incluso, dentro de la misma región, los museos se concentran en la provincia de Santiago, en comunas como Las Condes, Vitacura, Providencia y Santiago Centro. Como consecuencia de esta centralización del acceso a la cultura, profesores y estudiantes de comunas periféricas de la RM y de otras regiones, ven afectados su vinculación con los espacios culturales. En este sentido es imposible evadir la relación acceso a la cultura con la distribución socioeconómica de profesores y estudiantes por comunas. Por esta razón es indispensable que la bibliografía y los links que entrega el programa, brinden las herramientas para acercar al menos virtualmente al estudiante y profesor a un espacio que físicamente sería difícil acceder. Actualmente existen sitios web como “registromuseoschile.cl” que ayudan a difundir los museos por región y ciudad, con mapas e información detallada, con horarios de apertura y cierre, contenidos, etc. Al revisar la información de esta página, igualmente observamos que la mayor cantidad de museos se encuentran en la RM, tal como en la información levantada de los programas. Esto nos dice que, aun cuando han pasado 8 años desde su publicación, la información actualizada de esta página web nos arroja que no ha aumentado la presencia de museos o referencias en las demás regiones de Chile.

Un punto para destacar son las temáticas que tratan los museos. En general su enfoque radica en mostrar la historia local, colonial, religiosa,

etnográfica y arqueológica del espacio en que se encuentre. Desde una perspectiva crítica, podemos apreciar que existe una museificación de la historia de los pueblos originarios, recibiendo un tratamiento que se relaciona en términos cronológicos, usando como principal hito la llegada del hombre español, y separando entre un “antes” y un “después” de ese “acontecimiento”, que se instaure como un quiebre en la historia local. No se brinda importancia a la complejidad de las culturas locales y sus propios procesos históricos desde una perspectiva que releve su cosmovisión. Es por esto, que observamos en los museos, que los pueblos originarios se tratan desde el pasado, “atrasadas” respecto a la historia del hombre europeo, del cual “recibimos” la “modernidad”. Frente a ello, surge la necesidad de relacionar las culturas locales con la actualidad, donde siguen tan vigentes como en el pasado, con entidades del Estado encargadas de difundir la cultura, para desinstalar los prejuicios instaurados e institucionalizados sobre los pueblos originarios con una visión de vestigio.

De hecho, los museos tienen una orientación enfocada en el rescate arqueológico y preservación de vestigios encontrados en cada una de las zonas a las que pertenecen. Con excepción de museos que puedan tener muestras más actuales de pueblos originarios, al museificarlo, cambia su sentido de “actual”, porque gran parte de los museos dan cuenta de hallazgos arqueológicos y memoria por preservar, incluso cuando en ellos se encuentran elementos de culturas étnicas que hasta el día de hoy se mantienen vivas, simulando estar “fuera del tiempo”. En su mayoría, la mención a culturas originarias o etnias presentes al día de hoy, tienen una inclinación a la interpretación del “origen prehispánico”, a excepción de los museos de la Araucanía con presencia de las comunidades Mapuche actuales.

Como ejemplo de lo anterior, podemos mencionar al Museo de La Merced, ubicado en el centro de Santiago, RM. En este museo es posible encontrar colecciones y exhibiciones principalmente de arte religioso. También

se encuentran objetos de la arqueología americana y arte de Rapa Nui, siempre en relación con la religión y la historia de los pueblos locales. Esto refleja, que la visión entregada sobre el pueblo Rapa Nui está enmarcada en la tradición de una congregación religiosa particular (mercedario). Por lo tanto, la exhibición de los objetos Rapa Nui se vincula al proceso de evangelización por parte del catolicismo, y el sincretismo cultural que implicó para este pueblo y no una narración propia de su cultura. Por otro lado, las fundaciones, centros culturales, corporaciones y galerías de arte mencionadas en este anexo, reflejan lo mismo que los museos respecto a su presencia por región. Sin embargo, a través de las galerías, al igual que en los museos, podemos ver que en la RM y en la provincia de Santiago, las mayores menciones corresponden al sector alto de Santiago como Vitacura, Las Condes y Providencia. En este sentido, las galerías se convierten lugares de acceso a la cultura ligado especialmente a un alto nivel socioeconómico, porque una de las principales funciones de las galerías de arte, es vender las obras que en ella se exponen, en general, a precios elevados. Estos espacios no contribuyen a una difusión de los pueblos originarios, ya que están orientados al arte “formal” de exponentes reconocidos o validados en el espacio artístico.

Respecto al análisis de los museos y galerías, se puede observar que existe una visión consolidada en la que el arte solo se asocia y reduce a espacios institucionales, sin mencionar otros referentes como colectivos, comunidades o agrupaciones locales, quienes tienen directa vinculación entre las personas y el medio cultural. Además, tampoco se hace mención a comunidades o asociaciones originarias, que promuevan la cultura local étnica, invisibilizando otros relatos culturales que no sean los formalmente establecidos. Finalmente, vuelve a surgir la necesidad de la existencia de un sitio virtual, similar a la página del registro de museos, pero abierta a otros medios de acceso y difusión de la cultura, ligada al MINEDUC y los materiales docentes, para que los profesores puedan recurrir a información detallada y actualizada de la difusión del arte local o nacional.

CAPÍTULO III: LAS CULTURAS ORIGINARIAS EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA CHILENO DE 7º BÁSICO A IIº MEDIO

En este capítulo se presenta el segundo grupo de análisis, que abarca de 7º a IIº medio. Estos niveles pertenecen al grupo de enseñanza media, parte del plan general, lo que significa que al igual que el primer grupo, su estructura, plan y programas de estudio llegan a todos los establecimientos escolares del país. Si bien los programas del primer grupo⁹⁰ correspondientes a educación básica comenzaron a implementarse en el año 2013, los programas de 7º a IIº medio lo hicieron de forma paulatina desde el año 2016, marcando algunas diferencias en presentación y contenido⁹¹.

En tercero y cuarto medio los estudiantes escogen el plan de estudios que tendrán según el tipo de establecimiento. Ante esta diferencia, las artes visuales no tienen la misma presencia para todos los liceos. Existe diferencia de horas y categorización de acuerdo con los intereses o proyectos educativos de cada establecimiento. Sumándose a ello, los últimos programas actualizados de IIIº y IVº medio, donde precisamente, las artes visuales se separan en distintas áreas de acuerdo a la especialidad escogida por parte del estudiante. Por esta razón es que consideramos para los análisis de este programa, tal como se mencionó en el capítulo 1, sólo el análisis de lo que es el plan general (de 1º a IIº medio) siendo los programas más difundidos o socializados.

Por lo tanto, en este segundo grupo tomando la estructura de análisis de 1º a 6º básico, se analizará en 3 partes. “Orientaciones”, “Casos específicos” (actividades) y “Anexos”. Colocando ojo en la progresión de objetivos y contenidos que posibiliten la representación de los pueblos originarios en los

⁹⁰ Recordando que el primer grupo comprende de 1º a 6º básico

⁹¹ En el caso de los programas de 7º y 8º éstos entraron en vigencia a partir del año 2016, el programa de Iº medio entró en vigencia el 2017 y el programa de IIº medio a partir de 2018.

programas de estudio de artes visuales. En el caso de orientaciones y anexos, la lectura específica ya se realizó en el primer grupo, por lo tanto, en este capítulo las ideas de 7º a IIº medio que a grandes rasgos se repiten, se analizarán desde sus diferencias en comparación con el primer grupo. Por esta razón la atención y detalle se centrará en los contenidos y actividades.

3.1 ESTRUCTURA Y MATRIZ DE ANÁLISIS DE FUENTES PRIMARIAS, GRUPO 2: 7º BÁSICO A IIº MEDIO

Tabla 3
Estructura de análisis

Grupo 1: 1º a 6º Básico	Grupo 2: 7º a IIº Medio
Orientaciones	Orientaciones
Casos específicos:	Casos específicos:
1º Básico	7º Básico
2º Básico	8º Básico
3º Básico	Iº Medio
4º Básico	IIº Medio
5º Básico	Anexos del programa:
6º Básico	Bibliografía
Anexos del programa:	Sitios web recomendados
Bibliografía	Museos y galerías
Sitios web recomendados	
Museos y galerías	

Nota. En la tabla se grafica el orden de análisis de los programas de 7º a IIº medio

En este segundo grupo de análisis, se revisarán los programas de estudio de artes visuales de 7º básico a IIº medio, bajo las mismas categorías que el grupo anterior de 1º a 6º básico, lanzados el año 2013. Estos programas se presentaron posteriormente, entrando en vigencia el año 2016, durante el segundo gobierno de la expresidenta Michelle Bachelet (2014-2018). De forma general, los programas mantienen la misma estructura, iniciando con una carta de presentación, que en esta oportunidad está firmada por la que entonces era ministra de educación, Adriana Delpiano Puelma. Ella nos menciona que:

"Estos programas han sido elaborados por la unidad de curriculum y evaluación del Ministerio de Educación, de acuerdo con definiciones establecidas en las bases curriculares de 2013 y 2015 (Decreto supremo N° 614 y N° 369, respectivamente)" (MINEDUC, 2016a, p. 3)⁹².

A diferencia de los programas de 1° a 6° básico donde el foco está en garantizar la calidad y la equidad de la educación, junto con el desarrollo de los OA, los conocimientos, habilidades y actitudes, desde 7° hasta II° medio el foco está en evidenciar los programas como una "propuesta pedagógica y didáctica" (MINEDUC, 2016a, p. 3), de apoyo al docente y a los establecimientos educacionales. Esto permite el trabajo desde el contexto y necesidades de los estudiantes, potenciando su desarrollo integral como ciudadanos reflexivos y críticos. El cambio respecto al grupo analizado anteriormente radica en las expectativas que se esperan de estudiantes y docentes en torno al cumplimiento de los procesos educativos.

La inserción de actividades que potencien el pensamiento crítico y reflexivo en los programas abre nuevas posibilidades al desarrollo pedagógico. Sin embargo, nos deja algunas interrogantes. En primer lugar, plantea un cambio de focalización del instrumento, pero ¿cómo encaja la potencialidad de estudiantes críticos y reflexivos, si el paradigma educativo en Chile sigue siendo el mismo? Tomando en cuenta las lógicas de medición estandarizada y la exigencia por cumplir con la cobertura curricular ¿se da espacio para la reflexión?

Por otro lado, ¿cómo formar personas integrales, si áreas educativas como las artes visuales, siguen perdiendo horas pedagógicas y por lo tanto,

⁹² La numeración de las páginas que se utilizará en este análisis corresponde al programa de 7° básico. Si bien la información se mantiene de la misma forma hasta 2° medio, por diversas diferencias de tabulación, la numeración y por ende la ubicación de las secciones, puede ir cambiando de un programa a otro.

valorización dentro de las escuelas?⁹³ Finalmente, y en relación a las culturas locales, la ministra de la época Adriana Delpiano, no se refiere a la idea de identidad cultural o “sentido de identidad y pertinencia a la sociedad chilena” (Programa 1º básico, MINEDUC, 2013, p. 5) como su antecesor Harald Beyer, quedando implícita la responsabilidad del docente en su capacidad de contextualizar los saberes culturales a los estudiantes. Como se menciona, los programas son solo una propuesta, lo que lleva a preguntarnos ¿qué cultura se está perpetuando a través del curriculum de Artes Visuales en la escuela?

3.2 CASOS ESPECÍFICOS: ORIENTACIONES DE 7º a IIº MEDIO

Las orientaciones de estos programas se repiten en cada uno de los niveles, al igual que en los programas de 1º a 6º básico. Por lo tanto, nuevamente solo se analizarán una única vez para 7º, 8º, Iº y IIº medio, comparando los principales lineamientos con el primer grupo. Es por ello que, en este apartado, nos enfocaremos solo en aquellos elementos más relevantes y que han sido agregados o sustituidos por nuevos contenidos, puesto que, su análisis en profundidad ya se realizó anteriormente. En la segunda parte, se profundizará en las unidades, contenidos y actividades de cada uno de estos niveles. Y en la tercera y última parte, se examinará elementos de continuidad en los anexos de los programas, que comparten un mismo formato en cada uno de ellos.

Realizando una lectura más detallada, podemos observar un cambio de estilo y presentación del contenido, manteniendo la información y la mayoría de las secciones. Más allá del cambio estético, la información se complementa con nuevos elementos, dando cuenta de una actualización de la propuesta pedagógica. Por ejemplo, existe un cambio en el orden y redacción de la información, lo que se puede observar en la sección de “Presentación”

⁹³ No solo artes, también educación física, historia, filosofía, etc.

(MINEDUC, 2016a, p. 8). En esta sección, se mantiene el mismo trasfondo, pero invirtiendo el orden de frases, ornamentando el texto y extendiendo cada sección de las ideas expuestas. De esta forma, a diferencia de los programas de 1º a 6º básico, se declara de un modo explícito y directo, que los programas son un referente de carácter voluntario para los establecimientos que quieran elaborar sus propios programas, siempre y cuando se aborden los OA. Además, se deja expreso que su organización tiene un carácter orientador, flexible y general para los docentes, quienes pueden utilizar, reemplazar o modificar las actividades de aprendizaje y evaluación (Ibid, p. 9). Si bien ya se mencionaba esta información en los programas anteriores, era de forma general y breve, en cambio aquí no se deja espacio para otras interpretaciones.

Por otro lado, la sección de “Nociones Básicas” (MINEDUC, 2016a, p. 10), mantiene algunas de sus ideas y conceptos centrales, realizando cambios en su redacción que permiten profundizar los conceptos expuestos. Por ejemplo, sobre los conocimientos agrega bibliografía para apoyar las ideas propuestas. En las habilidades, releva su carácter crucial para el desarrollo de los estudiantes. Y en cuanto a las actitudes aborda en detalle su relevancia en la formación de los estudiantes, desde el positivismo, la disposición, la participación y la buena autoestima. Se destaca finalmente, la importancia de los OA, a través de los cuales se observaría el progreso de los alumnos. Esta profundización en la triada de conceptos conocimientos-habilidades-actitudes, evidencia un cambio importante en la propuesta de curriculum, pues en el primer grupo de 1º a 6º básico, se declara que el currículum se centra en los aprendizajes esperables (MINEDUC, 2013a, p. 5), por medio del logro de conocimientos, habilidades y actitudes presentados en los OA. En cambio, la propuesta de 7º a IIº medio, no explicita el foco en los aprendizajes, si no que avanza a un desarrollo integral de esta triada, especialmente en las habilidades y las actitudes (Ibid, p. 10).

Todo lo anterior, nos muestra cómo se enmarca y define la visión de educación planteada en los programas, y perpetuando la exclusión del reconocimiento étnico como parte de la cultura y la educación. De esta forma, las nociones básicas determinan sutilmente desde sus bases, todos los elementos que se desarrollan posteriormente en los contenidos de los programas de cada nivel.

En la sección “Orientaciones para Implementar el Programa”, se modifican algunas dimensiones respecto al grupo anterior. Por ejemplo, el apartado de “Impactar en la vida de los alumnos” es sustituido por “Etapa del desarrollo de los y las estudiantes” (MINEDUC, 2016a, p. 14). Esto cambia la visión que se presenta de ellos y propone un desarrollo acorde a la edad y posibles intereses de la adolescencia, comprendiendo el cambio de etapa y traduciéndolo a los ejes de la propuesta. Aquí se nombran dos elementos importantes, el desarrollo de la “identidad, la propia imagen y opinión” y el deber docente de “guiar a los estudiantes a conectar los aprendizajes con su propia cultura o la de otros” (Ibid).

Esto significa que, si bien esta etapa es importante para desarrollar la identidad, esta se remite a una identidad individual, y no una identidad cultural colectiva conectada con las raíces de nuestro territorio. También se habla del deber docente, para conectar los aprendizajes con la cultura de los estudiantes, pero en ello, más que relevar las culturas locales, vemos un modo de que esto no sea un obstáculo para ejecutar los aprendizajes de cada nivel escolar. Por un lado, se relevan elementos fundamentales para el desarrollo de los estudiantes, como la vinculación con la cotidianeidad, el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y la autonomía. Sin embargo, sutilmente observamos que se les resta importancia y representación a las culturas originarias en los programas de educación, siendo que son parte de la identidad y cultura.

Luego, en las secciones de “Integración y aprendizaje profundo” y “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, no se hacen grandes cambios más que en el orden de presentación, nombres u desarrollo de la información. Manteniendo la idea de que “El aprendizaje se construye sobre la base de las propias experiencias y saberes propios” (MINEDUC, 2016a, p. 16), sin referirse específicamente a la cultura u origen, sino más bien a un plano general del contexto en el que se encuentra inserto cada estudiante. Por otro lado, se mantiene la relevancia a la interdisciplinariedad como método para abordar de forma más efectiva los OA. Se destaca la mención constante hacia asignaturas como historia y ciencias naturales, que podrían llegar a repetir los mismos patrones que se investigan en los programas de artes visuales respecto a la inclusión y representación de los pueblos originarios en el curriculum.

A diferencia de las dos secciones anteriormente mencionadas, en “Importancia del lenguaje”, uno de los conceptos que se introducen en estos nuevos programas, es el término “modelamiento” ⁹⁴, y también busca potenciarse el concepto de retroalimentación como parte del proceso de aprendizaje. Además, se releva la importancia fundamental del lenguaje y la comunicación en los procesos de aprendizaje, presentándose como una sección estándar y neutra para los programas de diversas asignaturas, por lo que, no se entabla una relación específica con las artes visuales.

En estas orientaciones aparece nuevamente la sección “Atención a la diversidad”. Este apartado al igual que en los programas de 1º a 6º básico, trata sobre la relevancia de las diversidades presentes en el aula para el trabajo pedagógico. Es necesario señalar que en cuanto a “diversidades”, se continúa englobando todo aquello que no encaja en la “normalidad” y homogeneización que se espera lograr en la escuela, y que eventualmente presente alguna

⁹⁴ El modelamiento es ejemplificar aquello que se quiere lograr con los estudiantes, ya sea ejercicios, proyectos o respuestas específicas. El docente debe hacer la actividad en conjunto con ellos, para que vean el proceso y el resultado, demostrando y acompañándolos en la vía o camino para lograrlo.

dificultad que sea necesaria considerar para el logro de los OA. Por consiguiente, observamos en esta sección que se mantiene el mismo trasfondo e ideas presentadas en la sección anterior, cambiando algunas frases y párrafos por oraciones que de forma sutil transmiten la misma información. Por ejemplo, en el contexto de los desafíos para los docentes, se cambia “Intentar que todos los estudiantes logren los Objetivos de Aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos” (MINEDUC, 2013a, p. 18), por “Trabajar para que todos y todas alcancen los Objetivos de Aprendizajes señalados en el currículum, acogiendo la diversidad como una oportunidad para desarrollar más y mejores aprendizajes” (MINEDUC, 2016a, p. 19). El cambio en la forma de comunicar es evidente, porque la diversidad pasa de ser un pero o una dificultad, a una oportunidad, a tener un valor propio dentro del proceso de aprendizaje, pero sin perder el foco del logro de los objetivos propuestos. También es necesario mencionar que en cada oportunidad de nombrar género, desde el programa de séptimo se incluye la expresión “todos y todas”, quitando el “todos” como forma global, mostrando quizás un paso a la puesta en valor de todas las partes que componen este universo escolar.

Otro punto para señalar a raíz de este mismo apartado es sobre la formación docente. A diferencia de los programas anteriores, se agrega un nuevo párrafo que hace mención “Mientras mas experiencia y conocimientos tengan las profesoras y profesores sobre su asignatura y las estrategias que promueven un aprendizaje profundo, más herramientas tendrán para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de sus alumnos y alumnas” (MINEDUC, 2016a, p. 19). A continuación de este párrafo, también se menciona a los programas de artes visuales como un apoyo al docente y su gestión curricular. Esta situación nos presenta varias aristas: ¿cómo es la formación docente en las universidades? ¿los docentes cuentan con formación específica para impartir la asignatura? y ¿los programas de artes visuales son realmente un apoyo al docente? Si triangulamos estos elementos y

los llevamos a la representación de lo étnico dentro de la escuela, podemos ver que, desde las bases, esta representación se encuentra ausente, no se sitúa ni tiene lugar determinado como parte de la cultura.

En la formación docente dictada por instituciones de educación superior, encontramos las carreras de pedagogía en artes visuales y los programas postlicenciaturas, quienes tienen por foco o lo técnico o lo pedagógico, sin profundizar en las áreas específicas. Si un docente en su formación pedagógica nunca trató sobre pueblos originarios, su único referente no es mas que la propia experiencia y quizás la formación básica y media en cuanto a estos temas. Esto nos lleva a los docentes que hoy en día imparten la asignatura de artes visuales. Si asumimos que su formación fue deficiente en el área de diversidad cultural o valorización de pueblos originarios, se encontrarían en una posición de desventaja de experiencia o conocimiento disciplinar en referencia a lo que el programa espera de ellos.

En este sentido, ¿reproducen lo mismo que ellos aprendieron en su formación inicial? Si de las diversidades presentes en el aula, nos encontramos con alguna etnia, ¿cómo el docente abordará su reconocimiento e inclusión dentro del aula y aprendizajes esperados? En este caso, es de suponer que, ante la carencia de formación en estos temas, el docente se base en sus propias experiencias y en los programas de artes visuales. Aquí llegamos al último punto, ¿cómo representa el curriculum de artes visuales a los pueblos indígenas en sus programas? Si finalmente los programas reproducen los mismos estereotipos en torno a los pueblos originarios, el círculo se completa en un entretejido de ausencia y omisiones en cuanto a la cultura local, perpetuando su no lugar y devenir anecdótico.

Concluye esta sección con “Orientaciones para planificar el aprendizaje”, incorporando aspectos como la metacognición y el andamiaje cognitivo. Por otra parte, en “Orientaciones para evaluar los aprendizajes”, se incorpora

expresamente la retroalimentación como elemento fundamental en los procesos de trabajo. Esto nos muestra junto al modelamiento que se mencionó anteriormente, que aun cuando se mantiene en gran parte la estructura y las propuestas, incorporan elementos que amplían y actualizan la estrategia para llevar a cabo los aprendizajes proyectados.

Al comenzar la segunda parte de las orientaciones de 7º a IIº medio, nos encontramos con la sección “Artes visuales”, que al igual que en los programas anteriores, pone en valor esta área del conocimiento para la formación de estudiantes. En ella se exponen sus principales directrices como asignatura, contemplando características, organización curricular, habilidades y orientaciones didácticas. En general, “Artes visuales” se expone de forma similar a los programas anteriores, dando énfasis a ciertas ideas por sobre otras, incorporando nuevos elementos como apoyo bibliográfico y nuevas secciones que incrementan su extensión.

Observamos que en este apartado se concretan y reordenan las ideas fuerza sobre la visión del arte. Particularmente, la propuesta del primer grupo analizado (1º a 6º básico) manifiesta que “se entiende el arte como conocimiento, porque amplía y desarrolla la mente del artista y observador. Tanto al observar como al crear una obra de arte, el estudiante amplía su comprensión de la realidad y enriquece sus facultades creativas, imaginativas y simbólicas” (MINEDUC, 2013a, p. 30). Por otro lado, el segundo grupo (7º a IIº medio) expresa “la realización de trabajos y proyectos de arte, como la experiencia y apreciación estética, son modos de conocimiento. Ambos movilizan procesos cognitivos de quienes producen y de quienes aprecian, critican o evalúan” (MINEDUC, 2016a, p. 36), cerrando el párrafo con la misma idea final que la cita del primer grupo. En ambas citas se mantiene la visión del arte como un medio hacia el conocimiento, entregándole un valor dentro de la escuela. Si bien en el primer grupo se manifiesta una forma de ver el arte más

general, desde séptimo básico ésta comienza a delimitarse hacia los procesos propios de la escuela como una característica transversal de la sección.

Por otro lado, se observa la integración de bibliografía y autores que reafirman las ideas que el programa expone. En estas propuestas se incorporan y actualizan contenidos que son innegables para llegar a los jóvenes de hoy quienes se encuentran diariamente relacionados con el mundo virtual y digital. Citando a Aguirre, Duncun, Errázuriz y Hernández⁹⁵, se comenta que “la vida actual está fuertemente mediada por la visualidad, lo que determina que el conocimiento y comprensión del lenguaje visual sea una necesidad para los y las estudiantes” (MINEDUC, 2016a, p. 36). También se releva la importancia de la visualidad a través de las imágenes que forman parte del entorno de los estudiantes, como en la publicidad, medios de comunicación, cine o la virtualidad (Ibid). A través de este reconocimiento actualizado se podrían abrir nuevas posibilidades para las propuestas de trabajos en los siguientes programas, introduciendo temáticas fundamentales como la visualidad, la imagen y el mundo digital.

Luego de la introducción de la sección de “Artes visuales”, ésta se divide en diferentes apartados para abordar de forma más minuciosa aquellas perspectivas del arte en la escuela que se consideran importantes, manteniendo algunos elementos y en su mayoría incorporando otros nuevos que actualizan y refrescan la propuesta. Dentro de estos apartados, está “Aportes de la asignatura para un aprendizaje integral”, donde se desarrolla ampliamente el aporte de las artes visuales en la educación, apoyándose en diversos autores, mencionando que las artes favorecen el desarrollo intelectual y emocional de las personas, y estimulando “el pensamiento divergente, reflexivo y crítico, el aprendizaje significativo y profundo, y las habilidades para la investigación y rigurosidad en la observación de la realidad” (MINEDUC, 2016a, p. 36). Para lo que es necesario un entorno lleno de estímulos visuales

⁹⁵ Aguirre, 2005. Duncun, 2001. Errázuriz, 2006. Hernández, 2000. Página 36, párrafo derecho.

abarcando desde manifestaciones artísticas de la prehistoria hasta el mundo digital y virtual (Ibid, p. 37).

De forma generalizada se nos plantean todos los elementos para un proceso educativo “ideal”. Sin embargo, cuando hablamos de estímulos visuales, ¿los programas nos entregan una guía de qué estímulos deberían presentarse? En cuanto a las representaciones de las culturas en los programas y el abanico de posibilidades entre la prehistoria hasta el mundo digital y virtual, no garantiza que haya una inclusión de referentes culturales y locales, al no manifestarse de forma explícita desde sus bases. Por otro lado, el separar los momentos históricos como prehistoria e historia, ya nos da luces sobre la perspectiva analítica de los referentes con que se trabaja, entregando una idea preconcebida hacia el prefijo, la prehistoria, lo precolombino, englobando todo desde la ausencia, como si antes de la llegada de Colón todo fuese remoto y lejano.

Sumado a los estímulos visuales, los programas también consideran un deber el desarrollar una sensibilidad estética y visual en los estudiantes (MINEDUC, 2016a, p. 37), fomentando la reflexión y apreciación estética junto con una actitud positiva (Ibid). Sobre la actitud positiva, se menciona que debe ser “hacia dimensiones comunitarias o mas globales, como la sustentabilidad ambiental, las problemáticas de género y la diversidad cultural o social, entre otras”. Respecto a ello, podemos observar que los programas plantean de forma constante una postura esperable en los estudiantes de respuesta positiva, frente a lo que se observa, a lo diferente o a lo que no encaja en la norma. Considerar que existe una respuesta positiva, por medio del pensamiento dicotómico a través del cual nos forman, tiene como consecuencia de forma automática, que también existe un tipo de respuesta negativa. ¿Qué sucede con las respuestas que no son las esperables? Separar en lo positivo o lo negativo al hablar de la actitud con la que se toma una respuesta, delimita el mismo campo que se intenta abrir. La forma en que utilizamos las palabras y las

comunicamos, nos entrega una pauta implícita sobre lo que realmente queremos comunicar.

En la misma sección “Aportes de la asignatura para un aprendizaje integral”, nos encontramos con una mención directa a la cultura y las raíces culturales. En este sentido afirma que las bases curriculares:

Han procurado poner en contacto a los y las estudiantes con la riqueza de las manifestaciones artísticas nacionales, y latinoamericanas del pasado y contemporáneas, como una forma de contribuir a la valoración de los orígenes y raíces culturales, la afirmación de la identidad nacional, los valores asociados a la conciencia ciudadana y el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural de nuestro país” (MINEDUC, 2016a, p. 37).

Este pequeño extracto procura poner en contacto a los y las estudiantes con los referentes artísticos. Los programas intentan, pretenden, se esfuerzan, pero no garantizan como un hecho de que así será, pues ellos proponen, pero la responsabilidad recae en el docente que lo ejecuta. Por otro lado, la temporalidad de estos referentes ya sea pasado o contemporáneo se generaliza, no especificando qué manifestaciones se entienden por contemporáneas ni desde qué punto de vista se referirá a lo pasado. Por ejemplo, como veremos más adelante, se genera una tendencia hacia lo étnico desde el mundo precolombino. También se busca contribuir a la valoración de las culturas y reconocer la diversidad cultural, pero ¿qué valor se les está entregando? ¿a qué orígenes y raíces se refiere específicamente? Poner en valor a las culturas y raíces culturales, no es solo mencionarlos y enumerarlos dentro de los referentes para una actividad, sino que también es conocer su cosmovisión, involucrarse en sus tradiciones, reconocer a las culturas como parte de nuestra sociedad y no ajenas a nosotros.

Esta enumeración de objetivos parece repasar todos los elementos que quisiéramos ver reflejados en los nuevos programas, como una promesa comprometida con las demandas de una formación “ideal”, pero abierta a una amplitud de interpretaciones. Cada vez que se manifiesta el tema cultural, se hace desde una otredad, lo ajeno, pues se valora, se reconoce y se respeta, pero aquel valor que se pretende entregar no se expresa desde una integración o involucramiento de los estudiantes, sino más bien desde la observación lejana y la contemplación. Más aún, al buscar la “afirmación de la identidad nacional”, nos lleva a preguntarnos ¿se quiere relevar la diversidad cultural por su propio valor o como una forma de contraponer la afirmación de lo que es la identidad nacional chilena? ¿considera la identidad nacional la diversidad de culturas presentes en el territorio? ¿se considera Chile un país multicultural? Muchas de estas preguntas tienen una respuesta desfavorable para las culturas originarias, puesto que el planteamiento del concepto de identidad nacional trae consigo una carga histórica innegable que reniega de sus orígenes milenarios. La identidad nacional se asocia a lo que se conoce como el Chile republicano, sus símbolos patrios y su construcción del estado, donde no da cabida a la multiculturalidad que habita el territorio.

Frente al levantamiento de esta identidad nacional, se menciona que estamos en un "contexto de la globalización de los referentes culturales" en "consecuencia de la masificación de los medios de comunicación" (MINEDUC, 2016a, p. 37). Por ende, se nos presenta un nuevo perfil de estudiante frente a esta era digitalizada, por lo que los programas deberían mediar e incorporar pedagógicamente estos contenidos culturales presentes en la vida diaria. Es importante preguntarse, ¿qué lugar tienen los pueblos originarios locales, frente a la globalización de los referentes culturales? ¿qué cultura es la que se releva, llegando a tener un alcance global? Durante las últimas décadas la globalización ha llegado hasta los lugares más recónditos y en muchos casos, afectado de forma negativa a diversas culturas que se ven invisibilizadas ante la homogeneización cultural. Como resultado de ello, los referentes culturales

masificados a través de los medios de comunicación amplían el espectro de posibilidades a términos en que no necesariamente se considera lo local. Por el contrario, muchas de las culturas urbanas que se destacan en una perspectiva global, utilizan la apropiación cultural de forma naturalizada, sin develar los orígenes de aquello que se utiliza. Considerando estos elementos, ¿cómo el arte nos puede ayudar a reconocer y comprender la cultura que se nos presenta? Al expresarse desde un plano general, ¿cómo el docente a partir de lo declarado en los programas, discrimina entre qué elementos presentar como referentes?

Los programas declaran que los OA se orientan para que los estudiantes desarrollen sensibilidad estética, capacidades de reflexión y pensamiento crítico, que les permitiría una mejor experiencia estética de la cultura visual de su entorno “ y valorar las manifestaciones artísticas de diversas épocas, reconociéndolas como parte de su legado cultural, y favorecerá una mirada crítica con relación al mundo de las imágenes, como una herramienta que colabora en la construcción de su identidad personal y social” (MINEDUC, 2016a, p. 38).

Es indiscutible el aporte que pueden ser los programas de estudio a la formación de los estudiantes, cuando se busca el desarrollo de elementos fundamentales como los mencionados anteriormente. Más aún en la etapa etaria en que estos programas de 7º a 11º medio trabajan, donde la construcción de la identidad de cada estudiante es altamente influenciable por los referentes que les son expuestos. Sin embargo, aun cuando los OA presentes en los programas se manifiestan de forma flexible, “abriendo la posibilidad de incorporar la riqueza cultural de cada zona y lugar de nuestro país...desde su realidad particular” (Ibid, p. 39), se deja en manos de cada docente, determinado por sus conocimientos y experiencias, su establecimiento educacional y su localidad, la incorporación de esta riqueza cultural. De forma que podemos suponer, que al no declararse en los programas de estudio un

reconocimiento a los pueblos indígenas desde sus bases, cada docente y zona geográfica, dentro de sus posibilidades le dará relevancia a las culturas que estime o no importantes para su comunidad. Lo que acentúa un determinismo geográfico al momento de enseñar sobre las culturas de nuestro territorio.

Posterior a la sección “Aportes de la asignatura”, se nos presenta “Perspectivas que sustentan las bases curriculares de Artes visuales”. En particular se nos expone ciertos puntos clave que orientan el desarrollo de los programas, como: “Énfasis en la creatividad”, “Ampliar el horizonte cultural de los y las estudiantes”, “Importancia de la respuesta frente al arte y la cultura visual”, “La aproximación a espacios de difusión de manifestaciones visuales” e “Incorporación de tecnologías actualizadas”. En estos puntos surgen ciertos elementos que cambian respecto al primer grupo de programas y otros que destacan en la lectura. Por ejemplo, el énfasis en la creatividad se basa en el “aprender haciendo”, que se enfoca en el error como parte del aprendizaje (MINEDUC, 2016a, p. 39). Contextualizando la situación educativa del país, puede generarse un contraste entre lo que esperan los programas y la realidad de cada establecimiento escolar. El mismo sistema escolar no permite dar mayor autonomía a los estudiantes, puesto que la vorágine educativa está delimitada bajo los ritmos de evaluaciones y categorizaciones, con establecimientos que terminan más preocupados de los resultados SIMCE, PSU o cumplimiento de estándares institucionales.

También es relevante lo que se menciona en “La aproximación a espacios de difusión de manifestaciones visuales”, que destaca cómo enriquecer la visión de los estudiantes sobre las artes. Destacando la experiencia, visitas a lugares de difusión artísticas, utilización de recursos tecnológicos, diseñando sus propias muestras o la labor de los establecimientos y docentes para facilitar estas prácticas. Se considera de esta forma a las artes visuales como “un espacio de inclusión y apertura a la diversidad” (MINEDUC, 2016a, p. 40), donde es “labor de cada establecimiento educacional ofrecer la

infraestructura apropiada, y es labor de cada docente crear las condiciones y brindar las facilidades para que las y los estudiantes puedan lograr el mayor crecimiento según sus posibilidades” (Ibid).

Si bien a partir de la inclusión entendemos que la educación debe generar las posibilidades para que todos tengan acceso a ella, al hablar de diversidad en los programas, se manifiesta una tendencia a agrupar bajo un mismo concepto a todas las diversidades de estudiantes, como si diversidad fuera sinónimo de quienes tengan una dificultad en lograr los objetivos de los programas. La diversidad pasa a entenderse como las dificultades o las particularidades, considerándose no solo la diversidad sociocultural, sino también dentro de las diversidades las discapacidades físicas, cognitivas o psicológicas. Entendiéndose que se genera una contraposición entre lo no diverso, o como se menciona “el resto del estudiantado” (Ibid), y todas -las otras- diversidades. El punto que queremos relevar desde este análisis es cómo la diversidad cultural de los estudiantes pasa a un plano en el que se asume que podría resultar una dificultad en los aprendizajes esperados. Al mezclar el concepto diversidad desde lo general y diversidad cultural, que nos habla desde la multiculturalidad, se genera un escenario donde no se destaca la cultura en si misma, sino que se centra en que lo diverso, no sea un obstáculo. En este principio de inclusión y diversidad que se les atribuye a las artes visuales, se considera fundamental la contextualización de la cultura de origen del estudiantado, sin embargo, ¿se entiende la contextualización como involucramiento y reconocimiento de las culturas indígenas?

Una nueva sección que se presenta desde 7º básico, es “Perfil de la y el estudiante”, que no estaba presente en los niveles anteriores. En ella se expresa todo lo que se espera alcanzar en el desarrollo de los estudiantes, incorporando nuevas temáticas a estos programas. Este breve perfil incluye el desarrollo de habilidades y actitudes esperadas, consideradas como un objetivo que se debe lograr junto con los OA propuestos dentro de cada nivel y llevando

el perfil a una posición positivista, o sea, lo que se espera, lo que se debe lograr, lo que debería ser un estudiante. Sin embargo, ¿Considera este perfil otros matices en el desarrollo de los estudiantes? Algunas de las temáticas que comienzan a aparecer son enfoques y roles de género en diversos contextos. Estas actualizan la demanda actual por abarcar temáticas más atingentes al presente, considerando que amplían la perspectiva hacia “su desarrollo personal y social” (MINEDUC, 2016a, p. 41), y donde el arte es un apoyo al “autoconocimiento y la autoafirmación de la identidad” (Ibid, p. 42). Esta autoafirmación de la identidad no menciona un componente cultural o de reconocimiento étnico, sino más bien una concepción individual del ser. Bajo esta perspectiva, podemos continuar reafirmando que el discurso de base de los programas de estudio no considera a las culturas étnicas como parte inherente de la formación y educación de NNA.

Luego de la sección de “Artes Visuales”, está el apartado de “Organización curricular”. En primera instancia se nos muestran los ejes principales que orientan los programas de cada nivel y que hacen de hilo conductor en la progresión de objetivos de aprendizaje. Podemos observar que los 2 ejes que se trabajaron de 1º a 6º básico (que son “Expresar y crear visualmente” y “Apreciar y responder frente al arte”) se mantienen. En los programas actuales que van desde 7º a IIº medio se incorpora un tercer eje llamado “Difundir y comunicar”, que integra una nueva dimensión a la asignatura de artes visuales. En los dos primeros ejes mencionados, cambia el desarrollo de sus ideas, reordenando la información o profundizando en aquello que se considera más importante. De esta forma, en el eje “Expresar y crear visualmente”, el dominio de herramientas, materiales y procedimientos, en el primer grupo (de 1º a 6º básico) pasan de ser un mero “medio de expresión” para el estudiante dándole importancia al dominio motriz y a lo técnico. En cambio, en el segundo grupo (de 7º a IIº medio) pasa a ser un “vehículo de expresión”, donde se diluye la relevancia de lo técnico frente al rol que toma el proceso y el resultado de las actividades realizadas.

Uno de los elementos de continuidad que se observa entre los dos grupos analizados, es que el programa se sigue refiriendo a la creación o trabajo desarrollado por los estudiantes, utilizando la palabra “producto” como un elemento concreto. Esta palabra es más cercana al mundo del diseño que del arte, ya que se la da una connotación de resultado a través de un proceso mecánico. Misma situación ocurre con la idea de que la creación va de la mano con la planificación, un paso a paso que permite un proceso demarcado para llegar a este producto.

El eje apreciar y responder frente al arte, que refiere al desarrollo de habilidades que les permitan a los estudiantes reaccionar frente a estímulos, ya sean propios, de sus pares u otros justificando sus ideas o emociones, realiza una mención hacia la cultura e identidad. Puntualmente especifica que los docentes deben brindar oportunidades de conocer manifestaciones estéticas “poniendo énfasis en la cultura visual local y nacional contemporánea” (MINEDUC, 2016a, p. 43), donde lo “contemporáneo debe ser complementado con la apreciación del patrimonio y otras manifestaciones estéticas locales, consideradas como expresión de la identidad de una comunidad, tanto en el pasado como en el presente” (Ibid, p. 44). Estos párrafos que se incorporan desde 7º, realizan varias menciones que podrían llegar a ser determinantes en los contenidos a desarrollar a lo largo de los programas. Primero, la expresión “identidad de una comunidad”, si bien se refiere de forma generalizada a identidad y a comunidad, abre múltiples interpretaciones a través de las cuales se podría dar cabida a identidades y reconocimiento étnico o el trabajo con comunidades actuales. Sin embargo, esto está condicionado nuevamente a los saberes o experiencias de los docentes. Por otro lado, la noción de “presente” que se expresa, se vuelve realmente relevante si tomamos en cuenta que, en el primer grupo analizado de los programas de artes visuales, el patrimonio local solo se destacaba desde el pasado y no su permanencia o sobrevivencia al presente. Finalmente, el eje que se incorpora a estos programas está relacionado con mostrar y exponer los proyectos realizados por los estudiantes,

a través de distintas plataformas, salas de clases, un espacio definido o de forma virtual, fomentando el uso de espacios de divulgación y apreciación del arte. Sin profundizar mayormente en temas culturales locales, manifiesta la importancia de la difusión del patrimonio artístico y la creación visual contemporánea, extrapolando lo patrimonial con lo contemporáneo, sin sugerir elementos de continuidad o matices.

Otro de los cambios evidentes que se manifiestan en estos programas, es la sección “Habilidades” (MINEDUC, 2016a, p. 46). Ellas se vuelven centrales para la definición del desarrollo de las artes visuales. A su vez, tienen relación con las habilidades mencionadas en las bases curriculares que enmarcan todos los programas educativos y las áreas del conocimiento presentes en la escuela. Las habilidades que se mantienen son “Expresión y Creación”, especificando con nuevos factores y características fundamentales a cada una de ellas. Por ejemplo, se incorpora el pensamiento divergente, el que se espera activar a partir de la creación artística. Junto a las habilidades mencionadas, también se agrega “Experimentación con medios expresivos y procedimientos”, reemplazando a “Manejo de materiales, herramientas y procedimientos”.

Este cambio es sustancial, pues el foco ya no se queda en la habilidad motriz y el trabajo concreto y concluido, como se manifestaba en los programas anteriores de 1º a 6º básico. Ahora se mueve hacia la experimentación, la importancia del proceso y el error como parte del aprendizaje, orientando la forma en que se plantean las actividades y proyectos de cada nivel. Otras habilidades cambian su descripción y título, manteniendo la idea central, como “Análisis crítico”, que cambia a “Apreciación estética y respuesta frente al arte y la cultura visual” (Ibid, p. 47), o “Comunicación” que cambia a “Difusión y comunicación” (Ibid). Ambas habilidades están fuertemente relacionadas con los ejes del programa, volviéndose repetitivas a lo ya expresado. Independiente de ello, a través de este apartado en que se habla de las habilidades concretas

que no solo espera lograr en los estudiantes, sino que son posibles ha de desarrollar a través del arte, los programas están relevando la importancia de las artes en la educación.

Luego se encuentra el apartado de “Actitudes” (MINEDUC, 2016a, p. 47), que derivan del perfil del estudiante y orientan lo que se espera de ellos, como disposición, respeto, positivismo, autonomía, etc. Se incorporan a los ya expresados en el primer grupo, los puntos de “Aporte a la sustentabilidad del medioambiente” y “Uso de la información en diferentes medios”, actualizaciones que mas adelante veremos que marcan las temáticas específicas de los OA o de las actividades propuestas. Posterior a las actitudes, la sección “Orientaciones didácticas” (Ibid, p. 48), destaca elementos relevantes para la implementación de los programas, dando énfasis en la incorporación de nuevos factores, mientras que otros mantienen continuidad, solo cambiando la redacción de las ideas⁹⁶.

Estas orientaciones enumeran varios aspectos que el docente debe tomar en cuenta al organizar el proceso de aprendizaje, como la “Integración de los objetivos de aprendizajes”, “la planificación”, “desarrollo de la apreciación y respuesta frente al arte”, “difusión de trabajos y proyectos”, “material didáctico, aprendizaje colaborativo”, “sustentabilidad” y finalmente, “inclusión y apertura a la diversidad” (Ibid, p. 48-51). En esta última nos detendremos, pues hace mención a aspectos analizados anteriormente, tanto en el primer grupo como en este. En el factor de “Inclusión y apertura a la diversidad” (Ibid, p. 51), si bien se agrupan nuevamente aquellas situaciones en las que un docente deba adaptar su planificación para el logro de los objetivos, se distinguen y separan los conceptos de inclusión y diversidad. De esta forma en la inclusión, se considera, por ejemplo, estudiantes que puedan presentar alguna dificultad o

⁹⁶ Por ejemplo, cambia de 1º a 6º básico (insertar) por en 7º a IIº medio: “El enfoque de la educación en artes visuales que orienta el programa se basa en la convicción de que en la escuela la asignatura tiene por objeto formar personas estéticamente sensibles, que puedan comunicarse, expresarse y crear por medio del lenguaje visual”

discapacidad, física, psicológica, cognitiva u otra. En cambio, en diversidad, a diferencia de lo que comentábamos anteriormente, se considera específicamente la diversidad cultural expresando que “al planificar e implementar las actividades es necesario tener presente las culturas de origen del curso, respetando sus particularidades y aprovechando las posibilidades de enriquecer las experiencias estéticas de los y las estudiantes” (Ibid). Al considerar directamente las culturas de origen e integrarlas a las experiencias educativas, le entrega un valor a la cultura que no se había manifestado de forma explícita en los programas anteriores. Sin embargo, no necesariamente esto relaciona cultura con culturas originarias, pudiendo relevarse otras capas culturales como nacionalidades, tribus urbanas, u otras.

La sección de “Orientaciones” termina con dos breves apartados que buscan ser una ayuda para los docentes. La “Sugerencia de planificación y Orientaciones para la evaluación” ya aparecían en el primer grupo analizado (MINEDUC, 2013a, pp. 40-43). Sin embargo, en este nivel se profundizan y especifican cada punto expresado. De 1º a 6º básico lo que se da de ejemplo es el modelo sugerido de una clase. En cambio, desde 7º se entrega una mirada más completa a través de una sugerencia de planificación de una unidad, en la que se muestran varios ejemplos de clases (MINEDUC, 2016a, pp. 52-57). Por otro lado, “Orientaciones para la evaluación en artes visuales”, profundiza en el área de la evaluación, ejemplificando diversos procedimientos e instrumentos para evaluar que se pueden considerar en las artes visuales (Ibid, 58). Como una sección técnica y generalizada, no entrega mayor aporte al objeto de análisis de esta investigación.

Para finalizar la primera parte del análisis de los programas de 7º a IIº medio, que realizaba un recorrido detallado por la sección de “Orientaciones”, podemos mencionar que se destaca una mayor profundización en cada uno de los apartados, entregando más información o clarificando de mejor forma ideas expresadas en los primeros programas. Además, al existir una diferencia

aproximada de 4 años entre la publicación de un grupo de programas y otro, se presentan diversas actualizaciones que no solo evidencian una preocupación por el público etario al que van dirigidos los programas, sino también a temáticas que responden a demandas actuales del mundo de hoy, como medioambiente, género, u otras. De los nuevos elementos que se incorporan están las citas bibliográficas o menciones a autores que reafirman las ideas que se exponen en el programa.

Respecto a las culturas indígenas o diversidades culturales, no se observa un avance sustancial en su integración desde las bases de los programas, sino que estos mantienen una visión en la que debería evitarse que presenten una dificultad para el desarrollo y logro de los objetivos. Por otro lado, algunas de las secciones pueden generar una contradicción en lo que se entiende por diversidad e inclusión, y en las que muchas veces se van mezclando conceptos y asumiendo la diversidad cultural como una dificultad. De lo que no nos queda dudas, es que es una constante agrupar todas aquellas diversidades como un solo grupo, generando una dicotomización de los grupos de estudiantes, como lo diverso y lo no diverso.

3.2.1 CASOS ESPECÍFICOS 7º A IIº MEDIO

A partir del programa de 7º básico podemos observar un cambio en el estilo y propuesta de los programas de estudio de artes visuales, cuya publicación es cuatro años después de los programas de 1º a 6º básico (2016). Si bien en la presentación solo cambian algunos elementos y en lo estético el diseño es nuevo, los programas mantienen la misma estructura organizativa anual en 4 unidades, a través de las cuales se trabajan los objetivos de aprendizaje y contenidos que se desprenden de cada uno.

Una de las características de estos programas que anteriormente no se abordaba de forma constante, es que se van trabajando varios objetivos de aprendizaje de forma paralela en cada una de las distintas unidades y actividades propuestas. Esto permite desarrollar un trabajo más integrado de las habilidades de las artes visuales en los proyectos de la asignatura, abordando desde la reflexión, la interpretación, la creación y hasta la difusión. De esta forma, el programa adquiere mayor coherencia con los procesos creativos de cada una de las actividades en las que el arte permite esta diversificación de áreas del saber. Si bien esta característica abre la posibilidad a varias ventajas, también cambia la estructura de las actividades propuestas en los programas. En el primer grupo de programas de 1º a 6º básico, había una gran cantidad de actividades por cada unidad, con procesos reducidos, prácticos y dinámicos. En cambio, las que se proponen desde 7º, se presentan más complejas y con un paso a paso concreto y definido para poder obtener el resultado esperado. Por lo tanto, tienen un carácter más cercano al formato de planificación por proyectos, al dar importancia al trabajo teórico, analítico e interpretativo por sobre lo práctico.

Al estar planteadas en un formato de proyectos, la cantidad de actividades que se proponen para la planificación por unidad es mucho menor a las del primer grupo analizado. Esto entrega mayor espacio para profundizar en el desarrollo y descripción de las actividades, presentándose un paso a paso marcado para llegar a ejecutarlas. Desde una mirada general, los estudiantes pasan por las etapas de: observar imágenes gatillantes, comentar lo que observaron, realizar bocetos desarrollando sus ideas, elegir uno de ellos, perfeccionar el diseño, seleccionar materialidades, ejecutar el proyecto, comentar con sus compañeros los resultados y finalmente exponerlo dentro del espacio de la sala u otro lugar. Esto evidencia que el tiempo requerido para realizar las actividades, es mucho mayor al que los niveles más bajos utilizaban, donde el ritmo era más rápido y acotado. Si bien se entiende el cambio acorde

a la edad y habilidades por desarrollar en los estudiantes, queda en juicio de él o la docente qué actividades del programa se adecuan mejor a su contexto.

Por otro lado, respecto a la estructura de presentación de las actividades, la sección de “Observaciones al docente” que acompaña cada una de ellas se destaca dentro de un recuadro y adquiere mayor protagonismo que en los niveles anteriores. En ellas se entregan sugerencias al trabajo pedagógico e incorporan mayor cantidad de enlaces a páginas web sobre referentes que se requieran en la actividad, ya sea que se mencionen o no. Estos enlaces refuerzan y enmarcan los referentes del contenido temático que debe trabajarse, garantizando un mínimo de sitios para consultar.

A diferencia de 1º a 6º básico, no solo destaca la importancia de lo técnico, aquí se suma y se le da igual relevancia al proceso y reflexión que se lleva a cabo para ejecutar la propuesta. En este sentido, las actividades se mantienen abiertas, centrándose no en los contenidos sino en los OA y habilidades que se espera que logren los estudiantes. Por esta razón dependerá del docente cómo plantea los OA en cada contexto escolar. Desde esta perspectiva, en caso de que el docente no maneje ni integre temáticas de pueblos originarios a sus prácticas, puede que los estudiantes no lleguen a conocer ni valorar a los pueblos originarios.

3.2.2 EL CASO DEL PROGRAMA DE 7º BÁSICO DE ARTES VISUALES

Este programa se divide en cuatro unidades, por medio de las cuales se van trabajando varios OA a la vez. Cada unidad se presenta con un título que alude a alguna de las directrices temáticas. En su inicio declara los propósitos, los conocimientos previos necesarios, palabras clave de la unidad, conocimientos que se abordaran y habilidades y actitudes esperadas. Junto con ello, se especifican los indicadores de evaluación para cada uno de los

objetivos con los que se trabajará en el nivel. Al trabajar con varios OA, las unidades se subdividen en dos grupos que se diferencian por temática o técnica propuesta, cada una con 4 a 6 actividades sugeridas. Como se mencionó anteriormente, cada actividad se acompaña por un recuadro de “Observaciones al docente”, el cual delimita aquello que aborda la actividad, ya sea por medio de referentes, enlaces o consejos al docente. Estas observaciones no son en ningún caso explicaciones de técnicas o temáticas que se mencionen y en las que se profundicen.

En este nivel se observa que el programa tiene una línea temática cultural. Sin embargo, solo en la primera unidad se aborda desde la diversidad cultural y los pueblos originarios. En la primera actividad de esta unidad (MINEDUC, 2016a, p. 78), se considera trabajar y dialogar desde las culturas de origen de los estudiantes, observando e interpretando distintas manifestaciones estéticas de los pueblos originarios, sus costumbres y creencias. Posterior a ello, los estudiantes deben crear una infografía a partir de un pueblo escogido, un dibujo o pintura, exponer y explicarlo ante sus compañeros. Si bien la temática rescata aquello que hemos encontrado ausente en los programas, se vuelve anecdótico y azaroso el reconocer la cultura de origen en una sola actividad y no un lineamiento central del nivel, ciclo, asignatura o educación, ya que esta instancia no se vuelve a repetir a lo largo del programa. Por otro lado, la temática puede abrir innumerables directrices para desarrollar en los estudiantes las habilidades que se esperan, como la reflexión crítica, apreciación, creación e interpretación por medio de la valoración de culturas étnicas. Sin embargo, la propuesta se queda en el tratamiento tradicional y distante de la infografía, que describe las características etnográficas e históricas poco relevantes para situarse desde una perspectiva del reconocimiento de los pueblos originarios (Ibid).

Continuando con el ejemplo de esta actividad, las “Observaciones al docente” contienen un listado de enlaces a sitios de museos de Chile y otros

países, y consejos temáticos para el docente (MINEDUC, 2016a, p. 80). Respecto a los museos mencionados, se presentan ejemplos de diversos países como Chile, Perú, Ecuador y Colombia. Sin embargo, estos tienen en común que su perspectiva museográfica es desde la historia, la etnografía y casi en su totalidad desde la época precolombina. De esta forma, se sitúa en primera instancia a los pueblos originarios desde el pasado y en base a un relato formal e institucional. En el caso chileno, y a diferencia de actividades presentes en el primer grupo de análisis, los referentes muestran una descentralización de los museos, pues no solo se menciona el Museo Precolombino (Santiago), sino que también el Museo de Rapa Nui (Rapa Nui), el Museo Mapuche de Cañete (Cañete), el Museo Martín Gusinde (Puerto Williams) y el Museo arqueológico Padre Gustavo Le Paige (San Pedro de Atacama). Esta apertura referencial permite la visibilización de espacios culturales de otras comunidades locales, como el museo de Cañete o el de Rapa Nui. También nos recuerda y abre la reflexión, sobre el lugar desde donde se sitúa el conocimiento étnico que se valida en los programas del Estado: el museo, un lugar abstracto y por definición, un espacio de exhibición institucionalizada.

Por otro lado, los consejos temáticos para el docente justifican los referentes expuestos, ya que ejemplifica la temática sobre pueblos originarios que se espera trabajar, nombrando a los pueblos precolombinos de la zona andina, pinturas rupestres chilenas y máscaras polinésicas y africanas. Además, se recomienda seleccionar referentes de los pueblos originarios a los que pertenecen los estudiantes, lo que nos lleva a una contradictoria fuente referencial que no necesariamente refleja una búsqueda por el reconocimiento cultural de ellos.

Las siguientes actividades abordan la cultura desde diferentes ángulos, pero ninguna vuelve a desarrollar un trabajo sobre los pueblos originarios. No obstante, varias de ellas permitirían una apertura hacia su valorización, ya sea

desde la reflexión temática o desde la acción del proyecto a realizar, como se aprecia en la actividad nº2, p. 81 (Ibid), donde el autorretrato podría trabajarse desde el reconocimiento o autopercepción, o la actividad nº3 en que la cartografía podría realizarse desde el reconocimiento de un territorio milenario que se resignifica a la actualidad. Finalmente, de tratar la cultura local étnica, siempre se recurre al referente prehispánico o rupestre, como se observa en la actividad nº2 con el ejemplo de “pinturas rupestres murales, egipcias y mayas” (MINEDUC, 2016a, p. 94) para trabajar técnicas sobre pigmentos y tierras de color.

En las demás unidades del programa de 7º, se mantiene la misma estructura y cantidad de actividades sugeridas. Dentro de las temáticas tratadas, no se puede dejar de mencionar las propuestas para trabajar el género en la unidad 3 (Ibid, p. 136). Por medio de ellas, se busca el análisis y reflexión de un tema expresado como fundamental en la formación escolar, revisando los roles asociados a través del tiempo o el tratamiento que se les ha dado en diferentes contextos. Sin embargo, las actividades y las observaciones al docente que acompaña a cada una de ellas, no proponen una forma de abordar el tema, más que desde la dicotomización o la representación del género desde los polos opuestos, lo femenino y lo masculino, entendiéndose subjetivamente como hombre y mujer. Como ejemplo de lo mencionado, se les pide a los estudiantes “realizar una escultura que represente lo femenino o lo masculino” (MINEDUC, 2016a, p. 145), o posteriormente, reflexionar en torno a la representación de lo femenino y lo masculino en los comerciales de tv o internet (Ibid, p. 148). De esta manera se conduce la temática de forma superficial y neutra, sin abrir la reflexión a otras posibilidades. Cerrando esta unidad, en las actividades 5 y 6 (MINEDUC, 2016a, pp.150-154), se da lugar al trabajo en torno a los “referentes femeninos”, por medio de la observación de artistas mujeres escultoras o pintoras, permitiendo discutir por qué es necesaria su inclusión dentro de los referentes expuestos.

Temáticas como el género o la presencia de artistas mujeres en el arte, junto con la forma en que se abordan los pueblos originarios, evidencia un tratamiento superficial y anecdótico de aquellos referentes históricamente infravalorados y postergados en la formación educativa, no solo de los estudiantes sino también de los docentes quienes están a cargo de enseñarles y guiarles en su proceso formativo. Por esta razón, su mención en algunas actividades no refleja más que la enumeración de temáticas dentro de un instrumento sin contenido ni profundización para la guía de él o la docente.

En la última unidad, el ámbito cultural se aborda en el trabajo sobre íconos sociales, la fotografía y la interpretación de manifestaciones visuales. En el caso de las actividades que desarrollan un trabajo en torno a los íconos sociales, se mencionan varios detalles a considerar, como que estos deberían ser pertinentes al contexto de los estudiantes. Sin ir más allá, en la observación al docente de la primera actividad de esta unidad, se entrega especial atención a la orientación sobre cómo abordar a los íconos sociales, teniendo en cuenta equidad de género, diversas dimensiones de la sociedad, y que “los personajes sean reconocidos por sus aportes culturales e históricos relevantes” (MINEDUC, 2016a, p. 172). Si bien se entrega un parámetro que intenta orientar hacia qué íconos sociales utilizar, los referentes pertenecen a elites culturales reconocidas en la historia chilena y universal, sin incluir, a personas de pueblos originarios, activistas medioambientales o defensores sociales, solo por nombrar algunos. Nuevamente queda en el rol docente la apertura a los ejemplos más adecuados para el contexto o el potenciar el reconocimiento de nuevos referentes icónicos para sus estudiantes.

Las siguientes actividades de la unidad continúan esta línea sobre los íconos, ampliando su campo a otras áreas como el arte. En la actividad nº 5 (Ibid, p. 178), se propone que, a través de pinturas y esculturas icónicas del arte, los estudiantes puedan crear una cita artística por medio de distintas técnicas y procedimientos. Los referentes concretos para esta actividad se

encuentran en la observación al docente. Si bien se sugiere que los referentes sean “pertenecientes al patrimonio mundial europeo-occidental y americano” (Ibid, p. 179), los ejemplos locales son escasos. Para los ejemplos icónicos de pinturas, todos los referentes son clásicos europeos, con la única excepción de Andy Warhol⁹⁷, lo que finalmente reafirma la idea de seguir perpetuando el referente europeo, elevándolo a la categoría de ícono. En los ejemplos de esculturas, nos encontramos con una situación similar, con salvedad que dentro de la enumeración de ejemplos, en que la mayoría son referentes escultóricos europeos, se nombra a los “Moais de la cultura Rapa Nui” (Ibid), siendo esta la primera ocasión en el programa de séptimo en que se nombra a uno de los pueblos originarios locales. Más aún, difiere al programa de 2º básico, que aludía a la cultura Rapa Nui como “Pascuenses” (MINEDUC, 2013b, p. 77). De esta referencia, podemos considerar que el programa de 7º menciona una sola vez a los pueblos originarios, lo que significa, que su presencia es anecdótica, aislada y hasta forzada, ante el innegable reconocimiento cultural e icónico de estas estatuas monumentales en el mundo.

Finalmente, por medio de los contenidos, unidades y actividades propuestas en este programa, el tratamiento hacia los pueblos étnicos no ha cambiado sustancialmente en relación a los anteriores de 1º a 6 básico. Mientras más se avanza en los niveles, las referencias se vuelven más escasas. Por un lado, las actividades se muestran de forma general y abierta, para poder aplicar o adaptar según lo requiera el contexto, lo que sería una ventaja para comunidades de zonas con alta presencia étnica. Sin embargo, en las observaciones al docente generalmente se especifica los referentes para cada actividad, acotando la temática a ejemplos que nuevamente son en mayor parte hombres, europeos, clásicos u occidentales. Esto hace que nos planteemos, si ya es escasa la presencia y difusión que tienen los pueblos originarios, ¿cómo puede el docente hacerse cargo de estos temas

⁹⁷ Los referentes nombrados son Boticelli, Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel Buonarrotti, Jan Vermeer, Velázquez, Monet, Van Gogh, Munch, Picasso, Dalí y Magritte.

considerando las culturas de origen de los estudiantes? si un docente no maneja los conocimientos básicos sobre culturas locales ¿qué herramientas les está entregando el Ministerio de Educación para actualizar sus conocimientos?

3.2.3 EL CASO DEL PROGRAMA DE 8º BÁSICO DE ARTES VISUALES

El programa de 8º básico al igual que su predecesor, se estructura en cuatro unidades nombradas según la temática o contenido que se tratará en cada una. Al inicio de cada unidad se entrega información pertinente a la orientación que se le debe dar, a través de la explicación del propósito, mencionando conocimientos previos necesarios, nombrando las palabras claves de la unidad, los conocimientos que se trabajaran, las habilidades que se espera desarrollar, las actitudes que se espera de los estudiantes y los indicadores de evaluación para cada uno de los objetivos que se aborda en la unidad. En general estos puntos se mantienen muy similares entre cada una de las 4 unidades, solo cambiando las palabras referentes a las temáticas. Por otro lado, cada unidad trabaja varios objetivos de aprendizajes a la vez, proponiendo de 5 a 10 actividades para su desarrollo. Estas son acompañadas por un recuadro de “Observaciones al docente”, donde se incluyen orientaciones para lograr una mejor aplicación de las actividades o recordatorios de planteamientos del programa, como clima de respeto y generación de espacios para la autonomía del estudiante. También se entregan enlaces a sitios web respecto del tema que se trabaja y preguntas gatillantes para orientar la actividad.

Las estructuras de las actividades se presentan con un elaborado proceso de desarrollo, que consta de varias etapas para ejecutarlo. Así las actividades se enfocan desde un ángulo teórico, pasando por la reflexión, observación, análisis e interpretación de referentes propios o propuestos y equilibrando la noción de solo un ejercicio práctico. Esta profundización en el proceso, permitiría una mejor y más enriquecedora forma de trabajo, llevando a

cabo las directrices propuestas en estos programas, como retroalimentación, énfasis en el proceso e integración del error como parte de él. Además, propone la autonomía de los estudiantes por medio de sus propias elecciones, dejando algún elemento de la actividad que deba ser decidido por el estudiante, como procedimientos técnicos, herramientas o materiales a utilizar, entre otros.

En la primera unidad titulada “Creación visual, persona y naturaleza” (MINEDUC, 2016b, p. 76), se observa una temática con potencial para el desarrollo de proyectos o actividades que promuevan el valor o visión de los pueblos originarios, pues se trabaja desde la relación humano-naturaleza. Sin embargo, las actividades propuestas se tornan tan diversas como diferentes entre ellas, sin llegar a desarrollar esta idea en su plenitud. En este sentido, la actividad nº 3, (MINEDUC, 2016b, p. 81), toma la relación humano-naturaleza desde creaciones artesanales. En ella se propone que los estudiantes lleven de sus casas “objetos artesanales de diverso origen y los clasifiquen de acuerdo a sus propios criterios” (Ibid), que “observen diferentes piezas textiles, de orfebrería, cerámica y cestería chilenas y precolombinas latinoamericanas” (Ibid), y analicen su relación con elementos de la naturaleza, para posteriormente crear un trabajo visual. De este ejemplo podemos realizar varias observaciones. Partiendo por la forma de abordar la artesanía local, que se hace desde un ángulo superficial y anecdótico, no se profundiza en orígenes, sentido de cosmovisión o contexto de realización, y solo se plantea de forma general la relación humano-naturaleza para introducir la selección de sus materialidades. Por otra parte, si buscamos referentes sobre la relación de creación-naturaleza, llama la atención la falta de tratamiento de los pueblos originarios en la actividad, siendo que, si indagamos solo un poco en su cultura, podemos encontrar que existe una relación directa de técnicas o materialidades con la naturaleza en culturas locales, como la cestería Kaweskar, joyería Mapuche, Alfarería diaguita, telares Aymara, entre otros. Sin embargo, estos no son considerados, aun cuando sus exponentes mantienen viva sus técnicas milenarias.

Por otra parte, como se ve en programas anteriores, las creaciones realizadas en la época precolombina se mencionan como creaciones artísticas, en cambio aquí, se les relaciona directamente con objeto artesanal. Esto nos hace plantearnos, ¿existirá una diferencia en la valorización entre arte y artesanía cuando se habla desde una perspectiva indígena? cuándo se habla de época precolombina, ¿tiene un mayor valor que a los objetos creados en la actualidad? ¿esta clasificación responde a categorizaciones del arte donde las creaciones locales tienen otro valor? Pareciera que, en las actividades propuestas por el programa de 7° al igual como se observó en el primer grupo, existe más de un relator o visión del arte, puesto que hay momentos en que a las creaciones de pueblos originarios se les releva como arte y en otros se reduce a objetos del pasado. En cuanto a los referentes específicos que ejemplifican la actividad, se muestran dentro del recuadro de “Observaciones al docente” y no en ella misma. Los enlaces sugeridos son al Museo de Arte Popular Americano (MAPA), Artesanías de Chile (entidad de difusión y venta artesanal privada), Museo de Arte Precolombino y dos páginas más que ya no se encuentran disponibles⁹⁸. Por medio de estos ejemplos (los aún vigentes) se evidencia hacia donde se dirige la actividad, que es esencialmente al objeto histórico precolombino o al objeto del artesano por medio de entidades privadas y centralizadas.

Lo anteriormente señalado, también se puede observar en la actividad n° 1, de la unidad 4 (MINEDUC, 2016b, p. 176), donde su eje central es el diseño. En este caso se propone a los estudiantes reflexionar en torno al uso y forma de vasos, tazas y tazones de diferentes épocas y culturas. Si bien se da el espacio donde el docente deba explicar factores culturales, costumbres o creencias que influyan en sus formas y diseños, en el cuerpo de la actividad no se especifica ningún referente en particular. Pensando en que esta generalidad

⁹⁸ Entretelares.jimdo.com y uta.cl, p. 82, recuadro observaciones al docente. Programa de 8° básico.

pueda ser una ventaja que permite adaptar la actividad al contexto que se requiera o lo que el docente discrimine, se contrapone con los referentes entregados en el recuadro de observaciones al docente. En esta sección, se da de primer ejemplo tres enlaces para visitar, de los cuales uno es a la sección chilena del Museo Precolombino, otro es a una página web de culturas antiguas de grandes civilizaciones y la última es a un artículo sobre vasos precolombinos ceremoniales encontrados en Perú (Ibid, p. 178). Observando estos ejemplos para la actividad podemos decir que, aun cuando la actividad se presenta abierta, estos referentes entregan un lineamiento hacia dónde dirigirla. Más aún, la inclinación de la referencia es hacia las culturas precolombinas, nombradas de forma general y desde la apreciación estética del objeto.

En la segunda unidad de este programa, se reafirma la tendencia al referente precolombino sin especificar una cultura, periodo o contextualizar la técnica o referente con el que se quiere trabajar. La unidad propone que los estudiantes puedan crear diversas manifestaciones visuales acerca del medioambiente y la relación de las personas con éste, lo que al igual que los ejemplos nombrados anteriormente, da variadas posibilidades para abordar la temática con los estudiantes. En la actividad nº 2, (MINEDUC, 2016b, p. 130), los estudiantes deben observar y comentar diferentes tipos de textiles precolombinos y sus procedimientos de creación, para luego crear un trabajo textil, usando telas teñidas con elementos naturales. Para esta técnica de teñido, no se mencionan ejemplos ni modelos gatillantes específicos, más que la generalidad de “textiles precolombinos”. Aun cuando la técnica abordada es desde el teñido con elementos naturales, no se considera que en nuestro territorio existen varias culturas que lo desarrollan hasta nuestros días, u en otro caso, referentes actualizados de artistas que desarrollan este tipo de trabajo. En la observación al docente, de los tres sitios señalados para ello, dos son al Museo Precolombino y uno es a una página que ya no existe⁹⁹, lo que nuevamente nos revela un único referente no solamente para la temática

⁹⁹ La página que ya no existe es: Mali.pe (Programa de 8º, MINEDUC, 2016, p. 131)

precolombina, sino que también para el ámbito cultural local, que se vuelve una constante en los programas de estudio de artes visuales.

Continuando en esta unidad, en la actividad nº 3 (MINEDUC, 2016b, p. 132), los estudiantes deben dialogar acerca de los textiles, para luego crear uno con la técnica de telar. Se observa en dicha actividad una mayor relevancia al aspecto estético, técnico y procedimental de la propuesta, más que una profundización de la misma técnica en base a un referente, al igual que en la actividad anterior. Si bien se propone observar y dialogar acerca de textiles de forma genérica, no es lo relevante en esta sección. Lo que aquí se propone es la creación de un textil por medio del tejido a telar, sin nombrar algún exponente pasado o contemporáneo, siendo una oportunidad para abordar telares de cintura Aymara, o telares Mapuche por nombrar algunos. En las observaciones al docente de esta actividad, no se nombra modelo alguno a considerar, solo se remite a cuadernos educativos del Centro Cultural Palacio La Moneda que ya no se encuentran disponibles según los enlaces sugeridos.

En la unidad 3 (Ibid, p. 146), no hay referencias a pueblos originarios, ni menciones a la época precolombina como ha sido en casos anteriores, puesto que el eje central de la unidad es la temática de la instalación y el arte contemporáneo. Ahora bien, aun cuando podrían considerarse referencias al arte rupestre, por ejemplo, a las encontradas en el desierto de Atacama, solo se mencionan artistas formales contemporáneos en las sugerencias al docente. Esto nos lleva a la idea de que, según la temática tratada, los referentes son específicos y no amplían la mirada a otros exponentes en tiempo o lugar.

En la medida que se avanza en el análisis de los programas, cada nivel demuestra menos referencias directas a nuestras culturas. Eventualmente es una ventaja que las actividades se muestren abiertas y generales, permitiendo ser adaptadas a diversos contextos. Para el caso de este análisis, los docentes podrían recurrir a pueblos originarios como referentes, temáticas o ejemplos

para las técnicas propuestas. Sin embargo, esta idea queda sujeta a las experiencias y conocimientos de cada docente, y al igual que en programas anteriores, nos preguntamos ¿qué herramientas tiene el docente para abordar una diversidad temática cultural? y ¿cuál es el valor e importancia que los docentes le dan a las culturas locales?

Finalmente, los referentes que se exponen a lo largo del programa para orientar las actividades se presentan en la sección de observaciones al docente que acompaña a cada una de ellas. En este recuadro aparecen un listado de nombres y enlaces para visitar, enlaces que en su mayoría son de páginas oficiales, galerías, páginas de arte o museos. En cuanto al arte universal se encuentran varias páginas de museos en inglés. Se recurre en una ocasión a la página de Wikipedia y en varios casos los enlaces mencionados llevan a sitios que se encuentran discontinuados o desactualizados. Nuevamente, dentro de los museos que más destacan para la temática de culturas locales o indígenas es el Museo Precolombino, evidenciando que es el único referente formal considerado para estas instancias. Por otro lado, los museos o sitios de difusión artística locales mencionados en los enlaces sugeridos, se encuentran en su mayoría en la zona central de Chile, con escasas excepciones de museos en región, que, por cierto, están en las ciudades más importantes.

3.2.4 EL CASO DEL PROGRAMA DE 1º MEDIO DE ARTES VISUALES

El programa de 1º medio mantiene la misma estructura organizativa que los dos programas anteriores, dividiéndose en cuatro unidades, cuyos títulos reflejan el eje temático central de lo que va a tratar. Estas temáticas son diversas entre sí, y en algunos casos se relacionan más con la técnica o proyecto que se ejecutará, entre las que se encuentran grabado, libro de artista, arquitectura, diseño urbano, pintura mural y arte digital. Cada unidad trabaja varios OA de forma paralela, separándose entre una a tres secciones que

exponen de 5 a 7 actividades. En este nivel cada actividad viene acompañada con observaciones al docente, recuadro que contiene informaciones generales sobre la actividad y ejemplos de referentes específicos de acuerdo a la técnica o temática que se está viendo. De forma similar, los programas de 7º y 8º básico, proponen cada actividad con un proceso reflexivo, profundo y detallado del proyecto a realizar, iniciando con el planteamiento de la técnica o la temática de forma genérica, y solo en algunos casos, especificando directamente los referentes que se deben considerar.

Respecto a los niveles anteriores, se aprecian modificaciones en la presentación de la actividad. Por ejemplo, cada una tiene un título y un tiempo determinado para efectuar el ejercicio. Seguido de la enumeración de la actividad y el título, entre paréntesis se indica el tiempo en horas de clases que tomará realizar la propuesta, como, por ejemplo, en la unidad 1, actividad nº 1, “Descubriendo los grabados verdes (6 horas de clases)” (MINEDUC, 2017, p. 79). Esto no solo permite planificar el tiempo requerido para cada proyecto, sino que también evidencia de que no es posible abarcar todo el programa de estudio en un año, por lo que el o la docente, en el caso de que se base en los programas para realizar sus clases, deberá escoger qué actividades son más pertinentes para trabajar en su contexto pedagógico.

En la primera unidad que se refiere al grabado y libro de artista, se desarrollan diversos proyectos sobre técnicas de reproducción de imágenes y actividades en torno al libro, como observar y emitir juicios críticos, o crear uno propio. Dentro de las actividades de esta sección, no se mencionan referentes de forma directa, sino que estos se pueden encontrar en el recuadro de observaciones al docente después de cada una de las actividades. En los referentes para las técnicas de impresión, los artistas son variados en época y origen, y a diferencia de programas anteriores se destaca la presencia de artistas mujeres. En el caso de los libros, cada una de las tres actividades repite la misma lista de artistas y enlaces.

En cuanto a la inclusión de referencias a pueblos originarios o artistas pertenecientes a un pueblo determinado, solo se encuentra al grabador de origen mapuche José Santos Chávez, dentro del recuadro de observaciones al docente como referente para las técnicas de xilografía y linografía de la actividad nº 4 (MINEDUC, 2017, p. 86). El enlace que le acompaña lleva hacia la página del Museo Precolombino, donde se realizó una exposición de sus obras en el año 2004, que se muestran en la página web del museo. Esta mención, sería la primera realizada al museo refiriéndose a una exposición de un artista contemporáneo y no de sus colecciones de arte precolombino. Es interesante esta mención, ya que demuestra que el espacio del museo se abre a muestras contemporáneas, pero a la vez, se infiere que sigue siendo el espacio predilecto cuando se habla de culturas originarios.

Refiriéndonos al autor de la técnica expuesta en la actividad, José Santos Chávez es un innegable referente local a considerar, y demuestra que, la visibilidad que se le pueda dar a los pueblos originarios no parte solo desde la inclusión de la temática dentro de los programas de estudio, sino también, demostrando que existen referentes artísticos que pertenecen a la diversidad de culturas locales o que buscan rescatar el valor cultural de un pueblo o lugar.

La unidad dos tiene como eje temático la arquitectura desde diferentes perspectivas, en ella se espera que los estudiantes puedan crear proyectos visuales y emitir juicios críticos, tanto de manifestaciones arquitectónicas, de sus propios proyectos o los de sus pares. Las primeras actividades tratan sobre la arquitectura patrimonial de Chile, en las que se observa gran cantidad de referentes en la sección de observaciones al docente. En estos ejemplos de páginas culturales y edificios patrimoniales, destaca la diversidad de lugares y tipos de construcciones consideradas, descentralizando los lugares referidos. Llama la atención la mención de casas patrimoniales de Chile, dentro de las que se incorpora la ruca mapuche y “casas del altiplano chileno, pueblo de Timar” (MINEDUC, 2017, p. 113). En cuanto a la casa mapuche, se le llama por

su nombre *Ruca*, sin embargo, en las casas del altiplano, no se entrega más información de a qué cultura pertenece, que en este caso es Aymara, ¿por qué sus casas no son llamadas *Uta* como se les nombra realmente?

El enlace web sugerido para que el docente obtenga más información sobre las construcciones de pueblos originarios, remite a un link de la página Wikipedia sobre la *Ruca* Mapuche, que aún se encuentra disponible con información general. Sobre el enlace de las casas del altiplano, corresponde a una página de turismo de Arica que ya no se encuentra disponible para su visualización, ni desde el enlace directo ni desde la página concreta. Esto revela la desprolijidad de las herramientas que se ofrecen para la consulta docente, recurriendo a páginas no oficiales, turísticas o que ya no existen. Por otra parte, esto plantea la posibilidad de que no se encuentran los recursos necesarios para consultar sobre las culturas originarias o que estos no son investigados para su consideración dentro de los programas de estudio.

Dentro de esta misma unidad, se da un espacio para la arquitectura precolombina (Ibid, p. 119), que instala la temática de forma general, con la intención de que los estudiantes puedan realizar sus investigaciones y análisis estéticos. El fin de esta actividad, es que a partir de la información recabada los estudiantes puedan crear infografías sobre civilizaciones precolombinas y sus edificaciones. En las observaciones al docente solo se especifican páginas para consultar los conceptos de arquitectura y las culturas que se pueden considerar, como azteca, maya, mapuche, inca o quechua. En general los enlaces remiten a páginas de difusión arquitectónica o que tratan el tema de forma específica, como en el caso de arquitectura mapuche. Dentro de las observaciones al docente también se sugiere vincular esta temática con la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. A partir de ello nos preguntamos, ¿cuál es el aporte de las artes visuales al análisis de la arquitectura y cultura precolombina en la actividad? En ella se trabaja más desde la visualidad de crear una infografía, desde el mismo referente, que queda aislado y expuesto sin

garantizar una vinculación con los estudiantes o una reflexión hacia su contexto de origen. Al igual que lo que ocurre con la mayoría de los museos, la infografía exhibe a una civilización precolombina, reduciéndola a una postal sin cercanía temporal con la herencia de estas culturas en nuestros días.

Otra de las menciones que se realizan en esta unidad respecto a los pueblos originarios, se relaciona con la arquitectura sustentable (MINEDUC, 2017, p. 128). En ella se espera que los estudiantes puedan diseñar una vivienda sustentable para su entorno, boceteando y creando una maqueta a escala con materiales reciclables. En los referentes que se nombran dentro de la misma actividad, está la escuela de música y las artes de Rapa Nui diseñada por Michael Reynolds, la que se utiliza como ejemplo para observar materialidades, diseños, formas, entre otros aspectos. Los enlaces web sugeridos ya no se encuentran disponibles, sin embargo, al ser una construcción relevante para la arquitectura sustentable en el mundo no es difícil encontrar información sobre ella. A diferencia del programa de 2º básico (MINEDUC, 2013b, p. 77), aquí se nombra a la isla como Rapa Nui y no “Isla de Pascua”, reconociendo el nombre que le da el pueblo Rapa Nui. La mención de esta escuela de música es importante, no solo porque da cabida a la arquitectura de otros espacios geográficos, sino también, más allá de que haya sido diseñada por un arquitecto famoso, en su construcción se integraron elementos y materiales de la misma isla. Esto es algo que se puede relevar en la actividad, y que sin embargo no se considera, la relación de los pueblos originarios con su entorno y la naturaleza, respetando espacios y utilizando materiales naturales.

Las unidades 3 y 4, trabajan en torno al diseño urbano y pintura mural, y sobre el arte digital respectivamente. En ambas no se presentan menciones a pueblos originarios, culturas precolombinas o referentes artísticos que pertenezcan a un pueblo o trabajen en torno a ello. Una excepción ocurre en la actividad nº 1 de la unidad 3, donde se pide observar y comparar “pinturas

rupestres con pinturas murales contemporáneas” (MINEDUC, 2017, pp. 175-178). Sobre las pinturas rupestres no se menciona cultura, lugar o tiempo para ello. Solo en las observaciones al docente, aludiendo referentes como Francia, España o África, se encuentran 3 enlaces web para el arte rupestre americano y chileno. El primero pertenece a una página tipo blog de cultura general, el segundo a la red cultural del banco de la república de Colombia y el tercero a una sección del Museo Precolombino donde se pueden consultar varias publicaciones en PDF respecto al tema. Si bien el museo Precolombino es de los más pertinentes para esta temática, su mención junto a los demás, muestra que la fuente de información no viene más que desde entidades privadas y particulares, lo que nos lleva a pensar ¿desde qué punto de vista los programas nos muestran las culturas?

Finalmente, de este programa podemos decir que los objetivos de aprendizajes, las unidades y las actividades, se mantienen de forma abierta y general, lo que permitiría una interpretación del docente de acuerdo a las temáticas que considere más pertinentes para cada contexto escolar. En este caso, nuevamente depende del conocimiento o habilidades del docente la forma en que abordará a las culturas locales, lo que finalmente generaría una diferencia en el valor y enseñanza de las culturas entre las escuelas y liceos de nuestro territorio. Por otro lado, se observa que algunas actividades se vuelven a plantear desde un fin técnico, tal como se veía en los primeros programas de educación básica. Con la diferencia de que, al tener esta estructura de proyecto, y estar orientados a estudiantes más grandes, se recorre un proceso reflexivo teórico en torno al análisis antes de concretizarlo, por lo que los proyectos toman más tiempo, como es indicado en cada actividad. En cuanto a los referentes utilizados, ya sean nombres específicos o enlaces para consultar, estas se encuentran en las observaciones al docente después de cada actividad, lo que no significa necesariamente comprender su complejidad cultural.

Se aprecia una gran cantidad de sugerencias a sitios web sobre arquitectura y diseño urbano, frente a otras temáticas desarrolladas en este programa. En ellas se repiten algunos como el caso de la arquitectura. En el caso de referentes artísticos, las sugerencias nos llevan a revisar información en museos, galerías, sitios web específicos de artistas o páginas especializadas de difusión, entidades privadas o sitios de turismo. Nuevamente se observa una reiterada mención a la página de Wikipedia, como lo es en la unidad 3 para referirse a artistas específicos o al museo a cielo abierto en Valparaíso (MINEDUC, 2017, pp.181-182). Esto refleja que no existe el mismo cuidado en las referencias que se exponen entre una actividad y otra, puesto que, algunas presentan gran variedad de referentes, sitios específicos, equidad de género, como las observaciones al docente de las actividades 3 y 4 de la unidad 3 (Ibid, pp. 183-188), generando de esta forma, disparidad en las referencias para consultar.

3.2.5 EL CASO DEL PROGRAMA DE IIº MEDIO DE ARTES VISUALES

El programa de segundo medio mantiene la misma estructura y diseño que el nivel anterior. Se divide en cuatro unidades, pensadas para trabajar en dos periodos semestrales, con las mismas características introductorias. Cada una contiene de 3 a 7 actividades en cada sección de la unidad de forma detallada, exponiendo las horas que tomará su realización y un completo paso a paso de su proceso, por medio de preguntas gatillantes a los estudiantes, o indicando acciones que deban realizar para cumplir con el objetivo. En ningún caso estas observaciones son instrucciones para realizar una técnica, sino más bien sugerencias procedimentales para abordarla analítica y organizativamente. Posterior a cada actividad, se presenta la sección de “Observaciones al docente”, en la que se profundiza en referentes, aunque se hayan nombrado en la actividad o no. Junto con los exponentes, también se incluyen enlaces a sitios

web para consultar información sobre ellos, se presentan en gran cantidad en la unidad 1 y 2.

Las temáticas de estas unidades que son eje para las actividades son cuatro: “Problemáticas juveniles y medios contemporáneos”, “Problemáticas sociales y escultura”, “Instalación multimedial” y, “Diseño y difusión”, con el fin siempre de crear o desarrollar proyectos visuales a partir de sus imaginarios personales y otros. Estas temáticas se caracterizan por ser más actualizadas y acorde a la edad de los estudiantes a las que están dirigidas, de forma que pueden generar un atractivo a la hora de proponer los proyectos. Al presentarse de forma general y no apuntar a un contenido en específico, sino al desarrollo de habilidades, se pueden adaptar a cualquier contexto escolar o temática pertinente. En este caso recae nuevamente en el rol docente y sus habilidades, el posicionamiento abordará en sus clases. Por ejemplo, en las temáticas de este programa, sino se aborda directamente, ¿considerará el o la docente trabajar en torno a una cultura local?

En la primera unidad del programa se trabaja en torno a las problemáticas juveniles y medios contemporáneos (MINEDUC, 2018, p. 74), planteando sus actividades con un énfasis en el desarrollo más que en la concreción de un trabajo. Es por ello, que todo su proceso reflexivo, tiene como objetivo la elaboración de un resultado específico, dejando al menos una parte a elección de los estudiantes, que a través de procesos reflexivos escogen la técnica, la temática o los procedimientos de la propuesta.

Varias de las actividades permiten la apertura o el diálogo a temáticas culturales o étnicas, puesto que se engloban en temáticas universales y actuales. Sin embargo, no se observa ninguna mención ni referente dentro de las mismas actividades. En el recuadro de “Observaciones al docente”, que se encuentra después de cada actividad, es donde se nombran los referentes necesarios para poder ejemplificar aquello que se está observando. Dentro de

este recuadro es que para las temáticas de esculturas icónicas del arte chileno se nombran los *Chemamüll*, como escultura Mapuche y los *Moai* como escultura Rapa Nui (MINEDUC, 2018, p. 97). El enlace sugerido para los *Chemamüll* es a la sala Chile antes de Chile del Museo Precolombino, entidad privada que mantiene como muestra permanente a varios *Chemamüll*, exhibidos en una sala subterránea. En el caso del enlace para consultar sobre los *Moai*, corresponde a una página de turismo que en reiteradas ocasiones habla de la “Isla de Pascua” y no por su nombre Rapa Nui, teniendo por finalidad aconsejar al turista sobre qué visitar o qué se encontrará en la Isla¹⁰⁰.

De esta forma, si bien se integran esculturas de pueblos originarios de nuestro territorio, el modo en que se hace no sería el más pertinente. Primero, cuando se habla de *Chemamüll* y *Moai*, se les agrega la letra ‘s’ por el plural, castellanizando la palabra. En segundo lugar, los referentes mencionados no son más que para observar ejemplos de distintas formas escultóricas, sin contextualizar o relatar su función-ritual y dejando en manos de los estudiantes todo proceso investigativo y reflexivo que se pueda generar. Y tercero, los enlaces para observar estos ejemplos pertenecen a un relato externo y ajeno a la cultura, lo que nos lleva a preguntarnos ¿a caso no existen páginas culturales propias de cada pueblo? ¿quién decide si el relato de una cultura se basa en información turística o museológica? Si bien en este programa se están considerando referentes escultóricos locales, no hegemónicos y pertenecientes a pueblos originarios, su tratamiento en el programa de artes visuales reduce sus características a una dimensión superficial que no releva su complejidad cultural. Vemos, asimismo, que el relato entregado por el museo y la guía turística, discursivamente plantean preocuparse por valorar la cultura, sin tomar en cuenta la voz de sus protagonistas.

Dentro de los ejemplos de artistas que aparecen en las “Observaciones al docente”, se presenta una gran cantidad de nombres y enlaces para

¹⁰⁰ Revisar imaginaisladepascua.com/la-isla-de-pascua/cultura-rapa-nui/Moais/

consultar, evidenciando una mayor diversidad de orígenes, épocas, estilos y equidad de género. Sobre los enlaces a páginas web para consultar, la mayoría de los enlaces son a sitios propios de las artes, como galerías, museos, sitios de difusión, fundaciones privadas u otros. Es notorio lo recurrente que es la mención a la página de Wikipedia para buscar a artistas específicos o esculturas famosas, sin integrar advertencia alguna de los resguardos de la información que de ella se obtiene. Algunos de los referentes en los que se entrega un enlace a Wikipedia está Rebeca Matte, Kathe Kollwitz, Diego Rivera, Camille Claudel, George Segal o Gustav Klimt por nombrar algunos (MINEDUC, 2018, pp. 82-98). Sin dudas existen innumerables fuentes para consultar más información sobre los artistas nombrados anteriormente. Sin embargo, las referencias sobre este tema en el programa se reducen a fuentes poco rigurosas.

La unidad dos, trata sobre problemáticas sociales y escultura, con el fin de crear trabajos y proyectos visuales, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de escultura y diseño (MINEDUC, 2018, p. 116). Mantiene la misma estructura que la unidad anterior y presenta gran cantidad de referentes en los recuadros de observaciones al docente. En la actividad nº3 que se titula “Somos únicos y diferentes” (Ibid, p. 126), se plantean 3 ideas para realizar con los estudiantes, como hacer una performance, una instalación y finalmente una investigación crítica. En el mismo cuerpo de la actividad no se menciona ningún referente concreto. Sin embargo, en las “Observaciones al docente”, destaca dentro de la categoría de instalaciones de artistas chilenos, a Sebastián Calfuqueo (Ibid, p. 128), joven artista mapuche que trabaja con temáticas sobre los estereotipos de género y prejuicios raciales en Chile, entre otras. Esta mención es importante, aun cuando sea de las pocas que se han realizado, puesto que se ejemplifica la actividad desde un artista local, mapuche y que trabaja en torno a temáticas culturales contemporáneas. Esto demuestra la posibilidad de que sí se puede incluir otros referentes en los programas que no sean hegemónicos,

occidentales, tradicionales y del pasado. Evidencia también existen artistas locales que trabajen sobre dichas temáticas. El desafío es incorporarlos en los programas de educación artística y darles un lugar en el proceso formativo de los estudiantes.

Dentro de la misma unidad, llama la atención la actividad nº 5 (MINEDUC, 2018, p. 144), puesto que, a diferencia de otras actividades, esta no solo se plantea desde un tema cultural, sino también menciona a dos artistas que trabajaron en torno a ello, siendo una de las pocas actividades a lo largo de los programas de estudios, que se proyecta en un trabajo directo con temática de los pueblos originarios, específicamente del pueblo Aymara. En esta actividad se menciona:

Con la guía de la o el docente, los y las estudiantes observan esculturas de la Pachamama de los escultores Chilenos Marta Colvin y Hugo Marín y establecen relaciones por medio de preguntas como:

- > ¿Qué es la Pachamama y qué representa?
- > ¿Han visto otras manifestaciones que representen a la Pachamama? ¿cuáles?
- > Si ambas esculturas representan a la Pachamama, ¿por qué son tan diferentes?...

(Ibid, pp. 144-145)

En esta primera etapa de la actividad se plantea un trabajo reflexivo en torno a uno de los principales elementos de la cosmovisión Aymara, la *Pachamama*¹⁰¹, introduciendo la temática y relacionándola con esculturas creadas por dos artistas diferentes, que dieron forma a dos obras con ese nombre. Además, plantea la reflexión en torno a la representación no solo de las esculturas, sino también de la *Pachamama*. Posteriormente la actividad integra la observación de otras obras de Hugo Marín, con la finalidad de que los

¹⁰¹ Para los pueblos andinos, la *Pachamama* es la *Madre Tierra*.

estudiantes puedan “crear una escultura o relieve utilizando como referencia una pieza de cerámica, orfebrería, textil o escultura precolombina o africana” (MINEDUC, 2018, p. 145).

La instalación de este tema en la actividad si bien inicia de una forma gatillante, finalmente se diluye en la intención del desafío creativo. La reflexión en torno a la *Pachamama* no pasa más allá de la observación de dos obras inspiradas en ella, perdiéndose conexión con la actualidad y nuevamente llevando la temática hacia el ámbito precolombino. La actividad que se plantea de forma generalizada no indaga en la cosmovisión Aymara, sino más bien el análisis se enfoca en el ámbito estético. Dentro de los enlaces a los referentes, se puede encontrar a la Galería Isabel Aninat, la página de artistas visuales chilenos, el Museo Precolombino, Wikipedia y el Centro Cultural Palacio La Moneda. (MINEDUC, 2018, pp. 145-146). Todo lo anterior finalmente nos lleva a considerar que la mención cultural se vuelve aislada, anecdótica y superficial, quitándole vigencia a los pueblos originarios y dejándolos en un lugar atemporal. Por otro lado, se recurre a los mismos referentes formales o institucionales que en programas anteriores.

Luego, en la tercera unidad que trabaja en torno a la instalación multimedial, se repite la misma situación de la unidad dos. En la actividad nº 4, que se llama “creando una autobiografía multimedial” proyectada para ser trabajada en 10 horas de clases (Ibid, pp. 165-167), se plantea la temática de forma general y sin entrar en detalles de referentes, artistas u obras. Sin embargo, en las “Observaciones al docente” dentro del título de artistas chilenos, se menciona a Bernardo Oyarzún, artista visual que trabaja en torno a temáticas culturales del pueblo mapuche. Esta mención permite una apertura no solo a artistas contemporáneos, sino también a quienes instalan las culturas originarias desde el arte, con la posibilidad de hablar desde la visualidad y vivencias personales, al igual que con Sebastián Calfuqueo. Luego de observar las representaciones de estos artistas en los programas de estudio, nos

preguntamos ¿existirán otros referentes artísticos en torno a culturas Aymara, Diaguita, Rapa Nui? la respuesta es afirmativa. En este sentido, el punto es que no se les está dando un lugar como referente, ejemplo o temática propuesta, ya sea porque se mantiene un desconocimiento de ellos, existe una desactualización con el arte local o no son los referentes más conocidos que responden a cánones clásicos, occidentales, formales o con gran difusión.

A continuación, en la unidad cuatro que se llama “Diseño y difusión” (Ibid, p. 172), no se aprecian menciones a culturas locales, pueblos originarios o artistas que trabajen algunas de esas temáticas. El foco de esta unidad está en el desarrollo de actividades de finalización y cierre de procesos, donde los estudiantes puedan generar instancias para mostrar y exponer los trabajos realizados durante el año frente a la comunidad escolar, cerrando el ciclo pedagógico. Esta es una unidad más corta que las anteriores donde los referentes mencionados en las observaciones al docente se relacionan con el diseño en distintos ámbitos y espacios de difusión, como páginas de arte, museos y centros culturales. Dentro de estos espacios, llama la atención que los mencionados en Chile, son en su mayoría de la zona central como Valparaíso o Santiago (MINEDUC, 2018, pp. 187-197), u otros ubicados en las principales ciudades más grandes después de la capital, en el caso de Balmaceda Arte Joven¹⁰². También se recomienda revisar los anexos del programa, lo que se analizará en el siguiente apartado.

Dentro de los museos del mundo se mencionan el National Gallery (Inglaterra), Museo Thyssen (España), Museo del Prado (España), Museo Nacional de Arte de México, Museo Orangerie (Francia), Museo D’Orsay (Francia) y el MOMA (Nueva York). Estos últimos museos con excepción de México, son instituciones formales de los lugares más reconocidos y renombrados para exponer el arte y desde donde más se proyectan los artistas

¹⁰² Ciudades como Antofagasta, Valparaíso, Santiago o regiones de Bío Bío, Los Lagos (Programa de IIº medio, MINEDUC, 2016, p. 193).

que se mencionan en los programas. Se habla de museos del mundo, pero finalmente solo responden a unos pocos lugares de privilegio, sin mencionar Oceanía, Asia o el resto de América. Esto nos plantea una idea de reproducción del relato hegemónico de los referentes del arte, porque se perpetúa la invisibilidad de algunos frente a la sobreexposición de otros.

Finalmente, se puede considerar que el programa de segundo medio no marca una diferencia sustancial con los programas anteriores, en cuanto a referencia de culturas originarias. La mención de estas ocurre dentro de los apartados de observaciones al docente enumerando posibilidades para ejemplificar las actividades, en las que aparecen de forma casual y aislada, por lo que, no forma parte de un discurso de reconocimiento de culturas locales. Si bien hemos visto un aumento en las referencias a artistas mujeres, los personajes del arte universal más reconocidos se siguen repitiendo en desmedro de aquellas que no tienen la misma resonancia. En cuanto a los enlaces compartidos, llama la atención que se sigue recurriendo a Wikipedia como fuente de información fiable, sin advertencia del cuidado de los datos que de allí se obtienen. Debido a que los sitios de internet se encuentran en constante cambio, muchos de los enlaces mencionados ya no se encuentran vigentes y otros en comparación a los que actualmente estamos acostumbrados a visitar, se encuentran desactualizados o su formato parece discontinuado. Por ello, nos preguntamos sobre la pertinencia de incluir enlaces dentro de un programa cuya configuración está pensada para el formato impreso o concreto sin actualizaciones en el tiempo.

3.3 BIBLIOGRAFÍAS, ENLACES Y ANEXOS DE 7º A IIº MEDIO

Los programas de Artes visuales de 7º a IIº medio al igual que en el primer grupo, incorporan una sección de “Bibliografía” y “Anexos” al final del programa de cada nivel. Esta última, nuevamente se divide en varias secciones: “Anexo 1” (Glosario), “Anexo 2” (ejemplos de instrumentos de evaluación y

ejemplos de pautas de evaluación), “Anexo 3” (Museos, galerías, institutos, centros y corporaciones culturales de Chile) y “Anexo 4” (Progresión de Objetivos de Aprendizaje de Artes Visuales de 7º básico a 2º medio). Para los análisis de este grupo se consideran la bibliografía y los anexos 1 y 3, siendo los más pertinentes a la investigación.

La sección de “Bibliografías” de los cuatro niveles que componen este grupo, se encuentra dividida en dos partes de acuerdo al público dirigido, ya sea docentes o estudiantes. En la “Bibliografía para el docente” encontramos dos apartados de acuerdo con la temática, el primero es “Artes Visuales” y el segundo es “Didáctica”. En el apartado de “Artes visuales” de los programas de 7º y 8º se encuentra mayor referencia a bibliografías de culturas locales originarias respecto al primer grupo, siendo prácticamente en su totalidad del Museo Precolombino, disminuyendo su presencia en Iº y IIº. Estas referencias no son nuevos textos, sino que son los mismos expuestos a lo largo de las bibliografías de 1º a 6º básico. Por lo tanto, los textos referentes a las culturas originarias son nuevamente narrados desde el pasado, contando la historia de los pueblos que habitaron América desde los vestigios u objetos de valor. De los pueblos originarios mencionados, los que más se repiten son los Mapuche y Rapa Nui, y en menor medida los Diaguita y “Andinos”, englobando a todos los pueblos del norte bajo este término.

En este grupo, nuevamente el Museo Precolombino es el referente que tiene la hegemonía narrativa de las culturas locales en los programas de artes visuales, demostrando que no hay un avance en la selección de bibliografía. Otros textos que se mencionan son *Arquitectura del Altiplano* de la Editorial Universitaria (Benavides, Márquez, Rodríguez, 1967) e *Iconografía chilena: Diseño precolombino* de la Editorial Ocho libros (Cid, 2007), dando por resultado que gran parte de las publicaciones que tratan sobre culturas originarias son desde la ciudad de Santiago, lo que reafirma la centralización de los referentes.

Tabla 4

Editoriales mencionadas que tratan sobre pueblos originarios

Editoriales mencionadas	
Chile, Santiago: Museo Chileno de Arte Precolombino	23
España, Barcelona: Paidós	1
Chile, Santiago: Editorial Universitaria	1
Chile, Santiago: Ocho libros	1
Chile, Curicó: Mataquito Limitada	1
chile, Santiago: Ministerio de Educación	1
Total menciones de 7º a IIº medio	
28	

Nota. Editorial de textos que refieren a culturas locales étnicas o diversidad cultural.

Respecto a las localizaciones de producción bibliográfica general, llama la atención que la mayoría de los textos de historia del arte son producidos desde España ¹⁰³, los escasos textos de historia del arte o de arte contemporáneo chileno es nuevamente desde Santiago. Esto nos llama a poner atención desde dónde se está generando el conocimiento que se entrega en las escuelas, y entrega luces del por qué la disminuida presencia de referentes locales. Ya en los niveles de Iº y IIº medio se ve una amplitud de bibliografías de las artes visuales, sin dudas más actualizada, respondiendo a los contenidos de los programas referente al arte contemporáneo. En estos últimos dos niveles, se observa una mayor democratización de referentes.

En el apartado de “Didáctica”, a modo general la bibliografía es similar al primer grupo, adecuando algunos textos y eliminando otros que no son atingentes a la edad. Los autores presentados son referentes que reflexionan

¹⁰³ Dentro de los autores mencionados en 7º y 8º básico relacionados a la historia del arte está: Becket (2004), Carvacho (1983), Cruells (2000), Cruz (1984), Fernández, Barnechea y Haro (2004), García Ponce de León (2006), Gombrich (2004), Guerrero y otros (1999), Hollingsworth (1991), Llacay y otros (2003), Prette (2010), Semenzato (1992), entre otros. Autores que en su mayoría fueron publicados en editorial de España.

en torno a la enseñanza de la educación artística y a diferencia del primer grupo, no se acompaña con textos que hablen sobre cómo aplicar técnicas o procedimientos. Por otro lado, la única bibliografía referente a cultura es *Arte, Educación y diversidad cultural* (Graeme, 2003) y *Pedagogía cultural: abrir puertas en educación inicial* (Tassin, Benavides, Leiva, 2009), no presentando ninguna bibliografía que desde la didáctica pueda ser un aporte, respecto a la inclusión de los pueblos originarios en la educación de las artes visuales.

En la “Bibliografía para el estudiante”, llama la atención la gran cantidad de textos presentados respecto al primer grupo. Se presentan textos sobre artistas, museos, movimientos artísticos, historia del arte y las técnicas más conocidas como escultura y pintura. Respecto a culturas originarias, las únicas menciones son una selección de los mismos referentes que aparecen en “Bibliografía para el docente”, textos de la editorial de Museo Precolombino y en las que se habla de las culturas locales desde los vestigios del pasado

3.3.1 SITIOS WEB RECOMENDADOS

Posterior a la sección de Bibliografías, en cada nivel del primer grupo se sumaba el apartado de Sitios web recomendados. En este segundo grupo, dicha sección solo aparece en 7º y 8º básico, con enlaces más actualizados y vigentes, por lo que en Iº y IIº sólo se omite. Dentro de ellos se pueden apreciar menciones a páginas de difusión del arte, educación, museos, galerías o bibliotecas, artistas y sitios sobre fotografía. Algunos sitios ya no se encuentran disponibles, como:

Tabla 5

Páginas web descontinuadas

http://www.insectos.cl/	
http://www.artecontacto.net/	
http://www.artespain.com/	
http://www.artehistoria.jcyl.es/	
http://www.ciudaddevalparaiso.cl/	(Página privada que pide contraseña)
http://www.insectos.cl/	(Sitio “en construcción”)
http://www.guayasamin.org/	(dominio a la venta)
matta-art.com	(Redirecciona a sitio que dice “A la venta”)
http://www.hoy.com/	(Sitio de ingreso dudoso, no es sobre el artista que se menciona)

Nota. Sitios web verificados en agosto de 2021 que ya no se encuentran disponibles, al menos para el tema que se propone en el programa.

De sitios web que traten sobre pueblos originarios, artistas o expositores de la cultura étnica local, no se observan referentes. El más cercano es “artesaniasdechile.cl”, sitio web de venta de diversas artesanías de Chile, entidad privada que intenta dar cabida a exponentes de la artesanía local. También se menciona el sitio web del Museo Precolombino, el Museo de la Merced y el Museo del Oro de Perú. Estos últimos referentes son los únicos que se exponen para consultar sobre las culturas de Chile o América, llevando los ejemplos al igual que la bibliografía, hacia entidades que hablan de la cultura desde el lugar formal.

3.3.2 ANEXOS

a la sección de “Bibliografías” y “Enlaces web recomendados”, se presenta los anexos del programa. La primera sección titulada “Glosario”, incluye un listado de conceptos utilizados en los programas y sus definiciones, entregando

información general para orientar al docente. Los conceptos varían entre temáticas de fotografía, diseño, elementos de las artes visuales o estilos-técnicas del arte. Sólo en los programas de 7° y 8° se mencionan dos conceptos referentes a cultura, pero ninguno específico a culturas étnicas:

Culturas precolombinas: es el nombre que se da a las culturas americanas antes del establecimiento del dominio político y cultural de los europeos; comprende desde la llegada de los primeros seres humanos hasta la de los europeos al continente americano. (MINEDUC, 2016a, p. 227)

Diversidad cultural: la diversidad cultural refleja la multiplicidad de las culturas que existen en el mundo y que, forman parte del patrimonio común de la humanidad y da cuenta de la convivencia e interacción que existe efectiva y satisfactoriamente entre estas. La cultura se manifiesta a través de las costumbres, religiones, creencias, sistemas de ideas, arte, alimentación, entre otros. (Ibid)

Aun cuando en ambos programas de 7° y 8° se tratan temas sobre cultura o relación humano-naturaleza e incluso se presentan actividades que puedan posibilitar la contextualización hacía ello, de los conceptos mencionados no refieren a las culturas originarias locales. Por el contrario, definir culturas precolombinas remite a las culturas locales inmediatamente hacia el pasado, focalizando la atención en una temporalidad que no permite considerarlas como parte del presente. Definir este concepto antes de hablar de las culturas originarias, desplaza su representación por medio de la omisión. En cuanto a la definición planteada del concepto de diversidad cultural, reafirma esta invisibilización hacia las culturas locales, puesto que lo define a modo general y desaprovecha la oportunidad de hablar respecto al espacio local.

El siguiente anexo presentado en los programas es el que corresponde a “Museos, Galerías, Institutos, Centros y Corporaciones culturales de Chile”,

presentado diversas entidades formales de difusión cultural. A modo general se presentan los mismos lugares que en el primer grupo, sumando nuevas instituciones a cada región y reubicando otras en la región que les corresponde realmente. Los niveles de 7° y 8° presentan los mismos que de 1° a 6° básico y la mayor incorporación de entidades nuevas se observa en el nivel de II° por sobre el de I° medio.

Al igual que en los niveles anteriores, gran parte de las instituciones culturales mencionadas, son de las principales ciudades de cada región de Chile. Y la región que más entidades concentra es la Metropolitana. Dentro de esta región, los referentes no sólo son de la Provincia de Santiago, sino que también se encuentran ubicadas en su mayoría entre las comunas de Santiago, Providencia, Las Condes y Vitacura. Existe presencia de espacios culturales con ubicaciones de otras comunas y latitudes, sin embargo, son escasos. Esto refleja la centralización de los espacios culturales, que no solo son de entidades formales, sino que también se concentran en las capitales de cada región, dónde existe mayor población respecto a otros espacios geográficos. Esto acentúa la sobrerrepresentación de los espacios culturales en lugares de altos ingresos socioeconómicos, quienes son lo que históricamente han tenido mayor acceso a la cultura, no permitiendo una democratización en su acceso.

La incorporación de más referentes regionales en el nivel de II° medio, evidencia que cada localización geográfica de Chile, por más lejano que esté, tiene sus espacios culturales y de interacción con la comunidad local. Regiones como la del Maule, Bio Bio, Los Ríos o Los Lagos, aumentan considerablemente sus referentes, incorporando otras ciudades que no necesariamente son la capital de cada una. La invisibilización de estos espacios que se da en los primeros niveles y que sin dudas aún se presentan en los programas de este segundo grupo, entrega la errada percepción de que sólo en determinados lugares están los espacios culturales de una región.

Por otro lado, los lugares mencionados en este anexo son solo desde el espacio formal institucional. Diversas entidades privadas, semiprivadas o del Estado, son los únicos que se consideran como referentes culturales, quienes narran la historia y la cultura desde el espacio institucionalizado. Esto deja fuera a agrupaciones culturales, comunidades de pueblos originarios, u otros espacios comunitarios levantados desde los habitantes. En el caso de los pueblos originarios, estos son considerados sólo desde el discurso institucional museográfico, entregando un relato determinado por el espacio del cual se expone.

Los principales lugares que refieren a culturas originarias son museos ubicados en distintas regiones, cuyo lineamiento es la arqueología, la etnografía, el patrimonio histórico o la religión, incluso de la colonización¹⁰⁴. En el caso de las culturas locales del norte de Chile, su representación es desde la etnografía y las culturas prehispánicas que habitaron aquellos espacios¹⁰⁵. Por lo que lo referente a culturas originarias, remite continuamente a la cultura vista desde el pasado y los vestigios, desde un punto de vista precolombino, lo que estaba antes de la llegada de los europeos, siendo su foco la preservación de objetos. Todos estos espacios son de gran valor cultural, pues preserva la memoria de las primeras culturas ancestrales que habitaron nuestro espacio territorial. Sin embargo, cuando se consideran como únicos referentes aquellos espacios que tienen ese fin, desplazan la representación cultural actual, desconectando a los docentes y por ende también a estudiantes, de las culturas originarias.

¹⁰⁴ Como por ejemplo el Museo Colonial Alemán de Frutillar, sobre la colonización alemana (MINEDUC, 2016a, 236); o el Museo Histórico Municipalidad Natales, Puerto Natales, muestra relacionada con los pueblos ancestrales Aónikenk y Kawésqar y el desarrollo de la colonización europea y chilota (Ibid, p. 237), entre otros.

¹⁰⁵ Por ejemplo: Museo Regional de Antofagasta, poblamiento prehispánico; Museo Arqueológico y Etnográfico de Loa. Calama. Pueblos andinos de calama; Museo Arqueológico Padre Gustavo Le Paige, Colección arqueológica de la cultura local y muestras etnográficas prehispánicas. San Pedro de Atacama. Entre otros.

CAPÍTULO IV

CONTINUIDADES EN LA REPRESENTACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN LOS PROGRAMAS DE 1º BÁSICO A IIº MEDIO DE ARTES VISUALES

El objetivo de este capítulo es presentar las continuidades encontradas en la trayectoria de los programas de artes visuales de 1º básico a IIº medio, a través de los análisis realizados en los capítulos II y III de esta investigación. Para ello, se realizará un cruce entre los elementos de continuidad en los distintos niveles educativos, que dan cuenta de la forma en que se está reproduciendo la representación de las culturas originarias en los programas de estudio, por medio relatos y estereotipos implícitos en el discurso.

En primer lugar, se analizarán los puntos de encuentro en la sección de “Orientaciones”, respecto a la representación de los pueblos originarios en las bases de los programas, las que delimitan y orientan los objetivos y contenidos de cada nivel. Apartados como “Impactar la vida de los alumnos”, “Atención a la diversidad”, “La importancia de las artes visuales” o los ejes de los programas, dan luces de lo que se está entendiendo como diversidad cultural, y que, no necesariamente garantiza una incorporación de los pueblos originarios dentro de los programas de estudio, como parte inherente de la cultura que se quiere enseñar.

En segundo lugar, teniendo en consideración los análisis ya realizados en los capítulos II y III, se profundizará en la continuidad de presentar actividades y contenidos en los que se omite una referencia a los pueblos originarios, aun cuando las temáticas propuestas lo permiten. Además, se identificará qué cultura se está representando y qué idea de patrimonio cultural se entiende por medio de los referentes propuestos.

En tercer lugar, a partir de la trayectoria de representación de los pueblos originarios en los distintos niveles, se dilucidará la forma en que se presentan, por medio de la mención directa dentro de los contenidos. Los análisis ya realizados, evidencian que, dentro de las culturas originarias locales, aún en su escasa representación, no tienen el mismo nivel de mención, siendo las más nombradas las culturas Mapuche, Rapa Nui, Diaguita y “Andinos”, dentro de la cual se tiende a incorporar a los Aymara.

Finalmente, se establecerá una relación entre los referentes mencionados en las distintas secciones, como “Observaciones al docente”, enlaces sugeridos o museos. Lo que nos habla de una continuidad del relato de la representación, posibilitando el levantamiento de estereotipos reproducidos no solo desde los contenidos, sino que también desde los ejemplos o sugerencias que se están entregando en los programas de artes visuales de 1° básico a II° medio del MINEDUC.

4.1 ORIENTACIONES PARA LA INCORPORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Los programas de artes visuales se presentan como una propuesta que debe adecuarse y contextualizarse a cada espacio escolar, teniendo en cuenta la diversidad de escenarios con los que se pueda encontrar el docente. Para ello, se plantea la importancia de la diversidad cultural, como una forma de entender y trabajar con la realidad que enfrentan los docentes chilenos.

Si bien se considera la diversidad cultural como parte de la educación, ella está determinada por la identidad en la que se espera formar a los futuros ciudadanos del país. Por un lado, en los programas de artes visuales se entiende que la escuela es diversa, en “términos culturales, sociales, étnicos, religiosos, de género, de estilos de aprendizaje y niveles de conocimiento” (MINEDUC, 2016a, p.19) y, sin embargo, sutilmente por medio de diferentes

menciones, nos plantea la importancia de la identidad chilena¹⁰⁶, como un valor que se debe adquirir y reafirmar¹⁰⁷. Esta reafirmación de la identidad se contrapone con un reconocimiento de las culturas originarias locales, las que son invisibilizadas frente a una homogeneización de la identidad nacional que se espera proyectar, quitándoles valor como naciones propias e independiente.

El territorio que habitamos en el espacio geográficamente conocido como Chile, es un lugar en el que cohabitan múltiples culturas, y dentro de ellas, las culturas originarias. Estas culturas están en permanente interacción e intercambio de saberes, por lo que no sólo es un espacio multicultural, concepto que no cubre las necesidades de hoy en día en un espacio intercultural. Respecto a ello, considerar solo las culturas originarias desde la diversidad, las agrupa en la diferencia, y no establece ni garantiza su representación en el espacio escolar. Un ejemplo de lo mencionado anteriormente ocurre cuando los programas declaran un intento por abarcar diversas manifestaciones visuales ya sea respecto a época o lugar¹⁰⁸, como una forma de contribuir al reconocimiento y respeto a la diversidad cultural del país. Sin embargo, esta diversidad no se aprecia si observamos en la panorámica total de los programas de 1° básico a II° medio la amplitud de referentes presentes en los programas de artes visuales, ya sea a través de sus actividades, temáticas u objetivos, puesto que, se repiten los mismos referentes culturales que se vienen reproduciendo en la enseñanza de las artes visuales durante las últimas décadas. Pequeñas variaciones o aportes no evidencian un cambio de paradigma frente al referente que en preferencia sigue siendo el canon europeo.

¹⁰⁶ En los inicios de cada programa de estudio de 1° a 6° básico, la carta de presentación del ministro de turno Harald Bayer menciona que los programas son una herramienta que permite vincular a los jóvenes con su identidad cultural y también permite orientarlos en adquirir un sentido de identidad y pertinencia a la sociedad chilena (MINEDUC, 2013a, p. 5).

¹⁰⁷ En referencia a las Bases curriculares, que buscan entregar una amplia gama de referencias visuales, planteada “como una forma de contribuir a la valoración de los orígenes y raíces culturales, la afirmación de la identidad nacional... y el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural de nuestro país (MINEDUC, 2016a, p.37)

¹⁰⁸ Sección aportes de la asignatura para un aprendizaje integral. MINEDUC, 2016a, p. 37

En paralelo a esta identidad nacional, también se proyecta desarrollar la identidad propia de los estudiantes. En ello vemos que el desarrollo de la identidad a lo largo de los programas se trata ya sea a nivel país o nivel individual, pero sin considerar a las culturas locales como parte del desarrollo de la identidad comunitaria. En general, las actividades se proponen lo suficientemente abiertas para ser adecuadas a los contextos, incluso sin delimitar con referentes específicos, por lo que trabajos que proyecten un desarrollo identitario, depende netamente de la propuesta docente y el valor que le entregue a la identidad étnica, ya que los programas no integran un desarrollo de identidad o cultura étnica. La perspectiva que se plantea es del desarrollo individual de los sujetos y una cultura general para todos, aun cuando se pretende considerar los contextos para relacionar los aprendizajes, esto se vuelve anecdótico cuando sólo es en determinados momentos y aislados en el relato.

Por otro lado, secciones que tienen continuidad en la trayectoria de los programas¹⁰⁹, no sólo exponen el concepto de diversidad desde la diferencia entre los sujetos con los que se encuentra el docente en el aula, sino que también plantean la diversidad como aquellas diferencias que no deben ser un obstáculo para el logro de objetivos propuestos en cada nivel¹¹⁰. Esto nos reafirma que la diversidad planteada por el curriculum, no pone un valor a las culturas locales, sino que, pretende que dicha diversidad no afecte los aprendizajes que espera lograr. Esto lleva a las artes visuales, a utilizar términos que dan cuenta de una pedagogía por competencias y relevando la importancia del logro esperado¹¹¹. Estas lógicas educativas que se han visto

¹⁰⁹ Como la sección Atención a la diversidad (MINEDUC, 2013a; 2016a)

¹¹⁰ Sección de Atención a la diversidad en el primer grupo de 1° a 6° básico (MINEDUC, 2013a, p. 18)

¹¹¹ En el segundo grupo de programas implementados el año 2016, que son firmados por la ex ministra de Educación Adriana Delpiano Puelma, se instala de forma clara el sentido de los programas, los que son un apoyo a los docentes y establecimientos educacionales, que deben ser contextualizados para potenciar el desarrollo de los estudiantes desde el logro. Formando estudiantes reflexivos y críticos, ¿cómo encaja aquello con el contexto actual? ¿Cómo se da la posibilidad de ser reflexivos y críticos frente a un contexto educacional estandarizado y homogeneizado?

influenciadas por la aplicación de pruebas estandarizadas como SIMCE, PSU y Evaluación Docente, vuelcan los objetivos educativos de las artes visuales hacia los “buenos resultados”. Es así como vemos que las ventajas de esta asignatura finalmente se someten hacia la medición y cumplimiento de estándares.

No es menor mencionar que, al hablar de diversidades en los programas se plantea en paralelo que puede haber discriminación, suponiendo la presencia del estereotipo que discrimina a lo diferente. Ante ello, se plantea el ambiente positivo en que se debe prevenir estas situaciones, promoviendo el respeto, evitando discriminaciones o incluso “cuestionando los estereotipos”¹¹². Sin embargo, no se plantea u orienta cómo solucionar el problema de la discriminación, o cuestionando el por qué debería haber discriminación si se habla de diversidades.

Como guía para los docentes, los programas no se hacen cargo de orientarlos para favorecer ambientes diversos, multiculturales o interculturales. La diversidad tal como se entiende en los programas, no plantea una interacción entre diversidades, sino que estas pueden ser aprovechadas como una oportunidad de desarrollar aprendizajes¹¹³. Las diversidades se reconocen y se agrupan en distintos niveles de diferencias, pero no se plantea el desafío de cómo incorporarlas, ya que esta tarea se deja al docente y su capacidad de contextualizar a cada espacio escolar. Tomando de ejemplo la diversidad étnica, los programas no entregan herramientas que puedan favorecer una interculturalidad dentro de las comunidades educativas, por lo que cada establecimiento de acuerdo con su proyecto educativo o cada docente de acuerdo con sus conocimientos, puedan proyectar una educación que entregue un valor a los pueblos originarios.

¹¹² Como en la sección de Atención a la diversidad (MINEDUC, 2016a, p. 19)

¹¹³ Esta es una de las diferencias encontradas al comparar los programas del primer y segundo grupo, desarrollado en el capítulo III de esta investigación.

Asimismo, como se incorpora el concepto de diversidad, también se considera el de inclusión. Ambos conceptos en ocasiones se utilizan como sinónimos y en otras, se separan en las diferencias que incorpora cada uno. Por ejemplo, cuando se refuerza la idea de contextualización como herramienta que tiene el docente para acercar los aprendizajes a los estudiantes, se utiliza la inclusión para agrupar a aquellos estudiantes que presentan alguna dificultad y diversidad para agrupar en las diferencias en términos culturales¹¹⁴.

Por otra parte, en las orientaciones de los programas se dedica todo un apartado para las artes visuales, definiendo su importancia y valor dentro de la educación para el desarrollo de los y las estudiantes. Dentro de ello de forma transversal en todos los programas se plantea el arte y su relación con la cultura¹¹⁵, perspectivas con las que coincidimos. Sin embargo, esta declaración de principios se diluye si consideramos a las culturas originarias, que no se proponen como una representación de la cultura local. Sus referencias tienden a ser anecdóticas, escasas y singulares, desplazando su pertenencia de una identidad inherente de los habitantes del país.

Al contrario, antes de poner en valor la cultura local, se proyecta la importancia de la globalización y la formación de estudiantes como “ciudadanos del mundo”, preparados para usar las tecnologías y la visualidad, uno de los elementos más fuertemente desarrollados en estos programas. Considerando la democratización de los medios de comunicación, el acceso a internet y el uso de redes sociales, las culturas originarias se ven en desventaja frente a las culturas hegemónicas, promovidas por el sistema capitalista. Si desde el Estado o desde el MINEDUC no se consideran a los pueblos originarios como parte de la cultura, éstos se reemplazan como causa de la globalización, tomando mayor

¹¹⁴ Sección inclusión y apertura a la diversidad (MINEDUC, 2016a, p. 51)

¹¹⁵ Sección Artes visuales en 1° básico (MINEDUC, 2013a, p.29), revisado en el capítulo II, o en 7° básico (MINEDUC, 2016a, p. 35), revisado en el capítulo III.

relevancia las apropiaciones culturales que vacían de significado y valor los objetos, vestimentas, tejidos, entre otros elementos propios de las culturas¹¹⁶.

En efecto, aun cuando los programas de artes visuales plantean perspectivas que se emanan de las bases curriculares, como ampliar el horizonte cultural de los estudiantes¹¹⁷, en términos locales se pasa por alto la diversidad de culturas originarias, y cuando se hace¹¹⁸, se plantea desde las más conocidas como Mapuche, Rapa Nui y “Andinos”¹¹⁹. Finalmente, esta ampliación cultural, se orienta más a una aproximación a la diversidad “del mundo”, y no todo el mundo, pues los referentes y menciones, reiteradamente son a culturas occidentales, europeas y hegemónicas. Si bien el discurso de los programas plantea reiteradamente contextualizar a cada espacio educativo, el determinismo geográfico no permitiría un real acceso a la diversidad cultural del país.

Finalmente podemos considerar que, aun cuando en los programas se declaran ciertas directrices que puedan posibilitar la representación de los pueblos originarios, esto no es una opción frente a lo que se está entendiendo como cultura local. Por ejemplo, en el desarrollo de los ejes planteados en los programas¹²⁰, el eje “Apreciar y Responder frente al arte”, menciona que los docentes deben posibilitar las oportunidades y referentes para que los estudiantes conozcan diversas manifestaciones estéticas locales, ya sea desde el pasado, el patrimonio o lo contemporáneo. Sin embargo, la representación de

¹¹⁶ Por ejemplo, los *Aguayos* Aymara, que en los últimos años han tenido una fuerte irrupción en el diseño de interiores, siendo cualquiera de ellos usados como alfombras, manteles, fundas, pisapiés, u otros, sin tomar en cuenta simbolismos o funciones. Situación similar de la joyería Mapuche, la que, al ser adaptada a nuevos diseños, le hace perder su verdadero significado y esfuerzo de preservación por generaciones del *Retrafe*.

¹¹⁷ Generando una valoración del patrimonio local, latinoamericano y mundial (MINEDUC, 2013a, p. 31). Véase capítulo II.

¹¹⁸ Este punto se desarrollará en profundidad más adelante.

¹¹⁹ En reiteradas ocasiones se agrupa dentro de “Andinos” a todos los pueblos del norte. Por otro lado, se invisibilizan todas las otras culturas que habitan en el territorio, como Diaguita, Colla, Chango, etc.

¹²⁰ En la sección Organización curricular, Ejes,preciar y Responder frente al arte (MINEDUC, 2016a, p. 44). Véase capítulo II donde se profundiza en los Ejes.

la cultura local está desplazada del presente, plasmando sus referentes desde el pasado precolombino. Por lo tanto, las prácticas culturales del presente se reducen a productos comercializables, carentes de una cosmovisión.

4.2 LA OMISIÓN DE LA CULTURA LOCAL

Cabría preguntarse el por qué no considerar a las culturas locales como parte del discurso cultural de los programas de estudio, sobre todo en los primeros niveles. En este sentido, no se aprecia una valoración de las etnias, omitiendo su existencia en técnicas, actividades y contenidos. Un ejemplo de aquello es el programa de 1° básico donde no se hace referencia directa a las culturas originarias ¹²¹, como temática o contenido para las actividades propuestas. Aun cuando el OA1 plantea expresar y crear trabajos artísticos a partir de la observación del entorno natural, cultural y artístico, el programa se presenta de forma general y sin mencionar las culturas étnicas locales. Incluso en actividades que trabajan el auto reconocimiento (MINEDUC, 2013a, p. 54), el trabajo en relación con el entorno cotidiano (Ibíd., p. 55) o el reconocimiento de las características familiares (Ibid, p. 56), se lleva al plano de lo individual y no un reconocimiento colectivo. Por lo tanto, no se relevan las culturas presentes en el territorio nacional.

Ante este primer diagnóstico, es necesario identificar la cultura que se está representando en el curriculum de artes visuales. En este sentido, un primer punto se destaca por la mención en actividades del programa de primero básico, que proyectan el reconocimiento de festividades culturales de Chile y desde aquellas de origen religioso o patriótico, como lo es la fiesta de la Tirana, Cuasimodo y el Dieciocho de septiembre (MINEDUC, 2013a, p. 75). Esto deja nuevamente de lado una oportunidad para visibilizar y rescatar festividades relacionadas a las culturas ancestrales, como el *Machaq Mara* para los Aymara

¹²¹ Véase capítulo II.

o *We Tripantu* para los Mapuche¹²², que se reconoce popularmente como la noche de San Juan (Estos ritos marcan ciclos importantes para las culturas originarias). Además, la forma en que se plantean estas actividades curriculares no permite una reflexión o contextualización en torno a las festividades, quedándose en el aspecto estético-festivo. Por lo tanto, le quita al niño la posibilidad de pensar y entender el porqué de las festividades, sus símbolos o su relación con el entorno.

Otro aspecto en el que se elude la posibilidad de representar las culturas locales es bajo la temática de los cuentos tradicionales (MINEDUC, 2013a, p.80), que se presentan en el programa de Primero básico. Para ello se da de ejemplo algunos de los cuentos occidentales más conocidos mundialmente, que se han reproducido reiteradamente como canon infantil. Nombrando por ejemplo a “La Bella Durmiente, La Bella y la Bestia, Rapunzel, La sirenita, Peter Pan, La Cenicienta, Blanca Nieves y El Mago Merlín” (Ibid). Entendiendo el uso de estos referentes por la cercanía que comúnmente tienen los niños con este tipo de cuentos, no se genera la instancia de representatividad de otros relatos no hegemónicos, reafirmando estereotipos de personajes y validando cánones de belleza y relaciones sociales. Más aun cuando la fuente que se menciona para ello es Disney (Ibid), entidad que precisamente se caracteriza por la representación de historias estereotipadas. Por lo tanto, aun cuando se sugiere contextualizar, queda al criterio de cada docente la inclusión de otros relatos, latinoamericanos, disidentes, étnicos, no estereotipados, entre otros.

Por otra parte, existe una simplificación en el curriculum de lo que se entiende como patrimonio cultural chileno. En primer término, no se plantea qué es lo que se considera como patrimonio, reduciendo la noción de cultura, a la “chilena”. Frente a ello, las culturas originarias nuevamente son invisibilizadas, y se utilizan como instrumentos para identificar o representar

¹²² Estas fechas representan las ceremonias más importantes para ambos pueblos, comúnmente conocidas como “año nuevo”, marcando el termino y comienzo de un ciclo.

internacionalmente a la cultura chilena. Un ejemplo de aquello son los *Moai* de Rapa Nui, que adquieren relevancia únicamente por ser parte del patrimonio cultural chileno¹²³.

Dicho lo anterior, identificamos que existe un esfuerzo por parte del programa curricular por integrar las culturas al espacio escolar por medio de las artes visuales. Esto se observa en el programa de 5° básico, donde se presenta la actividad 12 de la unidad 2, que propone el montaje de una feria para “divulgar el patrimonio cultural intangible de la región” (MINEDUC, 2013e, p. 81). Sin embargo, no se menciona alguna cultura en particular, dejando la posibilidad para contextualizar al espacio geográfico en el que se encuentra la comunidad educativa, y solo dando instrucciones generales sobre qué se podría mostrar a la comunidad escolar. Estas instancias de intercambio cultural posibilitarían el reconocimiento de diversas culturas locales e internacionales. Pero si llevamos esta actividad a la representación de pueblos originarios dentro de una feria cultural, el programa al nombrarlo de forma ligera deja la posibilidad abierta de reproducir el estereotipo de ferias donde se “disfrazan” a los niños y no se incorporan a las comunidades locales, perpetuando el relato cultural étnico desde lo ajeno, lejano y folclorizado. En otras palabras, si se reduce la vestimenta de las etnias a un disfraz, que pierde la pertinencia, el significado y la cosmovisión cultural contenida en aquellas prendas. Lo mismo sucede en los bailes “típicos”, costumbres, o historia, que se presenta en el curriculum.

Si la mayoría de los referentes culturales, son recogidos del extranjero, existe escasa posibilidad de generar una vinculación apropiada entre la comunidad escolar, y las culturas originarias, estén cerca o no geográficamente del espacio educativo. Si bien existe una tendencia a presentar las actividades de forma “flexible”, lo que permite al docente adecuar su contenido, en los

¹²³ Como se observa en las actividades de la unidad 2 de 8° básico (MINEDUC, 2013b, p. 75).

programas se sigue ejemplificando a través de referentes de la cultura europea perpetuando una representación cargada hacia lo occidental. Algunos ejemplos de aquello son las continuas menciones a eventos como el Carnaval de Venecia, la mitología grecorromana, egipcia, entre otros.

Por otro lado, los programas dan cuenta de que no basta con que el objetivo o la unidad propongan un trabajo entorno a lo cultural, cuando en la práctica sus actividades no se condicen con lo propuesto. Un ejemplo de aquello se observa en 7º básico. En este caso aun cuando el OA1 considera “manifestaciones estéticas referidas a la diversidad cultural, género e íconos sociales, patrimoniales y contemporáneos”, sus actividades no trabajan directamente con las culturas originarias, aun cuando esto podría potenciarse, ya sea desde el autorretrato o la cartografía, temáticas que se exponen en la unidad 1 (MINEDUC, 2016a, p. 81).

Si no se expresa en el programa, que es una guía para los docentes, ¿cómo se espera que los y las docentes aborden el reconocimiento y la representación étnica en el aula si carece de herramientas para ello? Los pocos que llegan a plantear una conexión con sus comunidades, es debido a un interés particular por relevar las culturas locales, y no un lineamiento de los programas que emane desde un reconocimiento del Estado.

4.3 REPRESENTACIONES DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Posterior al análisis de cada nivel de 1º básico a IIº medio, podemos observar en una panorámica total de los contenidos que cuando se mencionan las culturas originarias en las actividades de los programas de estudio, se hace de forma errática a lo largo de toda la trayectoria de la educación general. En varias ocasiones se presenta como un elemento gatillante para la actividad que se quiere realizar, quitando contextualización, representándolo de forma atemporal, y museificando su representación, pues todas las fuentes para

consulta son desde el museo. En este sentido a los pueblos originarios se les arrebató una voz propia para narrar o explicar su propia cosmovisión. Si bien se pretende que el docente adapte los contenidos para cada nivel y espacio en el que se encuentre, si desde el MINEDUC no existe un lineamiento que garantice la representación de las culturas originarias, difícilmente un docente podrá desarrollar estas temáticas, y si lo hace, queda bajo sus propias competencias.

Hay que mencionar, que no en todos los niveles existe mención directa a las culturas étnicas; cuando se hace, esta puede ser desde la temática central de la actividad, o desde el apartado de observaciones al docente, en el que se le entregan algunas sugerencias para su profundización. En el caso de las menciones directas, podemos apreciar ciertas características. En primer lugar, no es posible establecer una continuidad del relato estructural respecto a los pueblos originarios. Esto significa, que sus menciones son asistemáticas, en algunos casos se presentan esculturas rituales de ciertas etnias, y en otros niveles, objetos vistos desde lo funcional. Un ejemplo de aquello ocurre en el nivel de segundo básico, cuando se presenta la primera mención sobre pueblos originarios en los programas de estudio. Estas representaciones en el programa se hacen ya sea desde un cuento Rapa Nui (MINEDUC, 2013b, p. 77), una escultura Mapuche (Ibid, p. 78), vestigios del Norte (Ibid) o un textil andino (Ibid, pp.79-80), careciendo de contextualización a cada una de las culturas. Estas menciones se alejan de representar y plantear a los estudiantes la cosmovisión de cada pueblo contenida en los objetos o relatos. En el caso de los objetos, trabajándolos desde el aspecto técnico y estético, vaciándolo de significado y reduciéndolos a la funcionalidad. Por lo tanto, entendiendo la función desde lo utilitarista “sirve para esto” y pertenece a esta cultura, dando una mirada desde lo otro, lo ajeno a quienes están aprendiendo de las artes visuales. En este sentido, no existe una línea programática en el curriculum que oriente a docentes y estudiantes en la comprensión y acercamiento a las culturas, desde una perspectiva que legitime al otro como legítimo otro.

Como hemos podido comprobar en el transcurso de esta investigación, las culturas nortinas han sufrido un mayor grado de invisibilización dentro de los programas, aun cuando se les incluye dentro del contenido de las actividades. Primero se agrupa a las culturas nortinas como una sola. No se distingue entre Aymara, diaguita, Chango, Atacameño, Quechua y Coya. En segundo lugar, su representación se lleva continuamente al pasado a través de ejemplos sobre vestigios de geoglifos, petroglifos y pinturas rupestres. En tercer lugar, la mención del curriculum a los pueblos nortinos, se hace desde el diseño y el planteamiento técnico desde los 'textiles andinos', de forma generalizada, sin presentar una reflexión o una contextualización de la cosmovisión de un pueblo determinado. A lo largo del cordón de la Cordillera de los Andes, se albergan cientos de culturas originarias, algunas extintas y otras que hasta nuestros días mantienen viva sus tradiciones. Si se está planteando un trabajo con textiles andinos, por qué no mencionar directamente al pueblo Aymara, por ejemplo, que se caracteriza por el trabajo textil y el tejido, el tejido de alpaca, en que las imágenes e incluso colores representados guardan significados profundos para su pueblo.

Por otro lado, continuamente en los programas se tiende a referenciar a los pueblos originarios a la época precolombina. De esto se desprenden dos ideas, en primer lugar, que los pueblos originarios solo merecen un tratamiento cuando se encontraban en su apogeo cultural y geográfico. Esto corrobora la hipótesis de una mención hacia "los vestigios". Por otra parte, no existe mención, tratamiento o identificación sobre cuál fue el rol de los Estados latinoamericanos en la pérdida de dicho apogeo. Esto implica una desnaturalización de los fenómenos históricos en América latina, reforzando una perspectiva descontextualizada en el tratamiento de las creaciones étnicas. Un ejemplo de aquello es el caso particular del programa de 4º básico, donde se presenta un lineamiento hacia la representación de los pueblos originarios, pero en torno al paisaje americano desde grandes ciudades arqueológicas como Machu Picchu, Chichen Itzá, Teotihuacán y Tiwanaku (MINEDUC, 2013d,

p. 57). En ello, el paisaje americano se representa sólo a través de vestigios y sin conexión con el presente, se descontextualiza con la realidad lugares que hasta el día de hoy representan centros importantes para las comunidades étnicas, que utilizan estos espacios para preservar sus tradiciones.

Otro tratamiento de los pueblos originarios mencionados anteriormente, se hace desde la vinculación con la arquitectura, la que enfoca desde la diversidad de expresiones habitacionales. En este sentido el curriculum también quiere presentar al estudiante ciertos rubros profesionales, como el diseño y la arquitectura. En 1º medio referente a la arquitectura desde una gran diversidad de manifestaciones arquitectónicas mencionadas en las observaciones al docente, se nombran la ruca mapuche y las casas del altiplano (MINEDUC, 2017, p. 113). Sin dar mayores contextualizaciones o directrices, nuevamente la mención colateral de culturas originarias es desde las observaciones al docente. Por otro lado, en las casas del altiplano solo se especifica que son de la zona de Timar, pero no se dice que son de origen Aymara. Se trata de integrar construcciones habitacionales de los pueblos originarios con la enseñanza de una carrera profesional. Sin embargo, esto se enmarca dentro una gran diversidad de ejemplos, no relevando su valor patrimonial. Este punto es relevante porque en ese esfuerzo el programa no distingue la diferencia entre las construcciones étnicas vinculadas con la naturaleza y cualquier otra construcción urbana.

Otro aspecto relevante, es la jerarquización en el tratamiento de los pueblos originarios en el curriculum de artes visuales. Hay mayores menciones a pueblos como, Mapuche, Rapa Nui, y en menor medida a Aymara y Diaguita, en relación con otros que ni siquiera son nombrados. Hay varios factores que podrían explicar dicho tratamiento. El primero se relaciona con la densidad poblacional, siendo los pueblos Mapuche y Aymara los que contienen la mayor población de habitantes originarios en Chile. Esto se refleja en la gran mención de referentes a lo largo de los programas, solo en el caso del pueblo Mapuche.

En segundo lugar, es probable que a través de los programas se quiera relevar la tricontinentalidad de Chile. En este sentido la cultura Rapa Nui, ubicada en Oceanía aparece como una etnia “exótica” en relación con el resto de los pueblos originarios, debido a su cercanía con prácticas culturales de otras latitudes, especialmente de la Polinesia. Además, el Estado chileno durante los últimos años ha intentado registrar a los Rapa Nui como un “sello” de la cultura nacional chilena. Esta noción se ha presentado al mundo en ferias de exposición desde la colonización a la isla donde se extrajo su cultura y sus habitantes. Esto no se reduce solo a un robo del Estado, sino también a entidades privadas como ocurre con el *Moai* del Museo Fonck en la Quinta Región. Un ejemplo de la imposición cultural del Estado chileno hacia el pueblo Rapa Nui, se puede apreciar en 5° básico, cuando se les nombra como “pascuenses”, omitiendo su nombre original. Otra mención que se hace es en 7° y es de forma disminuida en los referentes que aparecen en las “Observaciones al docente”. Dentro de los ejemplos escultóricos europeos, se nombra a los “Moais de la cultura Rapa Nui” (MINEDUC, 2016a, p. 179), de forma casual ante su innegable relevancia a nivel mundial, hasta el punto de ser nombrado Patrimonio de la humanidad.

Por último, la única vez que se hace una mención de los pueblos originarios y su cosmovisión es a través de una actividad particular. De esto se desprende la poca preocupación por parte del curriculum por poner el foco en una enseñanza de la educación artística con los pueblos originarios contextualizando sus prácticas culturales. A su vez, esto refleja que el ámbito cultural tiene cabida dentro de las proyecciones de las artes visuales, pero que se vuelve anecdótica frente a la variedad de actividades propuestas, cuando se hace solo una vez. Ejemplo de ello es lo que sucede en 2° medio, donde a partir de la obra de dos artistas chilenos (Marta Colvin y Hugo Marín) se instala la reflexión en torno a la cosmovisión del pueblo Aymara, por medio de preguntas gatillantes sobre la *Pachamama* y su representación (MINEDUC, 2018, p. 144-145). Sin embargo, no se nombra en ningún momento al pueblo Aymara, que es

al cual pertenece esta cosmovisión. Por lo tanto, su presencia se diluye, cuando el protagonismo no lo adquiere la puesta en valor de las culturas originarias, sino más bien la actividad o producto que se espera obtener a raíz de su desarrollo.

4.4 REFERENTES PARA LA REPRESENTACIÓN CULTURAL (ARTISTAS, ENLACES Y MUSEOS)

Es necesario hacer una mención sobre los referentes que el curriculum de artes visuales resalta y presenta en la trayectoria de sus programas. Definimos referente como toda aquella mención que manifieste (artistas), vincule (enlaces web) o proteja (museos) las diversas expresiones culturales. Los programas consideran una amplia variedad de referentes para las actividades. Por otra parte, los docentes buscan referentes para ejemplificar los contenidos del programa, o darle una “bajada” al conocimiento que deben entregar a sus estudiantes. Sin embargo, los referentes, más que diversificar las opciones pertinentes para los docentes, reflejan un discurso determinado detrás de los programas.

El primero de los referentes para considerar es el y la artista visual. Este adquiere un protagonismo importante en la representación artística y cultural, por medio del cual se puede ejemplificar, obra, estilos, épocas, relatos, entre otros elementos. En cuanto a los y las artistas que acompañan las actividades de los programas de artes visuales, se aprecian algunos rasgos distintivos que reflejan un discurso hegemónico cultural. En este sentido, es relevante destacar que la mayor presencia de artistas pertenece al canon europeo occidental, convertidos en principales referentes del arte “universal”. Se da valor en primera instancia a la cultura extranjera antes que la local, lo que deja en desventaja, la visibilización de los artistas chilenos y latinoamericanos en el curriculum. Cuando se cita en los programas a artistas chilenos, se tiende a aislarlos del mismo contexto global que se proponen enseñar. Esto tiene por consecuencia

un distanciamiento con la transmisión cultural local en la edad clave de formación de NNA. A diferencia de las incursiones asistemáticas de la cultura étnica, en el curriculum de artes visuales la historia del arte occidental se encuentra bien estructurada en periodos históricos determinados. Es así cuando se presentan los referentes de culturas de diferentes épocas como “Antigüedad, Edad Media, Renacimiento, Barroco, Rococó, Contemporáneo u otras; culturas: precolombinas americanas, europeas, china, india, otros” (MINEDUC, 2013e, p. 118). Por esta razón, al hablar de culturas de distintas épocas se siguen perpetuando las culturas occidentales europeas por sobre otras, aun teniendo las mismas características que se necesitan, por ejemplo, en diseño de vestuario, dejando a las históricamente menos representadas como ‘u otras’. A pesar de que el curriculum menciona a culturas de diferentes épocas, estas mencionan pertenecen a un espacio geográfico determinado, en el que no se incluyen diversas culturas de Oceanía, África y Asia. Si bien esto se plantea de forma sutil, implícitamente está reflejada la categorización geográfica para los referentes en el arte.

Otro factor para considerar es que gran parte de los referentes son masculinos, lo que provoca una disminución de referentes mujeres o disidentes, proyectando una percepción de que son escasas en el arte. Un ejemplo de aquello es que, en el programa de primero básico, existe una escasa mención a artistas mujeres (5 chilenas, 1 mexicana y 1 estadounidense). En el caso de segundo básico la situación es similar, frente a alrededor de 50 artistas hombres, sólo 6 son las artistas exponentes. Si bien se diversifican los exponentes y aumenta la presencia de artistas latinoamericanos, en tercero básico solo se consideran a 3 mujeres artistas, aun cuando el OA4 directamente plantea una variedad de referentes. En 4º básico disminuyen considerablemente la cantidad de referentes artísticos nombrados, y con ello a la mención a mujeres artistas que son solo 4 a lo largo de todo el programa. En el programa de 5º sólo se mencionan 6 artistas mujeres, frente a aproximadamente 80 artistas varones. En 6º básico aumenta considerablemente la cantidad de mujeres artistas mencionando a no menos de

17 exponentes, sin embargo, su número sigue siendo menor frente a los aproximadamente 90 exponentes masculinos, y así sucesivamente. Esta situación refleja que no solo los pueblos originarios son disminuidos, sino que dentro de los referentes hay una jerarquización de género que reproducen un relato patriarcal, ¿cómo es posible que niñas y adolescentes puedan verse reflejadas en los referentes si estos solo son masculinos?

En el curriculum de artes visuales existen ciertas actividades que proponen problematizar y reflexionar sobre los roles de género y la representación de artistas mujeres. Pero este análisis se vuelve anecdótico e intrascendente cuando las actividades llevan nuevamente a una dicotomización del género, y en los referentes planteados no se refleja una paridad, perpetuando el discurso hegemónico patriarcal en la representación de lo femenino y lo masculino (MINEDUC, 2016a, p. 136).

En esta misma línea de omisiones en los referentes que se nombran existe escasa presencia de artistas pertenecientes a culturas originarias. A lo largo de todos los programas de I° básico a II° medio, solo son 3 los artistas mencionados, lo que demuestra poca preocupación por indagar en referentes locales. En 1° medio, se menciona al artista grabador de origen mapuche José Santos Chávez. Esto se hace dentro de las “Observaciones al docente” y sin mencionar su origen étnico o la importancia de representación para la cultura local, sólo para ejemplificar el trabajo sobre grabado en linografía (MINEDUC, 2017, p. 86). Otra mención relevante se realiza en II° medio al mencionar al joven artista de origen Mapuche Sebastián Calfuqueo (MINEDUC, 2018, p. 116). Al igual que el anterior, se menciona dentro de las “Observaciones al docente” sin decir su origen, sin embargo, se nombra dentro del contexto del tema de la diversidad planteada en las 3 actividades que allí se mencionan. Una última mención relevante, es al artista visual Bernardo Oyarzun (Ibid, pp.165-167), el que nuevamente se hace desde el apartado de las “Observaciones al docente” y no dentro de la misma actividad.

Esto demuestra que sí existen referentes no hegemónicos y de origen local, que pueden posibilitar una mayor representatividad, y un diálogo con otros artistas. Por último, teniendo en cuenta que de acuerdo a los 3 referentes que se han nombrado, todos pertenecen al pueblo mapuche, lo que da para preguntarnos sobre la representatividad de otros referentes de los demás pueblos originarios, generando una jerarquización dentro de los mismos desplazados.

Otro de los referentes relevantes en el curriculum, son los enlaces a páginas web. Estos tienen como objetivo ampliar los conocimientos de docentes y estudiantes ofreciendo un abanico de opciones para visitar. Los enlaces web que se presentan en los programas lo hacen ya sea desde las “Observaciones al docente”, o en el apartado de los anexos. Respecto a ello nos encontramos con una serie de situaciones que reflejan la descuidada importancia que se le da a la entrega de información. Los enlaces o lugares mencionados para consultar información sobre las culturas originarios, se remiten de forma reiterada a la página de Wikipedia y desde los museos. Esto refleja la poca preocupación por parte de quienes elaboran los programas para profundizar un tema.

Sobre la utilización de Wikipedia como fuente para consultar referentes o temáticas, más aún cuando son respecto a culturas originarias, demuestra una liviandad a la importancia de la elección de fuentes. Si bien las actividades y sus referentes son una sugerencia y finalmente es el docente el que filtra el contenido entregado, el programa de estudio es el único instrumento que guía a la asignatura de artes visuales como dispositivo masificado, llegando a todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados de Chile. Por esta razón, se vuelve la primera fuente de consulta del docente. Por ejemplo, en 5° básico la utilización de Wikipedia es para referirse reiterativamente a algunos artistas plásticos chilenos, los que sin dudas actualmente pueden consultarse en páginas con información más fiable, como artistas plásticos chilenos, museo nacional de bellas artes, entre otras.

Otra característica alude a los enlaces que derivan a páginas de museos internacionales. Sin embargo, las páginas de estos museos están en idiomas extranjeros (la mayoría en inglés) y sus ubicaciones se encuentran en las grandes capitales europeas y norteamericanas, sin proponer la presencia de museos de otras latitudes o de culturas no hegemónicas. Varios de estos museos son de los más grandes y conocidos de Europa como Van Gogh Gallery, Abc Gallery (Polonia), The Athenaeum (ya no existe), Musée d'Orsay (Francia), Museo Thyssen (España) (57) y en 6º Museo Guggenheim (NY) y Museo de Arte Moderno (MoMA, NY).

Se observa también que muchos de los enlaces sugeridos, se encuentran desactualizados o ya no existen. Hay dominios web que se mantienen, pero el link específico y contenido que aparece en el programa ya no se encuentra disponible. Otro caso es el de dominios web que, al ser de páginas serias y conocidas aún mantienen la dirección principal, llegando fácilmente al contenido que se requería pero que no mantiene el mismo link. Esto refleja lo evidente: los links son vulnerables al pertenecer a plataformas virtuales y, por lo tanto, en constante cambio, no deberían incluirse en una versión de libro impreso, ya que esto no permite una actualización y dificulta una consulta práctica para estudiantes y docentes. Por otro lado, existen páginas citadas en los programas, que a diferencia de los casos anteriores donde sus links ya no existen o se encuentran desactualizados, al buscarlos en la web tal como aparecen en el programa, redireccionan a otros sitios o sus dominios pertenecen a otras entidades. Como ejemplo, en el programa de 6º como las páginas “locker18.com” (página web en venta)¹²⁴, “artespain.com” (temática de Pac-man) o “lamuralla.cl” (consejos para jugar en un casino) tiene temáticas muy diferentes a las relacionadas con las artes visuales del programa.

¹²⁴ Fecha de consulta 10 de septiembre de 2021.

Según nuestro criterio, el caso más grave sobre los enlaces web que han cambiado, es el hallazgo de links que reidireccionan a páginas pornográficas. Esto refleja, además de una desprolijidad al revisar continuamente los referentes de educación artística, una vulneración a los derechos de NNA. Hay poca preocupación para seleccionar links web con información rigurosa, confiable y con lo que no se corra el riesgo de caer o cambiar ante el más mínimo imprevisto. Estas situaciones provocan una pérdida de seriedad de parte de los programas, e instan a estar en una revisión constante de la información que se entrega. Sobre todo, es una advertencia a los docentes, para no utilizar los enlaces con los estudiantes sin antes revisar y verificar su contenido.

El último de los referentes que el programa de educación artística utiliza de forma reiterada, es el museo, especialmente, para hablar de los pueblos originarios. A lo largo de todos los programas no existe una sola mención a una fuente directa, con voz propia, que narre aquello sobre lo que se quiere contar sobre las culturas locales. No solo se disminuye la veracidad de la información con la utilización de Wikipedia, sino que también se anula su conexión con la realidad actual. Los museos son la entidad que se instala como consulta, que museifican a las culturas, exhibiendo en vitrina el objeto estético para su apreciación, suspendiendo su existencia en una atemporalidad que impide la conexión con el ahora.

Es necesario un rescate y preservación de la cultura, dar a conocer y enseñar sobre los diversos hallazgos. En este sentido los museos son un valioso aporte, pero cuando nos referimos a las culturas originarias que aún se encuentran vivas, cuando las comunidades aun preservan sus cosmovisiones, tradiciones, vestimentas e incluso sus técnicas para trabajar sus creaciones ¿por qué es el museo quién debe hablar por ellos? No es menor que el único museo que reiteradamente se plantea como consulta para los pueblos originarios es el Museo Precolombino, que se encuentra en Santiago y cuya única sala dedicada a las culturas originarias expone una selección de objetos,

vestimentas y esculturas de algunas etnias como la Mapuche, Aymara, Rapa Nui y Diaguita.

Es necesario reflexionar sobre el relato del museo, aquello que nos comunica por medio de sus exhibiciones y forma de narrar la historia de las culturas locales. En este relato se valida la separación temporal de la historia como el mundo precolombino y la historia reciente. Además, desde donde se construye el relato étnico, no son los propios pueblos quienes narran sus culturas o elementos simbólicos, sino que este relato se construye desde el museo, donde precisamente su cultura se expone, exhibe y categoriza, perpetuando aquella relación de lo precolombino con el vestigio.

Por ejemplo, en 7º básico (MINEDUC, 2016a, pp. 78-80) en relación a las culturas locales se mencionan solo museos, los más importantes a nivel regional y que tienen una lectura sobre las culturas desde el pasado, como ejemplo se menciona Museo Precolombino (Santiago), sino que también el Museo de Rapa Nui (Rapa Nui), el Museo Mapuche de Cañete (Cañete), el Museo Martin Gusinde (Puerto Williams) y el Museo arqueológico Padre Gustavo Le Paige (San Pedro de Atacama). Si bien se amplía el campo geográfico, lo común entre estos museos es que su principal misión es el preservar la historia cultural, relevando los vestigios y la lógica de la contemplación.

En términos generales los museos se presentan como el principal lugar donde se difunde la cultura. En todas las regiones la mayor cantidad de estos lugares se encuentran en sus respectivas capitales, lo que refleja el difícil acceso y democratización de la cultura a otros sectores aislados por la localización geográfica y la clase social. En el caso de las galerías, estas características se acentúan aún más, ya que ellas se concentran en la región metropolitana, son de carácter privada, y orientadas a la comercialización del arte en aquellos grupos con mayor poder adquisitivo. También se destaca su ubicación en las comunas con mejor situación socioeconómica del país.

Quizás los programas de estudio de artes visuales son muy ambiciosos al abarcar sin profundizar en cada uno de los elementos expuestos. El programa podría sumar un apoyo en referentes del arte, aportar en una orientación en el uso de técnicas o procedimientos, podría profundizar en temáticas gatillantes explicando un poco más sobre ello. En cambio, sugiere gran cantidad de actividades, que de forma general plantean un ejemplo para abordar los OA dentro de un año escolar. También algo no menor es que, se deja toda la responsabilidad al docente, declarando que “Mientras más experiencia y conocimientos tengan las profesoras y profesores sobre su asignatura y las estrategias que promueven un aprendizaje profundo, más herramientas tendrán para tomar decisiones pertinentes y oportunas respecto de las necesidades de sus alumnos” (MINEDUC, 2016a, p. 19). Sin hacerse cargo de la formación, actualización o preocupación por los saberes y conocimientos que imparten, ya que, por ejemplo, la evaluación docente solo se centra en evaluar la ejecución de la clase.

CONCLUSIONES

El contexto actual en el que nos encontramos podría propiciar cambios fundamentales para el reconocimiento de los pueblos originarios en Chile. Los escaños reservados de la Convención Constitucional que representan solo a 10 etnias, es sin dudas, un antecedente para un innegable cambio de paradigma en el tratamiento de los pueblos originarios. Si bien queda un largo camino por delante, esta investigación pretende generar desde el análisis del curriculum de educación de las artes, un insumo que aporte a la discusión en torno a la reparación cultural de los pueblos originarios y un aporte a la discusión y creación de programas que favorezcan su inclusión, superando los reduccionismos, homogeneizaciones y catalogaciones forzadas en la formación de NNA por medio de la educación.

Dicho lo anterior, este trabajo problematizó las relaciones entre *curriculum*, *educación artística*, *pueblos originarios* y *diversidad cultural*, apoyado en un aparato teórico crítico que ayudara a entender sus constantes tensiones. En particular, se analizó las representaciones de identidad cultural étnica que se reproducen como estereotipos de los pueblos originarios a través del concepto de diversidad cultural, a partir de la trayectoria formativa de 1º básico a IIº medio en el curriculum de educación artística del MINEDUC. En términos generales consideramos que los programas de artes visuales quedan en deuda con la representación de los pueblos originarios. Aun cuando se considera el arte como una manifestación propia de la cultura, carece de las herramientas que les brinden a los docentes un análisis complejo de las culturas locales. En este sentido, la estructura va en función de la reproducción de una serie de *canones* y *estereotipos* que legitiman los referentes hegemónicos de las sociedades occidentales. Esto disminuye considerablemente la posibilidad a estudiantes y docentes de conocer e inspirarse en experiencias locales y sus manifestaciones artísticas.

El primer paso de esta investigación fue identificar las representaciones de los pueblos originarios en los programas de estudio de educación artística del MINEDUC, en los niveles de 1º a 6º básico y de 7º a IIº medio, donde identificamos ciertos hallazgos que se describen a continuación. En el primer grupo (1º a 6º básico) se destaca un enfoque al *desarrollo motor* y de actividades a corto plazo, sin dar espacio suficiente a la reflexión. Esto repercute en la escasa representación de los pueblos originarios, puesto que, cuando se mencionan en las actividades de los programas, se reducen a la *imitación del objeto estético*, priorizando las materialidades, su correcta ejecución y relevando la función de los elementos por sobre su significado y relación con el entorno.

En el segundo grupo (7º a IIº medio), se observa una actualización de los referentes, de los enlaces y de los contenidos. Sin embargo, la representación de pueblos originarios es residual a la cantidad de referentes manifestados en la educación básica. Además, a diferencia del primer grupo, se da un mayor énfasis en la reflexión y el proceso de desarrollo de los trabajos artísticos ejecutados por los estudiantes. Dicho lo anterior, las actividades consideran un mayor tiempo para su realización, profundizando en el proceso a la par del resultado. En este grupo los contenidos y los referentes se enfocan hacia el arte contemporáneo, arquitectura, fotografía y arte digital. En este sentido se pierde el vínculo entre pueblos originarios, arte y curriculum, anulando las posibilidades de representación.

En segundo lugar, se contrastaron las orientaciones curriculares en torno a los pueblos originarios de Chile en artes visuales, evidenciando elementos de continuidad en la forma de representarlos. De esta forma podemos ver que existe una tendencia a *museificarlos*, puesto que el referente principal a sus características, historias y obras, es el museo. Se limita su participación en la

sociedad, al periodo histórico anterior a la llamada *colonización española*. Un ejemplo de aquello, son las actividades que utilizan referentes situados desde los *vestigios precolombinos*. Se crea una “jerarquización de los pueblos” representados, omitiendo expresiones culturales de otras etnias como los Chango, Coya, Quechua, Afrodescendientes, Atacameño y los Sel’knam, ya que se mencionan solo aquellos que tienen mayor densidad poblacional. Además, cuando se proponen actividades con referencia étnica, los trabajos se reducen a la *imitación técnica*, *vaciando de significado* y contextualización (relación con la naturaleza, cosmovisión, relatos, etc.).

En tercer lugar, al analizar la trayectoria de la *categoría de diversidad cultural étnica* en el curriculum de educación artística, se evidencia una intencionalidad por incluir a los pueblos originarios dentro de la clasificación de “diversidades”, sugiriendo a los docentes posibilitar espacios inclusivos. Sin embargo, en la práctica las actividades sugeridas no se hacen cargo de la diversidad cultural étnica quedando en el o la docente la opción de representarlos. En este sentido la categoría que emplea el programa de *lo diverso*, solo plantea los pueblos originarios desde la diferencia y no desde la interculturalidad. Para el curriculum, estas diversidades no deben ser un impedimento para el logro y desarrollo de los objetivos. Este concepto, como se plantea en los programas, no propone una interacción entre las culturas que cohabitan el espacio, sino que, identifica lo diverso, lo agrupa, lo cataloga y lo jerarquiza, pero no intenta legitimar a lo diverso como un legítimo otro. Por otro lado, aun cuando considera la diversidad cultural para la representación de varios referentes, esta no refleja la amplitud de heterogeneidades como posibles cánones artísticos. Un caso concreto de esta situación es la mención a solo tres artistas de origen mapuche que aparecen en todos los programas (Santos Chávez, Bernardo Oyarzún y Sebastián Calfuqueo).

Finalmente, al establecer los *estereotipos que se reproducen sobre la identidad cultural de los pueblos originarios* en los programas de educación

artística del MINEDUC, se puede observar que, para el curriculum, los pueblos originarios “pertenecen” a un Estado Nación determinado, pero esta pertenencia esta visibilizada desde la *apropiación cultural*. Sin embargo, la existencia de dichos pueblos trascendió por miles de años en territorios transfronterizos, como fue el caso de los Mapuche, el pueblo Aymara, entre otros. También, se han utilizado como “marcas registradas” del país, como es el caso de los Rapa Nui. Sin embargo, la representación reproduce una *atemporalidad* radicada en un espacio anterior a la conquista española. Esto implica asociar pueblo originario con la época “*precolombina*”, alejando la vinculación cultural-artística con las comunidades étnicas actuales. Por otro lado, la *museificación* de los pueblos originarios se alimenta con el relato histórico entregado por los museos, reafirmando el reduccionismo descrito anteriormente.

Por lo tanto, en una lectura panorámica sobre la representación de los pueblos originarios en el curriculum de artes visuales su mención es *anecdótica* y no refleja una verdadera inclusión. Tiene mayor intención de desarrollarse en los programas de 2º, 4º y 7º básico, y los demás niveles tienen una escasa o nula mención. No hay un lineamiento donde se aprecie el reconocimiento cultural como una propuesta transversal. Todo lo contrario, lo que destaca es la reafirmación de la identidad cultural desde lo nacional, entendiendo lo “nacional” como una cultura homogénea y no multicultural. Las menciones son principalmente a los grupos étnicos con mayor representación poblacional, como Mapuche, Aymara y Rapa Nui, y en una ocasión al pueblo Diaguita, quedando como únicos pueblos presentes en los programas. Esto lleva a cuestionarse de qué forma el Estado posibilita la transmisión de las culturas, si les da un valor y cómo genera las posibilidades para ello. Por lo que, toda la representación de los pueblos originarios en los programas alimenta los estereotipos que estigmatizan a la cultura. Entendiendo lo diverso como lo diferente que es parte de la cultura, pero no dialogando con ello. En este sentido el programa reconoce que somos diversos, pero reafirma la identidad nacional, la homogeneización.

Además, se releva constantemente la importancia del rol docente y su responsabilidad para contextualizar los programas a sus realidades educativas, sin embargo, no se les entrega las herramientas que posibiliten la incorporación de las culturas originarias a la enseñanza de las artes. Creemos que uno de los factores fundamentales para la enseñanza y transmisión de la cultura en la escuela son los y las docentes. Y por esta razón es importante la triada de sólida formación en diversidad cultural, desde los conocimientos propios que adquieren en su formación educativa general, la formación docente universitaria y el perfeccionamiento en la propia práctica.

A lo largo de esta investigación se releva la importancia de reflexionar y analizar los instrumentos entregados por el Estado, puesto que, por medio del discurso directo e implícito del mismo curriculum es donde se reproducen los estereotipos en torno a los pueblos originarios que, hasta el día de hoy, determinan una diferencia sociocultural hacia estos pueblos. Desde considerarlos pueblos inexistentes en el presente, pues se sitúan desde el pasado precolombino, o culturas museificadas al solo ser representadas desde el museo, como también considerarlas parte del folclor nacional al recordarlas solo para las efemérides o una identidad homogeneizada nacionalista.

Así como se releva el carácter reflexivo crítico del instrumento curricular, igualmente esta tesis abre nuevas y diversas aristas investigativas, en torno a los programas de artes visuales en todos sus niveles. Como, por ejemplo, las brechas de género en los referentes artísticos que los programas consideran. En representación de la cultura en el museo y lo que en ellos narran sobre las culturas originarias. La bibliografía, quién escribe y qué escribe sobre el arte y la cultura, que finalmente se difunde por medio de los programas educativos. Los enlaces sugeridos en los programas frente a formatos obsoletos, como es el de imprimir direcciones virtuales, in repositorios actualizados. Y, principalmente, la necesidad de revisar y reflexionar en torno a los lineamientos del curriculum en

torno a los pueblos originarios, no solo en los programas de artes visuales, sino también en las demás asignaturas como Historia, Lenguaje u otras.

Esperamos que esta investigación realmente pueda abrir nuevas vetas y perspectivas sobre la indagación de la educación curricular, y los pueblos originarios. A través de este análisis crítico del curriculum, se podrían desarrollar propuestas educativas con la participación activa de las comunidades étnicas, donde no solo se reduzca a la generación de programas destinados a los pueblos originarios o zonas geográficas (como programas de lengua en educación básica), sino que garantizar un acceso la cultura e identidad étnica a todos los NNA de Chile.

REFERENCIAS

ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Nueva práctica de la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata.

ALDUNATE del Colar, Carlos (1996). *Etnografía: Sociedades indígenas contemporáneas y su ideología*. Pág. 111-134. Santiago: Editorial Andrés Bello.

ANDERSON, Benedict, (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.

ANTILEO Baeza, Enrique (2020), *¡Aquí estamos todavía! Anticolonialismo y emancipación en los pensamientos políticos mapuche y aymara (Chile-Bolivia, 1990-2006)*, Santiago, Pehuén editores.

ARAVENA REYES, Andrea, (2014), «Identidad indígena en Chile en contexto de migración, urbanización y globalización», *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Les Cahiers ALHIM [En línea], 27.

BELLO, Álvaro (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago: Impreso en Naciones unidas.

BENGOA, José, (1999). *Historia de un conflicto. El Estado y los Mapuches en el Siglo XX*, Santiago, Ediciones Planeta /Ariel,

BENISCELLI, Leonora (2013). Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970-1980. Cuadernos chilenos de historia de la educación, N°1, Santiago de Chile, Junio 2013, ISSN 0719-3483.

BERNSTEIN, B. (1988). Observaciones en torno a educación y democracia. En: C. Cox (Ed.) *Poder, educación y conciencia*. Sociología de la transmisión cultural. Santiago: CIDE.

BERTTOLINI, Marisa y LANGON, Mauricio (2009). *Diversidad cultural e interculturalidad*. Propuestas didácticas para la problematización y la discusión. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

BOURDIEU, Pierre (2000). *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

_____ (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina, Siglo XXI Editores.

CANALES, Manuel (2006). *Metodologías de investigación social, introducción a los oficios*. Santiago: Editorial LOM.

CAQUEO-URÍZAR, Alejandra, De Munter, Koen, Urzúa, Alfonso, & Saiz, José L. (2014), "Entre lo aymara y lo chileno: escala de involucramiento en la cultura aymara (eica). Una aproximación interdisciplinar a la dimensión aymara en la vivencia intercultural de estudiantes de enseñanza básica del norte de Chile". *Chungará* (Arica), 46(3), 423-435.

CASEN (2017). Pueblos indígenas - Síntesis de resultados. Ministerio de desarrollo social y familia, Gobierno de Chile.

CISTERNA CABRERA, Francisco, (2016) "Curriculum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo", en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol.1, N°1.

CNCA, (2016), Cuaderno 1: Educación artística y diversidad. Caja de herramientas de educación artística. Santiago: Ograma impresores.

_____ (2016b). Cuaderno 5: Educación artística y diversidad. Caja de herramientas de educación artística. Santiago: Ograma impresores.

CONADI-CHILE (2003). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: Gobierno de Chile.

COX, Cristián (2018), "Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza.", A. Arratia, L. Osandón (Editores) *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.

CHARTIER, Roger, (2005). *El presente del pasado, escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, ed. Iberoamericana.

DACHARY, Alfredo César; Arnaiz Burne, Stella Maris, (2009), "Pueblos originarios y turismo en América Latina: La conquista continúa", en *Estudios y Perspectivas en Turismo*, vol. 18, núm. 1, marzo, pp. 69-91 Centro de Investigaciones y Estudios Turísticos Buenos Aires, Argentina

DEWEY, John. (1977). *Mi credo pedagógico*. Art. 1° Lo que es la educación. Art. 2° Lo que es la escuela. Buenos Aires: Centro editor de América latina.

DIAZ ARAYA, Alberto y CASANOVA ROJAS, Felipe. (2019), "Crónica de la chilenización. la religiosidad andina a través del relato del padre julio Ramírez Ortiz. sierra de Arica, 1922-1931". *Chungará* (Arica) [online]. vol.51, n.4, pp.627-638. ISSN 0717-7356.

DUSSEL, Enrique, (1994) *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*, La Paz, UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores.

EFLAND, A (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Editorial Paidós.

_____ (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Editorial Paidós.

ERRÁZURIZ LARRAÍN, L., & Fernandois-Schmutzer, J. Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. En *Arte, Individuo y Sociedad*, n°33, Vol. 1, 2021 49-69.

ERRÁZURIZ, L. Hernán (Editor) (2015). *El (f)actor invisible, estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Santiago: Quad Graphics S.A. CNCA.

ERRÁZURIZ, Luis Hernán (1993). *Historia de un área marginal*. La enseñanza artística en Chile, 1797-1993. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

ESCOBAR, Ticio (2008). *El mito del arte y el mito del pueblo*. Santiago: Metales pesados ediciones.

_____ (2011). Arte indígena: el desafío de lo universal. Artículo publicado en *Una teoría del arte desde América Latina*, pág. 3-18. ed. José Jiménez, Badajoz, MEIAC; Madrid, España.

FANON, Frantz, (2015) [1961]. *Los condenados de la tierra*, Argentina, Falansterio ediciones.

FLÓREZ, María Teresa, Oyarzún, Gonzalo, (2016). "Resultados SIMCE y Plan de Evaluaciones 2016-2020: Nudos críticos y perspectivas de cambio", en *Cuaderno de Educación* N° 73, junio de pp. 1-11.

FOERSTER, ROLF (2012). *Rapa Nui, primeras expediciones europeas. La construcción dialógica de Isla de Pascua (siglo XVIII)*, Rapa Nui Press, Santiago.

FOUCAULT, M. (2017). *Vigilar y castigar*. Segunda edición, Valle del Maipo, Santiago: Hiparquía ediciones.

GAETE, Marcela, Luisa Miranda y Marisol Ramírez, (2007). *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*, Santiago, Ediciones Universidad de Chile.

GALAZ Gaspar, (1971). "La fuerza social del arte", *Aisthesis, Revista de Investigaciones estéticas*, num 6.

GALEANO, Eduardo (2004). *Las venas abiertas de américa latina*. México: Editorial siglo veintiuno.

GARCÍA Canclini, Néstor (1989). *Culturas Híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. D.F.: Editorial Grijalbo.

GEERTZ, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa, Duodécima impresión.

GIROUX, H, A, "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en *Revista de Cuadernos Políticos*, N°44, julio-diciembre, México, pp.36-65.

GONZÁLEZ MIRANDA, Sergio (2002), *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.

GRAEME CHALMERS, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Editorial Paidós.

GRAMSCI, Antonio (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones era.

GRUZINSKI, Serge, (2013). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. México, Fondo de Cultura Económica.

GRUZINSKI, Serge, (2013b). *La Guerra de las imágenes*. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1942-2019). México. Fondo de Cultura Económica.

GUNDERMANN Kröll, Hans. (2018). "Los pueblos originarios del norte de Chile y el estado". *Diálogo andino*, (55), 93-109.

HAUSER, Arnold (2004). *Historia social de la literatura y el arte*, tomo I y II. Barcelona: Editorial De Bolsillo.

INE (2018). *Síntesis de resultados CENSO 2017*, Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

LEÓN-PORTILLA, Miguel, (1972). *Visión de los vencidos, Relaciones indígenas en la conquista*. México. Ediciones Universidad Autónoma de México.

LONCON, Elisa (2010). *Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile*. *Revista ISEES* nº7, julio 2010, p.79-94.

LONCÓN, Elisa, (2011), *Presentación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Programa de Estudio Primer Año Básico, Sector lengua indígena Mapuzugun*, Santiago, Ministerio de Educación.

LYOTARD, Jean-Francois (1994). *La Posmodernidad* (Explicada a los niños). Barcelona: Editorial Gedisa.

MATURANA R., Humberto, (1992), *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A Santiago de Chile 5ta. Edición.

MINEDUC (2013a). *Programa de Estudio 1º Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2013b). *Programa de Estudio 2º Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2013c). *Programa de Estudio 3º Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2013d). *Programa de Estudio 4º Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2013e). *Programa de Estudio 5º Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2013f). *Programa de Estudio 6º Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2016). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2016a). *Programa de Estudio 7º Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2016b). *Programa de Estudio 8º Básico*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2017). *Programa de Estudio para 1º Medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

_____ (2018). *Programa de Estudio para 2º Medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA (2012). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, documento de

trabajo del Ministerio de Educación de Bolivia publicado el año 2012. Revista Educación y Ciudad N° 22, enero-junio 2012, p. 57-80.

MIRANDA, O. Luisa y ESPINOZA, B. Marcelo. (2015). El currículo de Artes Visuales en la educación chilena. En Docencia n° 57. Santiago, Chile.

MOP (2012) Guía de antecedentes territoriales y culturales de los pueblos indígenas de Chile. Andros impresores, Santiago, Chile.

O'GORMAN, Edmundo. (1995), *La Invención de América*. México D.F.: FCE.

OEI (2011). Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana. Santiago: OEI.

OLIVA Abarca, Jesús Eduardo (2015). Reflexiones e interrogantes en torno a la Educación Artística. Revista electrónica de educación Artseduca, pág. 48-64, núm. 12, septiembre 2015.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA-UNESCO. (2005). Convención de la UNESCO sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales.

PAIRICÁN, Fernando (2014). *Malón. La rebelión del movimiento mapuche. 1990-2013*, Santiago, Pehuén Editores.

PALACIOS, Lourdes (2006) "El valor del arte en el proceso educativo", en *Reencuentro*, México, núm. 46, agosto.

PIMENTEL, Carolina (2015), "Monstruos en cautiverio: fotografía de fueguinos en zoológicos. Revista Sans Soleil, ISSN 1889-7290, N°. 7, 2015

QUINTANA, Alberto (2006). *Metodología de investigación científica cualitativa*. En Quintana, A. Y Montgomery, W. (Eds.). Psicología: Tópicos de actualidad. Lima. Perú: UNMSM.

REDÓN PANTOJA, Silvia. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. Polis (Santiago), 10(30), 447-476.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2019), *"Oprimidos, pero no vencidos". Luchas del campesinado aymara y qhechwa 1900-1980*, Santiago, Ediciones NoPatria.

SAMPIERI, Roberto. FERNANDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar (2010). Metodología de la investigación. 5ª ed. México: Editorial McGraw-Hill.

SCHWERTER, Lisette (2014). Interculturalidad en la educación artística. Congreso iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. 12,13 y 14 de noviembre de 2014, Buenos Aires, Argentina.

UNESCO (2005) *La educación artística, factor vinculante de la cultura y la educación*. Lineamientos de política para la educación artística en Colombia. Ponencia presentada en la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino. *Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades*, celebrada en Bogota, Colombia. <http://www.lacult.unesco.org/docc/PonenciaColombia.pdf> humanos y racismo”, en Revista Sans Soleil - Estudios de la Imagen, Vol 7, pp.103-115

WALSH, Catherine, (2020). “¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala”, en Romero Losacco, Juan (Coord.), *Pensar distinto, pensar de(s)colonial*, Caracas, Fundación el perro y la rana.

ZAPATA, Claudia (2016), *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*, Santiago, Lom Ediciones.

ZAVALA, José Manuel, (2019). “Los pueblos originarios y un nuevo orden político para Chile”, en A.A.V.V. *Chile despertó. Lecturas desde la Historia del estallido social de octubre*. Santiago, Ediciones Universidad de Chile.

ZIBECHI, Raúl (2014). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Santiago, Editorial Quimantú.

WEBGRAFÍA

Menchú, Rigoberta (1992) Discurso para la entrega del Premio Nobel de la Paz. Recuperado de <https://www.nobelprize.org/prizes/peace/1992/tum/26034-rigoberta-menchu-tum-nobel-lecture-1992/>

Ley 19.253 (1993) Promulgación Ley Indígena en Chile. Recuperado de <http://bcn.cl/1uw3z>

ANEXOS

Ejemplo de la Matriz de análisis utilizada en esta investigación. En la siguiente imagen se muestra una captura de pantalla del análisis de los contenidos y actividades del programa de 1° básico (MINEDUC, 2013a).

Imagen 3

Análisis del programa de 1° básico.

Matriz Noelia Actualización AGOSTO [Modo de compatibilidad] - Excel									
Archivo Inicio Insertar Diseño de página Fórmulas Datos Revisar Vista ¿Qué desea hacer? Iniciar sesión Compartir									
F7 Cuentos: La Bella Durmiente, La Bella y la Bestia, Rapunzel, La Sire-nita, Peter Pan, La Cenicienta, Blanca Nieves y El Mago Merlín.									
A	B	C	D	E	F	G	H		
1	2	3	4	5	6	7	8		
9	10	11	12	13	14	15	16		
17	18	19	20	21	22	23	24		
25	26	27	28	29	30	31	32		
33	34	35	36	37	38	39	40		
41	42	43	44	45	46	47	48		
49	50	51	52	53	54	55	56		
57	58	59	60	61	62	63	64		
65	66	67	68	69	70	71	72		
73	74	75	76	77	78	79	80		
81	82	83	84	85	86	87	88		
89	90	91	92	93	94	95	96		
97	98	99	100	101	102	103	104		
105	106	107	108	109	110	111	112		
113	114	115	116	117	118	119	120		
121	122	123	124	125	126	127	128		
129	130	131	132	133	134	135	136		
137	138	139	140	141	142	143	144		
145	146	147	148	149	150	151	152		
153	154	155	156	157	158	159	160		
161	162	163	164	165	166	167	168		
169	170	171	172	173	174	175	176		
177	178	179	180	181	182	183	184		
185	186	187	188	189	190	191	192		
193	194	195	196	197	198	199	200		
201	202	203	204	205	206	207	208		
209	210	211	212	213	214	215	216		
217	218	219	220	221	222	223	224		
225	226	227	228	229	230	231	232		
233	234	235	236	237	238	239	240		
241	242	243	244	245	246	247	248		
249	250	251	252	253	254	255	256		
257	258	259	260	261	262	263	264		
265	266	267	268	269	270	271	272		
273	274	275	276	277	278	279	280		
281	282	283	284	285	286	287	288		
289	290	291	292	293	294	295	296		
297	298	299	300	301	302	303	304		
305	306	307	308	309	310	311	312		
313	314	315	316	317	318	319	320		
321	322	323	324	325	326	327	328		
329	330	331	332	333	334	335	336		
337	338	339	340	341	342	343	344		
345	346	347	348	349	350	351	352		
353	354	355	356	357	358	359	360		
361	362	363	364	365	366	367	368		
369	370	371	372	373	374	375	376		
377	378	379	380	381	382	383	384		
385	386	387	388	389	390	391	392		
393	394	395	396	397	398	399	400		
401	402	403	404	405	406	407	408		
409	410	411	412	413	414	415	416		
417	418	419	420	421	422	423	424		
425	426	427	428	429	430				

