



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

Interculturalidad en la educación artística

SCHWERTER, L.

“Interculturalidad en la educación artística”

Autora:

Lisette Alejandra Schwerter Vera

Mestranda Programa de Pós-graduação em Dança

Universidade Federal da Bahia

lisette.schwerter@gmail.com

Salvador Bahía, Septiembre 2014

Resumen

El presente estudio corresponde a una elaboración de orientaciones generales para ser consideradas al momento de diseñar e implementar proyectos pedagógicos de artes en comunidades con gran tradición cultural local, particularmente para aquellas que posean una alta población adscrita a un pueblo originario, considerando para ello responder a estas particularidades en el ejercicio de la pedagogía en artes con pertinencia cultural, a través del desarrollo expresivo corporal y las artes integradas.

Esta propuesta aborda las prácticas pedagógicas en artes como articuladoras y comunicadoras entre la propuesta curricular actual para la educación formal en sus diversos rangos etarios, y la cultura propia y vigente de comunidades con alta población adscrita a pueblos originarios, implementando la interculturalidad como transversal en los procesos formativos en una relación dinámica entre los componentes mencionados; una propuesta de educación artística vinculante y pertinente, que genera espacios de integración entre la cultura tradicional de las personas pertenecientes a una comunidad con identidad local, con la propuesta educativa formal para grupo.

Palabras clave:

Pedagogía en artes, interculturalidad, pertinencia cultural, pueblos originarios.

Introducción

Las experiencias pedagógico-artísticas vividas junto al Colectivo Tercer Objeto en las localidades Yala Yala, Apamilca y Camiña, pertenecientes a la comuna de Camiña, Región de Tarapacá, entre los años 2011-2012, dan lugar a reflexiones y generan cuestionamientos respecto del rol docente en el diálogo cultural parte de un proceso formativo, y cuáles son las particularidades de la pedagogía en artes para responder a esta problemática, para a partir de ello proponer tópicos a ser abordados como parte de las fases de diseño e implementación de proyectos de artes en estos contextos que demandan pertinencia cultural.

Los proyectos referenciados se enmarcan en el Programa de Comitivas Culturales impulsadas en colaboración entre el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en Chile y la Fundación para la Superación de la Pobreza, y buscan propiciar experiencias pedagógico artísticas a comunidades con algún grado de aislamiento territorial y/o vulneración social. En el caso particular de Camiña, el trabajo del Colectivo Tercer Objeto fue desarrollado en comunidades con alta población aymara que cultiva expresiones artísticas y culturales tradicionales y ancestrales, vivencias que en su desarrollo y posterior análisis demandan hacia el Colectivo la elaboración de propuestas y orientaciones generales a tener en consideración al momento de diseñar e implementar un proyecto educativo con pertinencia cultural en contextos con gran acervo cultural tradicional, particularmente para aquellos con gran población identificada con pueblos originarios.

Es importante además relevar las implicancias posibles de estas prácticas para con el desarrollo cultural local de las propias comunidades, con miras a facilitar y promover una actualización de las prácticas pedagógicas artísticas, las que en muchos casos no son ejercidas por profesionales del área y que por tanto requieren y demandan una diversificación de experiencias para ampliar el conocimiento específico y poder dar sostenibilidad y proyección a los trabajos dentro de las comunas. Todos los tópicos serán abordados considerando el caso particular de Camiña como revelador de la situación actual en relación a la implementación de la educación intercultural y como en este marco se aborda la educación artística, siendo posibles estas reflexiones de ser extrapoladas a contextos interculturales de similares características, no solo a nivel país sino como una realidad de la región de Latinoamérica.

Comunidad, identidad y cultura.

Cada persona configura una historicidad particular a través de su práctica social, siendo parte esencial de la generación y dinamización de la cultura de la comunidad de la cual es parte. Así costumbres, tradiciones, y prácticas artísticas revelan la relación permanente entre la cultura producida por un sujeto que es parte de una comunidad y como es, a la misma vez, transformado por ella. Igualmente, la configuración del cuerpo como lugar de ocurrencia de estos procesos es dinámico y permanente, permeado constantemente por las condiciones y particularidades de las prácticas artístico-culturales de la comunidad a la que pertenece.

El concepto de comunidad es determinante para este abordaje, puesto que es una de las condiciones que permanecen vigentes dentro de las costumbres y tradiciones de pueblos originarios en Chile y en general en Latinoamérica; comunidad entendida más allá de un “campo estático bien delimitado”(García, 1990) relacionado a un único territorio y con prácticas solo pertenecientes a tradiciones ancestrales, sino reconociendo el proceso de desterritorialización y transculturación actual, en una vivencia más cercana a un “circuito fluido y móvil, nódulos de cruces históricamente contingentes” (G, 1990), donde los saberes y conocimientos son parte del quehacer cotidiano de las personas, y en el cual dialogan con información de otros orígenes modificando en parte sus dinámicas relacionales y la naturalidad del traspaso generacional de su cultura.

A su vez, entendemos *cultura* como todo lo creado por la acción del hombre que no proviene de la naturaleza tal cual está hecho, sino que requiere de un procedimiento para su identificación como tal, configurándose en este marco una serie de estructuras más o menos coherentes de conceptos, sentimientos y valores, que determinan lo aceptado socialmente dentro del comportamiento humano de cada comunidad. Según los sociólogos Bourdieu y Giddens (en Bello, A, 2004, p.31), la identidad se produce en el mismo momento en que se reproducen los contextos particulares de esa identidad (la cotidianidad de los habitantes de la comunidad) de manera cíclica y dinámica mediante el proceso de “naturalización” de las estructuras sociales determinando las conductas de una comunidad, y elaborando a partir de ello símbolos y sentidos relacionados directamente con los contextos y las prácticas cotidianas de las personas. Por otro lado y en la misma línea, nos referiremos en este caso particularmente a identidad étnica, por estar relacionada a la auto-adscripción o adscripción por otros de una persona con un pueblo originario determinado, donde existe “un conjunto de repertorios culturales interiorizados, valorizados y relativamente estabilizados, por medio de los cuales los actores sociales se reconocen entre sí, demarcan sus fronteras, y se distinguen de los demás actores dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” (Giménez, G, en Bello, 2004, p.31).

Desde el reconocimiento de la pluralidad cultural en la sociedad y en particular en las aulas, es que se debe avanzar hacia una práctica pedagógica intercultural, donde la convivencia basada en el diálogo, el respeto y la valoración de la diferencia,

sobrepasan el compartir un espacio al generar y cultivar relaciones de aprendizaje recíproco entre personas de culturas diversas.

El modelo educacional instalado no solo en estas comunidades sino en todo Chile, responde a una política occidentalizadora que si bien en las últimas décadas a impulsado algunos programas con el objetivo de incorporar contenidos de la cultura local en la estructura curricular, sigue teniendo como base un modelo occidental sin pertinencia cultural. Es aquí donde los conceptos y las realidades de cultura local e identidad con memoria histórica pueden ser abordados con mayor profundidad en las prácticas artísticas, no solo rescatando aquellas reconocidas como tradicionales y/o ancestrales, sino reconociéndolas como dinámicas y permeables, que manifiestan una continua transformación y adaptación a las condiciones culturales globalizantes, y que mantiene aspectos de lengua, creencias y cosmovisión que le dan permanencia y permiten actos de transferencia de conocimientos y saberes propios de la cultura local.

Educación Intercultural

El origen de la Educación Intercultural como propuesta pedagógica, nace en Estados Unidos en la década de los 60' como respuesta a los movimientos sociales de las minorías étnicas de ese país, quienes se levantaron en demandas por derechos civiles, los cuales dieron paso a la necesidad de repensar la realidad del modelo educativo; ello ante la inminente multiculturalidad presente en la sociedad y por consiguiente en el ámbito de la educación formal. Es necesario diferenciar los análisis y propuestas en relación a la educación intercultural a partir de la fuerte migración entre países acrecentando su multiculturalidad, de la situación de comunidades indígenas que se han visto insertas en la educación formal occidental, siendo este ámbito en el que nos centraremos por continuar siendo la realidad intercultural predominante en Chile , y por ser atinente al caso particular de las comunidades aymaras en la Comuna de Camiña, de referencia para la discusión.

Para situar la problemática que conlleva el abordaje intercultural en comunidades con alta población perteneciente a un pueblo originario enmarcado en un modelo educacional formal occidental, tomaremos como antecedente el diagnóstico realizado en colaboración entre el Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena de la Universidad de Valparaíso en el año 2009, parte de la publicación "Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural". En él se distinguen varios factores que influyen en la actual dificultad para la implementación de una educación intercultural a nivel formal, entre ellos "la escasez de material bibliográfico y didáctico sobre las poblaciones indígenas de Chile, las metodologías que no respetan la diversidad, y los planes y programas que no se ajustan al contexto en el cual está inmerso el establecimiento"; ello además de la mantención de los instrumentos y metodologías en educación en un rol homogeneizador, "lo cual se contrapone a los derechos y deberes que están conferidos a las personas y a la realidad diversa"(Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio, 2009, p. 24).

Se reconoce la necesidad de una integración activa de las familias y comunidades al proceso formativo de sus niños y adolescentes, para potenciar el desarrollo de los estudiantes “en tanto personas a partir de experiencias de aprendizajes integrales y plenas” (Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio, 2009, p. 24), y relevan la consideración de la pertinencia cultural en la educación formal como un garantía para evitar la “dualidad” que viven numerosos estudiantes en la construcción de su identidad, al enfrentar situaciones culturales inconexas entre el establecimiento educacional y las del núcleo familiar y social. La problemática planteada demanda a nivel educacional, una generación de climas educativos que contribuyan a facilitar los enraizamientos legítimos en la propia comunidad evitando los encapsulamientos cerrados (Jordán, 1996); de manera de propiciar que como parte de los procesos formativos formales, los estudiantes puedan desarrollar competencias culturales que les permitan el mencionado enraizamiento al mismo tiempo de conocer y convivir armónicamente con otras perspectivas culturales.

La inserción de un docente en contextos con realidades culturales distintas a las de él, particularmente para la implementación de un proyecto pedagógico-artístico en una comuna donde la mayoría de la población se adscribe a un pueblo originario con el cual él no tiene relación de pertenencia, es una realidad en la que se debe actuar con un alto nivel de conciencia y responsabilidad respecto del intercambio cultural que se produce tácita o explícitamente en las experiencias educativas, ya que la falta de atención sobre estas relaciones puede generar una situación de vulneración y perpetuación del proceso de occidentalización por omisión, vulnerando el derecho a la diferencia. Ello demanda no tan solo relevar las culturas presentes en la comunidad donde se implemente un proyecto de índole pedagógico-artístico, sino también responsabilizarse de las propias costumbres que son parte de la manera en que entendemos y ejercemos pedagogía.

La diferenciación cultural -de existir- entre el educador y los estudiantes, es interesante sea reflexionada en tanto contiene posibilidades divergentes en su abordaje: podría transformarse en una instancia de réplica de la lógica “nosotros v/s los otros”, adquiriendo la relación una organización vertical ubicando al profesor en un lugar de representante de una cultura dominante bajo la lógica del sistema educacional occidental; o puede ser planteado desde relaciones que propician un intercambio de conocimientos de manera más horizontal que garantice la integración y respeto como bases de procesos de formación, construyendo “saberes referidos a la convivencia y al reconocimiento de nosotros y los otros de modo simultáneo, al redescubrimiento para unos y/o descubrimiento para otros de las cosmovisiones, tradiciones y costumbres de todos aquellos que participan del proceso educativo, valorando en consecuencia las culturas de origen y/o los entornos culturales” (Grabivker M., Marholz G., Castro L., Manzo L., Lozano M., Antinao C., Pakomio, 2009, p. 27-28).

Debemos reconocer la interculturalidad como una característica presente en múltiples establecimientos escolares en Chile y Latinoamérica, para luego hacernos cargo de ella como un aspecto importante a considerar para el trabajo pedagógico con pertinencia cultural. La docencia en artes no podría bajo esta mirada ser tratada como

lenguaje universal, que sin importar el contexto donde se trabaje logra experiencias enriquecedoras, sino debe hacerse cargo de establecer un diálogo con la cultura y las expresiones artísticas del lugar donde se implemente un proyecto docente. Si se propone llevar adelante experiencias de arte y cultura a comunidades con alta población perteneciente a un pueblo originario, se deben conocer y considerar sus propias experiencias y vinculaciones con ese tipo de expresiones, profundizando en la relevancia que tienen estas manifestaciones para los pueblos originarios, y como su inclusión activa en procesos formativos formales aportan a una educación más integral, respetuosa y significativa.

Interculturalidad en las prácticas artísticas: diseño e implementación de proyectos en artes.

Es a través de la documentación, revisión y análisis de las experiencias mencionadas y mediante consulta bibliográfica, que se obtienen las proposiciones de los aspectos a considerar para el diseño e implementación de un proyecto de artes integradas con pertinencia cultural en contextos de interculturalidad relacionados con pueblos originarios. Estos consideran para el proceso de diseño ámbitos tales como los antecedentes histórico, sociales y culturales de la comunidad en la cual se va a realizar el trabajo artístico-pedagógico, la consideración de las Bases Curriculares para el grupo etario correspondiente, el conocimiento de las características del establecimiento educacional y su funcionamiento interno; mientras que para el período de implementación se propone la inclusión activa de la familia, la relación con la institución educativa, y las expectativas, logros, proyección y sostenibilidad del proyecto educativo.

Tabla relacional aspectos de diseño

DISEÑO	
Conocimiento de las características del establecimiento educacional y su funcionamiento interno	1. Políticas internas del establecimiento educacional
	2. Iniciativas similares que se hayan implementado o se estén ejecutando en ese momento.
	3. Nivel de interés y compromiso de las autoridades del establecimiento y en que se centran estos intereses de existir
	4. Condiciones de infraestructura
	5. Existencia o ausencia de propuestas de educación intercultural en los establecimientos de alta población indígena inscrita
Antecedentes histórico, sociales y	1. Cosmovisión

culturales de la comunidad	2. La palabra		
	3. La crianza y la familia		
	4. Actividades laborales principales		
	5. Religiosidad y creencias ancestrales		
	6. Danza y música tradicional.		
Consideración de las Bases Curriculares para el rango etario con el que se trabajará	Relación activa entre aprendizajes esperados de las diversas áreas involucradas:		
	Aprendizaje esperado Bases Curriculares	Aprendizaje esperado Cultura tradicional	Aprendizaje esperado educación artística
Otros apoyos profesionales e institucionales para la preparación del trabajo a realizar	Agentes culturales de la comunidad, apoyo municipal, ONG, entre otros.		

Particularmente la necesidad de recopilar **antecedentes históricos, culturales y sociales** sobre la comunidad en la que se implementará un proyecto artístico-pedagógico, está relacionada con las necesidades de información previa que distinguimos implementando los proyectos de artes en Camiña, por lo que se diferencian 6 ejes que me parece son necesarios de conocer y tener en consideración para el diseño de un proyecto educativo de artes en contextos interculturales, particularmente para comunidades que posean alta adscripción de su población a pueblos indígenas en nuestro país, por estar los aspectos propuestos presentes de manera transversal en sus culturas tradicionales y ancestrales. Se detallan a continuación:

1. **Cosmovisión**. Si la comunidad en la que se inserta el proyecto es occidental, no debiese ser mayor el inconveniente en este aspecto, sin embargo, cobra gran relevancia cuando se trata de comunidades de pueblos originarios puesto que una cosmovisión particular y ancestral determina e infiltra todos los aspectos de su cotidiano y relación con la vida. La manera de entenderse como ser humano en el universo y las relaciones de reciprocidad que hay en él, junto a sus valores y conductas asociadas, son necesarias de tener en conocimiento, pudiendo estas dar un marco general al proyecto o programa que se conciba para cada comunidad.
2. **La palabra**. Si la cultura de la comunidad en la que se inserta el proyecto de artes es de alta población indígena, la lengua materna debe ser considerada puesto que es una manifestación directa de su cosmovisión. No significa necesariamente que el docente en artes deba concebir el proyecto desde esa

lengua, pero sí tenerla como referente tanto si su uso está vigente en la comunidad o de estar perdida, con la posibilidad de usar activamente conceptos e ideas desde el lenguaje madre de la comunidad.

3. **La crianza y la familia.** Manteniéndonos en la línea de la comunidades con alta población adscrita a pueblos originarios, y sabiendo que cada uno de ellos practica maneras particulares de educar a sus niños, varios de sus aspectos pueden ser usados y citados para concebir un proyecto en artes, puesto que determinan ciertas configuraciones y sensibilidades desarrolladas por los niños en cada cultura. Algunos elementos asociados a la crianza (yilya en el caso del mundo aymara), melodías de cuna, diversas maneras de tomar a los niños (la crianza aymara sube los niños a las espaldas de la madre), cuidadores, alimentación, tiempos de trabajo de la madre, costumbres diarias, entre otros, de ser abordados pueden generar vinculaciones más directas entre estas configuraciones de cuerpo y las prácticas artísticas.
4. **Actividades laborales principales.** En culturas tradicionales, las labores principales se relacionan con aquellos conocimientos ancestrales y/o desarrollados a través de generaciones sobre el trabajo agrícola, ganadero y de artesanía, entre otros; teniendo éstas asociadas festividades y ceremonias rituales importantes para la comunidad. Son por ello importante pues conforman parte relevante de los referentes cotidianos de los niños, determinando para ellos su relación con el entorno natural y aquellos elementos que conocen y con los cuales se relacionan a diario. El traer estas actividades o algunos de sus aspectos al aula, revalora además las prácticas tradicionales de la comunidad, y puede contribuir a su preservación y traspaso generacional.
5. **Religiosidad y creencias ancestrales.** Cada comunidad posee sus propios ritos, celebraciones y conmemoraciones de las cuales se siente y hace parte, siendo importante considerar estos hechos y conocer las fechas y motivos de cada uno, ya sea como motivo de trabajo en las jornadas educativas del proyecto, o para escoger las fechas de implementación del proyecto y contextualizarlo en caso de ser necesario.
6. **Danza y música tradicional.** Considerando el carácter artístico del proyecto, deben conocerse las manifestaciones de danza, música, y otras que se practiquen y que sean relevantes históricamente para la comunidad; ellas nos darán en sí mismas orientaciones importantes sobre como se concibe el cuerpo en movimiento, en que circunstancias se realizan estas manifestaciones, y cuales son sus características, información de gran relevancia para concebir un proyecto de artes con pertinencia cultural.

El relevar y abordar cada una de estas áreas de manera sensible en la práctica pedagógica artística, y vincularlas activamente con los ejes curriculares según rango etario en los procesos formativos formales, pueden beneficiar y potenciar aprendizajes significativos tanto de las asignaturas obligatorias del curriculum, como de aspectos identitarios y aprendizajes propios del área artística.

Tabla relacional aspectos implementación

Aspecto	Acciones
Inclusión de la familia	Reunión con las madres y/o apoderados de los niños, de manera de contarles del proyecto dando a conocer la propuesta en sus diversos ámbitos, escuchando y considerando la incorporación de aquello que ellas/ellos ven como necesidades en ámbito artístico-cultural de la educación de sus hijos, generando diálogos sobre las propuestas llevadas a la comunidad y las necesidades que releva esta de si misma.
Relación con la institución educativa	Constante comunicación con la docente a cargo, manifestando flexibilidad en relación a otras actividades a realizarse en ese período en el establecimiento y acogiendo sus sugerencias según sean pertinentes.
Expectativas y logros. Plan de continuidad	Proyectar en conjunto con el equipo de trabajo del establecimiento educacional y otros actores sociales importantes, la continuidad del trabajo realizado según las posibilidades de comunicación, regreso de los profesionales, etc.

Ya para el período de **implementación** del proyecto, es determinante para su óptima realización la adecuación de este en el territorio según se presente la realidad local, cambios que deben ser formulados manteniendo los objetivos iniciales; el concebir el período de implementación como dinámico, tanto en relación a la logística como en el aula misma con los niños, permite que el proyecto llegue a buen término.

Dentro de los aspectos ya mencionados podemos añadir:

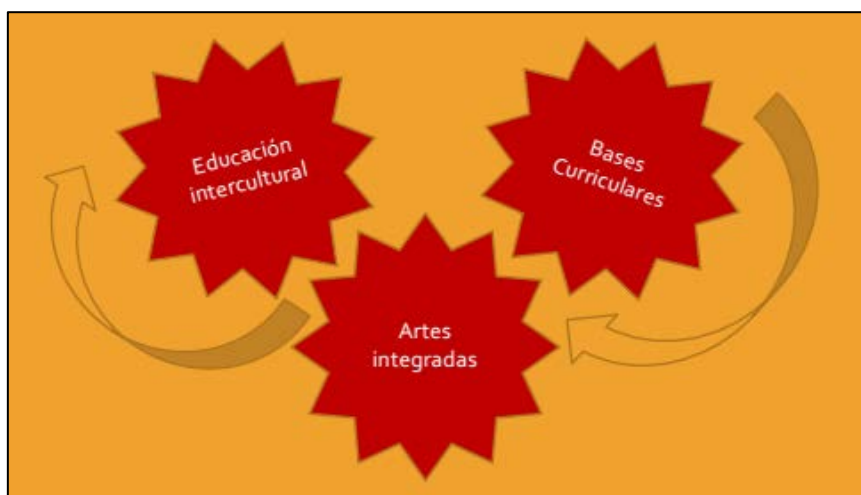
1. **Inclusión de la familia.** La relación con la familia de los pequeños puede ser determinante y sumamente positiva para la buena realización del proyecto. El llamado a los cuidadores en casa (usualmente las madres) a tener un compromiso activo con las actividades del niño en este período, facilitará la asistencia, la inclusión de contenidos de la cultura cotidiana a las actividades propuestas, y puede incidir en el nivel de participación de la comunidad en el cierre del proyecto, ello además de poder proyectar y revitalizar el compromiso de la familia para con el proceso educacional del niño en general.

2. **Relación con la institución educativa.** Esta relación de diálogo es importante que se sostenga durante todo el período de implementación del proyecto, facilitando la solución de cualquier inconveniente en el menor período de tiempo posible, y pudiendo adecuarse a cualquier cambio o modificación de lo programado con antelación.

3. **Expectativas y logros. Plan de continuidad.** De ser parte del proyecto la mantención de un plan de continuidad, es importante preparar las condiciones durante el período de implementación.

Las prácticas artísticas se proponen aquí en un tratamiento integrado que articula y comunica la propuesta curricular actual para cada rango etareo, con la necesidad de comunidades con alta población perteneciente a pueblos originarios de implementar la interculturalidad como transversal en el curriculum, demandando esta relación una propuesta de pedagogía en artes vinculante y pertinente. Entendiendo la importancia de que las expresiones artísticas de cada comunidad sean conocidas y valoradas desde la etapa preescolar, es que las prácticas artísticas pueden ser concebidas como un medio educativo que en su tratamiento integrado genera espacios de diálogo entre la cultura tradicional propia del niño como parte de una comunidad con identidad local, con la propuesta educativa formal para su rango etario.

Articulación entre los ámbitos Educación Intercultural, Educación formal y Artes Integradas



Es responsabilidad de quienes ejercemos la pedagogía en artes demostrar que nuestra inserción en estos contextos, contrario a vulnerar y tergiversar las expresiones artístico-culturales propias del lugar, puede aportar en la revaloración, preservación y desarrollo de éstas al abordar la cultura local como transversal en el tratamiento de las artes y en general en el ámbito educativo; ello le da el carácter de pertinente

culturalmente. La articulación entre la pedagogía en artes con sus contenidos y enfoques particulares disciplinares, las bases curriculares correspondientes al nivel etario del grupo con el cual se trabajará, y los factores culturales de su comunidad, generan la relación que permitirá el ejercicio de una pedagogía con pertinencia cultural, que no solo apunte al rescate de elementos tradicionales, sino que relacione activamente los diversos ámbitos involucrados en la formación integral del niño, de manera dinámica, creativa y sobretodo responsable.

El cuerpo es por esencia el agente comunicador entre los seres humanos, y entre ellos y el mundo. Cada cuerpo trae impreso en sí mismo su historia personal y es configurado socio-culturalmente por el entorno, evidenciándose a sí mismo en cada acto. El cuerpo en su lenguaje insinúa el modo en que ha estado en el mundo y su relación con éste, además de la manera de entender la relación con los otros. David Le Breton despliega el cambio social de la vivencia del cuerpo comunitario al cuerpo individualista en su “Antropología del cuerpo y la modernidad”:

“Presenciamos hoy una aceleración de los procesos sociales sin que haya un acompañamiento de la cultura. Es posible descubrir un divorcio entre la experiencia social del agente y su capacidad de integración simbólica. El resultado es una carencia de sentido que, a veces, hace difícil la vida. A causa de la ausencia de respuesta cultural para guiar sus elecciones y sus acciones, el hombre se abandonó a sus propias iniciativas, a su soledad, desvalido ante un conjunto de acontecimientos esenciales de la condición humana. (...) La tendencia al repliegue sobre sí mismo, la búsqueda de la autonomía que moviliza a muchos sujetos no dejan de tener consecuencias sensibles en el tejido cultural. La comunidad del sentido y de los valores se disemina en la trama social, sin unificarla realmente. La atomización de los sujetos acentúa aún más el distanciamiento respecto de los elementos culturales tradicionales, que caen en desuso o se convierten en indicaciones sin espesor. No son dignos de inversión y desaparecen dejando un vacío que los procedimientos técnicos no pueden llenar. Por el contrario, proliferan las soluciones personales con el objetivo de cubrir las carencias de lo simbólico tomando ideas de otras tramas culturales o por medio de la creación de nuevas referencias.” (Le Breton, 1995, p.15)

Este pareciera ser el problema educacional también relacionado con la ausencia de interculturalidad o su deficiencia, donde el sujeto se “repliega sobre si mismo” perdiendo su raíz comunitaria y la integración y vivencia simbólica de sus elementos culturales tradicionales. Siguiendo en esa línea agrega más adelante en el mismo texto:

“En las sociedades tradicionales, de composición holística, comunitaria, en las que el individuo es indiscernible, el cuerpo no es objeto de una escisión y el hombre se confunde con el cosmos, la

naturaleza, la comunidad. La imagen del cuerpo es una imagen de sí mismos, nutrida por las materias primas que componen la naturaleza, el cosmos, en una suerte de indiferenciación.”(Le Breton, 1995, p. 22)

Es justamente con esta idea desplegada por Le Breton que creo se debe relacionar la búsqueda de pertenencia cultural en la pedagogía en artes, recuperando mediante la práctica y el descubrimiento de diversas expresiones artísticas este cuerpo tradicional aún vigente en comunidades de pueblos originarios en nuestro país, abriendo espacios de diálogo desde el cuerpo expresivo para la recuperación y valoración de saberes y de su manera de vivir el mundo.

Generar espacios para encontrarnos y expresarnos, reconociendo las diferencias y encontrando en ellas un lugar de riqueza en la diversidad, permite que nuestra percepción del mundo permanezca abierta y las posibilidades de relacionarnos con menos prejuicios aumenten. Ver el cuerpo como universal pero cargado de información intraducible, es la gran posibilidad de creación que volcamos al movimiento expresivo; cuerpo universal pero con particularidades compartidas en su vivencia comunitaria, y con elementos personales únicos e intraducibles.

Cuerpo que es patrimonio en sus ámbitos material, social e ideacional en tanto contiene y desarrolla en si mismo conocimientos, ideas, valores, creencias y lenguaje, a través del cual se siente y comprende en la vivencia la cosmovisión de una cultura, que en las artes mediante sus códigos simbólicos y expresivos se ven manifiestos. Debemos hacernos cargo como educadores de generar y sostener intercambios donde el cuerpo pueda expresarse respetuoso entre culturas dentro de los espacios educativos, sobretodo con quienes iniciando sus procesos formativos formales, comienzan a configurar sus relaciones con la propia cultura y la de los otros.

El factor humano, sobretodo en la enseñanza de las artes, no puede ser casual. Debemos poder mirar al sujeto con el que nos vamos a relacionar con todo lo que lo constituye; si bien no vamos a llegar a comprender al otro en plenitud, el demostrar interés real por su riqueza humana y manera de vivir el mundo nos permitirá conectarnos en las prácticas artísticas más allá de la forma, el contenido y aprendizaje esperado de la actividad, con su cultura y nuestras similitudes y diferencias, de manera de crecer juntos.

Bibliografía

- ❖ *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. 2001. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- ❖ BELLO, Á. (2004) *Etnicidad y ciudadanía en América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

- ❖ BERTOLINI, M.; LANGDON, M. (2009) *Diversidad cultural e interculturalidad*. Argentina, Ediciones novedades educativas..
- ❖ CAÑULEF, E; FERNÁNDEZ, E; GADALMES, E; HERNÁNDEZ, A; QUIDEL, J; TICONA, E. *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- ❖ GARCÍA, N. (1990) *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Argentina, Editorial Paidós, Primera edición actualizada, 2001.
- ❖ GAVILÁN, V., VIGUERAS, P., CARRASCO, A., CABEZAS, R., MADARIAGA, V., ESCOBAR, M., MAMANI, C. (2006) *Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años*. Universidad Arturo Prat, Centro de Investigaciones para el desarrollo del hombre en el desierto (CIHDE) Escuela de enfermería, Iquique.
- ❖ GRAVIBKER, M., MARHOLZ G., CASTRO L., MANZO L., LOZANO M., ANTINAO, C., PAKOMIO, T. (2009) *Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural*. Centro de Estudios Interculturales y de Patrimonio. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Universidad de Valparaíso.
- ❖ JORDÁN, J. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*. España, Ediciones Ceac.
- ❖ LE BRETON, D. (1995) *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Argentina, Ediciones Nueva visión.
- ❖ MAMANI, M. (1996) “El simbolismo, la reproducción y la música en el ritual” En: BAUMANN M. *Cosmología y Música en los Andes*. Alemania. Editado por Dietrich Briesemeister.
- ❖ *Programa Pedagógico para el segundo nivel de transición en la educación parvularia*. (2008) Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.