

TESIS DOCTORAL

2022

**EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN UN
PROGRAMA SOCIAL DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA: UNA INVESTIGACIÓN
ETNOGRÁFICA EN EL MARCO DEL
PROGRAMA “FOMENTO DEL ARTE EN LA
EDUCACIÓN – ACCIONA”**

NATASCHA DIHARCE BÖSER

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
– LÍNEA DE ESTUDIOS INTERCULTURALES**

MARGARITA DEL OLMO PINTADO

PATRICIA MATA BENITO

NATASCHA DIHARCE BÖSER

Contenido

ÍNDICE DE TABLAS	4
ABREVIATURAS	5
PRÓLOGO	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	10
1. PRESENTACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	12
1.1. LO PERSONAL EN LA SELECCIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO	12
1.2. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO, DESDE EL CONTEXTO A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	15
1.3. CRITERIOS EN LA SELECCIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO	17
1.4. LAS PREGUNTAS, (LAS RESPUESTAS) Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	19
1.5. SOBRE LAS/OS ENTREVISTADAS/OS	24
2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN SELECCIONADA	25
2.1. RELACIÓN ETNOGRAFÍA Y TEATRO	26
2.1.1. <i>Desde la mimesis teatral a la observación en el trabajo de campo etnográfico</i>	<i>26</i>
2.1.2. <i>De la peripecia a la anagnórisis: el cambio de sentido en el trabajo de campo etnográfico como parte constitutiva del proceso.....</i>	<i>29</i>
2.1.3. <i>Distanciamiento Brechtiano en la observación participante: entre lo dramático y lo épico del trabajo de campo etnográfico</i>	<i>32</i>
2.2. RELACIÓN DE LA ETNOGRAFÍA CON EL TEMA DE INVESTIGACIÓN: LO INTERCULTURAL EN LA ETNOGRAFÍA	34
2.3. DISEÑO Y RUMBO DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA: UN VIAJE DESDE EL JUICIO A LA COMPRESIÓN	36
2.3.1. <i>Observación participante o participación observante.....</i>	<i>37</i>
2.3.2. <i>Las entrevistas.....</i>	<i>40</i>
2.3.3. <i>Etapa de análisis de las entrevistas: la búsqueda de sentido entre las transcripciones, las categorías de análisis y el objeto de estudio</i>	<i>43</i>
2.3.4. <i>Construcción de categorías de análisis.....</i>	<i>45</i>
2.3.5. <i>Criterios para la sección de conceptos</i>	<i>46</i>
3. DILEMAS ÉTICOS Y CONCLUSIONES: ¿HABLAR CON OTRAS PERSONAS?, ¿HABLAR DE OTRAS PERSONAS? ¿HABLAR POR OTRAS PERSONAS?	47
CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE RESULTADOS	51
1. SOBRE EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	54
1.1. ¿QUÉ ES EL PROGRAMA “FOMENTO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN – ACCIONA”? ...56	
1.1.1. <i>Objetivos específicos del Programa Acciona</i>	<i>58</i>
1.1.2. <i>Estrategias de intervención del Programa Acciona</i>	<i>61</i>
1.1.3. <i>Componentes del programa Acciona.....</i>	<i>62</i>

○	<i>Componente de Proyectos artístico-culturales en establecimientos educacionales</i>	62
○	<i>Componente de mediación artística</i>	65
○	<i>Componente de capacitación</i>	68
○	<i>Componente de Asistencia Técnica Pedagógica</i>	68
1.1.4.	<i>Enfoques transversales del Programa Acciona</i>	71
1.1.5.	<i>Modelo de Implementación del Programa Acciona</i>	74
2.	LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	76
2.1.	ORIGEN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL PROGRAMA ACCIONA	78
2.1.1.	<i>Iniciativa de Acciona – Portadores/as</i>	78
2.1.2.	<i>Algunas características del trabajo de las y los Portadoras/es de tradición: lo identitario, el sello personal y aprender haciendo</i>	84
2.1.3.	<i>La importancia de la mediación en la iniciativa del Acciona-Portadores/as</i>	88
2.2.	REFERENCIAS INTERNACIONALES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL PARA EL DESARROLLO DE INICIATIVAS RELATIVAS AL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL PROGRAMA FOMENTO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN – ACCIONA	92
2.2.1.	<i>Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, 2001</i>	93
2.2.2.	<i>Convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, UNESCO</i>	95
2.2.3.	<i>Hoja de Ruta para la Educación Artística, UNESCO 2006</i>	96
2.2.4.	<i>Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)</i>	98
2.3.	VISIONES, PERCEPCIONES Y OPINIONES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL PROGRAMA FOMENTO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN – ACCIONA	101
2.3.1.	<i>Lo cultural y el territorio</i>	101
2.3.2.	<i>Lo multicultural en contextos educativos: convivencia, pero no necesariamente intercambio</i>	105
2.3.3.	<i>Lo intercultural: ¿De quiénes hablamos y con quienes hablamos cuando se piensa el enfoque intercultural?</i>	109
2.3.4.	<i>Algunas reflexiones sobre la interculturalidad: ¿Qué es y cómo sucede el fenómeno intercultural?</i>	115
○	<i>Desde la valoración de la diversidad cultural al posicionamiento sobre el enfoque intercultural</i>	115
2.3.5.	<i>Algunos desafíos en la implementación del enfoque intercultural en contextos educativos chilenos</i>	122
○	<i>La percepción de Chile como un país monocultural</i>	122
○	<i>El cliché y la delimitación geográfica de la diversidad cultural</i>	125
○	<i>Sobre las ferias y los bailes típicos como formas de visibilizar las diferencias culturales, pero acompañadas de procesos reflexivos</i>	128
○	<i>Tensiones y desafíos de lo intercultural en el currículo: revisión del currículo en todas sus dimensiones</i>	130
○	<i>Algunas reflexiones y propuestas para trabajar la perspectiva intercultural en el Programa Acciona: desde la formación ciudadana a modelos formativos</i>	134
2.4.	EDUCACIÓN ARTÍSTICA INTERCULTURAL	142
2.4.1.	<i>Lo cultural, las identidades, las artes y la educación</i>	143
2.4.2.	<i>Educación artística y la representación de identidades culturales</i>	145
2.4.3.	<i>¿Cómo podría transitar el enfoque intercultural en un proyecto artístico-cultural de aula</i>	

del Acciona?	147
2.4.4. Rol de artistas y docentes en el diseño de proyectos artístico-culturales	151
2.4.5. La educación artística puede ser intercultural, como puede no serlo	154
2.5. ROL DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL MARCO DEL PROGRAMA FOMENTO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN - ACCIONA, PERTENECIENTE AL MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO DE CHILE.....	159
2.5.1. La pregunta que nunca formulé	159
2.5.2. Relevancia del rol del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en torno al abordaje de la perspectiva intercultural	161
2.5.3. Lineamientos sobre la diversidad cultural y enfoque intercultural en el contexto institucional ministerial del acciona	163
2.5.4. La Política Nacional de Cultura 2017-2022 y el enfoque intercultural: principios y grupos asociados a la diversidad cultural y/o interculturalidad	166
2.5.5. Educación artística y lo intercultural en la Política Nacional de Cultura 2017-2022	171
2.5.6. Desafíos en torno a la interculturalidad, en la Política Cultural 2017-2022.....	173
2.5.7. Orientaciones y objetivos estratégicos en torno a la interculturalidad en la Política Nacional de Cultura 2017 - 2022	175
2.5.8. Desafíos en la implementación del enfoque intercultural en el Programa Fomento del Arte en la Educación Acciona	178
2.5.9. Desde la orientación de la Política Pública en Cultura hacia el diseño del Programa Acciona	179
2.5.10. ¿Cuál es el propósito del enfoque intercultural en el diseño del Programa Acciona?	182
CAPÍTULO III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	193
1. CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: LO PERSONAL ES POLÍTICO...Y PÚBLICO	194
2. CONCLUSIONES A PARTIR DE LAS NOCIONES DE CULTURA, DIVERSIDAD CULTURAL Y ENFOQUE INTERCULTURAL	197
3. CONCLUSIONES SOBRE EL DISEÑO DE PROYECTOS ARTÍSTICO-CULTURALES DE AULA Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL: FORMACIÓN CIUDADANA, COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA INTERCULTURAL.....	202
4. CONCLUSIONES SOBRE EL ROL DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL DISEÑO DEL PROGRAMA ACCIONA	209
4.1. Sobre el rol del enfoque intercultural en el diseño del Programa Acciona.....	210
4.2. Sobre la institucionalidad cultural	212
REFERENCIAS.....	221

ÍNDICE DE TABLAS

Ilustración 1: Búsqueda del sentido de la investigación. (Elaboración propia)	44
Ilustración 2: Metodología en la construcción de categorías de análisis. (Elaboración propia). 46	
Ilustración 3: Elementos del análisis. (Elaboración propia)	53
Ilustración 4: Objetivos específicos del Programa Acciona. (Elaboración propia).....	61
Ilustración 5: ejemplo de articulación curricular, entre una asignatura del currículo y un lenguaje artístico. (CNCA, 2016)	64
Ilustración 6: Esquema elaboración de un proyecto de mediación. (Mincap, 2018)	67
Ilustración 7: Componentes y beneficiarios/as del Acciona. (Elaboración propia)	71
Ilustración 8: Enfoques transversales del Programa. (Mincap, 2016)	73
Ilustración 9: ciclo de diseño, implementación y evaluación del Acciona y funciones asociadas a cada entidad. (Elaboración propia)	75
Ilustración 10: ¿Qué se media en la iniciativa del Acciona-Portadores?. (Elaboración propia) .	83
Ilustración 11: Temas centrales de la investigación. (Elaboración propia).....	179

ABREVIATURAS

A

ACCIONA

Nombre de fantasía para referirse al Programa de Fomento del Arte en la Educación 56

C

CNCA

Consejo Nacional de la Culturas y las Artes 57

J

JEC **57**

Jornada Escolar Completa 57

M

MDS **184**

Ministerio de Desarrollo Social y Familia 184

Mincap

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio 54

Minedu **107**

Mineduc **108**

Ministerio de Educación 108

O

Okupa

Nombre de fantasía del Programa que dió origen al Programa Acciona 58

S

SEREMI

Secretaría Regional Ministerial 76

U

UNED

Universidad Nacional de Educación a Distancia 8

PRÓLOGO

“Las relaciones e interacciones abundan y así, lo que antes era ordenado y separado es hoy complejo y, según espero, más completo. Negar la complejidad lleva del uso de paliativos¹ que fracasan” (Eisner E. , 2002, págs. 15-16)

He querido comenzar este relato desde la premisa de que lo complejo es un componente esencial del estudio que leerán a continuación. Esto, debido a la conjugación entre las diversas disciplinas y la metodología de investigación utilizadas en este proceso. Por lo tanto, propongo la lectura del documento a modo de testimonio de un proceso formativo, analítico y de profundo cuestionamiento respecto a mis propias visiones, y su relación con las de quienes han amablemente colaborado para poder realizar la presente investigación.

Debo reconocer que siempre he tenido el propósito de encontrar certezas, y en este momento puedo decir que la única que he alcanzado es que las visiones que sostienen las prácticas en todo ámbito son variables, y que justamente surgen desde contradicciones más allá de las certezas y afirmaciones. En definitiva, son estas contradicciones y puntos de tensión, los que sostienen estas prácticas y definiciones, así como una gran telaraña, donde las líneas que distancian los puntos de encuentro son las mismas que los sustentan.

Finalmente, para concluir esta compleja y satisfactoria etapa de vida (aparentes contradicciones), quisiera agradecer el acompañamiento y paciencia de muchas personas que han estado presentes, y entre ellas están mis queridas directoras de tesis, Margarita y Patricia, de quienes he aprendido que la humildad, el rigor, la autenticidad y el cariño son indispensables para poder escribir una Tesis Doctoral; a mi familia, por apoyarme constantemente en este largo camino de estudios; a Caro, por invitarme a profundizar en las desigualdades sociales, ayudarme a creer en mí, y todo esto, desde el amor.

¹ La palabra paliativo, aparece escrita de esa manera en el texto original.

INTRODUCCIÓN

Para iniciar el proceso de lectura del presente texto, quisiera contarles que la investigación nace de una inquietud sobre lo intercultural que ha ido evolucionando desde que comencé a estudiar el Master en Educación Intercultural de la UNED. Precisamente hace diez años, quería entender qué significa esto de haber nacido en un país, tener nacionalidad de otro y residir en un tercero, muy distinto de los anteriores. Y para comprender este fenómeno de identificación múltiple, consideré necesario indagar en la Educación Intercultural, desde donde surge mi primer acercamiento con este concepto tan complejo de entender algunas veces.

Es así como tomé la decisión de continuar pensando y visualizando esta idea de la interculturalidad en mis contextos laborales, que han variado desde entonces. En consecuencia, y para situar esta tesis doctoral, opté por seleccionar mi actual espacio de desarrollo profesional como contexto de investigación, lo que evidentemente no está exento de complejidades y dilemas éticos, que he tratado de reflejar en el estudio. No obstante, quisiera comentar que la idea de indagar siempre desde los contextos laborales responde, en primer lugar, a cuestiones más bien prácticas relacionadas con el tiempo y el espacio de dedicación que exige realizar un Doctorado. Pero, además, a una necesidad de profundizar en ciertas áreas que son personales y profesionales a la vez; todo esto, con la finalidad de encontrar un sentido a mi quehacer, donde incluyo convicciones ideológicas y prácticas al mismo tiempo.

Ahora bien, respecto de los temas de investigación, he situado el análisis en la relación entre los conceptos de educación artística, enfoque intercultural, diseño de programas sociales y la etnografía como herramienta metodológica. Esto, ya que por una parte, el contexto de investigación es un Programa Estatal de Educación Artística en el que trabajé en el trascurso del estudio, y donde se sostiene que el enfoque intercultural es parte de sus lineamientos, por lo que me pregunté cómo transitaría lo intercultural en procesos formativos en artes. Y, por otra parte, surgió la noción de programa social, que al principio no era un foco de mi interés, sin embargo, al tratarse de un trabajo de campo etnográfico, esta fue una de las primeras cuestiones emergentes. Por otra parte, seleccionar herramientas etnográficas implicó un gran desafío metodológico, en términos de doble militancia, ya que soy participante e investigadora a la vez, pero al mismo tiempo, una gran satisfacción ya que, a mi parecer, esta metodología permite visibilizar cuestiones tan relevantes como el posicionamiento de quién investiga, lo que desde otras metodologías parece más complejo de abordar.

De esta manera, el trabajo se desarrolló entre los años 2016 y 2022, tiempo en el que evidentemente han sucedido muchos fenómenos sociales, culturales y políticos, tanto a nivel mundial como personal. Estos sucesos han permeado mi forma de ver y analizar los temas en

cuestión, por lo que me parece necesario resaltar que pueden aparecer distintas investigadoras en el proceso, lo que gracias a la etnografía es posible evidenciar. Ahora bien, esto no debería generar una confusión en quienes leen, ya que he intentado escribir desde un lugar de mucha honestidad, y lo más probable es que puedan identificar con facilidad cuando aparecen contradicciones, que desde mi perspectiva son esenciales en todo proceso de investigación.

Por otra parte, a partir del estudio y las conclusiones que pude identificar, tomé la decisión de pensar en algunas propuestas como un acto de retribución al contexto de investigación, lo que comparto al finalizar el texto. A este respecto, debo reconocer que en alguna medida estas propuestas están en ejecución, ya sea en términos de reflexiones o prácticas concretas, lo que me genera gran satisfacción, por cuanto aquello que me tomó tantos años en terminar, puede tener sentido, tanto para mí como para las personas que colaboraron con el estudio.

Finalmente, el documento que leerán a continuación está compuesto por tres grandes capítulos: 1) Capítulo de metodología de la investigación; 2) Capítulo de Análisis de Resultados; y 3) Capítulo de Discusión y Conclusiones.

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El presente capítulo es el más significativo en términos de aprendizaje en el proceso de elaboración de esta Tesis Doctoral. ¿Por qué lo digo tan fuerte y claro? Porque efectivamente, la articulación entre la metodología seleccionada, el contexto de estudio y los temas abordados me han llevado a cuestionamientos respecto a mi forma de ver y entender los procesos académicos y laborales que tienen dentro de su foco de observación y análisis el comportamiento humano en comunidades.

En efecto, tanto mi trabajo profesional como este proceso académico tienen por finalidad pensar en las posibilidades de mejora de los contextos educativos con los que interactúo y, como para ello ha sido y seguirá siendo imprescindible acudir a mis referentes y experiencias, debo decir que en este último tiempo todas las iniciativas que he pensado e intentado poner en práctica se sustentan en conceptos asociados a lo intercultural. En ese sentido, y desde mi perspectiva, lo intercultural, aplicado tanto en el ámbito laboral como en el de investigación, supone dos cosas esenciales; la primera, no comenzar mirando desde el lugar donde me sitúo, sino que tener conciencia de ese lugar; la segunda, no suponer necesidades en quienes estoy observando o con quienes trabajo. Además, exige que tenga en consideración aquello que por función profesional o académica debo lograr, que podría definir como objetivos, y que resuelva cómo esos objetivos se pueden articular con los objetivos que necesitan alcanzar, por ejemplo, las escuelas donde trabajamos en mi contexto laboral o las personas que han colaborado para realizar la investigación.

Estos lineamientos, que son los referentes que he considerado para la elaboración de la Tesis, no están exentos de complejidades en su práctica, ya que me han permitido observar mis contradicciones y los fugaces momentos en que he tenido la lucidez para identificar los cambios que se han generado en mi forma de comprender, a partir de la intención de ponerlos en práctica. En definitiva, pretendo que estas ideas se visibilicen en el transcurso del presente documento y, para no adelantar las conclusiones del proceso, me daré la oportunidad de evidenciarlo a través de los relatos que siguen. Y para comprender las transformaciones en este proceso de aprendizaje compartiré el lugar desde donde todo comenzó, previo a la presentación del tema de estudio y su metodología, como una manera de realizar las conexiones entre aquello que observo, y el lugar desde donde lo hago.

1. PRESENTACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. LO PERSONAL EN LA SELECCIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

En el momento de enfrentarme a la decisión sobre qué temas quería estudiar en esta Tesis Doctoral, lo primero que busqué siempre fue el contexto, haciéndome la siguiente pregunta: ¿dónde podría realizar una investigación sobre el enfoque intercultural en educación? Y siempre tendía a buscar respuesta en los espacios escolares, lo que resulta bastante curioso ya que me encontraba trabajando como profesora en una Institución de Educación Superior desde donde había estado reflexionando críticamente sobre mi propia práctica docente.

Ya se puede observar que, para fines educativos, tengo una tendencia a valorar los espacios escolares formales de educación por los desafíos que ofrecen y porque también creo que estos pueden transformarse en oportunidades, dependiendo de la mirada que tengamos respecto a los diversos actores que en ese lugar convergen. Asimismo, parece relevante indicar que mi paso por la etapa escolar fue a través del sistema privado de educación, motivo por el cuál siempre he querido conocer el sistema educativo público.

Continuando con el relato, siempre fue un imperativo para mí la búsqueda de un contexto escolar relacionado con las artes. ¿Por qué relacionado con las artes? Porque ese mismo año había terminado el trabajo de Fin de Máster, donde me propuse identificar qué manifestaciones o estilos teatrales permitían el trabajo desde un enfoque intercultural, por lo que había encontrado ciertas posibilidades de tránsito del enfoque en el proceso creativo del estilo denominado teatro documental a partir del trabajo de la Compañía de Teatro KIMEN, en Santiago de Chile.²

Siempre he pensado que las artes entregan innumerables herramientas para el desarrollo de la autonomía, el respeto, la creatividad, y otras muchas cualidades que podrían mejorar tanto la convivencia escolar como en sociedad. De esta manera, sabía que debía ser un contexto escolar y que tendría que estar asociado a las artes, pero no sabía dónde. Por este motivo comencé a buscar Escuelas Artísticas en la Región de Valparaíso (Chile), lugar donde resido. En esa búsqueda me encontré con una escuela artística que desarrollaba talleres de artes en las jornadas de tarde y donde podían asistir niños, niñas y jóvenes después de la Jornada Escolar en

² “El teatro testimonial como ejercicio de Educación Intercultural “. Trabajo de Fin de Máster defendido en Madrid el día 15 de Julio de 2014, en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a distancia (UNED), España.

la escuela. Lo interesante de esta Escuela es que tenía un enfoque territorial, es decir, se preocupaban de hacer múltiples actividades involucrando a toda la comunidad ubicada en el entorno.

Tuve mucha suerte y les expliqué sobre el Doctorado y las preguntas que me planteaba con relación a conocer cómo transita el enfoque intercultural en prácticas de educación artística. Ellos/as muy amablemente aceptaron que participara de un proceso en particular: un proyecto que habían ganado mediante un concurso público del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de la Región de Valparaíso, donde se proponían la revisión de la malla curricular³ de determinados niveles de aprendizaje e instrumentos musicales, lo que despertó automáticamente mi atención porque podría ser parte de un proceso de revisión, cuestionamiento y elaboración de un nueva malla curricular, intentando articularla con la perspectiva intercultural.

Pude colaborar en ese proceso por aproximadamente tres meses, tiempo en el que participé de reuniones semanales de trabajo y actividades de la Escuela, mientras continuaba con la labor de profesora de una Escuela de Actuación en educación superior. Al tercer mes me llega una propuesta de trabajo temporal - de dos meses - desde el mismo organismo que financiaba el proyecto adjudicado por la Escuela Artística para participar como jurado y evaluadora del mismo Concurso que les había entregado el financiamiento para poder desarrollar el proyecto, por lo que tuve que dejar de asistir a las reuniones y no pude continuar participando en la Escuela de Artes.

Este nuevo contexto profesional me hizo considerar otras opciones de contextos de investigación y curiosamente me acercó más al ámbito de la educación artística en espacios escolares, por cuanto tendría más información respecto a lo que se desarrollaba en todo el país en esta materia. Al terminar ese ciclo de evaluación de proyectos concursables, me encontré sin contexto de investigación y continuaba mi labor profesional docente.

Finalmente, al culminar el año siguiente me ofrecen un trabajo a tiempo completo en el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, que es lo que había estado buscando hace mucho tiempo, por lo que dejé de trabajar como profesora y me dediqué exclusivamente a este nuevo desafío profesional.

Este nuevo espacio ocupa todo mi tiempo y energía, de ahí que existiera una gran pausa en la búsqueda de contexto de investigación, hasta que una persona del trabajo me dice: ¿Por qué no

³ Malla curricular es lo que en España llaman currículo.

haces tú Tesis en el Programa? A lo que respondí que me complicaba porque sería el mismo contexto laboral y que no quería mezclar lo profesional con lo académico. Y la conversación terminó ahí, hasta que esta persona me insistió en que aprovechara que tendría acceso a mucho material de primera fuente, sin necesidad de hacer solicitudes especiales, además que para el Programa sería un aporte dado que el enfoque intercultural es parte de los lineamientos que promueve. Al tiempo de esa conversación, terminé por convencerme que podría ser apropiado utilizar mi contexto laboral como espacio de análisis porque me permitiría profundizar en aquello que hacemos, y decidí hacer una carta formal a la Jefatura, donde solicitaba autorización para realizar la investigación de estudios interculturales en educación en el Programa, recibiendo una respuesta formal favorable.

En resumidas cuentas, lo que quiero explicar con este relato es que la selección del contexto de investigación fue más bien aleatoria y se debió a determinadas circunstancias laborales. No obstante, el siguiente desafío no sería tan casual, debido a que se refería a la delimitación del objeto de estudio, y esto tendría que ser personal e intencionado de mi parte, ya que no concibo trabajar o pasar tiempo haciendo algo en lo que no creo o no estoy comprometida. Menciono lo anterior porque “independiente de los mitos que existen sobre la naturaleza objetiva de la investigación científica, los proyectos de investigación están siempre, en algún grado, afectados por la formación personal, preferencias, visiones políticas, experiencias, e incluso la neurosis de los investigadores mientras la ejecutan”⁴ (LeCompte & Schensul, 1999, pág. 102). Y en este caso, me hago cargo de la metodología de investigación seleccionada y expongo mis motivaciones personales tras el tema de estudio.

El segundo elemento constitutivo de mi postura al iniciar la investigación está situado más distante en el tiempo y me refiero a mi paso por las escuelas. Lo comento debido a que ese episodio de muchos años de duración se entrelaza con mi interpretación del enfoque intercultural en educación. Durante la etapa escolar nunca fui considerada *buena alumna*, siendo expulsada del aula en muchas oportunidades y teniendo que participar en reuniones donde mis padres eran citados para hablar de mi mal comportamiento. Por suerte, tanto mi madre como mi padre, jamás me presionaron para acatar determinadas decisiones emanadas de esas instancias, por lo que su apoyo estaba presente en todo momento. Las causas de mis expulsiones y anotaciones negativas⁵ tenían su origen en mi atención, que se posaba en

⁴ Traducción propia del inglés.

⁵ Concepto utilizado en Chile para definir a la lista de acciones *negativas* que realizaba para el contexto educativo, como por ejemplo, pintarme el brazo, lo que podría entenderse como estar desconcentrada en el aula.

múltiples lugares y de forma simultánea, porque básicamente prefería estar al aire libre haciendo deporte que estar encerrada en un aula donde me aburría infinitamente.

En consecuencia, esto me llevó a fracasar en la continuidad del ciclo escolar, ya que repetí un año y fui echada del primer colegio, por lo que tuve que buscar otro, donde igualmente no tuve buenas calificaciones, hasta que les propuse a mis padres inscribirme en un Instituto en el que podría hacer el último curso de la escuela – Cuarto Año Medio en Chile – en un período de dos meses, a lo que accedieron sin cuestionar mi decisión. Este movedido paso por el ciclo escolar generó en mí la sensación de no adaptarme a lo establecido en contextos educacionales – y otros contextos también, por supuesto -, por lo que ahora pienso que no solo no me adapté al sistema, sino que desde el mismo sistema educativo no se generaron las condiciones para que pudiera aprovechar mi potencial o por lo menos desarrollar mis intereses.

En síntesis, esta especie de exclusión del sistema educativo formal me ha instado a estar constantemente observando cómo se reproducen estas pequeñas exclusiones en otros espacios educativos, siendo este uno de los lugares desde donde me conecto con el enfoque intercultural en educación. Dicho esto, la mirada que pretende desplegar la investigación consiste en que las ideas en torno a lo intercultural en educación deben aplicarse a un ámbito más amplio, y no solo en contextos donde existen niños, niñas y jóvenes provenientes de comunidades de pueblos indígenas y/o pertenecientes a agrupaciones de origen migrante, lo que desde mi perspectiva restringe sus posibilidades de aplicación y podría reforzar los estereotipos y visiones esencialistas sobre los grupos mencionados.

Finalmente, lo que quisiera proponer es que una de las formas de erradicar cualquier forma de discriminación es trabajar con todos/as los/as integrantes de las comunidades, ya que los mecanismos de exclusión y de reproducción de desigualdades están instalados en todas las personas y grupos, por lo tanto, la discriminación es transversal y está sujeta a cualquier categoría con la que se catalogue a las personas.

1.2. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO, DESDE EL CONTEXTO A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez definido el lugar de investigación, es decir el Programa de Educación Artística en el contexto donde trabajo, cabía la pregunta sobre qué quisiera observar en este ámbito de educación – el artístico – en relación con el enfoque intercultural. Entendiendo que habitualmente el objeto de estudio y su justificación son definidos previamente a la selección

del contexto de investigación; en mi caso debía hacer el ejercicio inverso, es decir, a partir del contexto de investigación y el conocimiento que tuviera de este correspondería buscar un área que me interesara conocer, siempre en relación con el enfoque intercultural.

En palabras de LeCompte y Schensul “a menudo, el fenómeno o la población a estudiar no pueden ser definidos sin al mismo tiempo identificar un lugar accesible donde se pueda encontrar” (1999, pág. 109).⁶ Sin embargo, en este caso yo no había definido aún el fenómeno a estudiar, lo que resultó más forzoso, puesto que al no haber nacido de mí la búsqueda del contexto, sino que este llegó a mí, este nuevo orden demandó mucho tiempo en la definición específica del tema de investigación.

Luego de una serie de reflexiones, lo primero que tuve en mente fue que quería saber cómo transitaba el enfoque intercultural en el programa y particularmente en los proyectos artístico-culturales de aula, desde como yo lo entiendo. En segundo lugar, me interesaba indagar en los significados que se atribuían al enfoque intercultural en el Programa desde la perspectiva de quienes ahí trabajan, y en tercer y último lugar, me pregunté por qué o cuándo aparece el enfoque en su diseño. Por lo tanto, y para poder delimitar el objeto de estudio de forma realista a las posibilidades que tendría en el campo de estudio, seguí especulando en torno a los recursos a los que podría acceder desde el lugar de trabajo, donde consideré los criterios de tiempo y distancia.

Para poder hacer una investigación centrada más bien en personas y no tanto en documentos, preferiría enfocar el trabajo en el Nivel Central del Programa, es decir, el espacio dedicado al diseño de los objetivos y las estrategias, y donde se elaboran las orientaciones para su implementación en las quince regiones⁷ del País. Visto desde esta perspectiva es un lugar de mucho poder, por cuanto se toman decisiones relevantes; sin embargo, así como existe toma de decisiones, también aparecen exigencias propias de la burocracia estatal y de cada Gobierno de turno. Esto último no deja de ser importante para la comprensión de las dinámicas del contexto Institucional, ya que existen muchas tensiones y obstáculos en la consecución de los lineamientos que el Programa promueve.

Por lo anterior parece aún más relevante dialogar con las personas que se encuentran trabajando en este contexto, por cuanto muchas de las iniciativas que ahí se desarrollan no

⁶ Traducción propia del inglés.

⁷ Al momento de realizar el trabajo de campo existían solo quince (15) regiones en Chile. Sin embargo, a partir de septiembre de 2018 se constituyó la nueva Región del Ñuble, por lo que en la actualidad existen dieciséis regiones en el País.

surgen necesariamente de determinadas políticas culturales, sino más bien desde las visiones y voluntades de quienes poseen un alto grado de convencimiento sobre ciertas ideas. De esta manera, el acceso al campo guio la búsqueda del objeto de estudio y permitió, gracias a ciertas casualidades de la vida, que pudiera detenerme a observar el significado y la función del enfoque intercultural en el Programa Acciona.

La hipótesis desde donde comencé la investigación suponía lo siguiente:

- Los procesos asociados al enfoque intercultural consideraban en principio solo a la población de pueblos originarios y a población de origen migrante.
- El rol del enfoque intercultural dentro del programa estaba condicionado por las poblaciones que mencioné recientemente y no existía una línea de trabajo ni orientaciones sobre cómo se debe trabajar en torno a este.
- Se puede ampliar la implementación del enfoque intercultural y observar como la diversidad cultural está instalada no solo en determinados grupos sino más bien dentro de cualquier comunidad.

1.3. CRITERIOS EN LA SELECCIÓN DEL GRUPO DE ESTUDIO

Ahora bien, no bastaba solo con la delimitación del objeto de estudio como el “enfoque intercultural en el Programa ACCIONA”, pues debía especificar qué necesitaba conocer de este gran objeto y para ello presento algunas preguntas que me intrigaban en ese momento: ¿Qué se entiende por enfoque intercultural en el marco del programa Acciona? ¿Qué prácticas del programa Acciona son portadoras del enfoque intercultural? ¿Se asocian únicamente a integrantes de comunidades de pueblos originarios y a comunidades de origen migrante? ¿Por qué es importante hablar del enfoque intercultural en educación artística? ¿Cuál es la relación entre la educación artística y el enfoque intercultural en educación? ¿Es posible hacer una propuesta de orientaciones sobre la implementación del enfoque intercultural al Programa?

Al mismo tiempo que me planteaba estas cuestiones, florecían una serie de conflictos éticos y metodológicos relacionados con la función que cumpla al interior del Programa, las relaciones personales que he cultivado y las relaciones profesionales con las personas que colaborarían. Una vez identificados los conflictos concernientes a la interpretación y lectura que haría respecto a aquello que ellos/as piensan, y cómo lo contrastaría, de la forma más constructiva posible, con mis propias ideas, estos conflictos se transformarían en dilemas que pasaré a detallar más en un apartado dedicado exclusivamente a ello.

En esta etapa de selección del grupo de investigación,

Los investigadores tienen muchos motivos para seleccionar a los grupos que estudian. El primer paso en la selección de la población de estudio requiere determinar por qué el grupo debe ser seleccionado en primer lugar. El segundo paso requiere establecer una serie de criterios de inclusión o una lista de características que los miembros de la población necesitan tener para ser elegibles para el estudio. Entonces, los investigadores deben ir a buscar a personas o cosas que posean esas características⁸ (LeCompte & Schensul, 1999, págs. 110-111).

Teniendo en cuenta lo anterior, respecto de quienes me parece trascendental conocer su percepción en torno al enfoque intercultural en el Programa, seleccioné algunas características como el grado de conocimiento del programa de Fomento del Arte en la Educación – ACCIONA y su historia; también la participación que hayan tenido en el origen de la incorporación del enfoque intercultural en el programa; así como las causas que producen su presencia en Acciona, y las visiones de los/as entrevistados/as respecto a lo que se espera del enfoque en este contexto.

Como complemento a estas características, “los criterios de selección incluyen consideraciones logísticas, de definiciones y conceptuales”⁹ (LeCompte & Schensul, 1999, pág. 111), siendo las logísticas a las que mayor énfasis he dado, de acuerdo con las posibilidades de acceso y cercanía en relación con los miembros de la población de estudio, y sobre todo por las facultades que sus integrantes poseen en la toma de decisiones respecto al enfoque intercultural.

Al mismo tiempo que diseñaba la investigación y avanzaba en el trabajo de campo, comencé a observar que la valoración del enfoque intercultural y su visibilización aumentaba en el amplio contexto laboral en el que me encuentro; sin embargo, su definición o delimitación no se hacía patente, por lo que me inquietaba la posibilidad de que a partir de la serie de entrevistas realizadas pudiera levantar alguna propuesta desde la visión de quienes ahí trabajan y que eventualmente esta se pudiera implementar al interior del programa.

En síntesis, el contexto de investigación y las personas que me permitirían conocerlo me llevaron a delimitar el tema de estudio a las percepciones en torno al enfoque intercultural de quienes diseñan y orientan la implementación del programa en el país. Y, como consecuencia de ello, he omitido las percepciones de quienes tienen como función implementar el programa en diversas

⁸ Traducción propia del inglés.

⁹ Traducción propia del inglés.

regiones del país, ya que eso implicaría otro diseño y tiempos de investigación que estarían restringidos para mí en cuanto al acceso a ese grupo de personas. Y por otra parte, dadas mis responsabilidades laborales, prefería centrarme en analizar un contexto en el que pudiera colaborar directamente a partir de la investigación.

1.4. LAS PREGUNTAS, (LAS RESPUESTAS) Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado, y para ser fiel al completo proceso por el que transité en mi Tesis, compartiré las primeras preguntas que guiaron la investigación y sus respectivos objetivos, para culminar presentando las preguntas que fueron respondidas sin necesidad de haberlas planteado, y que finalmente resultaron ser el centro del estudio. Con esto intento evidenciar cómo el trabajo etnográfico, independientemente del diseño de investigación, sigue un curso propio que deambula entre las preguntas de investigación y las respuestas de quienes colaboran en ella.

A este respecto puedo decir que las preguntas de investigación comienzan siempre desde algún supuesto de el/ la investigador/a, y en mi caso esto no fue la excepción, por lo que la premisa me llevó a pensar que en el contexto de investigación existían determinadas interpretaciones sobre el enfoque intercultural que contrastarían con las mías y que en alguna medida yo encontraba erradas.

En la medida que avanzaba en el trabajo de campo, y al comenzar la primera parte del análisis, encontré lo que estaba buscando, es decir, afirmaciones que me permitirían validar mi premisa de investigación, y que en cualquier investigación sería básicamente el sentido de esta. Ejercicio muy fácil por lo demás, ya que basta simplemente con situar las respuestas de las entrevistas desde mi perspectiva para otorgar el sentido al relato de la forma que me lo esperaba. Sin embargo, y una vez realizadas varias revisiones y análisis de los textos, me daría cuenta de lo emergente, que había estado obviando porque consideraba que no respondía a mis preguntas de investigación.

Lo emergente no está escondido en los textos, de hecho es muy visible; sin embargo, hacen falta determinados procesos en quien investiga para poder observarlo, y en el caso de la presente investigación pude reconocerlo distanciándome geográficamente de los/as colaboradores/as, y desde ese momento la investigación tomó otro rumbo, desde el juicio a la comprensión.

Las preguntas de investigación tendrían que ser puestas a disposición del contexto de investigación, si es que pretendía ser coherente con la metodología que me había propuesto

desarrollar en la Tesis, y en ese proceso las respuestas a esas preguntas se convirtieron en el centro de la investigación, entregando otro ángulo de observación del problema original que me había planteado. Entonces, dejé de pensar que sus visiones sobre el enfoque intercultural y la mía contrastaban, encontré múltiples puntos de encuentro y descubrí que de lo que hablaban era del rol del enfoque en el programa, pregunta que yo no me había propuesto responder pero que es de mucha relevancia para comprender la definición operativa que posee el enfoque intercultural en el programa Acciona.

Este proceso de diálogo entre mis preguntas y las respuestas de otros/as seguiría su curso, hasta que decidí soltar mis preguntas, dejarlas volar, y volver a retomarlas una vez que hubiera terminado con el proceso de análisis, para transformarlas en aquello que se convertirá la tesis. En efecto, las primeras preguntas que dieron origen a la tesis vinculaban el teatro con la educación intercultural, y estas fueron:

- ¿Dónde aparece el enfoque intercultural en el arte dramático?
- ¿En qué medida el teatro testimonial/documental, puede convertirse en un modelo de educación intercultural?

Como se observa, este primer set de preguntas transita entre el arte dramático y la educación intercultural, por lo que se centra en una disciplina artística como instrumento de la educación intercultural. En esta instancia planteé que la disciplina servía de utilidad para el campo de la educación intercultural, entendida como un acto educativo que favorece el reconocimiento de la diversidad cultural y la entrega de oportunidades a quienes habitualmente no tienen un espacio de manifestación. En la segunda pregunta, al referirme al campo de la educación intercultural no considero necesariamente el trabajo en un contexto escolar, más bien en cualquier contexto que permita cuestionar sus dinámicas de producción y manifestación, como puede ser una disciplina artística. En efecto, lo que pretendía era cuestionar los mecanismos de producción del lenguaje teatral, valorando estilos teatrales que permitieran que anónimas/os actrices y actores tuvieran la oportunidad de subir a un escenario a relatar sucesos relevantes de sus vidas. En resumen, defendía que el teatro testimonial/documental introducía estas ideas del enfoque intercultural y podría servir para ampliar las alternativas de prácticas interculturales.

Sin embargo, al avanzar en las ideas y el contexto laboral aterrizo en el campo de la educación artística y comienzo a hablar de enfoque intercultural, y ya no de educación intercultural. Esta decisión de dejar de hablar de educación intercultural deriva de la convicción de que es más fácil

desprender ciertas ideas de lo intercultural si lo separamos del concepto educación, posibilitando aquello que deseo proponer: que su campo de aplicación trascienda a determinados grupos y pueda trabajarse en cualquier contexto educativo.

A modo de ejemplo, muchas veces en el contexto chileno y latinoamericano en general se habla de educación intercultural para referirse mayoritariamente a intervenciones educativas en contextos escolares donde participen niños, niñas y jóvenes pertenecientes a comunidades de pueblos originarios, y que promuevan el rescate de su cultura. Por este motivo, y en concordancia con la premisa y temáticas de investigación, he preferido hablar de lo intercultural en educación más que de educación intercultural. Esta postura permite la búsqueda de nuevos espacios y agentes que siempre debieron estar presentes en el diseño de intervenciones educativas que promuevan lo intercultural. Dicho esto, tiene sentido preguntarse por qué es necesario ampliar el campo de acción de lo intercultural en educación, y esta reflexión se funda en que el enfoque intercultural es un lente desde donde poder observar inequidades en acceso y participación, por motivos de discriminación, y esto sucede en múltiples contextos y personas. A modo de ejemplo, en las escuelas pueden existir actitudes que promuevan estereotipos de género y que nunca hayan sido sujeto de intervención desde un enfoque intercultural explícitamente, así como otras formas de discriminación presentes en múltiples contextos.

Estas ideas serán desarrolladas en el capítulo de análisis de resultados, por lo que a continuación expongo el primer set de preguntas que me planteé con relación al campo de la educación artística y el enfoque intercultural:

Primer grupo de preguntas planteadas en la investigación

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
1. ¿Qué se entiende por diversidad cultural y enfoque intercultural desde los principales actores encargados del <u>diseño e implementación del Programa Acciona?</u>	Conocer las ideas y significados atribuidos al enfoque intercultural en el marco de del programa Acciona, desde los principales actores del diseño del Programa.
2. ¿Cómo se entiende la diversidad cultural y el enfoque intercultural desde las <u>prácticas o proyectos artístico-culturales del Programa Acciona?</u>	Identificar qué proyectos de educación artística del programa Acciona tienen como eje central la diversidad cultural y lo intercultural, y cómo trabajan en torno al enfoque intercultural en esos procesos.

<p>3. ¿Cuál es la relación entre educación artística y educación intercultural?</p>	<p>Señalar los elementos comunes entre la educación artística y la educación intercultural.</p>
<p>4. ¿Es posible que una práctica de educación artística con enfoque intercultural no permita el reconocimiento de la diversidad cultural?</p>	<p>Revelar las posibilidades de discriminación que pueden suceder en una práctica de educación artística.</p>

Como se observa en las primeras dos preguntas, la búsqueda se centra en conocer los significados que se otorgaban tanto al concepto de diversidad cultural como al de enfoque intercultural en el Programa, en el campo de las ideas y de las prácticas. Mi principal motivación era contrastar aquello que yo pienso que es lo intercultural en educación con las percepciones de los/as colaboradores/as, incluyendo el objeto de estudio del enfoque, es decir, la diversidad cultural.

En la pregunta número tres, deseo identificar las posibles vinculaciones entre la educación artística y la educación intercultural, mencionando explícitamente el concepto de educación intercultural para lograr comprender como ambos adjetivos, el intercultural y el artístico, pueden tener similitudes y discrepancias. Este cuestionamiento se ha mantenido en el transcurso de la investigación para darle respuesta en el capítulo de análisis de resultados.

En cuanto a la pregunta número cuatro, en esta se manifiesta uno de los supuestos desde donde comienzo la investigación. Este considera la existencia de posibles formas de discriminación en prácticas que mencionan lo intercultural como eje de trabajo, independientemente del origen de los y las estudiantes, e incluso si se trata de proyectos de educación artística. Para profundizar, en la siguiente tabla presento las preguntas finales de investigación y algunas reflexiones respecto a su elaboración en el marco de la investigación.

Segundo Grupo de preguntas en la Investigación

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN
1. ¿Qué se entiende por diversidad cultural y enfoque intercultural desde los principales actores encargados/as del Programa Acciona?	Conocer las ideas y significados atribuidos al enfoque intercultural en el marco de del programa Acciona, desde los principales actores del diseño del Programa.
2. ¿Cuál es el rol del enfoque intercultural en el diseño del Programa Acciona?	Identificar lo que se espera del enfoque intercultural en el Programa Acciona.
3. ¿Cuál es la relación entre educación artística o lo artístico en educación y la educación intercultural o lo intercultural en educación?	Señalar los elementos comunes entre la educación artística o las artes en educación y la educación intercultural o lo intercultural en educación.

En la segunda ronda de preguntas, el eje central de atención se mantiene en la comprensión del significado de la perspectiva intercultural en el contexto de un programa de educación artística, ya que me parece esencial comprender el lugar desde donde el programa se sitúa en esta materia para evitar que quede instalado como una declaración de intenciones, sin posturas y orientaciones claras de cómo se implementará. Al mismo tiempo, la segunda pregunta es uno de los principales descubrimientos, por cuanto traslado mi interés al conocimiento de los motivos que generan la aparición del enfoque, y cómo se espera que este transite en un programa en cuyo diseño podría parecer como aledaño. Esta sutil modificación se debió principalmente a los contenidos emanados de las respuestas cuando me propuse conocer lo primero, por lo que en esa etapa de la investigación cambié la forma de mirar el trabajo de campo y el objeto de estudio, comenzando a prestar atención a otras aristas y adaptándome a lo que podría surgir.

En último lugar, y como resultado de las dos primeras preguntas de investigación que propongo, podré establecer la relación entre la educación artística, o lo artístico en educación, y la educación intercultural, o lo intercultural en educación, lo que será expuesto en el capítulo de análisis de resultados. La elaboración de las preguntas de investigación ha supuesto situarme

desde distintas perspectivas. En la primera ronda he procurado encontrar fundamentos para afirmar mi hipótesis original. Sin embargo, la segunda ronda fue construida a partir de la información emergente desde el contexto de investigación, lo que generó volver a examinar el objeto de estudio. A modo de resumen, cada grupo de preguntas fue elaborado en distintas etapas de la investigación, lo que deja en evidencia que la perspectiva de observación ha variado en su desarrollo.

En conclusión, he planteado lo anterior para revelar cómo en el transcurso del estudio he recorrido diversos contextos, tanto de investigación como laborales, y todos ellos han exigido que me adapte tanto a las circunstancias como a los medios disponibles, y por ende han modificado el lugar desde donde me he situado en la investigación, lo que en definitiva resume un trabajo de campo etnográfico en su esencia.

1.5. SOBRE LAS/OS ENTREVISTADAS/OS

El proceso de identificación de las personas colaboradoras en la investigación supuso, como en toda investigación, considerar la factibilidad de tiempos y espacios con los que contaba para realizar las entrevistas. Asimismo, y dado que se trata de un Programa de Educación Artística con cobertura a nivel nacional y con distintas etapas y agentes implicados/as desde el proceso de diseño, hasta su implementación, y la posterior evaluación, me pareció relevante considerar la diversidad de miradas en la recogida de información.

Es por ello por lo que, en cuanto al criterio de tiempo y espacio, realicé tres (3) entrevistas en el Nivel Central, mismo lugar donde trabajo desde mi rol como funcionaria pública. Además, en cuanto al criterio de diversidad realicé una (1) entrevista a alguien que fue parte del Programa en años anteriores y que participó en las primeras conversaciones sobre lo que se pretendía al instalar el enfoque intercultural. Finalmente, pude contactarme con una (1) persona a cargo de la implementación del Programa en una región del País, distinta desde donde opera el Programa en su nivel central, con el objeto de acercarme a las realidades territoriales de quienes tienen por función ejecutar el programa en base a determinadas orientaciones, que son emanadas desde quienes las diseñan en el nivel Central. De esta manera, la investigación está construida en base a cinco entrevistas realizadas a personas que tienen un vínculo directo con el Programa Acciona, tanto en su proceso de diseño como en la implementación y evaluación.

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN SELECCIONADA

La definición de una metodología adecuada para emprender este desafío no revistió una gran complicación, ya que por un lado tenía la certeza de querer aplicar una mirada antropológica a los procesos que observo y de los que formo parte y, por otro lado, porque esta mirada ha estado presente en otras etapas de mi formación académica y profesional, y siempre relacionada con mis intereses personales. En consecuencia, el diseño metodológico de esta Tesis tiene sus fundamentos en la antropología, particularmente en la etnografía, que aparece por primera vez en mi vida al realizar la Licenciatura en Educación, instancia en la que me propuse conocer nuevas metodologías en el aprendizaje de segundas lenguas.

En ese momento me cuestionaba cómo se podría aprender alguna lengua solo mediante actividades dentro del aula, y defendía que esa no era la única manera posible, porque desde que yo era pequeña mi madre, siendo austríaca, se comunicaba conmigo en alemán con la finalidad de que no perdiera la posibilidad de hablar ese idioma; y gracias a esta práctica constante y al contacto con otras personas que hablaban alemán, pude desarrollar esa competencia comunicativa en alemán. Esto no me asegura que domine necesariamente todas sus reglas gramaticales, pero sí me permite desenvolverme de manera orgánica en contextos donde interactúen personas de habla germana.

Al mismo tiempo, y siendo actriz, pensaba que el teatro tendría mucho que aportar para lograr establecer esas interacciones o vivir situaciones específicas que requieren que nos comuniquemos oralmente con otras personas. Y en esa búsqueda encontré un texto llamado “Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía”¹⁰, que trata de explicar los procesos involucrados, junto con las competencias interculturales que se pueden desarrollar en las interacciones con personas provenientes de otros países, o cuando visitamos esos países, y cómo las herramientas del teatro y la etnografía pueden colaborar en la generación de un conocimiento más complejo e integral de las segundas lenguas y el contexto cultural en el que surgen.

Más adelante tuve un segundo contacto con la etnografía en el Máster en Educación Intercultural, en una asignatura donde conocí a Margarita del Olmo Pintado, quién se convertiría

¹⁰ [Byram, M. y Fleming, M. \(2001\). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press. \[https://books.google.es/books/about/Perspectivas_interculturales_en_el_apren.html?hl=es&id=pZ-KP8uGK00C&redir_esc=y\]\(https://books.google.es/books/about/Perspectivas_interculturales_en_el_apren.html?hl=es&id=pZ-KP8uGK00C&redir_esc=y\)](https://books.google.es/books/about/Perspectivas_interculturales_en_el_apren.html?hl=es&id=pZ-KP8uGK00C&redir_esc=y)

en mi directora del Trabajo de Fin de Máster y ahora de la Tesis Doctoral junto a Patricia Mata Benito. En esa oportunidad pude enlazar las herramientas adquiridas en la carrera de Actuación teatral con las herramientas etnográficas que estaba conociendo, espacio en el que logré establecer numerosos puntos de encuentro entre ambas disciplinas, y que presentaré en el siguiente apartado.

2.1. RELACIÓN ETNOGRAFÍA Y TEATRO

2.1.1. Desde la mimesis teatral a la observación en el trabajo de campo etnográfico

Solo para comenzar, me referiré a las similitudes que observo entre el teatro y la perspectiva etnográfica en investigación; partiendo del hecho de que ambas disciplinas se proponen la observación, el análisis y la representación de interacciones humanas en contextos específicos con la finalidad de generar algún tipo de reflexión, comprender determinados fenómenos de una comunidad específica o aportar en la construcción de algún tipo de conocimiento, tanto en quienes observan como en quienes participan en esas situaciones.

Desde esta perspectiva, la primera acción común es la observación, considerada una de las herramientas más relevantes en el trabajo de campo etnográfico y que, en el caso del teatro, es el primer paso en lo que Aristóteles denominó el proceso de mimesis, mecanismo de creación desde donde nacen las representaciones artísticas. La mimesis es el punto inicial de todo el quehacer artístico, por lo que imitamos conductas y/o modos hasta depurar esa acción mediante el desarrollo de una técnica - concepto que pasó a ser denominado arte más adelante - para reproducir estas realidades vividas u observadas.

Aristóteles (2009, pág. 52) plantea que, en el caso de la tragedia o arte dramático, “los objetos de la imitación son las acciones humanas, las cuáles son llevadas a cabo por agentes que pueden ser de una condición moral elevada o baja”, por lo que las artes surgen de imitaciones que realizan los seres humanos respecto a lo que observan de su propio contexto, naturaleza o realidad. En cuanto a la distinción que esboza Aristóteles respecto de la condición moral elevada o baja, “esta diferencia es asimismo la que permite distinguir a la tragedia de la comedia: esta última pinta a los hombres de la peor condición moral, aquella en cambio, a los hombres de disposiciones morales elevadas” (Aristóteles, 2009, págs. 53-54).

Lo anterior evidencia también la visión del autor respecto a la clasificación de acciones humanas, de tipo virtuosas o viciosas, dejando entrever que tanto los grandes géneros teatrales como las

personas se distinguen por la calidad de sus acciones, y que pertenecen a una categoría u otra de acuerdo con ellas. Sin embargo, lo que no considera el autor es que existe una amplia gama de puntos de encuentro entre las dos categorías que presenta, y que pueden volver más complejo su análisis e interpretación. Tampoco se trata de ahondar en este tema, que no es parte del objeto de estudio de la investigación, pero parece relevante visibilizarlo en un estudio que aborda la temática de lo intercultural.

Siguiendo este argumento, la mirada que se tenga en el ejercicio de la observación de los contextos y sus agentes siempre estará sesgada por quién observa, quien decidirá las categorías a las que pertenecen tales acciones si es que lo considera necesario. De hecho, existe un debate muy interesante respecto al concepto de mimesis y sus alcances, que comienza en el libro 10 de la República de Platón, donde este afirma que “los poetas¹¹ son mentirosos” (Spang, 1984, pág. 154). Es más,

insiste en la discrepancia entre los fenómenos y las ideas, destacando el hecho de que la imitación es forzosamente deficiente por el hecho de que solo se puede llevar a cabo a costa de una notable pérdida de sustancia en relación con la plenitud de las ideas (Spang, 1984, pág. 155).

Y desde esta perspectiva, de acuerdo a Spang (1984) “no extraña en absoluto que con estas premisas la consideración que le merecen a PLATÓN los artistas sea poco favorable, dado que los califica de imitadores de imitaciones” (pág. 155). Ahora bien, parece interesante detenernos en la idea de que “la imitación es forzosamente deficiente por el hecho de que solo se puede llevar a costa de una notable pérdida de sustancia en relación con la plenitud de las ideas” (Spang, 1984, pág. 155) debido a que, en primera instancia, las acciones que observamos están cargadas de múltiples significados que difícilmente podrían ser evidentes para quién observa, ya que los seres humanos hemos desarrollado complejos mecanismos en la transmisión de ideas, que algunas veces pueden hasta llegar a ser contradictorias o pueden llegar incluso a invisibilizar lo que pensamos, decimos o hacemos.

Una de las maneras en que esta pérdida de sustancia sucede en el proceso creativo del quehacer dramático es cuando los/as artistas buscan asemejar de la mejor forma posible las realidades existentes y en ese intento de reproducción obvian su propia realidad, generando de esta manera una superposición implícita de realidades, que automáticamente llevará a la construcción de una nueva donde desaparezcan o se distorsionen algunos elementos originales

¹¹ El concepto de *poeta* se utiliza para referirse a los actores o actrices que representan las tragedias.

del contexto inicial.

A este respecto parece pertinente señalar que en el teatro documental contemporáneo o en el teatro de lo real se han desarrollado múltiples discursos en torno a este fenómeno de la superposición de realidades y las alternativas que ofrecen estos estilos para plasmarlas en una obra de teatro:

Las estrategias del teatro de lo real son a menudo posmodernas, especialmente al afirmar que la verdad es contextual, múltiple, y sujeta a la manipulación; que el lenguaje construye la percepción;... que las perspectivas proliferan;... que la historia es una red de relaciones;... que las cosas suceden por casualidad; que el actor puede ser una persona y no necesariamente un personaje, en el sentido teatral; que el teatro incluye lo cotidiano; que el después, el ahora, y lo que vendrá pueden coexistir en el escenario¹² (Martin, 2012, pág. 3).

Lo que Martin (2012) describe es la posibilidad de representar escénicamente ese complejo entramado de realidades relacionándose de manera simultánea y que, para efectos del presente estudio, adopto como analogía de lo que sucede habitualmente en un trabajo de campo etnográfico, donde lo que he buscado es comprender las ideas en torno al fenómeno de lo intercultural y que he pretendido representar mediante este texto, existiendo evidentemente algún grado de “pérdida de sustancia en relación con la plenitud de esas ideas” (Spang, 1984, pág. 155), y este es el camino por donde he transitado en el transcurso de la presente investigación.

Lo que planteo es que la etnografía no se asemeja al teatro en el ejercicio de imitación de los contextos observados, porque no me parece que la etnografía busque necesariamente su imitación, sino que ambas disciplinas se fundan en el mismo instrumento para el conocimiento de esos contextos y este es el cuerpo de quien observa o de quien desea interpretar lo observado. A modo de ejemplo, y particularmente desde la actuación, la observación es utilizada entre otras cosas como un mecanismo para poder identificar aquello que sucede en los diversos contextos e intentar otorgarle algún significado, que claramente estará directamente vinculado con las propias experiencias y visión de mundo de quien observa, pero que debe considerar lo que está sucediendo en ese momento en el campo de observación para poder comprenderlo. Este proceso de observación, que incluye unas etapas intermedias, concluye con la representación escénica, de la misma manera que la etnografía lo hace con la representación a través de textos, relatos o comunicaciones en diversos formatos.

¹² Traducción propia del inglés.

Cabe considerar, por otra parte, que las artes de la representación humana son tan complejas como cualquier otra ciencia; sin embargo, el arte dramático se distingue en que los medios que utiliza para imitar las realidades son los mismos imitados/as, de la misma manera “las herramientas básicas que la etnografía utiliza son los ojos y oídos del investigador como formas primarias de recolección de información¹³ (LeCompte & Schensul, 1999, pág. 2). Es decir, personas utilizando sus propios cuerpos como instrumento, lo que inevitablemente genera los siguientes cuestionamientos, tanto desde el punto de vista de la actuación como desde la perspectiva de la etnografía: ¿cómo imito u observo a otras personas, y a sus contextos o realidades, sin ser ellas mismas? ¿Desde dónde imito o represento lo que observo? ¿Qué realidad quiero imitar o representar? ¿Qué partes o elementos observo de la realidad? ¿Qué deseo volver a presentar de esa realidad que observo? ¿Cómo selecciono el material que utilizaré para la representación de lo observado?

Estas preguntas podrían iniciar cualquier estilo artístico, así como a cualquier trabajo de campo etnográfico; es el momento de las interrogantes sobre el mundo que nos rodea, los conflictos que en él observamos y las posibilidades que tenemos para generar transformaciones en ese espacio. Y aquí llegamos a un punto esencial de convergencia entre la práctica dramática y la etnografía: ¿para qué imitamos o por qué observamos esa realidad en particular? ¿Cuál es la finalidad de situar la mirada en esa realidad, analizarla, interpretarla y mostrársela a otras personas? ¿Qué queremos decir en ese acto?

He descubierto que la visibilización de las respuestas a estas preguntas no es un acto complementario del estudio, sino que definiendo que debiera ser un imperativo en el trabajo de campo etnográfico; no con el objeto de realizar valoraciones sobre las motivaciones de quienes investigan, sino que simplemente como un acto de responsabilidad y participación democrática en el proceso de construcción de conocimiento. De lo contrario, los/as investigadores/as podrían remitirse a utilizar otras herramientas de investigación donde los conflictos de interés no sean un problema.

2.1.2. De la peripecia a la anagnórisis: el cambio de sentido en el trabajo de campo etnográfico como parte constitutiva del proceso

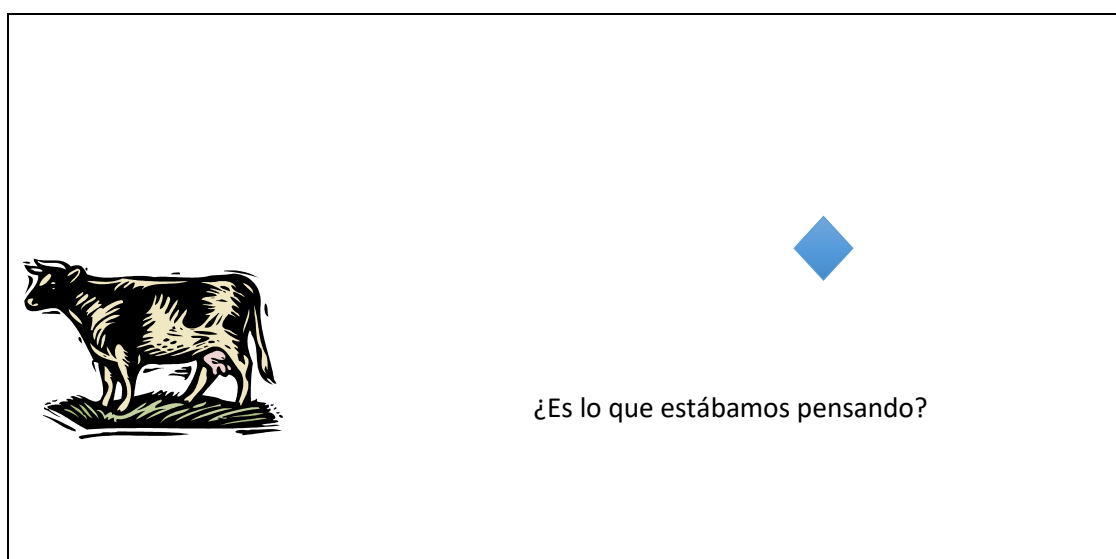
En segunda instancia, aparecen dos conceptos ilustrados en la Poética de Aristóteles, que se encuentran directamente relacionados con el proceso de una investigación etnográfica, y estos son la peripecia y la anagnórisis. He podido reconocer su presencia específicamente en la etapa

¹³ Traducción propia del inglés.

de análisis de contenidos de la investigación, ratificando mi preferencia por esta metodología de investigación sobre otras.

El primer concepto es la peripecia, que es “un cambio en la acción por medio de la cual esta se orienta en el sentido opuesto al que venía desarrollándose...” (Aristóteles, 2009, pág. 73), que puedo detectar en el caso del trabajo de campo y particularmente en la etapa de recogida y análisis de información, donde han aparecido innumerables cambios de rumbo, sobre todo relacionados con las preguntas iniciales de investigación. Estos cambios de rumbo no son anecdóticos, ya que efectivamente se trata de un cambio de mirada respecto a lo observado, y sobre todo respecto a la valoración de los testimonios extraídos y sus posibles significados en el contexto de investigación.

Solo a modo de ejemplo y analogía, me gustaría compartir una imagen que ilustra cómo es posible interpretar desde distintas perspectivas un mismo fenómeno o discurso, realizando un giro drástico respecto a los resultados de la investigación. Se trata de un ejercicio que proviene desde la práctica de la dirección Teatral y donde las instrucciones son las siguientes: tenemos un cuadro con determinadas imágenes y texto(s) distribuidos en ese espacio. Lo observamos durante un tiempo y después redactamos una historia a partir de los elementos que ahí aparecen. La idea es entregar estas indicaciones a varias personas para que al finalizar compartan las situaciones imaginadas. No es necesario que las situaciones sean representadas escénicamente, pero pueden compartir una narración, o en otros formatos que les parezcan más cómodos. Lo importante es poder transmitir y observar gráficamente las diferentes formas de dar sentido a lo que nos rodea.



El ejercicio anterior es una adaptación de un ejercicio de Dirección Teatral, donde también deberían aparecer actrices o actores interpretando las indicaciones del director o directora que debía imaginarse una situación y ponerla en escena. La finalidad es trabajar la búsqueda de sentido que podría traducir como el significado que se le puede dar a la relación entre elementos en un escenario.

He utilizado lo anterior con la intención de hacer una equivalencia sobre las posibilidades existentes en la entrega de sentido, tanto al análisis de las entrevistas como en los significados atribuidos a prácticas culturales. En definitiva, se trata de explicitar lo fácil que es entregar un sentido u otro a cualquier texto o actividad humana, así como también es muy fácil cambiar el sentido de lo que se piensa, se dice o se hace, especialmente sobre otros/as. Sin embargo, este ejercicio del cambio de rumbo o sentido sucede bajo determinadas circunstancias, siempre a partir de la base de la toma de conciencia respecto al lugar que ocupo o desde donde estoy observando mi entorno, o las entrevistas, en este caso.

Más adelante, en la etapa del análisis y después de haber realizado varias lecturas de las entrevistas, he puesto los lentes desde lo que creo son las visiones de los/as colaboradores/as para poder comenzar a distinguir las categorías de análisis de los contenidos. Por coincidencia me encontraba realizando la segunda estancia de investigación en el CSIC, y digo por coincidencia porque no fue previsto que realizara esta etapa de la investigación únicamente durante ese período, pero parece pertinente enfatizar que me encontraba a kilómetros de distancia del contexto de investigación y creo que justamente este alejamiento fue lo que facilitó acercarme a las palabras de otros/as y distanciarme de las mías, en el análisis de los textos.

En ese proceso, aparece la famosa anagnórisis propuesta por Aristóteles (2009) como analogía del proceso de descubrimiento etnográfico. En resumidas cuentas, la anagnórisis es ese momento en que el personaje principal de la tragedia griega – o quién realiza la etnografía - pasa de un estado de desconocimiento al conocimiento de algún suceso relevante en su vida – o en la investigación -, pudiendo estar consciente o no de esta relevancia, para posteriormente modificar su comportamiento y la toma de decisiones. Dicho de otra manera, pareciera ser que la etnografía se une por algunos patrones similares a los de la tragedia griega explicada por Aristóteles, sobre todo en cuanto a la búsqueda de comprensión del comportamiento humano para su posterior representación, mediante diversos mecanismos. Y en cuanto a la figura del/ de la etnógrafo/a y del actor y la actriz, estos utilizan como herramientas de trabajo sus cuerpos, entendidos estos como lugares donde se registran y procesan experiencias, emociones, sensaciones, ideas y palabras que emergerán en forma de comportamientos y discursos.

2.1.3. Distanciamiento Brechtiano en la observación participante: entre lo dramático y lo épico del trabajo de campo etnográfico

Un tercer elemento de vinculación que observo entre la etnografía y el teatro es el denominado distanciamiento brechtiano, herramienta perteneciente al campo de la actuación y cuyo significado conviene contextualizar, a modo de poder instalarlo en el contexto del trabajo de campo etnográfico. Brecht se dedicó, dentro de otras cosas, a reflexionar respecto al objetivo del teatro en la sociedad en que le tocó vivir, es decir, Alemania a comienzos del siglo XX, manifestando que al teatro le corresponden otras funciones más que solo las de entretener a los y las espectadores. Y a partir de esta premisa elaboró un esquema teórico-práctico de ejecución de lo que llamaría el teatro didáctico o teatro épico. En efecto, el teatro épico de Brecht nace producto de sus reflexiones respecto al teatro dramático propuesto en el análisis de las tragedias realizado en la Poética de Aristóteles y a otros autores, directores y teóricos contemporáneos que elaboraban teorías respecto a la actuación, como Konstantin Stanislavski.

De este modo, Aristóteles (2009) planteaba que la tragedia buscaba la identificación de las audiencias con los personajes y las historias expuestas y, en la recreación de su mundo, se proponía sumergirlas en las emociones más puras de los seres humanos, que gatillarían una purgación de los males que les aquejan producto de la observación de los conflictos vividos por los protagonistas de las tragedias. Él menciona el adjetivo dramático para referirse al género literario que procede a imitar la realidad o la naturaleza a partir de acciones, ya que quienes imitan son personas – actuantes que recrean lo que las palabras del texto dramático dicen, en contraposición con la narrativa, que utiliza las narraciones de sucesos para relatarlos y no necesita de actores o actrices para su ejecución.

Acá surgiría una de las ideas centrales en el teatro épico, por cuanto se plantea como antítesis del teatro dramático, ya que lo épico busca o utiliza la narración para recrear lo que observa en la realidad y no necesariamente la acción. Esto tampoco significa que en las obras Brechtianas solo se hable o narre, sino que más bien se refiere a que el actor o la actriz-intérprete de las acciones del texto no se sumerge en las emociones propias de la acción, prefiriendo separarse de ellas mediante un razonamiento, para poder reflexionar o tomar conciencia respecto a lo que hace. De esta forma los actores y actrices que representan el estilo brechtiano tendrían la misión de impedir que los y las espectadores se sumerjan en las emociones de los personajes para evitar diluir los reales conflictos sociales que les aquejan y poder reflexionar sobre ellos, y así finalmente intervenir y no evadir los conflictos sociales que les afectan.

Lo paradójico entonces sería que lo dramático utiliza la acción para sumergir a los y las espectadores en las emociones e invitarles a la inmovilidad social o a la no intervención respecto a ciertos conflictos sociales, desde la perspectiva de Brecht, en tanto que lo épico nos narraría las acciones para movernos a accionar sobre nuestras realidades y sus innumerables desigualdades. La reflexión se sitúa entonces entre la acción o la narración como instrumentos para la representación de lo que sucede en un contexto determinado, y para resolver técnicamente sobre el escenario Brecht propone el trabajo de actuación con la idea del distanciamiento, donde “...el actor debe, si no impedir, al menos dificultar la identificación continua del espectador con su personaje. Mantiene la figura a distancia, en vez de encarnarla, la muestra” (Pavis, 1998, pág. 145).

A su vez, el trabajo de campo etnográfico sitúa a los/as etnógrafos/as en la misma delgada línea entre la identificación y la distancia, es decir, actuando y observando en un grupo determinado de personas con la finalidad de comprender algún fenómeno, pero al mismo tiempo se encuentra obligado/a mantener cierta distancia de los sucesos para poder representarlos en la dimensión específica que se ha propuesto trabajar. Entonces, la distancia con las personas y el tema de estudio es precisamente el elemento que permite la reflexión y análisis, y que Brecht logra describir de la siguiente manera para efectos de utilizarlo en el campo de la actuación:

El efecto de distanciamiento transforma la actitud aprobadora del espectador [etnógrafo/a] basada en la identificación, en una actitud crítica. [...] Una imagen distanciadora es una imagen hecha de tal modo que el objeto sea reconocible pero que al mismo tiempo le dé un aspecto extraño (Pequeño Organon, 1963, 42) (Pavis, 1998, pág. 142).

El efecto del extrañamiento justamente facilita la supervisión de las ideas, tanto de las personas que están en el campo de estudio como del o de la etnógrafa, tanto así que se convierte en un fenómeno que sucede sin necesariamente buscarlo, casi como un estado de limbo en el que debemos aprender a equilibrarnos, y que desde mi perspectiva es la dimensión donde reside la idea del relativismo cultural, por cuanto en ese espacio convergen múltiples visiones de manera simultánea en la búsqueda de alguna certeza, a la vez que sucede el desprendimiento de otras.

Es así como la etnografía ha descubierto en mí ideas provenientes del teatro, sobre todo en lo que se refiere al trabajo de los actores y actrices, con la única salvedad de que ha generado reflexiones más complejas desde una perspectiva ética y por lo mismo un aprendizaje más profundo.

2.2. RELACIÓN DE LA ETNOGRAFÍA CON EL TEMA DE INVESTIGACIÓN: LO INTERCULTURAL EN LA ETNOGRAFÍA

Otro de los motivos que generó mi inclinación por la etnografía como herramienta metodológica de investigación es su vínculo con el tema de investigación, ya que durante el transcurso de esta y ya habiendo tomado el desafío de utilizar herramientas etnográficas, surgieron una serie de reflexiones en todo el camino recorrido, siendo una de las más importantes la siguiente: “Si me encuentro buscando respuestas o queriendo conocer cómo se entiende el enfoque intercultural en un programa de educación artística, entonces ¿en qué momento puedo observar las creencias, emociones, actitudes y otros antecedentes de los/as colaboradores/as en este estudio¹⁴?” A lo que me respondí: “¿Por qué debo intentar conocer las creencias, emociones y actitudes de los/as colaboradores/as si la investigación se centra en sus ideas respecto al enfoque intercultural en el marco de un programa de educación artística?”

En cuanto a estas cuestiones, he comprendido que (LeCompte & Schensul, 1999) “las etnografías contemporáneas generalmente están centradas en un aspecto o dimensión particular de la cultura simplemente porque ya no es posible para muchos investigadores pasar años en un mismo lugar”¹⁵ (pág. 5). No obstante, y además del factor tiempo, existe una preconcepción que implica que lo culturalmente analizable se vincula con la expresión de elementos más íntimos de los grupos de estudio. Específicamente en esta etnografía, lo que he podido aprender en este tiempo es que las creencias de las personas se manifiestan en su relación con los conceptos centrales de la investigación, debido a que de una u otra manera las personas entrevistadas siempre estarán hablando de sí mismos/as en relación a las preguntas o temas abordados, y esto se muestra a través de actitudes corporales, silencios, el desarrollo de un tema más extensamente que otro u otros mecanismos que desarrollamos los seres humanos para hablar sobre lo que deseamos hablar. Dicho de otro modo, no pretendo en este caso dar una descripción detallada de lo que piensa cada persona y sus contextos personales, pero sí evidenciar el flujo de ideas que deambulan en ese contexto particular para, en el mejor de los casos, ofrecer alguna propuesta que considere esas ideas y su contexto, en relación con el enfoque intercultural.

Ahora bien, respecto al problema de investigación, me he preguntado: ¿Qué problema quiero resolver en el campo de estudio? ¿Existe algún problema en el contexto de estudio?¹⁶ Desde mi

¹⁴ Extracto del diario de campo. Año 2017.

¹⁵ Traducción propia del inglés.

¹⁶ Extracto del diario de campo. Año 2018.

perspectiva estas preguntas reflejan el dilema central que surge en el trabajo de campo etnográfico y que pone en el centro mi posición como investigadora y la posición de los/as informantes, dado que el problema básicamente es construido por quien investiga – a menos que el trabajo de campo sea producto de una solicitud de la Institución donde se realiza - y que fija la mirada en determinadas actitudes o ideas que se cruzan con sus preconcepciones.

Para explicarme debo hacer un cruce interdisciplinario con el campo del teatro, y es que en ese contexto el conflicto nutre el desarrollo del relato, siendo la figura que convoca a unos/as y otros/as y que, de no existir este desencuentro entre los personajes, no habría nada que resolver y básicamente la obra de teatro no tendría razón de ser. Y para que exista conflicto o un problema, deben existir objetivos divergentes o puntos de vista distintos, o por lo menos un contraste entre dos o más elementos, y en el caso del estudio he llegado a la conclusión de que existen etapas en la evolución del problema de estudio, justamente debido a la esencia del trabajo desde una perspectiva etnográfica.

Tradicionalmente se espera que el problema de estudio sea expuesto al comienzo de la investigación, sin embargo, en el caso de la etnografía dicho problema se va modificando, no solo por los imprevistos en el trabajo de campo, sino que por la aparición de puntos de vista que obligan a el problema original se difumine, transformándose y descomponiéndose en otros problemas, o incluso se corre el riesgo de que desaparezca. Como resultado, los problemas de investigación son relacionales, lo que quiere decir que por una parte, incluyen elementos que podrían tener su origen en intuiciones de quién investiga en ese campo en particular; y por otra parte, porque esas intuiciones de los/as investigadores/as se enfrentan a lo dicho y hecho por los/as entrevistados/as, lo que suscita la revisión constante de las ideas de quien investiga, y dentro de este marco, la etnografía es la mejor herramienta, por su capacidad de visibilizar estas cuestiones, que en otro tipo de metodología de investigación pasarían desapercibidas o serían lisa y llanamente obviadas.

Lo que la etnografía permite entrever posee una concordancia conceptual con el enfoque intercultural en educación. Partiendo de la base que, de acuerdo con Schensul y LeCompte (1999, pág. 8) “la característica más importante de la etnografía es que tiene sus raíces en el concepto de cultura. El producto final de la etnografía – la historia o narración – constituye una interpretación teóricamente informada de la cultura de la comunidad, grupo o el ambiente”¹⁷. Dicha interpretación de la comunidad o grupo, desde una perspectiva etnográfica, será

¹⁷ Traducción propia del inglés.

construida por la interrelación entre quien observa y participa en ese contexto y quienes son agentes activos en él. Por consiguiente, y si consideramos que el objeto de estudio del enfoque intercultural es la diversidad cultural, entonces esta metodología de investigación permitiría entender cómo suceden las dinámicas internas en los grupos y más aún, y como se construyen los significados al interior de estos.

Lo esencial en la comprensión de esa construcción de significados es que visibiliza la diversidad de formas de otorgar sentido, algunas veces fundadas en casualidades y tensiones, para reconocer que los significados culturales pueden ser compartidos o no, y cuando lo son, estos pueden estar sustentados en tensiones más que en acuerdos. Y dentro de este marco, la etnografía acerca la mirada que tienen los/as investigadores/as a la mirada de los/as observados/as, intentando eliminar sesgos en la comprensión de estos, y que concuerda con uno de los objetivos que se propone el enfoque intercultural en el campo de la educación, es decir, el reconocimiento de la diversidad cultural.

Como consecuencia de esto, el trabajo etnográfico que presento no ha estado exento del replanteamiento de ideas en muchas dimensiones, algunas asociadas al objeto de estudio y otras a cuestiones más personales, que surgen desde la relativización de mis propios prejuicios e interpretaciones, de los testimonios de quienes muy generosamente han participado en la investigación. Dicho de otro modo, el diseño de la investigación se ha ido construyendo en el transcurso de esta, por lo que a continuación exhibo un esquema del trabajo de campo realizado en el marco de esta Tesis Doctoral.

2.3. DISEÑO Y RUMBO DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA: UN VIAJE DESDE EL JUICIO A LA COMPRENSIÓN

Al concluir con la definición del tema y la metodología para realizar la investigación, comenzó el proceso de diseño del trabajo de campo, donde la primera cuestión relevante fue la selección de las herramientas etnográficas que utilizaría en el proceso de recogida de información, y para ello opté por trabajar desde la entrevista dirigida y la observación participante debido a que, en un proceso de investigación previo, tuve la oportunidad de indagar en el uso de ambas herramientas, lo que derivó en que sintiera cierto grado de empoderamiento en su uso.

A continuación, presento las etapas en el curso de la investigación:

- a. Recogida de información

- b. Análisis de información
- c. Dilemas éticos y conclusiones

a. Etapa de recogida de la información

El trabajo de campo etnográfico implica la necesidad de generar ciertos vínculos con las personas que colaborarán en la investigación, a modo de poder acercarse para comprender sus ideas, actitudes y acciones. Para ello, habitualmente, uno de los primeros objetivos es lograr establecer relaciones de confianza con cada participante, ya que “Cuando el [la] investigador[a] y el [la] participante construyen una relación de confianza, crean juntos[as] un ambiente seguro y abierto donde las voces u opiniones de los[as] participantes emergen de una manera auténtica”¹⁸ (LeCompte & Schensul, 1999, pág. 12).

Este trabajo de campo supuso la preexistencia de la confianza, lo que por una parte podría considerarse como un beneficio, sin embargo, además constituye una gran responsabilidad. Dicho de otro modo, no tuve la necesidad de generar confianza, dado que las personas colaboradoras ya confiaban en mí, entonces mi foco estaba puesto en la retribución de esa confianza desde una perspectiva ética. Esto me llevó a la siguiente pregunta: ¿Los/as participantes esperaban que yo realizara una determinada retribución una vez concluida la investigación? Nunca pude plantearles esta inquietud ni responder esta pregunta, sin embargo, consideré necesario entregar un informe final o presentación respecto a la investigación realizada y el impacto que esta ha tenido en mí, así como las posibles aportaciones que puede generar en nuestro espacio de trabajo.

2.3.1. Observación participante o participación observante

En cuanto a las herramientas etnográficas, cabe considerar que ya tenía un camino recorrido en cuanto a la observación del funcionamiento de ese lugar, y de acuerdo a mi experiencia en el lugar me hizo redefinir el concepto a participación observante. Esto, dado que en primera instancia yo participaba activamente en el contexto, por lo que agregué el elemento de la observación consciente, sobre cómo se diseñaban orientaciones y eran derivadas a otros espacios donde se implementaba el programa. Lo que derivó en el cuestionamiento sobre ¿Cómo y qué observar en el lugar en el que trabajas y al que en alguna medida perteneces?

¹⁸ Traducción propia del inglés.

Algunos/as antropólogos/as hablan del shock que les produce realizar un trabajo de campo en contextos culturales muy diferentes a los propios, ya que se enfrentan a sus propios juicios; sin embargo, en el caso contrario, cuando se está inmersa en un contexto conocido por ella, también aparecen los prejuicios y expectativas, por lo tanto podríamos decir que cualquier trabajo de campo, independiente de la cercanía que se posea con los/as agentes involucrados/as, genera necesariamente una especie de shock cultural, por cuanto las visiones al interior de una cultura son diversas, dejando en evidencia que tanto el enfrentamiento a lo diferente como la revisión de lo cercano generan indistintamente una suerte de extrañamiento que sucede en cualquier trabajo de campo.

En el caso de este estudio etnográfico, el trabajo de observación nunca estuvo exento de complicaciones y debates relativos a las siguientes preguntas: ¿Qué observo? ¿Cómo lo interpreto? ¿Cómo lo pongo en escena o cómo lo represento? ¿Estoy realmente representando lo que observé? ¿Estaré siendo fiel a lo que las personas de ese contexto plantearon? ¿He considerado todos los elementos para poder dar sentido a este puzzle? ¿Estoy dando mayor importancia a mi opinión respecto a lo que otros/as dicen? ¿Cómo esbozar una línea entre lo que el contexto y las personas dicen y hacen, y lo que yo pienso y hago? ¿Tendrá algún sentido para ellos/as que yo observe y les pregunte sobre lo que hacen? ¿Por qué habrán aceptado ser parte de este proceso? ¿Quién soy yo para hablar por ellos/as?

Así como aparecen preguntas, en algunas oportunidades el camino se ilumina con afirmaciones del tipo: ¡Tengo que dejar muy claro cuál es mi opinión y qué opinan ellos/as! ¡Tengo que hacerles una devolución al finalizar la Tesis, y que esta genere un aporte concreto, como, por ejemplo, el levantamiento de orientaciones específicas en torno a la implementación del enfoque intercultural en el Programa! En palabras de Schensul y LeCompte (1999, pág. 3):

“Lo que es importante para los etnógrafos como científicos sociales es su habilidad para adaptar o crear ayudas localmente apropiadas para la recolección de datos o instrumentos que sean efectivos en la construcción de una imagen, narración, historia, o teoría de la cultura local, que sea predictiva, por lo menos en el corto plazo, y produzca intuiciones, conjeturas e hipótesis que puedan ser aplicadas a la misma situación o a otras similares, utilizando los mismos métodos de investigación y técnicas de recolección de datos”¹⁹.

Definir un para qué de la investigación con relación a las personas del lugar, me ayudó a construir

¹⁹ Traducción propia del inglés.

líneas o ejes por donde transitar, tanto en la observación como en las entrevistas, ya que la posibilidad de establecer una utilidad del trabajo de investigación para el contexto específico fortaleció el sentido de pertinencia que deseo entregarle. De esta manera, para poder llegar a elaborar una propuesta de orientaciones específicas y contextuales sobre el enfoque intercultural en el Programa debía ser muy meticulosa en observar conscientemente los procesos de elaboración de orientaciones e instalación de determinadas ideas respecto al enfoque intercultural. De ahí que propongo la denominación de “participación observante” como reemplazo a la idea de “observación participante”.

La participación observante implicaba poner en tensión determinadas actitudes, roles y formas de trabajo con la información emanada de las entrevistas. Entonces el dilema estaba enraizado en la forma en que debía conjugar ambos espacios de información, el de la participación y el de las entrevistas. A partir de lo anterior, tomé la decisión de considerar principalmente la información emanada desde las entrevistas, y al momento de configurar propuestas, incluí la perspectiva y procedimientos del contexto en que se sitúan quienes colaboraron, ya que conozco las dinámicas y estructuras de trabajo de ese espacio. Justamente, sobre esto último, quisiera compartir un extracto del diario de campo que construí durante el proceso de investigación:

Sobre el trabajo de campo etnográfico: cuando se funde la complejidad de observar tu propio quehacer y el de tus compañeros, y me siento parte de un entramado riquísimo de información, conocimientos y oportunidades propias de la interacción en terreno con los temas estudiados, y en ese entramado tiendo a desaparecer para dar cabida a las voces que hablan... Cuando entro en ese espacio que me deja a la deriva, y comienzo a ir con los textos de otro/a y perderse de mi premisa original... dejarse modificar es en sí misma la riqueza de un trabajo de investigación de estas características, donde efectivamente se es intérprete de ciertas voces que tienen protagonismo y valor. Este proceso de aprendizaje puede remecer muchas certezas que fundamentan mis ideas y acciones, ya que finalmente he descubierto que no son certezas lo que se busca, que de esas ya tenemos muchas. Ahora se necesita comprender lo que las certezas han dejado a medio camino en su construcción, y estos son los espacios vacíos o llenos de confusiones de los que todos/as queremos huir rápidamente, y donde las soluciones generalizables no son tan atractivas como solían serlo²⁰.

²⁰ Extracto del diario de campo. Madrid, junio de 2017.

En este sentido, y como lo plantea Díaz de Rada (2018, pág. 12) “el producto de su observación [del etnógrafo] es un registro de lo que los nativos hacen, incluyendo lo que dicen y los componentes pertinentes de todo el escenario de esa situación”; y en este campo de investigación, son estos componentes de todo el escenario los que me propician mayoritariamente confusiones y privilegios. Confusiones, ya que en mi historial de trabajo he realizado determinados juicios en las formas de proceder del aparato estatal, en cuanto a sus procesos administrativos y lineamientos, lo que sin duda me sitúa en un lugar de cuestionamiento respecto a cuanto del proceder es responsabilidad de quienes ahí trabajan, yo incluida; y, por otra parte, aparecen los privilegios en el acceso a esa información y con ello la responsabilidad.

En otras palabras, en el ejercicio de la observación he descubierto que muchas orientaciones y/o lineamientos son algunas veces aleatorios y en otros casos, provienen de determinados referentes ideológicos y/o políticos instalados en cada Gobierno de turno, con los que eventualmente yo podría no estar de acuerdo. Sin embargo, he aprendido a relativizar estos mecanismos procedimentales y las orientaciones, con la finalidad de observar que existe una posibilidad de colaborar, de hecho, pienso que al permitirme el acceso al campo de estudio, me otorgan una oportunidad de aportar como colaboradora.

2.3.2. *Las entrevistas*

La segunda herramienta utilizada para el desarrollo de este trabajo de campo fue la entrevista dirigida, porque me parece una de las formas más cercanas para conocer a alguien o algún contexto, lo que no implica que resultara un ejercicio fácil de realizar, ya que mediante su implementación pude observar las dificultades que esta conlleva. Margarita Del Olmo plantea que “una entrevista dirigida es una conversación con un interlocutor en la que se busca no son respuestas, sino preguntas” (Del Olmo, 2003, pág. 193). Esta afirmación ha sido muy iluminadora durante la investigación, debido a que al reparar en las preguntas que otras personas puedan hacerse, logré identificar cuáles son los motivos que les llevan a pensar y actuar en este momento en particular, lo que se torna beneficioso para comprender a los/as entrevistados/as desde su contexto.

Es así como comencé una reflexión respecto de las personas que deseaba entrevistar, identificando la necesidad de conocer las percepciones de quienes trabajan tanto en el diseño del Programa como en la ejecución del mismo. Esto, con la finalidad de comprender los discursos

asociados y las posibles formas de implementarlos, pero siempre situando el énfasis en los lineamientos u orientaciones sobre dicho enfoque. A este respecto, quisiera reconocer que en la presente tesis no he entregado mayor información sobre las funciones y lugares de trabajo de las personas entrevistadas, con la finalidad de resguardar sus identidades.

Por otra parte, cada vez que realicé una entrevista explicaba a las personas desde donde surgía mi interés en sus testimonios, justamente porque reconozco que es de gran valor el conocimiento que poseen, pero sobre todo porque su lugar de trabajo es de mucha incidencia y podrían ayudar a comprender como suceden los fenómenos asociados a la ejecución de una política pública. Además, les preguntaba si podía utilizar la grabadora, aludiendo a que prefiero escucharles y no estar escribiendo, ya que lo más probable es que perdiera el hilo de la conversación o estuviera un tanto acelerada escribiendo, a lo que toda/os accedieron sin dificultad.

Los lugares donde realicé las entrevistas fueron la sede del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y la Secretaría regional Ministerial de las Culturas y las Artes, de la región de la Araucanía. Estas se desarrollaron de manera muy casual, en determinadas oficinas y espacios de los edificios recientemente señalados, y no estuvieron exentas de interrupciones, justamente porque la mayoría se desarrollaron en horario laboral. De esta manera, la primera etapa del trabajo de diseño de las entrevistas estuvo asociada a definir algunas cuestiones relevantes que quisiera conocer de parte de las personas entrevistadas, por lo que construí unas preguntas específicas que servirían como motor de estas. Estas preguntas fueron:

- ¿Cómo surge la idea de comenzar a trabajar el enfoque intercultural en el Programa Acciona?
- ¿Cómo se implementan los enfoques en el marco del Programa?
- ¿Existe alguna práctica concreta que relaciones con el enfoque intercultural en el Programa?
- ¿Cómo te imaginas que pueda ejecutarse algún proyecto con enfoque intercultural en el Programa? En tus palabras, ¿Cómo debería ser?
- ¿Qué entiendes por diversidad cultural?

Estas preguntas no fueron presentadas explícitamente a quienes participaron, ya que no quería forzar sus respuestas y porque tenía plena conciencia de que en alguna medida debía dejar un espacio de flexibilidad y adaptar las preguntas en el momento en que la conversación fuera

dirigiéndose hacia otro espacio o tema. Es importante comentar que las preguntas fueron modificándose de acuerdo con los temas que abordaba cada entrevistado/a y como están llevan a otras líneas temáticas que finalmente constituyeron las categorías de análisis que trataré en el siguiente apartado.

Al comenzar las entrevistas no preví que la elección del espacio físico sería fundamental para comprender la información emanada de cada entrevistado/a, y sólo en la etapa de análisis me percaté de que los espacios sí determinan las posturas y perspectivas desde donde emana la información, ya que en un principio solo me enfocaba en lo que me decían los/as entrevistados, sin embargo, se vuelve inevitable prestar atención a lo que sucede alrededor. Menciono esto, porque al finalizar algunas entrevistas, sobre todo las de jefaturas, me dio la sensación de que muchas de las respuestas estaban institucionalizadas; aunque en este caso justamente lo que buscaba es la respuesta de la Institución, pero con referentes propios de quienes ejecutan los programas sociales, lo que en resumen definirá cómo funcionan las políticas públicas en muchos niveles, y en este caso, en torno al enfoque intercultural en educación artística.

En el transcurso de las entrevistas, uno de los mayores esfuerzos se centraba en la toma de conciencia de todos los elementos en torno a la entrevista, además de los contenidos de esta. La observación de los comportamientos o énfasis dados por cada persona entrevistada exige mucha concentración, sobre todo si consideramos que “la experiencia visual que tenemos como entrevistadores[as] es esencial para comprender el significado de lo que los participantes están diciendo. Es necesario pensar que somos un[a] observador[a], un[a] participante y un[a] entrevistador[a] todo al mismo tiempo²¹” (Mannik, L. McGarry, K., 2017, pág. 75).

También pude observar que algunas veces realicé intervenciones, basadas en la necesidad de dirigir la entrevista hacia aquella información que estimaba necesaria para desarrollar la investigación, no obstante, el trabajo de campo etnográfico propone que lo emergente sea considerado como guía para la continuación del proceso de investigación. Algo semejante ocurrió, por ejemplo, con la manifestación de mi juicio sobre algunos de los enunciados de las/os entrevistadas/os y las expectativas que poseía en torno a la información que obtendría. Estos juicios se manifestaron mediante pequeñas expresiones faciales y/o nuevos énfasis que hacía en la siguiente pregunta o intervención. No obstante, también pude observar la facilidad con que podíamos establecer una conversación distendida con las personas entrevistadas, dado el grado de contacto y conocimiento previo que tenía con ellos/as, lo que favoreció llegar a

²¹ Traducción propia del inglés.

dialogar sobre temas que, desde la observación de campo de otros espacios, ajenos al nuestro, sería muy difícil de acceder.

Esto permitió acceder a la información desde otras dimensiones, muy distintas de las que habitualmente estamos acostumbradas a observar en otro tipo de metodología, lo que finalmente me lleva a concluir que las interacciones previas facilitaron la identificación de motivaciones, perspectivas, intenciones y frustraciones en las personas que fueron entrevistadas. Finalmente, muchas de las observaciones que planteo fueron descubiertas en la etapa de análisis, particularmente en la transcripción de entrevistas, al momento de escucharlas en repetidas ocasiones y comprender que lo que ahí aparecía es muy distinto de las primeras impresiones que había observado durante su desarrollo.

2.3.3. Etapa de análisis de las entrevistas: la búsqueda de sentido entre las transcripciones, las categorías de análisis y el objeto de estudio

He enmarcado esta fase como la búsqueda de sentido, con el objeto de graficar lo que el proceso realizado ha implicado, donde en un primer acercamiento me detuve en la mecánica tarea de transcribir las entrevistas desde una cierta neutralidad. Sin embargo, una vez leídas las transcripciones comenzarían los problemas asociados a la interpretación de las ideas, y la relación entre estas y las preguntas de investigación planteadas en el objeto de estudio. Efectivamente,

Una investigación etnográfica necesita comenzar con un conjunto de decisiones sobre cuáles serán las metas del proyecto. Entonces podrá adaptarse a nuevas oportunidades de exploración, cambios de dirección, sorpresas, y emergencias mientras mantiene a los investigadores congruentes con los objetivos originales de investigación²² (LeCompte & Schensul, 1999, pág. 98).

Justamente, en esta etapa surgieron algunos cambios de dirección, debido al tipo de información recabada en el proceso, lo que llevó a plantearme cuestionamientos sobre la finalidad de la investigación, es decir, las metas o el sentido que he otorgado a este proyecto, más allá de los objetivos específicos del estudio. Esto, evidentemente podría generar modificaciones sobre el objeto de estudio, pero solo en cuanto a modificar la perspectiva de su análisis. Justamente, algunas de estas preguntas que aparecieron son: 1) ¿Cuál es la utilidad de

²² Traducción propia del inglés.

esta investigación para las personas que han colaborado en ella? 2) ¿Qué quisiera hacer una vez culminado el proceso de investigación, respecto de sus resultados? 3) ¿Cómo hacer coincidir en un punto aquello que los/as otros/as esperan de la investigación con mis propias inquietudes personales en esta temática? Responder estas preguntas no sería fácil, sin embargo, pude abordarlas durante una estancia de investigación en Madrid, con la distancia física, mental y emocional necesaria, proponiéndome pensar la investigación como una exploración respecto a las visiones sobre el rol del enfoque intercultural en el Programa, y que a partir de ello podría levantar algunas propuestas de trabajo específicas.

El primer objetivo específico de la investigación era comprender las ideas y significados atribuidos al enfoque intercultural en el marco de este programa social, no obstante, al no obtener afirmaciones o definiciones muy claras en torno a esa pregunta, y a partir del análisis de las entrevistas, la reflexión me llevó a observar un paso anterior, es decir, a identificar el rol que cumplen estos conceptos en este contexto, lo que se vincula con el segundo objetivo de investigación, es decir, identificar que se espera sobre el enfoque intercultural en este Programa. El siguiente grafica lo anterior:

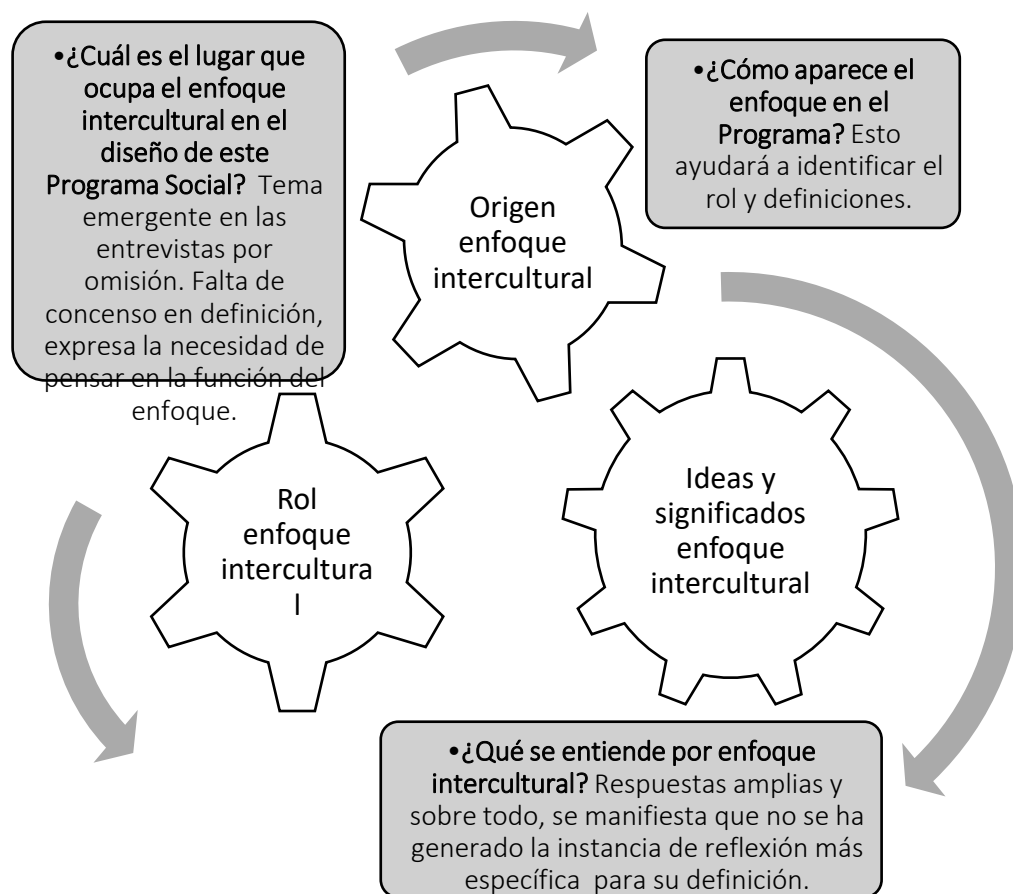


Ilustración 1: Búsqueda del sentido de la investigación. (Elaboración propia)

Lo anterior no generó un cambio de dirección necesariamente, pero sí un cambio en el sentido que puedo dar a la información, ya que continuó investigando sobre el enfoque en el Programa, sin embargo, y de acuerdo con lo que ha aparecido, puedo intentar comprender el por qué y para qué de la existencia del enfoque en ese espacio, y no solo identificar sus significados. Por otra parte, también he tomado esta decisión entendiendo que el lugar en el que estoy recogiendo percepciones es justamente el lugar desde donde se toman las decisiones para definir qué elementos son importantes de trabajar, y se diseñan las orientaciones²³ relativas a su implementación en las diversas regiones del País. Para que finalmente, estas orientaciones sean adaptadas en cada contexto regional y escolar. Y una vez definidas las líneas de trabajo, sucedió otro fenómeno en términos de proceso creativo, y que denomino el fantasma de la escritura, es decir, el momento en que no me sentí capaz de hablar de las personas que habían colaborado con la investigación, lo que se tradujo en la incapacidad de comenzar a escribir.

En efecto, ya tenía material suficiente como para comenzar con la etapa de redacción, no obstante, sentía demasiada responsabilidad en la representación de las ideas de las personas entrevistadas, considerando la importancia del contexto de investigación como Institución Pública, además de la existencia de mis juicios respecto a todo lo anterior. En consecuencia, en lo relativo a los juicios que frenaban el proceso de redacción, lo que me quedaba era comenzar a encarnar la herramienta del relativismo cultural, que comúnmente es utilizado para “tratar de suspender nuestro propio juicio a la hora de entender el comportamiento de los demás... Eso no quiere decir que nosotros no podamos juzgar, sino que tenemos que tratar de no hacerlo al trabajar” (Del Olmo & Osuna, 2014, pág. 53). Es así como la suspensión del juicio fue el punto de partida para comenzar el análisis de las entrevistas, y permitir que las narraciones obtenidas sean las que orienten la identificación de los ejes temáticos de la investigación, para en una siguiente etapa entrelazarlas con las observaciones del diario de campo y el objeto de estudio.

En el siguiente apartado expongo en detalle el proceso de producción de las categorías de análisis.

2.3.4. Construcción de categorías de análisis

Como mencioné anteriormente, las categorías han sido elaboradas a partir de la relectura de las entrevistas realizadas y las observaciones emanadas durante el proceso del trabajo de campo. Estas categorías aparecen en función de las principales ideas o cuestionamientos surgidos en

²³ Orientaciones: concepto utilizado en el Servicio Público para definir a un documento elaborado desde el Nivel Central del Ministerio y donde se establecen objetivos y formas de implementación de los diversos programas.

esta etapa, siendo su principal objetivo identificarlas, agruparlas, relacionarlas y jerarquizarlas a modo de lo que las une y distancia.

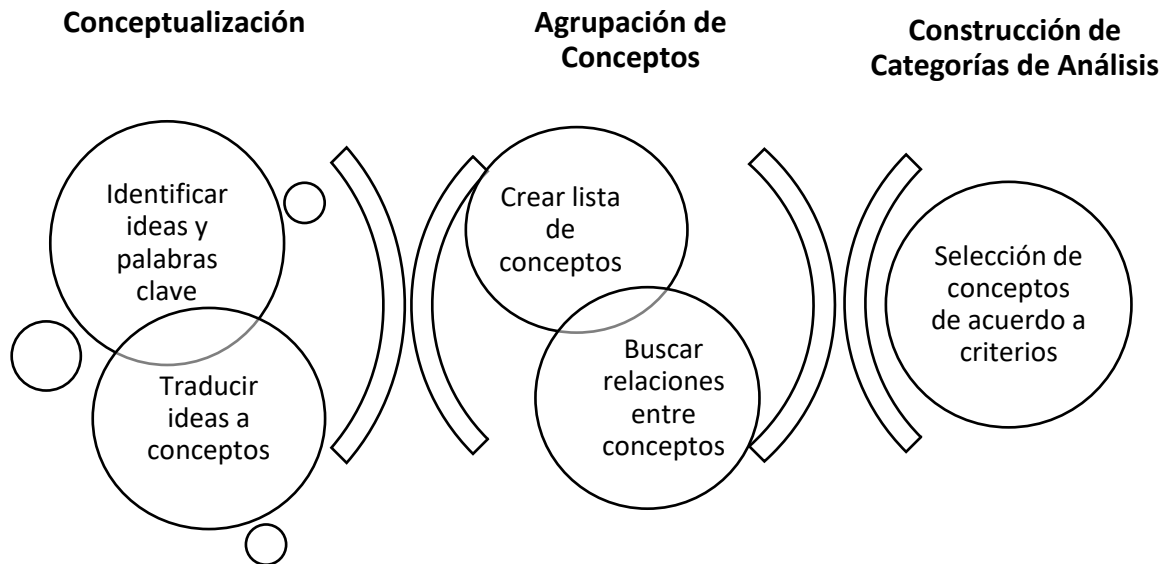


Ilustración 2: Metodología en la construcción de categorías de análisis. (Elaboración propia)

Como lo indica la ilustración anterior, el proceso estuvo dividido en tres momentos: el de la conceptualización, la agrupación de conceptos, para finalmente llegar a la elaboración de categorías de análisis. De este modo, las categorías de análisis debían contener ciertas características esenciales, ya que condensarían lo esencial de las narraciones, por lo tanto, realicé una jerarquización de conceptos de acuerdo con los siguientes criterios:

2.3.5. Criterios para la sección de conceptos

- i. **La Extensión:** en el desarrollo de una idea o cuánto tiempo de la respuesta es utilizado para hablar de esa idea o concepto.
- ii. **La repetición:** volver a retomar una idea, independiente de las preguntas realizadas o del giro que tomen las respuestas. En las repeticiones aparecen reforzados los énfasis de quienes hablan.
- iii. **Lo emergente:** ideas que aparecen y que yo no había siquiera considerado preguntar. En una primera lectura estas ideas fueron desechadas, por no acercarse a lo que estoy

buscando a través de las preguntas de investigación, de manera explícita. Sin embargo, en las siguientes lecturas aparecen las posibilidades de conexión entre las ideas buscadas y lo distinto que aparece en las entrevistas.

- iv. **Los Referentes:** cuando los/as entrevistados/as mencionan a algún autor, autora o ejemplos de prácticas concretas para describir aquello que están pensando.
- v. **Lo reconocible:** ideas que han rondado mi visión de la investigación y que aparecen mencionadas por los/as entrevistados/as. Esto no implica necesariamente que hayan sido enfáticos/as en su desarrollo, más bien solo aparecen mencionadas.
- vi. **Lo relevante:** ideas que personalmente encuentro relevantes para poder comprender el contexto desde el que hablan los/as entrevistados/as y los textos.

Para concluir este apartado es importante indicar que el orden de los criterios de selección expuestos es aleatorio y que posterior a la jerarquización de conceptos a partir de ellos, he definido subcategorías, es decir, conceptos asociados a la categoría principal, que permitirán desarrollar cada categoría principal.

3. DILEMAS ÉTICOS Y CONCLUSIONES: ¿HABLAR CON OTRAS PERSONAS?, ¿HABLAR DE OTRAS PERSONAS? ¿HABLAR POR OTRAS PERSONAS?

Como lo mencioné en el apartado anterior, al definir que mi espacio laboral se convertiría en el contexto de investigación, no pude prever que traería complicaciones en términos éticos, que más adelante tuve que sopesar para poder continuar con el proceso de estudio. Estos dilemas surgieron con relación a los/as colaboradores/as y al espacio institucional, donde apareció el dilema de la doble militancia, ya que:

el trabajo de campo etnográfico que forma parte de una etnografía sitúa necesariamente al etnógrafo, como a un traductor, en una posición de doble agencia. Durante el trabajo de campo, el etnógrafo[a] coparticipa con las personas del campo, pero sólo lo hace (como etnógrafo) porque le mueve algún interés de análisis que tendrá pleno sentido *fuera* de ese campo social concreto, en el sistema universalista tejido a base de foros académicos, editoriales y otras instituciones expertas (Díaz de Rada, 2010, pág. 60).

Curiosamente en este caso, el sentido de la investigación se sitúa tanto dentro como fuera del campo social, llevándome el sentido ético a defender mayoritariamente el sentido al interior de ese espacio, y desde ahí me planteé la pregunta del efecto que podría tener esta investigación

en la población que colabora en su ejecución. Esto, dado que siempre he pensado que tengo la responsabilidad de hacer una devolución que incluya una propuesta de trabajo en torno al enfoque intercultural en el marco del programa. Sobre todo si consideramos que:

es importante, cuando se piensa en trabajar con un grupo particular de personas, no solo obtener el consentimiento informado, sino también pensar críticamente sobre los posibles resultados de tu investigación y sobre cómo tu proyecto o tema de investigación puede afectar (tanto positiva como negativamente) a tus interlocutores. Es más, ¿Cómo son percibidas las representaciones escritas o visuales que has cultivado por aquellos con quienes trabajas²⁴ (Mannik, L. McGarry, K., 2017, pág. 10).

Participar de variados procesos simultáneos que no tienen relación directa con el objeto de estudio me ha permitido acceder al conocimiento respecto al orden social y formas de relacionarse entre quienes participan en este contexto, y asimismo, me obliga a ser responsable respecto a esta información y al sentido que le entregaré en su posterior análisis.

Todo lo anterior, se funda en la complejidad de ser funcionaria pública y realizar una investigación en ese mismo contexto laboral, lo que básicamente evidencia que en alguna medida tengo acceso a la toma de decisiones y el diseño de actividades asociadas a la gestión de mi trabajo. Dicho de otra manera, la propuesta que me planteo fue el resultado de la revisión de dilemas éticos, a modo de traducir y complementar lo que se espera del enfoque tanto en el diseño del programa como en las orientaciones respecto a su implementación y también en posibilidades más amplias de investigación de los aportes del enfoque intercultural en prácticas de educación artística que ejecuta el programa. Ahora bien, ¿Por qué planteo que mi relación como investigadora con los/as personas que han colaborado como informantes en torno al tema del estudio, es un dilema? Básicamente, por el vínculo preexistente entre nosotros/as y la información que ya poseo, lo que ha permitido contrastar lo que dicen en las entrevistas con los comportamientos en el contexto laboral y evidenciar algunas de sus contradicciones.

Descubrir contradicciones en las personas con las que trabajo, o cuestiones que se podría considerar que son políticamente inadecuadas o cualquier información de la que se deduzca fácilmente una valoración negativa, se convierte en material de análisis para las publicaciones académicas, pero se evita en las conversaciones con nuestros interlocutores en el trabajo de campo (Hernández, 2010, pág. 43).

²⁴ Traducción propia de inglés.

Justamente, he considerado las contradicciones para redireccionar el eje de esta tesis, en cuanto a la elaboración de algunas propuestas de trabajo, por un sentido de responsabilidad y por el hecho de pertenecer a una dinámica social y jugar un rol dentro de ella, con tensiones y contradicciones, tantos de los/as colaboradores/as como las propias. En definitiva, la presente etnografía ha permitido vincular mis experiencias personales y profesionales con la experiencia académica, lo que se constituye como un primer argumento para inclinarme a seguir trabajando desde este método en la consecución de respuestas a las preguntas de investigación planteadas y en otros cuestionamientos que pudieran surgir.

En otras palabras, la etnografía considera que “el comportamiento humano y las formas en que las personas construyen y otorgan sentido a sus mundos y vidas son altamente variables y localmente específicas”²⁵ (LeCompte & Schensul, 1999, pág. 1). Por este motivo me parecía pertinente utilizarla en el presente contexto de investigación, ya que al tratarse de un organismo estatal que – como muchos otros - es sometido a evaluaciones de todo tipo respecto a las políticas públicas que ahí se implementan, he decidido aportar una mirada a la alta complejidad interna en la que deambulan quienes tienen por función profesional diseñar, y definir mecanismos tanto para implementar como para evaluar las políticas propuestas.

Se trata de reflejar una mirada más compleja respecto a un espacio al que tengo el privilegio de pertenecer, en términos de acceso sobre cómo se originan determinadas orientaciones en torno al enfoque intercultural en prácticas de educación artística, específicamente. Precisamente, estas y otras reflexiones emanadas de este proceso serán explicadas más adelante, en el capítulo de análisis de resultados.

En conclusión, la preferencia de esta metodología sobre otras se debe a mi inclinación por dejar espacio al descubrimiento como motor de búsqueda que guía la investigación. Y claramente, esta característica que es propia de la etnografía permite evidenciar que “los etnógrafos no pueden controlar lo que sucede en las situaciones del campo elegido”²⁶ (LeCompte & Schensul, 1999, pág. 2), lo que quedó de manifiesto durante mi trabajo de campo, donde muchas veces he quedado atrapada, solo observando, sin capacidad para continuar de acuerdo con lo planificado. Esta pérdida de control en el estudio apareció de forma intermitente, pero dejando en cada aparición un aprendizaje relativo a la comunidad con la que trabajé y sobre todo en

²⁵ Traducción propia del inglés.

²⁶ Traducción propia del inglés.

relación con mi visión de los temas. En otras palabras, el poder de la antropología como disciplina y la etnografía como herramienta es que ambas permiten relativizar la visión sobre un tema y grupo determinado, a través de la visibilización de las complejas interrelaciones, vínculos, motivaciones y actitudes o comportamientos que resultan de estas.

CAPÍTULO II. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para comenzar el capítulo de análisis de resultados, es imprescindible comentar que ha sido el que mayor trabajo ha implicado, en términos de identificar mi posicionamiento, mis sesgos, las respuestas preconcebidas que he mantenido por mucho tiempo, y los miedos a generar una interpretación errada de las entrevistas realizadas. Por otra parte, también ha provocado las mayores satisfacciones en cuanto a las sorpresas que me he llevado en su elaboración, a partir de conversaciones con mis directoras de Tesis y la revisión de los contenidos en distintos tiempos y espacios. Esto último, ha permitido situarme desde distintas perspectivas, sobre todo si consideramos que, en su mayoría, el trabajo fue escrito durante períodos de cuarentena voluntaria y obligatoria, en medio de una pandemia mundial.

Justamente, las cuarentenas e incertidumbre que han implicado tanto el año 2020 como el comienzo del año 2021, me han presionado a culminar su escritura, bajo una lógica algunas veces idealista de lo que esta producción sería. Sin embargo, este tiempo de extrañamiento además me ha llevado a situar la investigación desde una mirada más bien realista y empática de mis procesos personales, profesionales y académicos, eliminando de esta manera la presión original. Menciono lo anterior, dada la importancia que reviste dejar registro de los sucesos que enmarcan la investigación, ya que de una u otra manera tendrán implicancias en ella, sobre todo desde una perspectiva etnográfica, donde el posicionamiento y el contexto de quien escribe influencia los resultados de esta.

Dicho eso, a continuación, quisiera compartir los principales elementos que fueron utilizados para redactar el análisis y los resultados que fueron obtenidos durante el proceso de investigación. En resumen, lo que se desarrolló en este capítulo fue lo siguiente:

- Construcción de las categorías de análisis a partir del trabajo de campo etnográfico, es decir, entrevistas, documentos y anotaciones de la observación.
- Revisión de la bibliografía asociada.
- Articulación de los elementos anteriores (categorías de análisis y bibliografía) con el objeto de estudio (enfoque intercultural).

Asimismo, parece pertinente recordar los objetivos de investigación a modo de identificar su relación con las distintas categorías de análisis y la posterior reflexión. Estos objetivos son:

- Conocer las ideas y significados atribuidos al enfoque intercultural en el marco del programa Acciona, desde los principales actores encargados/as del diseño del Programa.

- Identificar lo que las personas entrevistadas esperan del enfoque intercultural en el programa Acciona.
- Señalar las formas de articulación entre la educación artística y lo intercultural en educación.

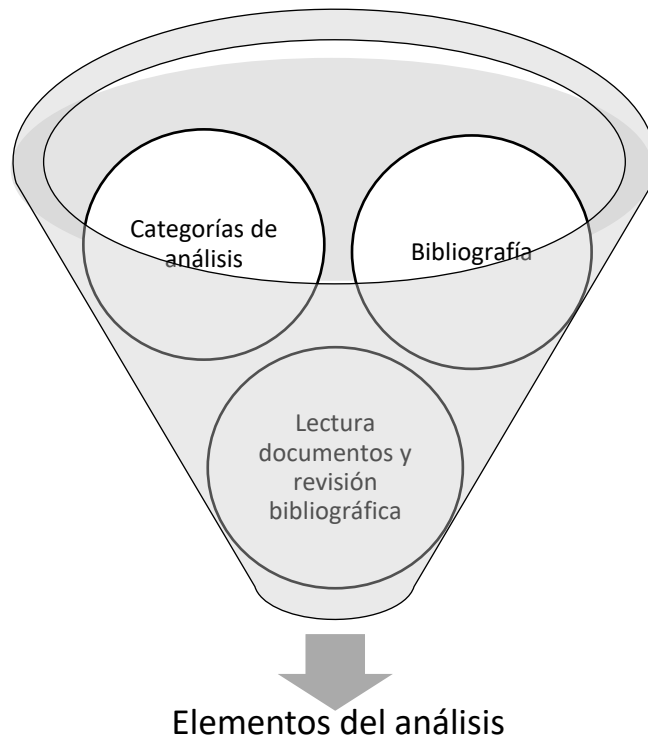


Ilustración 3: Elementos del análisis. (Elaboración propia)

Con la finalidad de generar un relato uniforme y articulado entre las categorías de análisis, a continuación, propongo la estructura con la que las abordé en su conjunto. De esta manera, y para partir, todo comienza con la presentación del contexto de investigación, es decir, el Programa Social de educación artística, llamado ACCIONA, en el que se trabaja el enfoque intercultural, explicando el diseño de este, cómo surge la idea de instalar esta perspectiva y con qué finalidad, para eventualmente comprender el contexto de su implementación.

En segundo término y de una manera más específica, indagaré en las visiones, referencias prácticas y algunos obstáculos que observan las/os colaboradoras/es sobre el concepto de enfoque intercultural, en el marco del Programa ACCIONA. En este sentido, dichas reflexiones darán ciertos lineamientos sobre lo que se espera del enfoque intercultural en el Programa ACCIONA. Y en tercer lugar, y a partir de lo anterior, presentaré algunas ideas desde donde puedo identificar ciertos elementos del enfoque intercultural en el Programa, ahondando en el

rol del contexto institucional en su definición, implementación y evaluación.

Por último, exploraré algunos elementos comunes que identifiqué entre la educación artística y la educación intercultural, a partir de la información recabada en el contexto de investigación. Esta última categoría fue pensada desde el comienzo del presente Doctorado, por cuanto podía prever la existencia de puntos de encuentro entre ambas disciplinas, proponiéndome visibilizar dichos cruces.

1. SOBRE EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Para comenzar, es necesario precisar que la institución donde se centra la presente investigación es la actual Subsecretaría de las culturas y las artes, perteneciente al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, de Chile, en adelante Mincap. Es importante advertir que la Ley²⁷ que crea dicho Ministerio fue promulgada a finales del año 2017 y que a la fecha aún se encuentra en proceso de instalación. Menciono esto, porque el trabajo de campo se desarrolló entre los años 2016 y 2018, período en que la institucionalidad cultural existente era el denominado Consejo Nacional de las Cultura y las Artes, dependiente del Ministerio de Educación.

En consecuencia, el trabajo de investigación comenzó en el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y culminó su ejecución en el actual Ministerio de las Culturas, las artes y el Patrimonio. Esta distinción me permitirá identificar ciertos elementos propios del Consejo Nacional y otros del Ministerio, que considero relevantes para ser incluidos en el análisis del enfoque intercultural en uno de sus Programas sociales.

Independientemente de la figura jurídica en que se instalan los asuntos artísticos y culturales en Chile, existen determinados instrumentos que dan cuenta de la gestión cultural estatal y que han sido diseñados desde la época del Consejo hasta la actualidad. Dichos instrumentos remiten al análisis de la gestión pública en cultura y a la elaboración de lineamientos específicos respecto al quehacer cultural estatal. Estos instrumentos son: la Política Nacional de Cultura, diseñada de manera quinquenal, y la Encuesta de Participación Cultural. Para los efectos de acotar la presente investigación, revisaremos la versión 2017 – 2022 de la Política Nacional de Cultura, y la versión 2017 de la Encuesta de Participación Cultural, respectivamente.

²⁷ Ley 21.045 que crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1110097>. Fecha de consulta 28 de mayo de 2020.

A modo de resumen, a continuación, presento las etapas de la investigación y los instrumentos revisados:

	ETAPA DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO(S) UTILIZADO(S)
AÑO 2016	Trabajo de campo	Observación participante – diseño y ejecución de entrevistas
AÑO 2017	Trabajo de campo	Observación participante – diseño y ejecución de entrevistas
AÑO 2018	Lectura y análisis	Entrevistas
AÑO 2019	Construcción de categorías de análisis	Entrevistas
AÑO 2020, 2021 Y 2022	Redacción Tesis	Transcripción de entrevistas; documentación institucional, tanto del Programa Acciona como del Ministerio de Desarrollo Social y de Familia, de Chile. Bibliografía del ámbito de la educación artística; bibliografía relacionada con la metodología de investigación; bibliografía relacionada con el enfoque intercultural, educación intercultural y transversalización del enfoque intercultural, entre otras.

Con el objeto de organizar el análisis, presentaré las principales características del Programa Fomento del Arte en la Educación – Acciona, entregando un panorama de cómo está diseñado y dónde eventualmente circula el enfoque intercultural, para compartir algunas definiciones sobre lo intercultural emanadas desde las personas entrevistadas.

1.1. ¿QUÉ ES EL PROGRAMA “FOMENTO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN – ACCIONA”?

El Programa “Fomento del Arte en la Educación - ACCIONA” es un programa social de educación artística perteneciente al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile, y se encuentra alojado en el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura de dicho Ministerio. Como todo programa social, su existencia responde a un propósito específico, que en este caso sería, “[a]umentar la participación activa de estudiantes en procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la cultura y las artes, para que fortalezcan sus capacidades socio afectivas, desarrollen su creatividad y valoren su patrimonio cultural local”²⁸.

En este contexto, el Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile define que el propósito de un programa social,

debe corresponder a una solución del problema analizado en el diagnóstico y contribuir al fin establecido por el programa. En este sentido, el propósito constituye una hipótesis de lo que ocurrirá con los beneficiarios una vez que se haya implementado la estrategia y entregado los componentes del programa (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 15).

En el caso del Acciona, y de acuerdo con el propósito que plantea, la problemática que pretende resolver es la “Baja participación cultural de niños y jóvenes escolares de sectores con mayor vulnerabilidad” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017, pág. 4). De esto se desprende que en alguna parte de la población infantil escolarizada, si no la más grande, existen pocas posibilidades de acceso y participación en manifestaciones tanto artísticas como culturales, de ahí que, el contexto donde se implementa el Acciona son establecimientos educacionales públicos y/o subvencionados con altos índices de vulnerabilidad²⁹.

²⁸ <https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/acciona/>. Última visita: 28 de septiembre de 2020.

²⁹ Sobre el Índice de vulnerabilidad (IVE): “El Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE) es un conjunto de criterios que permite identificar distintos grupos dentro de la población de estudiantes de educación básica y media de establecimientos municipales o particulares subvencionados del país, de acuerdo al nivel de vulnerabilidad que presentan. Así, la población identificada como “vulnerable” queda clasificada en 3 prioridades, siendo la primera prioridad el grupo que reúne a los estudiantes con riesgos principalmente socioeconómicos, la segunda prioridad un grupo con menor vulnerabilidad socioeconómica pero que además presenta riesgos socio-educativos asociados a problemas de rendimiento escolar, asistencia o deserción del sistema educacional, finalmente, la tercera prioridad reúne a estudiantes con el mismo nivel de vulnerabilidad socioeconómica que la segunda prioridad pero que no presenta problemas como los identificados en la segunda prioridad”. <https://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/#>. Última visita: 07 de diciembre de 2020.

En estos establecimientos educacionales, se espera instalar procesos de formación con estudiantes, docentes, artistas y directoras/es, desde los distintos lenguajes artísticos, a modo de colaborar con el sistema educativo en el fortalecimiento de determinadas áreas en el desarrollo de estudiantes. En este sentido, para el Acciona:

Más que proponer experiencias aisladas de acceso y participación en arte y cultura, su apuesta es por transformaciones profundas bajo una lógica experimental de proyectos artístico-culturales con énfasis participativo. Estos proyectos son guiados por equipos compuestos por docentes, artistas-educadores/as³⁰ y/o cultores[as], en el marco de la JEC³¹ (Mincap, 2018, pág. 105).

A diferencia de otros programas educativos especializados en las artes, como conservatorios u otros, donde el problema se sitúa en la falta de oportunidades para que niñas, niños y jóvenes puedan explorar la posibilidad de un desarrollo profesional en el ámbito artístico, el Acciona no pretende la especialización de estudiantes en determinadas disciplinas artísticas, sino más bien la colaboración desde las artes con distintos procesos de aprendizaje que se están desarrollando en el trabajo de docentes en sus respectivas asignaturas.

En la lógica del diseño de programas sociales, tanto el problema como el propósito permiten dar forma a la intervención, con la finalidad de ir evaluando el grado de cumplimiento de su impacto, siempre con relación al principal problema, que “corresponde a aquella situación concreta que afecta directa o indirectamente el bienestar de una población determinada que no puede ser resuelta por los propios afectados y que se espera sea resuelto con la ejecución del programa” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 11).

Con relación a esta problemática, merece la pena revisar los inicios del Acciona, en lo que antes se denominaba el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (CNCA). En efecto, el Acciona proviene de un Programa anterior llamado *Okupa: tiempo y espacio creativo en tu liceo*, “cuya finalidad era fomentar la creatividad escolar a través de talleres de arte y cultura” (Ossa, 2017, pág. 23), que nació después de los movimientos estudiantiles del año 2006 en Chile, y que culminaron llamándose la “revolución pingüina”:

³⁰ Artistas-educadores/as: este concepto se utiliza en el marco del Programa Acciona para denominar a artistas que ejecutan proyectos de educación artística en establecimientos educacionales.

³¹ Los colegios que operan con régimen de Jornada Escolar Completa [JEC] y se rigen por los programas de estudio del Ministerio de Educación, cuentan con horas de libre disposición y en los planes de estudio, este tiempo se traduce en un número de horas garantizadas a la semana para que los establecimientos educacionales puedan organizar libremente sus actividades.

La Revolución Pingüina fue como finalmente se terminó denominando al episodio de protesta estudiantil secundaria del año 2006 en Chile. El apodo con que se bautiza a los secundarios tiene un origen anecdótico. Justamente el año 2006 se estrena el documental “La Marcha de los Pingüinos” que muestra el camino que siguen los pingüinos de la Antártica a la tierra de gestación. La marcha de los pingüinos de la Antártica se asemeja a la marcha de los secundarios en las calles y el apodo “pingüino” hace alusión al color de los uniformes que ocupan los estudiantes (blanco y azul oscuro). (Pinochet, 2009, pág. 3)

El *Okupa* marcó un precedente en el desarrollo de las artes en la educación chilena, dado que a partir de diversas demandas de estudiantes sobre el sistema educacional chileno en general, el Ex CNCA³² decidió, en específico, crear un programa de educación artística que otorgue tiempos y espacios para que estudiantes puedan expresar sus inquietudes y desarrollar sus habilidades transversales desde otros lugares, es decir, desde disciplinas artísticas.

Las implicancias del *Okupa* fueron múltiples, de hecho, un estudio realizado para el seguimiento y evaluación de este Programa “resalta la alta satisfacción obtenida por los jóvenes, destinatarios centrales del programa” (Asesorías para el desarrollo, 2008, pág. 93). Justamente, este antecedente le sirvió al actual Programa Acciona para redefinir su propósito, centrándolo en la participación activa de estudiantes, o por lo menos así lo manifiesta en su diseño actual. Aprovecho este relato para compartir que mi primer trabajo como actriz, una vez terminada la Escuela de Teatro, fue como artista-pedagoga del *Okupa*, por lo tanto, es muy significativo que en este momento me encuentre trabajando e investigando sobre el Acciona.

Precisamente, El *Okupa* pasó a denominarse *Acciona* desde el año 2011 en adelante, y lo interesante de su naturaleza es que en “este programa se entiende el arte como herramienta para impulsar el desarrollo emocional e intelectual de quienes encuentran en la expresión artística un lenguaje y un lugar desde donde comprender el mundo y conectarse con otros” (Mincap, 2018, pág. 107). Desde esta definición, podemos deducir que las artes son consideradas un medio y no un fin en sí mismo, implicando un proceso de diálogo entre estudiantes, artistas y docentes de los establecimientos educacionales donde se ejecuta el Programa.

1.1.1. *Objetivos específicos del Programa Acciona*

Por otra parte, el programa considera diversos objetivos, además del propósito mencionado al inicio de este apartado, donde el foco se centra en la participación activa de estudiantes,

³² CNCA: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

concepto que desarrollaremos más adelante al explicar la lógica de proyectos artístico-culturales de aula. De esta manera, su objetivo general es, “Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación escolar a través de los ámbitos del arte y la cultura fortaleciendo los Proyectos Educativos Institucionales³³ (PEI) de los establecimientos educacionales donde se implementa el Programa” (CNCA, 2016).

Como integrante del equipo de trabajo del Acciona puedo decir que es un programa que busca colaborar con el Sistema Educacional Chileno, y que en este sentido presenta dos características esenciales: por una parte, se sitúa desde la vereda de lo cultural y lo artístico, y por otra parte, pretende aportar desde otro Servicio Público, es decir, desde el Ministerio de las Culturas y las Artes, y no desde el Ministerio de Educación.

Situarse desde la vereda de lo cultural y lo artístico en los espacios educativos formales en Chile implica hacerse cargo de un ámbito que, muchas veces, posee menos atención que los logros asociados al rendimiento académico en materias como matemáticas y/o lenguaje, por mencionar algunos. Asimismo, de acuerdo al diseño de cada Ministerio, instalar procesos desde fuera del organismo oficial encargado de Educación en el país también puede atraer ciertas complejidades, sobre todo respecto a los espacios donde se pueden desarrollar los proyectos del Acciona durante la Jornada Escolar Completa, ya que estos espacios estarán sujetos a las voluntades y visiones de equipos directivos de cada establecimiento educacional, y que están sujetos a la valoración que cada equipo le otorgue a la educación artística, más allá de los rendimientos exigidos oficialmente.

Comento lo anterior porque esta distinción permite observar que quienes estén a cargo de la implementación del Acciona en las Escuelas y Liceos del país deberán considerar la cultura escolar y sus prioridades como punto de inicio de sus intervenciones, a modo de integrarse en ese espacio. Esto no implica asumir determinadas conductas, sino más bien reconocer que el espacio escolar posee una estructura y formas de comportamiento, que es necesario visibilizar y a la vez transformar, cuando estas propendan a discriminar a estudiantes y/o integrantes de la comunidad educativa.

³³ Proyecto Educativo Institucional (PEI): El Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, en la medida que en él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad. Por lo mismo, no sólo es un instrumento de alto valor legal y educativo para los sostenedores y los colegios, sino también para las familias que los eligen y los territorios en los cuales se ubican. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/OrientacionesActualizacionPEI_Nov2015.pdf Última visita: 04 de enero de 2021.

Continuando con las principales características del Acciona, revisaremos los objetivos específicos y enfoques transversales que promueve. Respecto a los objetivos específicos, estos son:

Generar espacios educativos que vinculen la experiencia cultural local de los y las estudiantes con las experiencias culturales globales, a través de la experimentación y apreciación de las diversas manifestaciones artístico-culturales.

Favorecer nuevas oportunidades de expresión que fomenten el desarrollo de la creatividad de los y las estudiantes, en un proceso colectivo y de integración de lenguajes artísticos aplicados a los procesos de aprendizaje en el aula.

Diseñar procesos de aprendizaje que fortalezcan las capacidades socio afectivas, propiciando el desarrollo de la autoestima y la responsabilidad individual y colectiva.

Entregar herramientas de formación a los y las docentes titulares de los establecimientos designados, por medio del apoyo presencial de artistas y cultores/as, para desarrollar nuevos recursos pedagógicos desde la didáctica del arte y el patrimonio cultural.

Contribuir al enriquecimiento del Proyecto Educativo Institucional y al Fortalecimiento de las capacidades de los equipos directivos, desde los aportes en convivencia escolar y logros en los procesos de aprendizaje que el Programa Acciona promueve. (CNCA, 2016, págs. 15-16)

A partir de los objetivos expuestos, podríamos deducir que las principales ideas del programa respecto a cómo colaborar con el sistema educativo formal se centran en primera instancia en la articulación de experiencias locales con experiencias globales, lo que implica ampliar las visiones de mundo de estudiantes, respecto a su entorno inmediato, y conocer nuevas formas de manifestación cultural y/o artísticas, todo bajo el alero del encuentro con alguna manifestación artística.

En segundo lugar, podemos identificar la propuesta de desarrollo integral de estudiantes desde el concepto de creatividad, dejando entrever que la apuesta del Programa centraría sus esfuerzos en esta materia. En tercer lugar, considera relevantes las aportaciones de las artes en procesos más internos, personales y sociales de estudiantes, vinculados con sus emociones y formas de relacionarse con otras/os. En cuarto lugar, se propone entregar herramientas provenientes de lenguajes artísticos a docentes de dichos establecimientos educacionales, sosteniendo que podrían ser un aporte para sus didácticas. Finalmente, sitúa su trabajo en una mirada más institucional, promoviendo la instalación de reflexiones en quienes dirigen estos

centros educativos, y vinculando los aportes de las artes con la convivencia escolar.

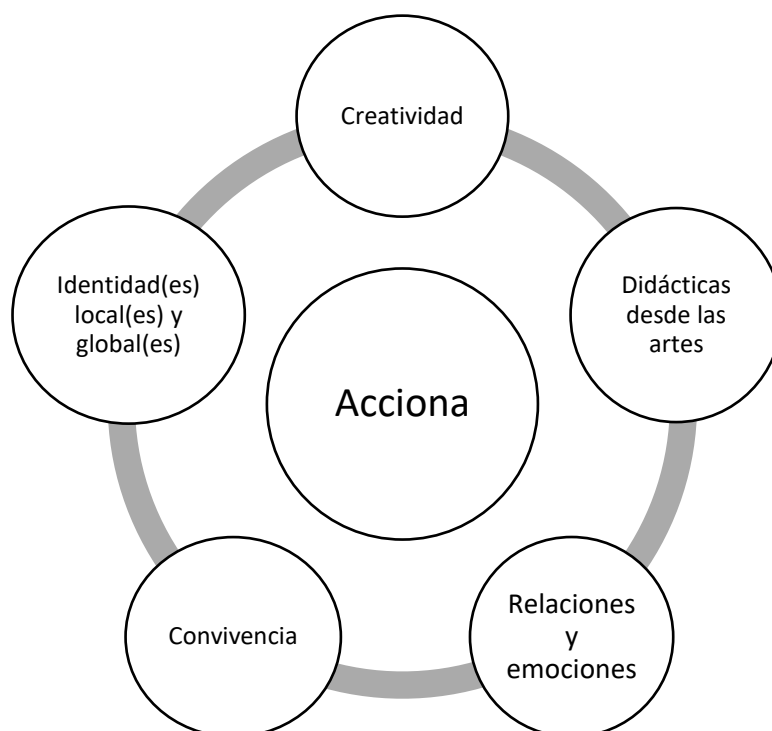


Ilustración 4: Objetivos específicos del Programa Acciona. (Elaboración propia)

Me parece relevante extraer los principales conceptos de sus objetivos específicos, por cuanto permiten visualizar algunos elementos que podrían relacionarse con el enfoque intercultural, y que serán revisados en el apartado de definiciones en torno al enfoque.

1.1.2. Estrategias de intervención del Programa Acciona

Una vez definidos los objetivos para el diseño del programa, corresponde revisar los mecanismos que darán curso al cumplimiento tanto del propósito como de los objetivos señalados. Nos referimos a las estrategias de intervención que “dan cuenta de un conjunto de definiciones y acciones para ser aplicadas en el tiempo que permiten lograr un determinado propósito” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 22). Por ello se hace necesario compartir los componentes centrales que definen al Programa, por cuanto a través de ellos se visualizan las acciones que permitirán alcanzar los objetivos propuestos anteriormente.

Al mismo tiempo, las estrategias de intervención proveen información respecto a otras áreas, como son los “ejecutores, articulaciones y complementariedades, además de los enfoques y la participación ciudadana” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 18). Dentro de este marco, y dado que el objeto de estudio es el enfoque intercultural, merece la pena

considerar cómo se define desde la política pública el lugar que ocupan los enfoques, a modo de poder revisar como transita el intercultural en el Programa.

1.1.3. Componentes del programa Acciona

Los componentes son “aquellos bienes y/o servicios que entrega el programa, en función de un objetivo específico”, es decir, las formas de aplicación de determinadas acciones, que se ejecutan en los establecimientos educacionales. En esta línea, el Acciona propone la ejecución de cuatro componentes, que son:

- ✓ Proyectos artístico-culturales en establecimientos educacionales.
 - ✓ Mediación artística y cultural.
 - ✓ Capacitación de docentes y artistas.
 - ✓ Asistencia técnica pedagógica. (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017, pág. 4)
- *Componente de Proyectos artístico-culturales en establecimientos educacionales*

En el caso de proyectos artístico-culturales, estos “proponen alternativas de aprendizajes mediante el uso de metodologías innovadoras y de lenguajes artísticos contemporáneos” (Mincap, 2018, pág. 106), lo que se traduce en la llegada de un/a artista especialista en algún lenguaje artístico³⁴ al aula, donde trabaja un/a docente en alguna asignatura, y entre ambas/os diseñan un proyecto en conjunto con las y los estudiantes. En este contexto, la participación de estudiantes “se hace efectiva mediante un diagnóstico en el que se levantan necesidades tanto del entorno como de los/as propios[as] estudiantes en cuanto a sus inquietudes personales y temáticas que quisieran abordar” (Mincap, 2018, pág. 106). Como se indicaba en el propósito del Programa, la participación activa de estudiantes es uno de los ejes centrales, sosteniendo que la educación artística es un mecanismo de empoderamiento de ellos/as, y que facilitaría la identificación y expresión de sus identidades e inquietudes, entregándoles un espacio de desarrollo personal y social.

Ahora bien, sobre el diseño de un proyecto artístico-cultural de aula del Acciona, podemos decir que este se divide en las siguientes etapas: diagnóstico, diseño del proyecto, implementación y evaluación de este. A modo de ejemplo, tomaremos un proyecto realizado en la región de

³⁴ Por lenguaje artístico entenderemos alguna disciplina artística, por ejemplo: teatro, danza, música, audiovisual, artes visuales, etc.

Valparaíso, en la Escuela Arturo Echazarreta, y que se titula “Encantando: taller de creación y coro”, donde en el diagnóstico inicial se señala lo siguiente:

Las experiencias culturales locales están fuertemente influidas por los medios de comunicación masivos (internet, televisión y radio), lo que tiene ventajas y desventajas. La ventaja es tener mayor acceso a conocimientos específicos mediante el uso de internet, lo que se traduce en nuevas herramientas para generar procesos de enseñanza-aprendizaje. La desventaja es que cada vez se van adquiriendo más modos y formas de culturas externas contemporáneas, en desmedro de la diversidad cultural local, de nuestra historia, expresiones, costumbres y tradiciones” (CNCA, 2016, pág. 21).

Lo interesante de esta descripción de la realidad local es que recoge elementos concretos de lo que viven estudiantes en la comuna, aludiendo a las referencias culturales que incorporan en su experiencia cotidiana desde otros lugares, por lo que se desprende la necesidad de generar mayores vínculos con la cultura local de la comuna donde se encuentra el establecimiento. De esta manera, lo más probable es que el proyecto, durante su diseño e implementación, considere el reconocimiento de las expresiones culturales locales. El proceso que sigue a esta etapa es que el o la artista haga una propuesta de trabajo desde el lenguaje artístico en el que participa, en este caso desde la música, a modo de colaborar con la asignatura en que está inserto el proyecto, y es decir, la asignatura de lenguaje. Además, cabe señalar que en la metodología de proyectos del Acciona, las artes funcionan como mediadoras de procesos, considerando que:

el foco no está puesto en el resultado, sino en el proceso, por lo que cada hora reunidos/as es una oportunidad para conocerse a sí mismos, trabajar en equipo, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, reflexionar, disfrutar de nuevas formas de ver el entorno y expresarse (Mincap, 2018, pág. 109)

En efecto, la creación artística se convierte en un proceso mediador entre las experiencias y visiones de mundo de quienes participan en el proyecto y las formas de expresión que cada cual tiene, al mismo tiempo que se abordan determinados objetivos de aprendizaje escolares. Dicho de otra manera, al no fijar el foco en el producto artístico, sino más bien en el proceso artístico-creativo, se traslada la atención a todo lo que va transcurriendo, y no al resultado esperado de la creación artística.

Otra característica central de los proyectos artístico-culturales del Acciona es la articulación curricular, es decir, el cruce metodológico y de contenidos entre una asignatura del currículo

oficial y elementos propios de los lenguajes artísticos. Para ilustrar más claramente la articulación curricular, seguiré con el proyecto mencionado anteriormente, y presento un cuadro extraído del documento llamado “Acciona. Programa de Fomento del Arte en la Educación”, elaborado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en el año 2015 (CNCA, 2016, pág. 25).

Objetivos, unidades y contenidos	
Conocer, reconocer y apreciar parte de la diversidad cultural de nuestro país, principalmente la de los pueblos originarios que lo habitan y lo habitaron.	
UNIDAD DE APRENDIZAJE Temática general a trabajar durante un período de tiempo y orientada al logro de determinados aprendizajes esperados.	CONTENIDOS Es la organización de los conocimientos que se desprenden de la Unidad de aprendizaje que quiero lograr, debe estar vinculado al contenido disciplinar.
I. Diversidad cultural en nuestro territorio. Zona Norte: mito aymara sobre los cuerpos celestes.	Género huayno: Pulso, ritmos y acento. "La llama del cielo", mito aymara. Creación colectiva de letra para canción <i>La llama del cielo</i> . Trabajo grupal sobre melodía de canción <i>La llama del cielo</i> .
II. Diversidad cultural en Chile. Zona Sur: mito Tehuelche sobre los cuerpos celestes.	"La cruz del sur", mito mapuche. Trabajo individual sobre mito mapuche "La cruz del sur". Creación colectiva de letra de canción <i>La cruz del sur</i> . Trabajo grupal sobre melodía de canción <i>La cruz del sur</i> .
III. Diversidad cultural en Chile. Zona Central: mito Mapuche sobre los cuerpos celestes.	"El origen de Venus", mito mapuche. Trabajo individual sobre mito mapuche "El origen de Venus". Creación colectiva de letra de canción <i>El origen de Venus</i> . Trabajo grupal sobre melodía de canción <i>El origen de Venus</i> .

Ilustración 5: ejemplo de articulación curricular, entre una asignatura del currículo y un lenguaje artístico. (CNCA, 2016)

En la imagen, observamos una propuesta de articulación curricular entre una asignatura del currículo nacional chileno y las herramientas del lenguaje artístico de la música. En el título de la tabla aparece indicado el objetivo de la unidad de aprendizaje: conocer, reconocer y apreciar

parte de la diversidad cultural de nuestro país, principalmente la de los pueblos originarios que lo habitan y lo habitaron. Y más abajo en las dos columnas se expresan la unidad de aprendizaje y su contenido.

En esta tabla los elementos de la música aparecen expresados como contenidos de la misma asignatura, y eso es resultado de un proceso de articulación curricular que pretende responder la pregunta de ¿Cómo podemos colaborar desde las artes en el aprendizaje de contenidos de determinada asignatura? Como respuesta tendremos que los recursos de cada manifestación artística se ponen a disposición de la asignatura, y en el caso del ejemplo anterior, mediante los conceptos musicales de pulso, ritmo y acento, se procederá a la creación musical de la letra y melodía del mito aymara sobre los cuerpos celestes – en este caso se trabaja sobre la primera unidad - lo que está directamente vinculado con el objetivo expresado en el título de la tabla, es decir, conocer parte de la diversidad cultural de nuestro país.

En resumen, el componente de proyectos considera el trabajo entre estudiantes, docentes y artistas, insertos en una comunidad educativa con determinadas características, y pretende acercar las experiencias artísticas a niños, niñas y jóvenes, a la vez que desarrolla otras competencias como son la observación, interacción, reflexión y diálogo entre todos quienes participan.

- *Componente de mediación artística*

El concepto de mediación en sí mismo posee múltiples acepciones, dependiendo del campo donde se emplee. Lo mismo ocurre en el ámbito de la educación artística, donde se han desarrollado diferentes modelos y definiciones de la mediación artística. En palabras de Peters (2019), la mediación artística es:

Comprendida como una derivación metodológica de la educación artística y de la animación sociocultural, la mediación artística emerge como un ejercicio analítico no jerárquico entre una obra artística, el mediador, una institución y un observador-público activo. A través de la mediación se producen diálogos, experiencias y, sobre todo, nuevas preguntas sobre las obras y sus interpretaciones culturales (pág. 19).

La mediación artística así expuesta, establece la relación entre ciertos elementos, que como señala Peters, son la “obra artística, el mediador, una institución y un observador-público activo”. De esta manera lo que se media es el tránsito de significados, valoraciones y experiencias entre la obra de arte, la persona encargada de guiar la mediación o mediador/a, la institución o el colectivo artístico cultural que exhibe la obra, y las personas que acceden a esa

experiencia artística.

Para el Acciona, la mediación “consiste en permitir el acceso a manifestaciones artísticas a los/as estudiantes que participan de los proyectos [de aula], con el propósito de potenciar los aprendizajes” (Mincap, 2018, pág. 118), lo que en la práctica se traduce en que estudiantes puedan visitar alguna muestra o exposición artística en determinados espacios dedicados a ello. Su particularidad es que estas actividades de mediación fomentan “un fuerte eje en el proceso pedagógico y, de esta manera, formar una articulación entre el sistema escolar y las instituciones u organizaciones culturales” (Mincap, 2018, pág. 118).

Precisamente, uno de los elementos distintivos entre los proyectos de aula y las actividades de mediación artística, es que en esta última se busca articular procesos entre instituciones, una educativa y la otra artística-cultural, lo que implica visibilizar puntos de articulación entre ambos espacios. Por una parte, el espacio educativo buscará potenciar el desarrollo integral de estudiantes a través del visionado o experimentación de determinadas actividades artísticas-culturales; mientras que el espacio artístico-cultural, como puede ser un museo o centro cultural, pone su énfasis en la mediación de productos artísticos, y propende a la reflexión a partir de obras expuestas o presenciadas por quienes asisten a esos espacios culturales.

En el siguiente recuadro se presenta en detalle como se diseñan las actividades de mediación en el Programa Acciona:

Primer momento ACERCAR	Previo al encuentro con la manifestación artística	Los/as mediadores/as, junto al/la docente, dan inicio a la etapa de contextualización histórica, técnica o teórica. En este momento, es posible identificar los grados de cercanía y hacer una evaluación del grupo que se va a mediar.
Segundo momento IDENTIFICAR	Durante la experiencia; momento en que se "vive" la manifestación y/o experiencia artístico-cultural.	Es importante considerar que esta metodología no se aplica a todos los lenguajes de la misma forma. Por ejemplo, si es una obra teatral, de danza, cinematográfica o musical, las intervenciones y resignificaciones se desarrollarán una vez terminada la obra. En cambio, si se trata de obras ligadas a las artes visuales, la artesanía o a cualquier otra manifestación artística no escénica, se espera que el/la mediador/a integre los conceptos tratados en el aula y pueda empezar a construirse la resignificación durante la experiencia.
Tercer momento VINCULAR	Posterior a la experiencia artística	Se da inicio a la reflexión, momento en el que los/as docentes pueden vincular un contenido curricular y trabajar junto a los/as mediadores/as. Se espera que sea el momento (uno o varios) de desarrollar actividades de carácter artístico en las que los/as estudiantes sean capaces de generar un cierre comprensivo de los conceptos tratados durante el proceso.

Ilustración 6: Esquema elaboración de un proyecto de mediación. (Mincap, 2018)

Como se puede observar, un proyecto de mediación está dividido en tres etapas y actividades para su desarrollo, y cada una de ellas se centra en verbos específicos: acercar, identificar y vincular. En el primer momento, se espera que los y las estudiantes conozcan algunos elementos del contexto de la obra que presenciarán, ya que esta información previa entregará algunas herramientas que permitan una cercanía mayor entre audiencia y creación. El segundo momento, es el encuentro con la experiencia artística en un espacio específico, y es aquí donde podrían reconocer elementos que aparecieron en el primer momento, así como podrían surgir preguntas y reflexiones por parte de estudiantes, respecto de la obra. Lo importante de la figura de quienes median es que deberán participar en todas las etapas y dar continuidad a los procesos que van experimentando niñas, niños y jóvenes. El último momento, sería el espacio que se genera después del visionado de la obra, donde se exponen los principales cuestionamientos y posibles significados o resignificaciones sobre la obra de arte. En esta etapa se busca articular la experiencia artística con el mundo escolar, lo que permite construir dinámicas en el aula, creaciones artísticas emanadas de la experiencia vivida, posibles

articulaciones con elementos del currículo escolar, entre otras.

En resumen, las acciones descritas en el componente de mediación artística buscan “generar espacios educativos que vinculen la experiencia cultural local de los y las estudiantes con las experiencias culturales globales, a través de la experimentación y apreciación de las diversas manifestaciones artístico-culturales” (CNCA, 2016, pág. 15).

- *Componente de capacitación*

El tercer componente del Acciona está destinado a realizar capacitaciones e instancias de formación dirigidas a artistas-educadores/as y docentes de los establecimientos educacionales donde se implementa el Programa. En estas actividades se “fomenta el uso de herramientas pedagógicas que desarrollen la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también aquellas relacionadas con el campo de las habilidades socio cognitivas” (Mincap, 2018, pág. 126). Como se observa, las capacitaciones están destinadas a artistas y docentes, por lo que los y los beneficiarios son personas adultas, no como sucedía con los componentes de proyectos y mediación, donde eran NNJ³⁵ quienes participan de esas actividades. Esta estrategia de capacitación sitúa el fortalecimiento en las capacidades y herramientas de quienes trabajan en infancia desde contextos escolares. Lamentablemente no existe mucha información pública respecto al funcionamiento de estas actividades de formación, pero lo que sí está manifestado es que estas “son definidas según las necesidades planteadas desde cada región participante del Programa” (Mincap, 2018, pág. 126), por lo que consideran la mirada territorial de necesidades de formación en materias asociadas a la educación artística.

- *Componente de Asistencia Técnica Pedagógica*

Antes de comenzar la explicación sobre el funcionamiento de este componente, me parece pertinente señalar que quien redacta esta tesis es la responsable de su funcionamiento, por lo que intentaré explicar de la manera más clara posible su objetivo y alcances.

En primera instancia, quisiera señalar que es uno de los últimos componentes en instalarse en el Programa, a partir del año 2016, y que propone realizar asesorías y capacitación a equipos directivos de las instituciones escolares, en el ámbito de educación artística. En palabras del Mincap

Se busca entregarles herramientas [a los equipos directivos] para poder extender el trabajo

³⁵ NNJ: Niños, niñas y jóvenes.

de este programa en toda la escuela y la comunidad educativa, de manera que no se centre solamente entre el artista, docente y estudiantes del curso en particular que vive la experiencia Acciona (2018, pág. 126).

El trabajo con equipos directivos en educación artística es relativamente nuevo en Chile, ya que la figura de asistencia técnica pedagógica se desarrolla en diversos ámbitos de la gestión escolar, sin embargo, y como hemos visto, la educación artística, si bien es altamente valorada por las directoras y directores, no siempre cuenta con los recursos financieros, materiales y humanos, para su óptimo desarrollo. Es por esto por lo que para el Acciona presenta un enorme desafío asesorar a equipos directivos en estas materias. Es así como la ejecución de la asistencia técnica se divide en cuatro etapas:

el diagnóstico en torno a la visión que posee la escuela sobre la educación artística en general, el grado de conocimiento del programa Acciona, la relación del sello educativo de la escuela³⁶ con Acciona y sus enfoques, la forma en que la escuela aborda los objetivos del programa, prácticas y/o agrupaciones artístico-culturales y problemáticas sociales del entorno donde está inserta la escuela; la planificación, fase en que se priorizan ámbitos a trabajar de acuerdo a lo que arroja el diagnóstico; la implementación; y la evaluación de la asistencia técnica (Mincap, 2018, pág. 126).

Como se observa, el diseño de las asesorías estará sujeto a las necesidades detectadas en cada establecimiento educacional, particularmente desde las voces de las personas vinculadas con la gestión directiva. Además, en este caso se asesora en el ámbito de la educación artística y su relación con los lineamientos del Programa, es decir, su metodología de trabajo, objetivos y los principales enfoques que promueve. Ahora bien, articular estos lineamientos con las ideas y/o experiencias de cada escuela o Liceo reviste una complejidad, por cuanto hay que generar un consenso sobre los temas a abordar entre los/as asesores/as técnicos/as pedagógicos/as en terreno y las personas participantes del diagnóstico.

En palabras del CNCA³⁷, la estrategia de realizar asesorías técnicas pedagógicas persigue “contribuir al enriquecimiento del Proyecto Educativo Institucional y al Fortalecimiento de las

³⁶ Sellos educativos: “Los sellos educativos son los elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar. Son los elementos que le otorgan identidad a la escuela/liceo, que la hacen singular y distinta a otros proyectos educativos”. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/549/MONO-467.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (página 31) Fecha de consulta: 12 de enero 2021.

³⁷ CNCA: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

capacidades de los equipos directivos, desde los aportes en convivencia escolar y logros en los procesos de aprendizaje que el Programa Acciona promueve” (2016, pág. 16), evidenciando que para que cualquier intervención estatal en el campo de la educación tenga un sentido más profundo, es imprescindible trabajar con las personas que dirigen las instituciones escolares, por cuanto finalmente dependerá de estas la continuidad y sustentabilidad de los procesos y aportes que se quieren realizar.

Para resumir, podemos decir que el concepto de articulación aparece constantemente en el diseño del programa. A modo de ejemplo, en el componente de proyectos en aula se busca la articulación entre lenguaje artístico, elementos del currículo y necesidades o intereses de estudiantes; lo mismo sucede en mediación artística y cultural, entre las obras de artes y las experiencias y visiones de mundo de estudiantes y el currículo; por otra parte, en las actividades de formación surge el cruce entre didácticas de las artes y elementos pedagógicos y del currículo en general; y finalmente, en asistencia técnica pedagógica se articulan los conocimientos de la gestión educativa y las posibilidades de vinculación de estas con las artes, para el fortalecimiento de los procesos educativos en general. Además, cabe señalar que cada componente es ejecutado por diferentes agentes ejecutores/as, y tienen por destinatarios determinada población o personas beneficiadas por los servicios que se prestarán, sin embargo, debemos diferenciar entre la población potencial y la población objetivo.

En primer lugar tenemos a la población potencial, que sería la “población que presenta el problema definido en el diagnóstico y que el programa espera abordar con la ejecución de este” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 15), es decir, que corresponde a la totalidad de beneficiarios/as que podrían ser parte del problema identificado. En este caso, el número total de niñas, niños y jóvenes que tienen falta de acceso y participación en procesos formativos en artes y cultura, por lo que entendiendo que hablamos de una población de alta vulnerabilidad, el número se amplía enormemente, y dado que el Programa funciona con un presupuesto definido no podría abarcar la población potencial.

En cuanto a la población objetivo, esta concierne “al subconjunto de la población potencial, que el programa tiene planificado atender en el período de un año. La estimación de la población objetivo va a depender de los recursos presupuestarios disponibles, capacidad técnica y de gestión que tenga el programa” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 17). Desde esta perspectiva, los/as beneficiarios/as finales del Programa serán seleccionados de acuerdo con determinados criterios de priorización, que acotarán la población a una cantidad reducida y

coherente con el presupuesto asignado para el Programa.

Además de la población beneficiaria del Programa, para su óptima implementación se requieren de recursos humanos, es decir, ejecutores/as que gestionarán los recursos económicos de acuerdo con los lineamientos emanados en el diseño elaborado desde el Nivel Central del Ministerio, en este caso, desde el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, donde se aloja el Programa Acciona. A continuación, presento un gráfico que resume cada uno de los componentes que integran el Acciona y sus respectivos beneficiarios/as:



Ilustración 7: Componentes y beneficiarios/as del Acciona. (Elaboración propia)

1.1.4. Enfoques transversales del Programa Acciona

Hemos tratado anteriormente el propósito, los objetivos y los componentes del Programa, por lo que resta señalar otro de los elementos constitutivos de su formulación, es decir, los enfoques transversales que promueve, y que son considerados una parte integral de su diseño. De hecho, dentro de estos se encuentra el enfoque intercultural, razón por la cual he considerado relevante identificar las definiciones asociadas a este y sus posibles formas de implementación, de acuerdo con la lógica de diseño e intervención del Programa que he presentado

recientemente. Precisamente, para comprender el rol de los enfoques en el diseño del Programa, es imprescindible destacar que:

si el programa incorpora uno o más enfoques en su diseño, es necesario que esto se vea reflejado en el diagnóstico del problema (por ejemplo, cuantificación de cómo impacta el problema según género) y la estrategia de intervención (componentes diferenciados según el género de la persona) (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 27).

En consecuencia, si hablamos del enfoque intercultural, entonces deberíamos ver considerada esta dimensión en el diagnóstico y el problema que esta perspectiva busca resolver en el marco del programa, tal como se indica a continuación:

Si el diagnóstico realizado para el diseño del programa identifica variables diferenciadas relacionadas con enfoques tales como género, pueblos indígenas, territorios, discapacidad u otros, éstas deben ser recogidas en la estrategia de intervención, es decir, se deben efectuar ajustes al diseño que permitan generar condiciones necesarias para estas poblaciones en particular (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 19).

No obstante, al revisar el diagnóstico del diseño del Programa correspondiente al año 2017, en este se define el problema como “baja participación cultural de niños y jóvenes escolares de sectores con mayor vulnerabilidad” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017, pág. 4), lo que en una primera lectura podría no especificar algún problema asociado a variables que implicaran lo intercultural, pero que por otra parte, invita a plantearnos tres preguntas: ¿Cómo se entiende el enfoque intercultural desde el Programa y qué relación tiene con el problema identificado en su diagnóstico? ¿Hablar de jóvenes escolares de sectores con mayor vulnerabilidad implica necesariamente una alusión a alguna forma de discriminación en términos culturales? Y, por último, en el caso de que el Acciona hubiera realizado un diagnóstico que no incluyera estas preguntas, convendría preguntarse: ¿Cómo debería estar diagnosticado el Programa para poder identificar la necesidad de promover el enfoque intercultural, específicamente?

Respecto de la primera pregunta parece pertinente comentar que esta es justamente la que da origen a la presente investigación, y que a través de algunas entrevistas he podido constatar algunas ideas subyacentes a su definición, ideas que serán analizadas en el en el siguiente capítulo. Respecto a la segunda esta podrá ser resuelta en el mismo capítulo, y en cuanto a la tercera, justamente plantea la propuesta de determinadas variables que podrían ser consideradas, a modo de sugerencias en esta Tesis.

En el siguiente recuadro presento los enfoques transversales del Programa Acciona y como son definidos en documentos oficiales:

- Enfoque de género: favorecer actividades no sexistas y que no reproduzcan estereotipos discriminatorios.
- Enfoque territorial: considerar las características de los territorios, favoreciendo los establecimientos en localidades aisladas para asegurar el acceso en igualdad de oportunidades.
- Enfoque de interculturalidad: incorporar los aportes de pueblos originarios, población migrante (histórica y contemporánea) y cultura popular, entre otros.
- Enfoque de integración: fomentar la participación de personas en situación de discapacidad.

Ilustración 8: Enfoques transversales del Programa. (Mincap, 2016)

En el recuadro encontramos cuatro enfoques con sus respectivas definiciones, el de género, el territorial, de interculturalidad y el de integración. Justamente, dado que en la documentación pública existente no logramos encontrar definiciones más específicas sobre cómo se espera la implementación de dichos enfoques, es que nuestra mayor fuente de información serán las entrevistas y el trabajo de campo. Asimismo, es importante contrastar que, en este contexto, el enfoque intercultural es presentado como enfoque de interculturalidad, lo que eventualmente presenta un posicionamiento respecto a su comprensión, ya que desde mi perspectiva hablar de interculturalidad en educación es distinto a hablar del enfoque intercultural en educación.

Finalmente, el Acciona propone una definición del enfoque interculturalidad asociada a pueblos indígenas, población migrante (histórica y contemporánea) y cultura popular, entre otros; lo que implica un abanico amplio de aplicación, que revisaremos en el siguiente apartado asociado específicamente a estos significados. Asimismo, contrastaremos estas definiciones con prácticas y obstáculos identificados por quienes ahí trabajan. No obstante, es imprescindible subrayar que la determinación de los enfoques está sujeta a un diagnóstico inicial respecto a la población objetivo del Programa.

A continuación, se explica a grandes rasgos el modelo de implementación del Programa, y como transita desde el diseño o formulación de lineamientos hacia la forma en que se ejecutarán los

componentes descritos en este apartado.

1.1.5. Modelo de Implementación del Programa Acciona

En el apartado anterior mencionaba las principales características del Programa, en los aspectos más bien teóricos o de enunciados, por lo que ahora corresponde conocer cómo ejecuta su intervención en las comunidades educativas. Para estos efectos, entenderemos la implementación como la “puesta en práctica o de ejecución que generalmente se utilizan en el lenguaje cotidiano de las administraciones públicas” (Subirats, 2012, pág. 180). Para ello es preciso señalar que:

“En toda política pública, cualquiera que sea el sistema institucional del país o de la institución pública descentralizada en la que se desarrolle, puede identificarse la etapa diferenciada de la ejecución en la práctica, de las normas legales y reglamentarias que regulan la intervención estatal”. (Subirats, 2012, pág. 180)

De esta manera, la ejecución del Programa sucede en las dieciséis regiones del país, a través de sus distintos componentes, sin embargo, y dentro de esta línea, es relevante considerar las principales características que deben tener los distintos establecimientos educacionales donde se implementará. En esta etapa se realiza un proceso de focalización, que en resumen se trata de identificar determinadas escuelas o Liceos a partir de ciertos criterios de priorización, como son (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017):

1. La dependencia de los establecimientos es Municipal o Particular Subvencionado³⁸.
2. Los establecimientos tienen un IVE-SINAE³⁹ superior a 80% en la enseñanza básica, en la enseñanza media o en ambos.

³⁸ Son establecimientos que se financian fundamentalmente con el aporte del Estado. Según su administración, los cuales pueden ser Municipales, Particulares Subvencionados o de Administración Delegada DL N° 3166, reciben un monto mensual por alumno/a atendido, el cual dependerá del nivel y modalidad de enseñanza, y de si funciona con o sin Jornada Escolar Completa. Este monto (factor USE) se multiplica por la asistencia media promedio registrada por curso en los tres meses precedentes al pago y por el valor de la USE vigente, dando como resultado la subvención base mensual. <https://www.ayudameduc.cl/ficha/subvencion-segun-tipo-de-establecimiento-4>. Última visita: 14 de enero de 2021.

³⁹ IVE-SINAE: Es un indicador del nivel de vulnerabilidad presente en cada establecimiento. Con el IVE y el dato de matrícula del establecimiento, JUNAEB determina la cantidad y tipo de raciones que recibirá el colegio. Al inicio del año escolar, les envían a todos los establecimientos municipales y particulares subvencionados del país las encuestas de primero básico y primero medio para recolectar información necesaria para calcular el IVE. También existe el IVE-SINAE. Si bien ambos indicadores se presentan en forma de porcentaje de vulnerabilidad del establecimiento, dan cuenta de poblaciones vulnerables distintas, mientras el IVE refleja una vulnerabilidad asociada fundamentalmente a “pobreza”, el IVE-SINAE refleja la condición de riesgo asociada a los estudiantes de cada establecimiento. http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/lo_que_ud_debe_saber.pdf. Última visita: 14 de enero

3. Los/as alumnos/as tienen entre 4 y 18 años de edad, y asisten a Jornada Escolar Completa (JEC). (pág. 5)

A partir de la focalización de establecimientos educacionales que cumplan con los criterios presentados anteriormente, cada secretario/a Regional Ministerial⁴⁰ (SEREMI) procederá a seleccionar aquellas escuelas o liceos con los que se podrá trabajar, a partir del presupuesto designado para ello en cada región. De este modo, una vez seleccionadas las escuelas y liceos, se procede a levantar la compra pública que adjudicará la ejecución del servicio, es decir, se levantará una oferta desde el Estado, donde múltiples oferentes podrán postular con diversas propuestas para la ejecución del Programa y el presupuesto asignado para ellas. Será La figura del proveedor o proveedora quien en definitiva velará por el cumplimiento de la ejecución presupuestaria y de orientaciones más técnicas respecto a los elementos cualitativos y de contenidos que recibirán de parte del Ministerio para la adecuada ejecución del Servicio.

La siguiente ilustración grafica el proceso de diseño, implementación y evaluación del Programa Acciona, indicando las funciones asociadas a cada entidad:

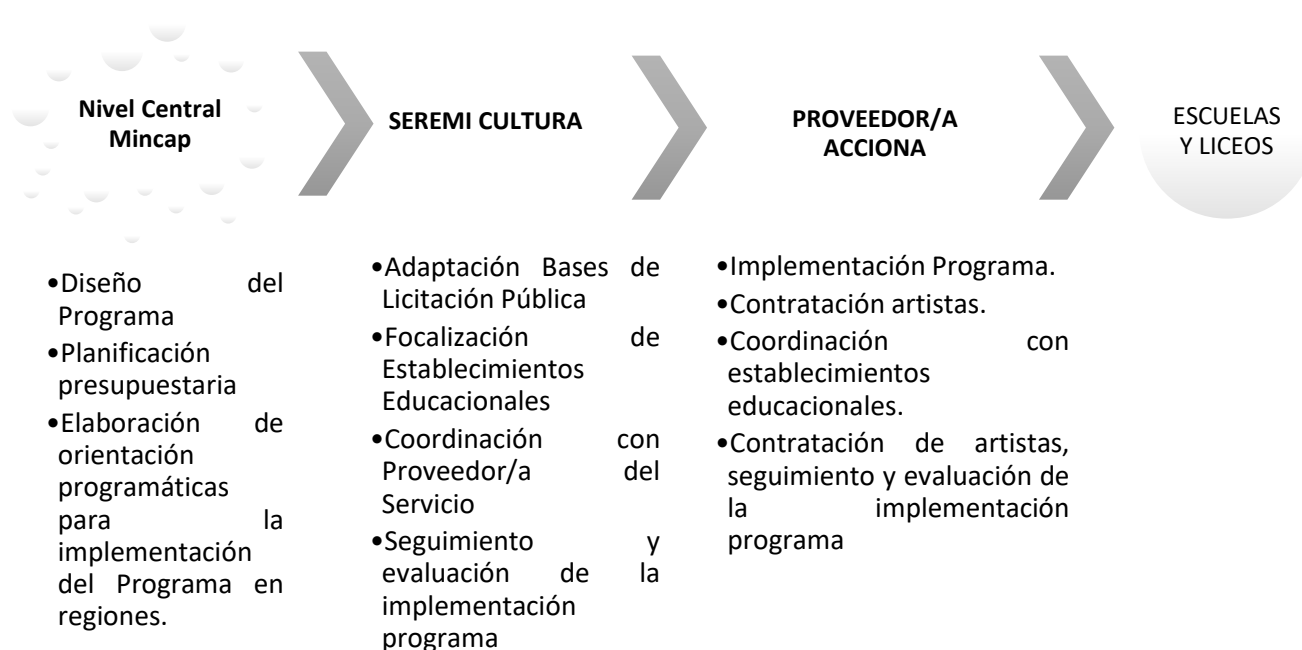


Ilustración 9: ciclo de diseño, implementación y evaluación del Programa Acciona y funciones asociadas a cada entidad. (Elaboración propia)

de 2021.

⁴⁰ Nombre que recibe la jefatura máxima de cada Secretaría Regional Ministerial, representantes del/ de la Ministro/a de las Culturas y las Artes en cada región del País.

En última instancia, la entidad más importante en el eslabón de trabajo del Acciona, son las escuelas y liceos donde se ejecutarán los cuatro componentes del Programa, es decir, proyectos artístico- culturales en aula, proyectos de mediación artística y cultural, capacitación de artistas y docentes y asistencia técnica pedagógica para equipos directivos. Se espera que estas actividades o intervenciones sean realizadas durante el año escolar, que comienza en marzo y culmina en diciembre de cada año, donde cada una de ellas apuntará al cumplimiento de los objetivos señalados al comienzo.

Cada escuela o Liceo, presentará a una integrante de la comunidad educativa que coordine el proceso con artistas, docentes y proveedores que ejecutan el Programa. Asimismo, y para el caso de proyectos, cada directora o director seleccionará las asignaturas, docentes y horarios en que cada artista deberá ingresar a las aulas, con la finalidad de desarrollar su trabajo artístico en articulación con los elementos de cada asignatura. Todo este proceso será acompañado por funcionarias/os de cada Secretaría Regional Ministerial de las Culturas y las Artes, así como también quedará registrado en diversos instrumentos que provee el Programa, a modo de conocer cómo se desarrollan los procesos en cada escuela o Liceo.

En definitiva, el Acciona (Mincap) “se traduce en una estrategia de involucramiento en establecimientos educacionales que incluye a todos los actores de la comunidad educativa” (2018, pág. 105), ya que como toda política pública necesita de la colaboración de la sociedad civil y la ciudadanía en general para su óptima ejecución, revisión, análisis y mejora constante.

En conclusión, y para centrarnos en la discusión de esta investigación, es importante mencionar que cada idea, lineamiento, objetivo y orientación emanada desde el Ministerio, ya sea desde el Nivel Central o desde cada Secretaria regional Ministerial recaerá en proveedores/as externos/as a la Institución, por lo que, en el caso del enfoque intercultural, toda definición será recibida y ejecutada por personas que no necesariamente trabajan en el Ministerio. Menciono esto, ya que como en todo proceso en que participan múltiples agentes, las ideas, experiencias y contextos incidirán en la manera en que cada idea u orientación es atendida y ejecutada.

2. LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Antes de comenzar con este nuevo apartado, reforzaré que la información que a continuación presento es parte de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, y que, por lo mismo,

se fundan en ideas, conceptos, percepciones, experiencias y referencias personales. Asimismo, quisiera comentar que tal y como se señaló al finalizar el apartado anterior, estas ideas están sujetas a otros procesos administrativos para su ejecución. En definitiva, lo que se presentará es un extracto de cómo se piensa, cree y visualiza el enfoque intercultural en el Programa Acciona, y que intentaré contrastar con algunas visiones personales e idealmente algunas propuestas para su ejecución.

Dicho esto, en primer lugar, mostraré las principales categorías surgidas al realizar el análisis de dichas entrevistas con la finalidad de ordenarlas y poder darles un sentido en el presente relato. La construcción de categorías de análisis no estuvo exenta de complicaciones, justamente, porque en las primeras lecturas surgían de manera casi inconsciente las preconcepciones que poseía como investigadora, respecto de su interpretación. Pero después de largas conversaciones con mis directoras de Tesis, pude encontrar otras formas de interpretación más estrechamente relacionadas con lo que planteaban las y los entrevistadas/os, o por lo menos, me volví consciente de mis percepciones e intentaba diferenciarlas de quienes aportaron información. En efecto, para responder a la gran pregunta que me planteé en la investigación, es decir, ¿Qué significados se le atribuyen al enfoque intercultural, desde la mirada de algunas/os agentes encargadas/os del diseño y coordinación del Programa Acciona?, he llegado a las siguientes categorías de análisis:

- i. Origen del enfoque intercultural en el Programa Acciona
- ii. Referencias internacionales sobre la diversidad cultural para el desarrollo de iniciativas relativas al enfoque intercultural en el Programa Fomento del Arte en la Educación – Acciona
- iii. Visiones, percepciones y opiniones sobre la diversidad cultural y el enfoque intercultural en el programa Fomento del Arte en la Educación – Acciona
- iv. Educación artística intercultural
- v. Rol del enfoque intercultural en el marco del Programa Fomento del Arte en la Educación - Acciona, perteneciente al ministerio de las culturas, las artes y el patrimonio de Chile.

2.1. ORIGEN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL PROGRAMA ACCIONA

2.1.1. Iniciativa de Acciona – Portadores/as

Una de las primeras cuestiones que quise resolver respecto al enfoque intercultural en el Acciona fue identificar el momento en que se comenzó a instalar la idea de trabajarlo desde el Programa, y por ende planteé directamente la pregunta sobre su origen. Frente a esto, un par de personas entrevistadas plantearon que esto comenzó con una iniciativa desarrollada entre la Sección de Educación Artística y el Programa “Portadores de Tradición”, perteneciente a la Sección de Patrimonio Cultural del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

El Programa Portadores de Tradición, se enfoca en “la promoción de la transmisión y valorización del patrimonio cultural local y regional mediante la inserción de cultores⁴¹ en el sistema educacional formal⁴²”, y en ese sentido uno de los relatos plantea que:

Teníamos en el Departamento de Ciudadanía primero Patrimonio, y eso fue muy relevante... Patrimonio, que además en ese momento incluía, o era como el espacio donde se trataba de alguna manera la relación con los pueblos originarios. No había unidad de pueblos originarios y en ese momento de hecho, el Departamento de Patrimonio absorbe, cuando desde el primer Gobierno de Bachelet se sugiere que todos los servicios públicos incorporen a una persona para ver el tema de los pueblos originarios (N°1, 2016).

Tal como se señala, todo surgió a partir de la relación entre patrimonio cultural, pueblos originarios y educación artística, lo que aparece mencionado en las entrevistas y los textos de estudio. Parece razonable pensar que se instalaran iniciativas exclusivamente para el reconocimiento de los pueblos indígenas, desde las entidades públicas, ya que en Chile recién “en el año 1993 el Estado chileno reconoció mediante la ley indígena 19.253 la presencia de ocho pueblos originarios en el actual territorio chileno” (CNCA, 2012, pág. 13).

⁴¹ El Área de Artesanía del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes define como *artesano* a cualquier “cultor(a) o creador(a) que desarrolla la actividad artesanal, en la cual el saber y la acción humana predominan por sobre una mecanizada. Los artesanos son capaces de elaborar con destreza, conocimiento, creatividad y expresión cultural objetos útiles, simbólicos, rituales o estéticos con materias primas provenientes de recursos sostenibles y generalmente representativos de un medio cultural”. <https://chileartesanía.cultura.gob.cl/archivos/documentos/0b048a5c09.pdf>. Fecha de consulta: 05 de julio de 2021.

⁴² <https://www.cultura.gob.cl/actualidad/programa-portadores-de-tradicion-transmite-tradiciones-e-identidad-regional-a-estudiantes/#:~:text=El%20Programa%20Portadores%20de%20Tradici%C3%B3n,de%20cultores%20en%20el%20sistema> Fecha de consulta: 05 de julio de 2021.

Justamente, el Programa Portadores de Tradición promueve la inserción de cultores/as en el sistema educacional formal, como un mecanismo de reconocimiento de elementos culturales y tradiciones de los pueblos indígenas. Por ello, y desde la voluntad y directrices de determinadas/os funcionarias/os se inicia un trabajo colaborativo con el área de educación artística, para diseñar un trabajo conjunto en esta materia. Los/as portadores/as se definen como las “personas que a través de su experiencia de vida guardan los conocimientos, saberes o técnicas propias de las manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial cumpliendo así un papel importante en la práctica y continuidad de tales manifestaciones”⁴³, por lo tanto en la lógica del Acciona, se diseñó un mecanismo de trabajo exclusivo para su inserción en los talleres o proyectos de aula, que se tradujo en lo siguiente:

(L)os talleres son planificados y desarrollados entre un/a artista tallerista externo/a al establecimiento, el docente titular y un/a portador de tradición. El Artista tallerista permite que el saber cultural transferido por el/la cultor/a sea interpretado y expresado a través de los diversos lenguajes artísticos (musicales, visuales, audiovisuales, escénico – corporales y literarios). En este sentido, el objetivo es sensibilizar a los/as estudiantes respecto de su patrimonio cultural inmaterial, complementándolo con el trabajo que el/la artista – tallerista propone, mediante didácticas del arte que fortalezcan los procesos de aprendizaje.⁴⁴

De esta manera, el trabajo del enfoque intercultural comenzó con una serie de “reuniones con Patrimonio para definir lo que se entendía por enfoque intercultural” (Nº2, 2017), con la finalidad de establecer “qué es lo que queremos que ocurra finalmente” (Nº2, 2017). Como se puede observar, el proceso de articulación de programas sociales está sujeto a una reflexión entre personas participantes de ambos Programas, donde se indagó sobre los objetivos de cada uno, para la definición de uno nuevo.

Así, las primeras ideas sobre lo “intercultural surge de la relación con Patrimonio...encuentro de dos culturas...cultura escolar y portador de tradición... (Nº2, 2017)”. Por una parte, vemos ese encuentro entre ambos mundos, sin embargo, agregaría que también se suma el mundo de las artes, o quizás específicamente, se integran las artes como mediadoras de ese proceso de intercambio entre elementos culturales del mundo del patrimonio y el mundo escolar.

⁴³ <http://www.nuestropatrimonio.gob.do/index.php/aprendo/glosario/49-portadores> Fecha de consulta: 05 de julio de 2021.

⁴⁴ <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/04/programa-acciona-2013.pdf> Fecha de consulta: 05 de julio de 2021.

Continuando con esta reflexión, si agrego el concepto de diversidad cultural en la ecuación, y específicamente cuando se habla de dos mundos, valdría la pena preguntarse: ¿Cómo sucede el reconocimiento de la diversidad cultural entre personas portadoras de tradición, artistas, docentes y estudiantes en una comunidad educativa? En este sentido, apareció una experiencia que fue considerada exitosa en la implementación del Acciona-Portadores⁴⁵, que podría responder esta pregunta. La portadora de tradición, en este caso, se llama Paula Painén, quién:

[E]s representante de la cultura mapuche, [y] hablante de la lengua mapuzungun. Es reconocida por perpetuar y dar continuidad en su comunidad la antigua labor de wewpife o epewtufe, es decir, contadora de epew⁴⁶ o cuentos tradicionales, los que son aprendidos y transmitidos por medio del relato oral. Estos cuentos se caracterizan por ser el medio de trasmisión de enseñanzas ligadas a la cosmovisión mapuche y que están dirigidas principalmente a los niños, niñas y jóvenes⁴⁷.

Me parece importante compartir la percepción de una persona entrevistada, respecto a un trabajo de Paula Painén, realizado en el marco del Acciona-Portadores. En esta reflexión se manifiesta de alguna manera, lo que se espera lograr en términos del reconocimiento de la diversidad cultural, en un proyecto o taller de aula.

La Paula, narraba la historia mapuche, los epew, cuentos mapuche. Por ejemplo...con ella trabajaron tres artistas, con niños desde el teatro, desde la música, desde la danza, de lo contemporáneo. Y aquí sucedió una cosa muy bonita, porque los chicos de la escuela miraban a la señora Paula como una viejita del barrio, la abuelita de no sé quién, de la casa de no sé dónde, y para ellos en muchos espacios, el ser mapuche no es algo que los...porque obviamente fuera de su comunidad los discriminan y fue muy bonito, porque claro, los chicos querían... si tú les dices: ¿Qué quieren? ¿Un taller de epew o quieres uno de danza contemporánea? Preferirían danza contemporánea, porque en una de esas bailan a Shakira...Y así se generaron varios de estos proyectos en relación a los epew. Entonces lo que se hizo fue como volver a mirarlos, pero desde...resignificarlos. Entonces los chicos hacían

⁴⁵ Nombre con que se identificaría finalmente esta iniciativa.

⁴⁶ Epew: El epew es un tipo de relato oral mapuche en que se narran sucesos ficticios, habitualmente protagonizados por animales personificados. Puede considerarse un equivalente mapuche de la fábula, pues aunque tiene la función de entretener, también cumple con un afán didáctico y se usa para transmitir a los niños y jóvenes valores como la honradez o la lealtad. Entre los animales que protagonizan las historias con frecuencia se hallan el zorro (ngürü), el jote (kanin) o el puma, particularmente una hembra (pangi) y sus cachorros (pangküll). los epew que son transmitidos de generación en generación, como parte de la tradición oral mapuche. Entre ellos quizás el más importante sea el de Kai-kai y Txeng. <https://brainly.lat/tarea/30618695> Fecha de consulta: 13 de abril de 2022.

⁴⁷ <http://www.sigpa.cl/ficha-individual/paula-painen-calfuman> Fecha de consulta: 05 de julio de 2021.

danza, pero ¿Qué es lo que se construyeron como danza? Fue a partir justamente de uno de los epew...entonces tenían que volver a mirar, pero desde lo que ellos sienten que los identifica hoy día (N°1, 2016).

De acuerdo con este testimonio, el trabajo de la señora Paula Painén en el Acciona se tradujo en un proceso de articulación de identidades, donde se muestra cómo es posible vincular elementos identitarios, tanto de las personas portadoras de tradición como de estudiantes, que participan en un proyecto de aula del Acciona. Las niñas, niños y jóvenes fueron considerados en el proceso de resignificar la tradición del epew en sus propias lógicas identitarias, y sobre todo, de acuerdo con sus intereses, motivaciones y problemáticas, lo que finalmente genera una apertura hacia el conocimiento de costumbres o prácticas de otras comunidades y por ende, el reconocimiento mutuo de ambas/os.

Lo anterior me lleva a pensar que efectivamente, cuando hablamos de intercambio de saberes no hablamos necesariamente de intercambio de herramientas técnicas, sino más bien simbólicas, de significados asociados a dichas técnicas o metodologías, donde lo que se transfiere son visiones respecto a quehaceres en la vida cotidiana. En este sentido, y continuando con la narración de las primeras experiencias de lo intercultural en el Acciona, es importante indicar que esto no siempre trajo los resultados esperados, por lo que es importante observar la dimensión de la mediación, ya que este proceso exige una articulación entre contenidos y formas de ver el mundo de las personas involucradas. En palabras de otra/o entrevistada/o:

[H]ay que mediar harto...mediar, porque por lo general los colegios son numerosos, los cursos son numerosos, entonces yo creo que es más, no sé si productivo, pero efectivo, trabajar en menos cantidades...Y lo importante es poder tener una relación entre todos... Porque se trabaja en comunidad, se trabaja en círculo y bueno como te decía, las características de los chicos son muy diversas... (N°4, 2017).

Y aquí volvamos la atención a los contextos donde se implementó esta iniciativa, es decir, las escuelas y/o Liceos⁴⁸, donde por naturaleza, existe una diversidad de agentes y algunas veces

⁴⁸ Los liceos dieron vida a la red de educación secundaria fiscal inaugurada en 1813 con la creación del Instituto Nacional en la ciudad de Santiago de Chile. Bajo este modelo inicial, matriz del sistema secundario, en los principales centros urbanos nacieron los establecimientos que debían educar a las elites masculinas de provincia. Impulsados por el Estado y por las comunidades locales, en una primera etapa estuvieron regidos prioritariamente por el sentido de la virtud republicana, aquella que privilegiaba el bien público por sobre el privado. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-333802.html>.

participan muchas/os estudiantes. Esta dimensión merece ser revisada, por cuanto mientras existe mayor complejidad en el proceso y por lo mismo, surge la necesidad de una mayor planificación y/o coordinación entre las y los participantes.

La idea de la mediación posee múltiples acepciones dependiendo del contexto en que se aplique, y en el caso de la cultura escolar, se refiere en su mayoría a:

“un procedimiento para resolver conflictos pero al mismo tiempo trata de generar en profesores/as y alumnos/as, los motivos o el impulso necesario para convivir desde la reciprocidad, la cooperación, la responsabilidad social, además de propiciar un buen ambiente de convivencia y recuperar el sentido de comunidad” (Ibarrolla-García & Iriarte Redín, 2013, pág. 368)

Como se describe, la mediación escolar se sitúa desde el conflicto, con la finalidad de encontrar respuestas que permitan una convivencia entre quienes comparten en los contextos escolares. Esta idea de mediación es la que relata también la persona entrevistada cuando dice “hay que mediar harto⁴⁹” (N°4, 2017), ya que podemos inferir que se refiere al intercambio que sucede entre estudiantes y las/os portadoras/es de tradición.

Sin embargo, desde el ámbito de las artes, también existen un par de definiciones sobre el concepto de mediación, de hecho, el mismo Programa Acciona habla de la mediación artístico-cultural, como una forma de articular visiones desde las artes, lo curricular y lo cultural. Desde esta perspectiva, podemos observar que lo que se media en el Acciona Portadores tiene dos ámbitos de aplicación, los contextos desde donde se desarrollan las iniciativas, y las personas que están insertas en dichos contextos.

Por una parte, tenemos el contexto desde donde provienen las personas portadoras de tradición, geográficamente definidos y con dinámicas y roles, específicamente de las culturas indígenas. Asimismo, también aparecen de forma simultánea sus propias experiencias vitales, personales e individuales. Y por otra parte, tenemos los contextos escolares, donde asisten estudiantes a diario, sin embargo, esto no considera necesariamente todos los elementos que son parte de las identidades de las y los estudiantes. Entonces, frente a la pregunta de ¿Qué se media en estas iniciativas?, me atrevería a decir que se media tanto desde los contextos como desde la especificidad de las personas, por lo que reducir la mediación al contexto únicamente

Fecha de consulta: 03 de enero de 2022.

⁴⁹ Harto: Sinónimo de mucho, demasiado, abundante. <https://diccionariochileno.cl/term/Harto>. Fecha de consulta: 07 de abril de 2021.

reduce la reflexión y complejidad de los procesos pedagógicos involucrados, desde la transferencia e intercambio de saberes.

A continuación, describo lo señalado, en un gráfico:

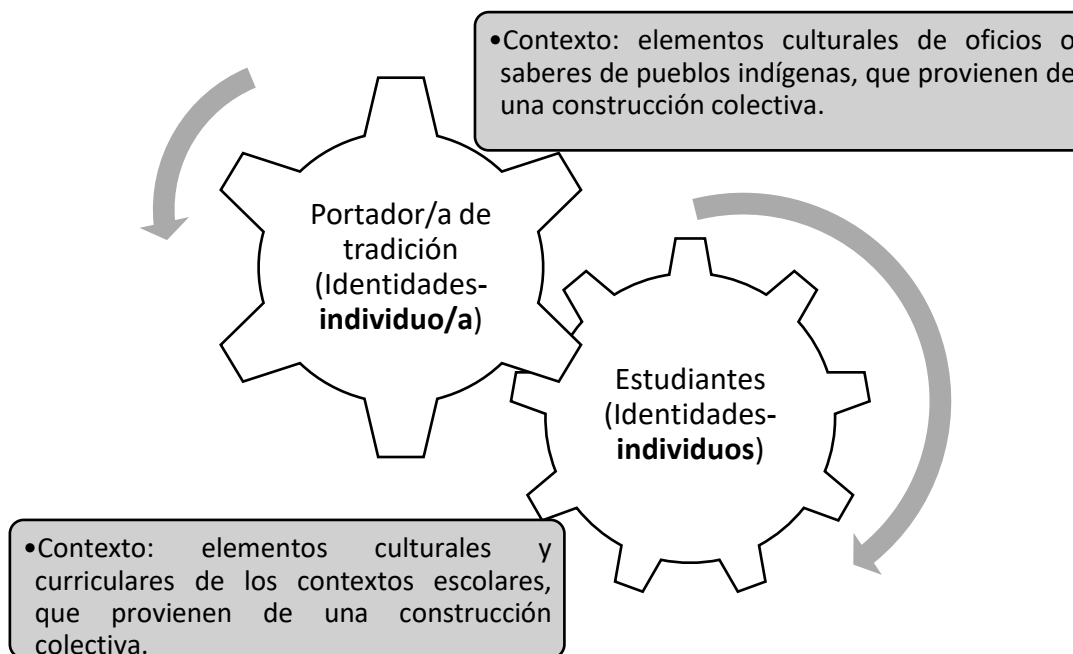


Ilustración 10: ¿Qué se media en la iniciativa del Acciona-Portadores?. (Elaboración propia)

Dentro de este marco, se vincula la cultura propia de portadoras/es y la cultural escolar, incluidas/os las y los estudiantes. Asimismo, y dado que el Programa Acciona es un programa de educación artística, se incluyen también los lenguajes artísticos, donde se espera que las/os artistas faciliten “que el saber cultural transferido por el/la cultor/a sea interpretado y expresado a través de los diversos lenguajes artísticos (musicales, visuales, audiovisuales, escénico – corporales y literarios)” (CNCA, 2013), como se señala en el siguiente gráfico.

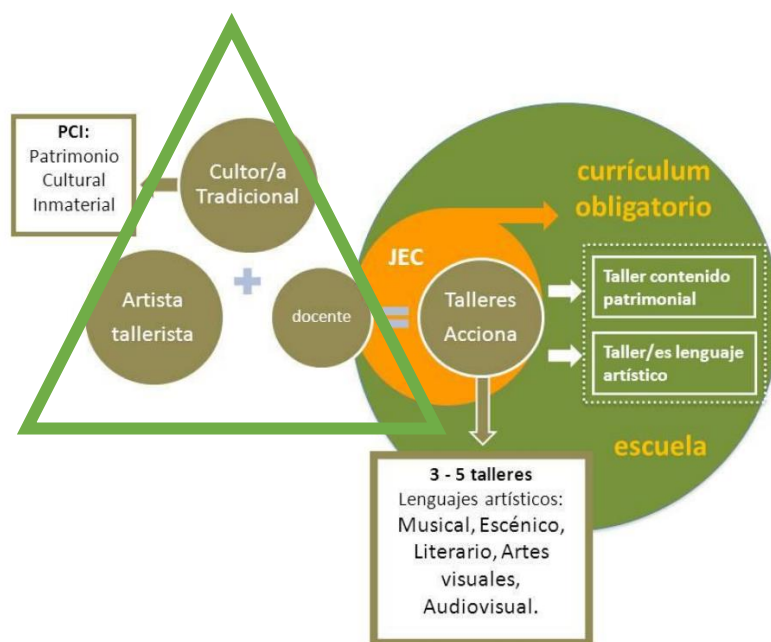


Ilustración 11: Modelo Acciona – Portadores (CNCA, 2013)

En resumen, el modelo de Acciona-Portadores pretende la articulación de tres elementos: el de las culturas indígenas, la cultura escolar y los lenguajes artísticos, a través de la participación de portadoras/es, docentes, artistas y estudiantes. No obstante, existe un fuerte énfasis en los oficios de las y los portadoras/es, por lo que al describir estas experiencias, muchas veces se remiten a la labor que ellas/os realizan en los proyectos, como foco principal.

2.1.2. Algunas características del trabajo de las y los Portadoras/es de tradición: lo identitario, el sello personal y aprender haciendo

En relación con las implicancias del trabajo personal-individual y las características del trabajo de las personas portadoras de tradición, aparecen elementos comunes, como la forma en “ellos se desenvuelven o lo que ellos emanan, porque emanan como una energía heavy, o sea, tú te impresionas. Los escuchas y te hipnotizan” (N°4, 2017). La hipnosis a la que se hace referencia podría asociarse a una dimensión del carisma que entregan en su quehacer, y que a su vez podría relacionarse con el elemento de lo diferente en contextos escolares, es decir, la particularidad de sus saberes y como estos contrastan con los elementos curriculares estandarizados y las metodologías de aprendizaje implementadas comúnmente en las aulas.

El impacto de la presencia de las y los portadores en la experiencia de estudiantes no es menor, y esto “tiene que ver con la prestancia o el tener una identidad marcada, sentirse propia, sentirla

o sentirse orgulloso, y eso los chicos lo ven, lo notan...en un par de minutos que hablan, lo notan.” (N°4, 2017). Y en los casos que se mencionan, hablamos específicamente de personas portadoras de tradición, pertenecientes a la cultura mapuche, ubicadas en la región de la Araucanía de Chile. Son ellas y ellos quienes manifiestan parte de su identidad cultural mediante ciertos oficios, algunas veces olvidados o no reconocidos por la comunidad local. Justamente respecto a esto último,

...sucede en esta región [de la Araucanía], que mucha gente niega que forma parte de la cultura mapuche. Y para ellos [las y los estudiantes] fue como acercarse de nuevo a algo que ya habían visto, pero que les daba vergüenza contar y aquí se sentían bien. De hecho algunos recordaban que sus abuelas, su gente conocía el trabajo de la greda⁵⁰ (N°4, 2017)

La idea de incluir los oficios tradicionales de la cultura mapuche en contextos escolares también responde a una estrategia de valoración del patrimonio cultural local, sobre todo hacia una generación de niñas, niños y jóvenes que entran en un sistema escolar donde el currículo no abarca todos los elementos identitarios de las comunidades indígenas, o donde no han sentido validación de estos elementos en el quehacer escolar cotidiano.

A modo de ejemplo del impacto de estos saberes en estudiantes, presentaré el relato sobre otra experiencia del Acciona-Portadores, donde el protagonista es Lorenzo Aillapán Cayuleo⁵¹, quien ganó el premio Tesoro Humano Vivo⁵² en el año 2012, y que también participó en algunos

⁵⁰ El trabajo de la greda, es un trabajo realizado por Dominga Nelcumán Mariqueo: destacada maestra alfarera del pueblo mapuche de la comuna de Padre Las Casas en la región de La Araucanía. Obtiene el reconocimiento Tesoro Humano Vivo por portar de forma estratégica conocimientos y manifestaciones del patrimonio cultural inmaterial y dar cuenta del genio creador del pueblo mapuche a través de la alfarería. <http://www.sigpa.cl/ficha-individual/dominga-neculman-mariqueo>. Fecha de consulta: 08 de abril de 2021.

⁵¹ Uñümche, “Hombre pájaro” recrea la oralidad, poesía, música y lírica de la naturaleza y cosmovisión mapuche y promueve el diálogo intercultural, a través de mensajes onomatopéyicos de los pájaros. Lorenzo es el único uñümche del pueblo mapuche, quien aprendió de sus maestros o kimche sobre la cosmovisión de su pueblo, valores y saberes que hoy promueve a través del diálogo intercultural. http://patrimonioinmaterial.patrimoniocultural.gob.cl/pp_paginas/reconocidos-ano-2012/ Fecha de consulta: 17 de marzo de 2021.

⁵² Tesoros Humanos Vivos es la instancia oficial de reconocimiento que el Estado chileno otorga a comunidades, grupos y personas que son distinguidos y destacados por sus pares, por los significativos aportes que han realizado a la salvaguardia y al cultivo de elementos que forman parte del Inventario de Patrimonio Cultural Inmaterial en Chile, de acuerdo a lo establecido en el Proceso para la Salvaguardia de Patrimonio Cultural Inmaterial. El objetivo del Reconocimiento es contribuir a la valorización pública del aporte y rol estratégico que determinados colectivos y cultores/as han tenido en la continuidad y vigencia de un elemento de patrimonio cultural inmaterial específico. De este modo, Tesoros Humanos Vivos busca fortalecer la identidad local de las comunidades, grupos e individuos involucrados y contribuye al reconocimiento y difusión del patrimonio cultural inmaterial y la diversidad cultural presente en el país. La revisión de solicitudes de reconocimiento y elaboración de la nómina propuesta de Reconocimientos Tesoros Humanos Vivos estará a cargo del Comité Asesor en Patrimonio Cultural Inmaterial, y será aprobada por el Consejo Nacional de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y la máxima autoridad del

talleres del Acciona, como lo hicieron Paula Painén y Dominga Neculman. Cuando Lorenzo ingresó a una de las aulas donde se desarrollaba un proyecto de aula del Acciona, la reacción de las y los estudiantes fue la siguiente:

Al principio... ay...como que se reían [las y los estudiantes]... Pero, ¿Sabes qué? Cuando empezó con el tema de las aves a contar, quedaron en silencio, la foto de los chicos, de repente los chicos empezaron igual a a...si, yo también conozco estas aves...y empezaron a hacer sonar y...aparece como sin querer la conexión. Ellos solos se empezaron a conectar con el lugar que vivían. Es de verdad, es impresionante. (N°4, 2017)

La importancia de la resonancia de alguna práctica en quienes las reciben, en este caso estudiantes, es muy relevante a la hora de diseñar cualquier práctica pedagógica, pero más aún cuando se quiere transmitir algún saber, cargado de significados culturales, dado que su impacto será más o menos efectivo de acuerdo con las posibles conexiones que las y los estudiantes puedan establecer.

El caso de Lorenzo Aillapán tiene la particularidad de que al recrear a través de su cuerpo, irrumpe con lo que habitualmente estamos acostumbradas/os a experimentar en espacios escolares, y en su experiencia en el Acciona, permitió que las niñas, niños y jóvenes conectaran con su entorno natural más cercano, reconociéndolo desde el espacio escolar. Y en este sentido, el trabajo de las/os cultoras/es se funda en lo identitario, y es esta característica la que convierte a la experiencia en un suceso único, es decir, que “cuando la entrega del trabajo...está encontrado, es observado, estás ensimismado en él...queda para siempre la marca en ese trabajo, como que se traslada tu personalidad en él. Y eso es lo que hacen los[as] cultores[as]” (N°4, 2017).

Otro ejemplo que grafica el traspaso identitario y cómo estudiantes pueden identificarse con estos elementos culturales, se encuentra en la Señora Ángela Riquelme Elizondo⁵³, quién ejerce

Ministerio según lo establecido en la Ley 21.045. El Reconocimiento contempla –además de la inscripción en el Registro de Tesoros Humanos Vivos de Chile– una certificación pública, un registro etnográfico, audiovisual y fotográfico para la elaboración de materiales de difusión y un incentivo económico. <https://www.cultura.gob.cl/patrimonio/tesoros-humanos-vivos/> Fecha de consulta: 27 de abril de 2021.

⁵³ La artesanía en Boqui Pil Pil es una práctica cultural vigente en la comuna de San José de la Mariquina y constituye un patrimonio importante para la región y el país. Tradición que es rescatada por Ángela Riquelme con su obra *Árbol*, objeto que da cuenta de la fortaleza de la fibra y, al mismo tiempo, de su flexibilidad para darle forma, a través de un proceso ancestral, inserto en un territorio donde se cumple con la importante tarea de traspasar dicha enseñanza entre familiares, manteniendo viva la técnica, el simbolismo, la cosmovisión y la materialidad. <https://comunidadcreativalosrios.cultura.gob.cl/catalogo/angela-riquelme-elizondo/>. Fecha de consulta: 03 de mayo de 2021.

su oficio a través de la cestería, con una fibra vegetal llamada boqui pil, que se puede extraer de la selva valdiviana en la región de Los Ríos, de Chile. Desde la experiencia de un/a de las/os entrevistadas/os,

Pasó algo que yo quedé impresionada igual, porque los chicos recordaron que en algún momento ellos tenían objetos contruidos con boqui-pipil⁵⁴, que en algún momento sus abuelas tejían cestería y que lo dejaron porque el campo...porque la vida se las ganó. Y había un chico que lo aprendió y le estaba enseñando de nuevo a su mamá. Y estaban volviendo a construir con su abuela... (N°4, 2017).

Se puede deducir entonces, que la vinculación personal y la experiencia que tienen las personas cultoras de tradición trasciende a quienes participan del proceso, porque se presenta un sello personal en el trabajo, que se podría traducir “como tener la propiedad de lo que estás haciendo y que lo haces porque toda tu vida lo has hecho y porque hay cariño en ello y que solamente tú lo puedes hacer” (N°4, 2017).

Esta última reflexión parece sumamente relevante en procesos pedagógicos que aborden explícitamente el elemento de lo cultural, en este caso a través de oficios, ya que permite evidenciar la necesidad de entregar espacios para manifestar las particularidades individuales respecto a formas de ejercerlos, tanto de una manifestación artística como una cultural. En este sentido,

me daba cuenta, en especial [con] la señora Ángela, con la que estuve más tiempo, que el trabajo de ella, es solo de ella...pueden haber miles de árboles de la vida en boqui pilpil, pero uno se da cuenta que ese es el de ella, con verlo... (N°4, 2017)

Desde esta perspectiva, el Acciona Portadores recalca, por una parte, la necesidad de difundir oficios que podrían extinguirse, en comunidades más jóvenes y escolarizadas; pero por otra parte, también enfatiza en que estos oficios deben aprenderse a través de la interacción y la experiencia directa en que se ejercen esos oficios, que algunas veces contrasta con otras formas de aprender. Es decir, “los[as] portadores[as], los[as] cultores[as] tienen algo que [en] las profesiones... el hacer, es totalmente distinto... Bueno, en este caso, la cultura mapuche con la Señora Dominga, es el aprender haciendo, más que explicarte todo el proceso, no”.

En efecto, la metodología del aprender haciendo es algo que se da en muchos contextos educativos, y con mayor énfasis en los Liceos Técnico-Profesionales. Sin embargo, parece ser

⁵⁴ Fibra natural con la que se confecciona cestería y otros productos.

que la teorización ha ocupado más espacio del necesario en los procesos pedagógicos, lo que podría explicar cómo es que llama la atención que, en el caso de Dominga, “mientras está hablando, conversa... el Silencio, el silencio igual es como que está permanente, y de a poco vas conversando. Es como bien...tiene como un...como te decía, te hipnotizan” (N°4, 2017).

Cuando el acto pedagógico se convierte en un espacio de observación, escucha, diálogo y experimentación, suceden cosas maravillosas en las aulas, como la hipnosis a la que se hace alusión. Claramente, las/os cultoras/es poseen un ímpetu asociado a sus saberes, pero también merece la pena reflexionar sobre el sentido de los contenidos que aprendemos en las aulas. Desde este punto de vista, las y los estudiantes que participaron en alguna actividad de Acciona – Portadores/as, encontraron un sentido en esa práctica tradicional, sentido que habitualmente no está muy presente en las aulas, pero también un sentido de pertenencia territorial, ya que también aparece como una forma de validación de determinadas experiencias de vida, que son cercanas a sus entornos.

2.1.3. La importancia de la mediación en la iniciativa del Acciona-Portadores/as

Hasta el momento he mencionado algunas características del trabajo de las cultoras y los cultores, por lo que ahora revisaremos algo que surgió desde las entrevistas, y está asociado a la forma de implementación del Acciona – Portadores/as, en los establecimientos educacionales. En un par de oportunidades surgió el concepto de mediación, para referirse a lo necesario que era mediar previo a la llegada de las y los cultoras/es, y durante las actividades que realizaban en las aulas.

El texto que me hizo reflexionar sobre ¿Por qué era necesario mediar la llegada de portadoras/es de tradición, previo a su llegada a los establecimientos educacionales?, fue el siguiente:

Se avisó a los colegios para que la recibieran bien, le explicamos a los niños, mostramos el video, los insumos que tenía el Consejo [Nacional de la Cultura y las Artes] para que los chicos también tuvieran claro a qué venían [las cultoras y los cultores] y además que a uno también le da susto. En esta región hay mucho prejuicio respecto a... a... la identidad mapuche. Algunos muy recelosos respecto a ellos [los/as mapuche], y con...y con...y no los ven con buenos ojos. Entonces previo a la visita, preparamos el material para que ellos [personas del establecimiento educacional] fueran conociendo y se empaparan un poco de lo que íbamos a realizar. (N°4, 2017)

Por una parte, aparece la necesidad de mediar con la finalidad de contextualizar respecto a la actividad que realizarían las/os portadoras/es, y así poder revisar las posibles articulaciones

curriculares que se podrían realizar, mostrando ciertas cápsulas audiovisuales e información respecto al trabajo de cada portador o portadora.

Sin embargo, hay otro elemento importante a considerar en estas mediaciones, y que tiene relación con el prejuicio frente a personas pertenecientes a comunidades mapuche. Como se menciona en el relato anterior, “en esta región [de la Araucanía] hay mucho prejuicio respecto a... a... la identidad mapuche” (N°4, 2017), por lo que la mediación también se considera como una estrategia de acercamiento y preparación respecto al encuentro entre personas pertenecientes a comunidades mapuche, como lo son algunas/os portadoras/es, la comunidad escolar y las y los estudiantes.

A este respecto, es importante indicar que en un estudio de la representación social mapuche e imaginario social no mapuche percibido por mapuches residentes en Temuco, capital de la región de la Araucanía y Santiago, capital de Chile, se extrajeron las presentes conclusiones:

Con respecto a las representaciones positivas se percibe que los no mapuches valoran la cultura mapuche. Esto se observa como un cambio de las últimas generaciones, quienes manifiestan un interés por conocer las costumbres, lo que revela un indicio de acercamiento paulatino a una comprensión de aspectos socioculturales mapuches. En tanto, desde el plano de las valoraciones o percepciones negativas se demuestra que están basadas en los siguientes aspectos: juicios, hábitos y capacidades. (Merino D., Quilaqueo R., & Saiz V., 2007, pág. 88).

Me detendré en este punto, porque considero que tiene mucha relevancia cuando todavía se piensa que el trabajo del enfoque intercultural debe ser abordado casi exclusivamente cuando hablamos de los pueblos indígenas y/o con personas de origen migrante. Entendiendo que existen diversos modelos de educación intercultural, y que eventualmente se podría trabajar hacia un modelo de educación intercultural hacia todas y todos, y no solo exclusivamente cuando hablamos de estas dos comunidades.

Quizás una de las razones centrales por las que aún persiste el discurso de lo intercultural asociado a pueblos indígenas, en este caso, se debe justamente a los prejuicios y la discriminación que aún persiste. En este sentido, el estudio mencionado revisa la percepción de personas no mapuche sobre personas que sí lo son, donde se aprecia una valoración respecto a “conocer las costumbres” de comunidades mapuche, lo que se podría entender como conocer formas de vida, artesanía, elementos culinarios, rituales y formas de organización. No obstante, cuando se trata de “juicios, hábitos y capacidades”, existe una valoración negativa.

Esta afirmación parece incoherente en una primera lectura, dado que se valora las formas de vida, pero no así a personas como individuos en términos actitudinales, ya que “[e]n los juicios se sostiene que los no mapuches tienen una imagen [sobre los mapuche] de “pobreza y agresivos” en la sociedad, puesto que constantemente están envueltos en acciones de manifestaciones violentas” (Merino D., Quilaqueo R., & Saiz V., 2007, pág. 88).

En esta misma línea, y “con respecto a la subcategoría hábitos se señala que los no mapuches han creído casi históricamente que los mapuches son “sucios, flojos, borrachos y anticuados” (Merino D., Quilaqueo R., & Saiz V., 2007, pág. 88), lo que da cuenta de estereotipos asociados a la apariencia física de mapuches. Y en tercer lugar, “respecto a la subcategoría capacidades, esto se asocia al plano de las apreciaciones o valoraciones no mapuches. [Estas] Son valoraciones negativas vinculadas a “incapacidades de los mapuches para desenvolverse en la sociedad chilena” (Merino D., Quilaqueo R., & Saiz V., 2007, pág. 88). Por lo tanto, se genera una imagen de las personas mapuches referidas a su condición social, capacidades y apariencia física, que predominan actualmente, y que serían las razones por las que no podrían incorporarse debido a estas diferencias a la sociedad chilena.

Finalmente, los argumentos anteriores podrían ayudarnos a entender por qué existe, en algunos contextos o personas, una especie de resistencia o incomodidad con la llegada de cultoras y cultores de tradición a ciertos establecimientos educacionales, suponiendo que la identidad es estática e inamovible y que se entendería de la misma manera en todas las personas pertenecientes a determinados grupos. Desde este punto de vista, podemos afirmar que es de suma importancia hacer este trabajo de validación de representantes de la cultura mapuche en espacios educativos para la liberación de la vergüenza de estudiantes, que menciona algún/a entrevistada/o, y sobre todo para la difusión de sus prácticas tradicionales.

Otro aspecto para considerar dentro del ámbito de la mediación tiene relación con el trabajo que se realiza directamente en las aulas. Dado que el diseño de Acciona-Portadores[as] considera el trabajo colaborativo entre artistas y cultoras[es], se hace necesario generar una articulación entre el lenguaje artístico de la o el artista y la persona cultora de tradición.

A modo de ejemplo, “con la Señora Dominga, que trabajaba yo en ese momento en párvulo, ella... lo adecuamos...justo tocaba volumen y estábamos como conociendo la arcilla... la greda...e....lo adecuamos e hicimos una sesión especial con ella” (N°4, 2017). En esta experiencia se vincula el lenguaje de las artes visuales, en la dimensión de volumen, con el trabajo en el material de la arcilla con la cultora, por lo que se profundiza, a través del intercambio entre ambos saberes, el de artes de visualidad y el de la artesanía.

Asimismo, respecto al trabajo pedagógico con estudiantes, y dado que las portadoras y los portadores no provienen del campo de la pedagogía,

Yo creo que ahí es donde es importante mediar, porque si hay un observador y te das cuenta que hay cosas que no puede hacer por ejemplo el chico, porque a lo mejor tienen alguna dificultad porque sus características son distintas, ahí...no..."es que a él le cuesta hacerlo así. ¿Podemos hacerlo de otra manera?... No va a quedar perfecto". (N°4, 2017).

Cuando se habla del "observador" al comienzo de este relato, se refiere a la figura del/de la artista que acompaña el proceso, su tarea se convierte en asesorar en alguna medida a la persona portadora de tradición, respecto a qué estrategias pedagógicas podrían funcionar mejor en cada estudiante, porque ha podido pasar más tiempo con ellas/os. Lamentablemente, el trabajo de portadoras/es se realizaba en un par de sesiones, por lo que muchas veces no existía el tiempo necesario para poder conocer más en profundidad a las y los estudiantes. Desde esta perspectiva, el Acciona- Portadores[as], "no pasaba de ser un encuentro...no se sabía que podía ocurrir después de ese encuentro..." (N°2, 2017). Precisamente, si bien Acciona-Portadores es considerada la primera iniciativa asociada a lo intercultural en el Acciona, no existe más información sobre su impacto, porque no tuvo mayor continuidad en el Programa.

Finalmente, yo te diría y soy súper honesta en eso...no avanzó mucho. Más bien mi impresión es que en la medida... [pausa]. Esto no tiene que ver con tu doctorado, así que lo voy a mencionar muy rápidamente, pero finalmente la constitución de tantos Departamentos [en el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes], más bien aleja los temas. Cuando Patrimonio y Educación estábamos bajo el mismo cobijo de [!] [Departamento de] Ciudadanía, esos diálogos eran mucho más posibles. Había, de hecho, había una relación mucho más dialogal de la que [hay] hoy [en] día...[porque] cada Departamento se ha ido especializando en sus propios temas. Y yo creo que uno de los grandes afectados, es justamente esta temática de...más inter o multicultural (N°2, 2017).

Presento este extracto de testimonio, porque parece relevante identificar los factores que inciden en la continuidad de una iniciativa estatal, y que se vinculan con elementos estructurales de las Instituciones públicas. Estos elementos muchas veces impiden que las actividades surgidas de las propias funcionarias y funcionarios, como el Acciona – Portadores[as], puedan continuar desarrollándose y perfeccionándose de acuerdo con los contextos donde se implementan. Finalmente, "no hay una instrucción como dices tú, no está en la política, y por lo tanto fue una reflexión y consulta a la autoridad, pero una consulta, pero más bien una reflexión

de ese tipo” (N°1, 2016).

Como se observa, al manifestar que la idea de comenzar a trabajar el enfoque intercultural aflora desde una reflexión de funcionarias y funcionarios del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, se deja en evidencia que las visiones de quienes trabajamos en el Estado tienen una gran incidencia en la instalación de ciertos lineamientos, tanto nacionales como internacionales. Por lo tanto, quisiera cuestionar aquello que se dice comúnmente sobre el rol de la función pública, que efectivamente se trata en su mayoría de gestionar procesos, bajo ciertos márgenes de actuación, es decir, con límites concretos, ya que la gestión del enfoque intercultural en el Acciona demuestra que las voluntades personales sí son relevantes a la hora de ejecutar una política pública. Y para continuar con esta reflexión, a continuación, conoceremos las percepciones, visiones y opiniones de un grupo de funcionarias y funcionarios, sobre lo que entienden de los conceptos de diversidad cultural y enfoque intercultural.

2.2. REFERENCIAS INTERNACIONALES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL PARA EL DESARROLLO DE INICIATIVAS RELATIVAS AL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL PROGRAMA FOMENTO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN – ACCIONA

Hemos revisado hasta acá, una de las primeras experiencias del enfoque intercultural en el Programa Acciona, desde el punto de vista de las personas entrevistadas; a continuación, abordaremos otro de los elementos que dan origen al trabajo en torno al enfoque, en efecto:

“...hay un segundo elemento que tiene que ver con una reflexión internacional, es decir, nosotros [como Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura] nos integramos más ampliamente a espacios de conversación, por ejemplo, de la OEI, donde este tema iba apareciendo muy fuerte, la reflexión en otros países, documentos como los de UNESCO comienzan a orientar también el quehacer de la educación artística...[en esta materia, es decir, la diversidad cultural y el enfoque intercultural]” (N°1, 2016)

Efectivamente, al revisar algunos antecedentes previos a la época en que se comenzó a implementar la iniciativa del Acciona-Portadores y otras reflexiones asociadas a la diversidad cultural, podemos encontrar ciertas discusiones emanadas desde instituciones internacionales, en torno a la idea de educación artística y la diversidad cultural. De esta manera, revisaremos la Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, la Convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales elaborada por la UNESCO, para finalmente articular algunas reflexiones emanadas desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) con las representaciones que poseen las personas entrevistadas.

2.2.1. Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, 2001

Para comenzar, revisé la Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural, adoptada por la XXXI Sesión de la Conferencia General de la Unesco el 2 de noviembre de 2001, donde se presentan cuatro principios y algunas ideas fuerza para el abordaje de la diversidad cultural. Estos principios son “identidad, diversidad y pluralismo; diversidad cultural y derechos humanos; diversidad cultural y creatividad; diversidad cultural y solidaridad internacional” (UNESCO, 2001, págs. 280-283).

De este modo, en su artículo número 1 se sostiene que la diversidad cultural “constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras” (UNESCO, 2001, pág. 281). Me parece interesante observar esta afirmación desde la siguiente perspectiva: es necesario asignarle un valor patrimonial y utilidad a la diversidad cultural para que sea reconocida y valorada. Entonces, se admite su falta de reconocimiento, por lo que se propone que su consolidación podría suceder a través de la valoración y aporte que entrega a las futuras generaciones. Ahora bien, es importante recordar que, justamente, este documento es una declaración de intenciones, por lo tanto, serán los Estados Miembros quienes tendrán la función de transformarla en acciones concretas.

Por otra parte, y entendiendo que “los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos” (UNESCO, 2001, pág. 281), y que por lo mismo se sustentan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la presente declaración promueve en su artículo 6, que

Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales

(pág. 282).

De lo anterior podemos desprender que cuando hablamos de diversidad cultural surge la importancia de la lengua materna, la identidad cultural en contextos educativos y que las personas puedan manifestar sus prácticas culturales libremente, por lo que las políticas públicas culturales han de proteger estos derechos en el marco de su diseño e implementación.

Por otra parte, en lo referido a la relación entre diversidad cultural y la creatividad, se establece que “toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras” (UNESCO, 2001, pág. 282), por lo tanto no basta solo con poder manifestar nuestras identidades culturales a través de diferentes medios, sino más bien en propender a la interacción desde la diversidad cultural, siempre en el marco de los derechos humanos.

En esta misma línea, y vinculándolo con la primera experiencia de lo intercultural en el Acciona, la UNESCO (2001) plantea que “esta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas” (pág. 282). De esta manera se comprende que la iniciativa Acciona Portadoras/es, haya surgido como una forma de promover la difusión de prácticas culturales de cultoras/es mapuches tradicionales, en contextos educativos chilenos.

Resumiendo, la declaración afirma que “la diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos”, lo que se traduce en participación equitativa en todos los espacios públicos y privados. De esta manera, “al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer” (UNESCO, 2001, pág. 282).

En definitiva, culmina con la recomendación (UNESCO, 2001), que “cada Estado debe, respetando sus obligaciones internacionales, definir su política cultural y aplicarla, utilizando para ello los medios de acción que juzgue más adecuados, ya se trate de apoyos concretos o de marcos reglamentarios apropiados (pág. 283). Esto evidentemente rige para el Estado de Chile, por lo tanto la declaración se constituye como un instrumento rector del actuar estatal en esta materia, dejando espacio para la creación de políticas específicas en el ámbito cultural.

2.2.2. *Convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, UNESCO.*

Continuaremos revisando la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales, asumiendo que estas se alojan en el marco de los derechos culturales y por tanto los derechos humanos. Llama la atención que ya no se habla de diversidad cultural, sino más bien de diversidad de expresiones culturales, por lo que genera cuestionamiento respecto a la nueva denominación, que podríamos entender más adelante, cuando revisemos sus orientaciones.

Efectivamente, al comenzar se presenta la siguiente definición de diversidad cultural, sosteniendo que:

se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados (pág. 14).

Para responder a lo anterior, como se observa en esta designación, se expresa que la diversidad de expresiones culturales es un fenómeno tanto cultural como artístico, enunciando que su interpretación se amplía, al incluir explícitamente al campo de las artes y sus múltiples formas de manifestación.

De esta manera, la intersección entre ambos ámbitos, el de las artes y el de lo cultural, adquiere un lugar central al interior del Acciona, ya que su trabajo está enfocado en (CNCA, 2016) “generar espacios educativos que vinculan la experiencia cultural local de los y las estudiantes con las experiencias culturales globales, a través de la experimentación y apreciación de las diversas manifestaciones artístico-culturales” (pág. 15). De allí pues que, la propuesta del Acciona es que las y los estudiantes puedan ser parte de un proceso de formación artística y cultural, considerando tanto la realidad territorial donde se inserta cada establecimiento educacional, así como elementos identitarios de sus participantes, a través del diseño de proyectos artístico-culturales, contextualizados en el currículo nacional.

En esta misma línea, otro de los ámbitos de aplicación de la convención de diversidad de expresiones culturales de la UNESCO (2005), son las políticas culturales. Y dado que el Acciona

es parte de una política pública cultural, esta es una orientación específica a su implementación en esta materia, y en ese sentido, “su finalidad es ejercer un efecto directo en las expresiones culturales de las personas, grupos o sociedades, en particular la creación, producción, difusión y distribución de las actividades y los bienes y servicios culturales y acceso a ellos” (pág. 15).

Por otra parte, respecto de la interculturalidad, los lineamientos son claros al sostener que “se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (UNESCO, 2005, pág. 16). Respecto de esta última idea es pertinente reforzar que el Ministerio donde se instala el Acciona se creó en el año 2018 por Ley, modificando su nombre, organigrama y funciones. Esto implicó que pasara de llamarse Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) a Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, donde se instala más fuertemente el concepto de las ‘culturas’, sustentado en diversos principios, entre ellos el de “de diversidad cultural. [Lo que se traduce en] Reconocer y promover el respeto a la diversidad cultural, la interculturalidad, la dignidad y el respeto mutuo entre las diversas identidades que cohabitan en el territorio nacional como valores culturales fundamentales” (Ley N° 21.045, 2017).

De esta manera, la idea de lo intercultural adquiere fuerza en las políticas culturales elaboradas por el Ministerio, específicamente desde la Política Nacional de Cultura para el período de 2017 al 2022 (CNCA, 2017), donde “el reconocimiento y promoción de la interculturalidad desde el CNCA se ha impulsado, en particular desde el Departamento de Pueblos Originarios y la iniciativa programática Interculturalidad e Inclusión de Migrantes del Departamento de Ciudadanía Cultural” (pág. 87). Y por último, en el artículo 10 de la Convención (UNESCO, 2005), se establece que, en los ámbitos de Educación y sensibilización del público, los Estados firmantes deberán “propiciar y promover el entendimiento de la importancia que revisten la protección y fomento de la diversidad de las expresiones culturales mediante, entre otros medios, programas de educación y mayor sensibilización del público” (pág. 23).

2.2.3. *Hoja de Ruta para la Educación Artística, UNESCO 2006*

Otra instancia elaborada por UNESCO es la Hoja de Ruta para la Educación artística, presentada en el año 2006, donde se plantea lo siguiente, en el objetivo número 4:

Las artes son la manifestación de la cultura y, al mismo tiempo, el medio a través del cual se

comunican los conocimientos culturales. Cada cultura tiene sus propias prácticas culturales y expresiones artísticas específicas, y la diversidad de culturas y sus consiguientes productos artísticos y creativos generan formas contemporáneas y tradicionales de creatividad humana que contribuyen de modo específico a la nobleza, el patrimonio, la belleza y la integridad de las civilizaciones humanas. (UNESCO, 2006, pág. 4)

Lo que plantea la UNESCO es que las artes son medios de transmisión cultural y que cada cultura poseería sus propias formas de manifestación cultural mediante distintos lenguajes artísticos. Lo interesante de esta definición es que hace una distinción entre los ámbitos de arte y cultura, lo que permite que ambos conceptos no sean utilizados como sinónimos, como ocurre algunas veces.

Otra idea central de esta definición es la mención de lo tradicional y lo contemporáneo, en el marco de la diversidad cultural y la relevancia de permitir ambas expresiones, así como otras. Como han señalado las y los entrevistados, los primeros acercamientos a lo intercultural en el Acciona se remiten a manifestaciones tradicionales de la cultura mapuche, en la mayoría de los casos expuestos. Sin embargo, también parece pertinente visibilizar otras fuentes de expresión cultural, como pueden ser elementos identitarios contemporáneos de niñas, niños o jóvenes que participan en el Programa.

Respecto al rescate de prácticas culturales tradicionales, “en muchos países se están perdiendo aspectos materiales e inmateriales de las culturas porque no se valoran en el sistema educativo y no se transmiten a las generaciones futuras” (UNESCO, 2006, pág. 4), por lo tanto el ingreso de culturas o cultores de tradición al sistema educativo, por parte del Programa Acciona, parece responder a esta aseveración, ya que desde la UNESCO “el conocimiento y la sensibilización acerca de las prácticas culturales y las formas de arte refuerza las identidades y los valores personales y colectivos, y ayuda a preservar y fomentar la diversidad cultural” (2006).

La idea de fomentar la diversidad cultural parece traducirse en el incentivo a actividades que tiendan a visibilizar prácticas culturales relegadas a un plano histórico desde el cual no se han podido instalar como conocimientos presentes en los currículos escolares actuales. En consecuencia, la educación artística se presenta como una oportunidad que “fomenta tanto la conciencia cultural como las prácticas culturales, y constituye el medio a través del cual el conocimiento y el aprecio por las artes y la cultura se transmiten de una generación a otra” (UNESCO, 2006, pág. 4).

En esta misma Hoja de Ruta para la Educación Artística, se hace referencia a las orientaciones

principales para la aplicación de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, que fueron citadas anteriormente. Por una parte, proponen “alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes” (UNESCO, 2006, pág. 4).

En este sentido, el campo de acción del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio no se acerca de una manera tan explícita a los programas escolares oficiales, en términos de su incidencia en la distribución de horas asignadas a las actividades asociadas a la educación artística. Más bien su alcance se encuentra alojado en las metodologías que promueve, al colaborar con docentes del establecimiento educacional, donde cada artista pone a disposición sus herramientas artísticas, y de esta manera aportan al desarrollo de cada asignatura.

En cuanto a la formación de docentes, efectivamente, el Programa Acciona considera, dentro de sus objetivos y estrategias, “entregar herramientas de formación a los y las docentes titulares de los establecimientos designados, por medio del apoyo presencial de artistas y cultores/as tradicionales, para desarrollar nuevos recursos pedagógicos desde la didáctica del arte y el patrimonio cultural” (CNCA, 2016, pág. 15).

Una segunda orientación en esta materia sugiere “incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber” (UNESCO, 2006, pág. 4). Evidentemente, esta última recomendación fue incorporada o por lo menos se encuentra en concordancia con la experiencia específica del Acciona – Portadores.

2.2.4. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Continuando con la línea de referencias internacionales en torno a la diversidad cultural, en el área de Cultura de la OEI entienden la “función social de la cultura como bien público, no sólo como industria y sector económico, sino también como elemento de integración, cohesión e incluso, reparación” (OEI, s.f.). Esto permite comprender que el énfasis está situado en la cultura como práctica social, y por lo tanto es un área que aporta y está a disposición de la sociedad en su conjunto, desde las múltiples identidades que pueden confirmarla.

Asimismo, respecto a la diversidad cultural, la OEI recalca que, dentro de su misión, está “la generación de conocimiento conjunto y la facilitación del intercambio de experiencias, teniendo como principios el enfoque de derechos culturales y el fomento de la diversidad

cultural, incluida la diversidad lingüística” (OEI, s.f.).

Esto, sitúa la diversidad cultural como un principio, por lo que me pregunto ¿Cómo ha ido adquiriendo la diversidad cultural la noción de principio en las orientaciones internacionales y nacionales? Es interesante, porque los principios son las bases fundamentales que sostienen cualquier política pública, por lo que se transforma entonces en un pilar transversal a cualquier intervención en materia de cultura y por lo mismo se debiera considerar en el diseño de programas sociales culturales.

Por otra parte, existe la Carta Cultural Iberoamericana elaborada por la OEI, que fue el resultado de la XVI Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno desarrollada en Montevideo el año 2006, donde se plantean fines, principios, ámbitos de aplicación, y se define el espacio cultural iberoamericano. Y dentro de los fines que propone la Carta, aparece la idea de “promover y proteger la diversidad cultural que es origen y fundamento de la cultura iberoamericana, así como la multiplicidad de identidades, lenguas y tradiciones que la conforman y enriquecen” (OEI, 2006, pág. 9).

Lo anterior, explica entonces la razón de por qué la diversidad cultural se convierte en un principio rector de las prácticas culturales, en este caso, iberoamericanas. Y en ese sentido el llamado es a preservarlas y difundirlas, entendiendo que la riqueza de Iberoamérica se sustenta en dicha diversidad, resaltando que “es una condición fundamental para la existencia humana” (OEI, 2006, pág. 6).

Continuando con los ámbitos de aplicación de esta Carta (OEI, 2006) surgen dos que se pueden vincular con el quehacer del programa Acciona, y cada uno de ellos presenta una serie de objetivos o líneas de trabajo para ser abordadas. Estos ámbitos son: 1) “culturas tradicionales, indígenas, de afrodescendientes y de poblaciones migrantes” (pág. 13), y 2) “cultura y educación” (pág. 16).

Así, por ejemplo, en el primer ámbito, se espera “promover los elementos artísticos-tradicionales de estas culturas, el conocimiento de sus valores, técnicas, usos e innovaciones e impedir su apropiación indebida en perjuicio de las comunidades a las que pertenecen” (OEI, 2006, pág. 13). Dicha medida se encuentra en directa relación con la iniciativa de Acciona Portadores, por cuanto esta propende a la difusión de las técnicas tradicionales de personas pertenecientes a comunidades mapuche.

También, se propone (OEI, 2006) “reconocer el valor y la diversidad del patrimonio cultural de los indígenas, afrodescendientes, y poblaciones migrantes con el propósito de facilitar su plena

participación en todos los niveles de la vida ciudadana (pág. 13)”, lo que define justamente a las comunidades personas de las que se habla cuando abordamos la diversidad cultural, de una forma más específica.

Sobre la base de esta población identificada, pensando en el marco de acción del Programa Acciona, cabría preguntarse cómo se podría abordar la diversidad cultural, ya no solo desde las comunidades indígenas, sino también diseñando iniciativas asociadas a comunidades de personas afrodescendientes y poblaciones migrantes. Respecto de estas últimas, también señala la importancia de “reconocer la riqueza del aporte de las poblaciones migrantes al proceso de la interculturalidad en nuestros países” (OEI, 2006, pág. 13).

Y es aquí donde nos vamos acercando al objeto de la presente investigación, ya que busca conocer cómo se entiende tanto la diversidad cultural como el enfoque intercultural; por lo tanto, frente a la pregunta de por qué es relevante trabajar el enfoque intercultural, para la OEI es imprescindible “admitir la persistencia del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia en nuestras sociedades y reafirmar la necesidad de combatirlos” (2006, pág. 13).

Este último elemento, el de admitir la discriminación reinante es, en efecto, uno de los orígenes de la necesidad de reconocer la diversidad cultural, ya que, a pesar de mencionarse casi al final de las medidas a implementar en los ámbitos de culturas tradicionales, indígenas, de afrodescendientes y de poblaciones migrantes, es el punto que justifica dichas propuestas de líneas de acción.

Otro de los ámbitos de aplicación de este documento, que es posible vincular con la iniciativa del Acciona, es el ámbito de cultura y educación. En esta área, la OEI (2006) sugiere “reforzar en los sistemas educativos, el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural iberoamericana” (2006, pág. 16). Cabe mencionar que, dado que el diseño de un proyecto en la lógica del Acciona se instala desde la lógica de la articulación de elementos curriculares con un lenguaje artístico, esta sugerencia de la OEI estaría siendo abordada desde el currículo nacional, donde se incluyen en la asignatura de Historia y Geografía elementos de las culturas tradicionales latinoamericanas.

A modo de complemento, las siguientes cuatro orientaciones propuestas en este espacio refieren a elementos propios del currículo nacional, por lo que son desarrolladas directamente por el Ministerio de Educación de Chile. No obstante, dentro de estas, aparece una orientación más vinculada con la misión del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, como la

idea de (OEI, 2006) “incorporar en los planes y programas de educación líneas temáticas orientadas al estímulo de la creatividad y la formación de públicos culturales críticos” (pág. 16). Precisamente, la creatividad sí es un ingrediente central del Acciona (CNCA, 2016), por cuánto mediante el diseño de proyectos artístico-culturales de estudiantes se espera, “generar espacios que permitan desarrollar la sensibilidad artística, la capacidad crítica y la creatividad” (pág. 10). De esta manera, tanto la creatividad como la formación de políticas públicas culturales se condice con los lineamientos propuestos por la OEI, en los ámbitos de cultura y educación.

Finalmente, esta Carta se extiende como un mecanismo de “consolidación de un espacio iberoamericano que reconoce la multiplicidad de matices, [y que] conlleva voces que dialogan con otras culturas” (OEI, 2006, pág. 18), aludiendo de manera explícita a la diversidad cultural como eje rector de las políticas culturales de los países miembros. Justamente, con el objeto de continuar reflexionando sobre la diversidad cultural en el campo de la educación artística, en el siguiente apartado revisaré las ideas, opiniones y percepciones de las personas entrevistadas sobre los conceptos de diversidad cultural y enfoque intercultural.

2.3. VISIONES, PERCEPCIONES Y OPINIONES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL PROGRAMA FOMENTO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN – ACCIONA

Hemos llegado a la revisión de uno de los principales objetivos de la presente investigación, es decir, las ideas en torno a lo intercultural. Y para ello, continuaré estudiando las categorías emanadas desde el análisis de entrevistas respecto de las visiones, percepciones y opiniones sobre los conceptos de diversidad cultural y lo intercultural, en el marco de este programa de Educación Artística. Es importante recordar que las personas entrevistadas trabajan y observan desde distintos lugares, tanto geográficos, como respecto a los lugares de desempeño, es decir, que realizan sus labores en el diseño y en la implementación del programa. Menciono lo anterior, para enfatizar la diversidad de miradas e interpretaciones posibles que puedan emanar del siguiente análisis.

2.3.1. Lo cultural y el territorio

En una primera instancia, en el marco de las ideas que se vinculan con lo cultural, aparece el cuestionamiento sobre la implicancia geográfica del concepto, en otras palabras, “nosotros

tenemos un debe⁵⁵, porque cuando hablamos de lo cultural o del campo cultural, estamos hablando como con la cultura muy asociada al territorio geográfico... al territorio físico" (Nº3, 2017). Este testimonio evidencia la existencia de la relación cultura/lugar geográfico, proponiendo implícitamente que es necesario transitar hacia otras formas de comprensión de lo cultural. Justamente, esta reflexión ha sido parte de múltiples debates provenientes desde distintas áreas del conocimiento. En palabras de García Canclini (2004),

Los procesos culturales no son resultado solo de una relación de cultivo, de acuerdo con el sentido filológico de la palabra cultura, no derivan únicamente de la relación con un territorio en el cual nos apropiamos de los bienes o del sentido de la vida en ese lugar" (Canclini, 2004, pág. 36).

En este sentido, en el programa se reconoce la necesidad de considerar otras acepciones de la cultura, más alejadas de la definición en base a un territorio específico, dado que "las prácticas culturales o el hacer y el estar culturalmente en un territorio ya no está definido por su geografía" (Nº3, 2017). Esto, dado que lo cultural está conformado por un entramado más complejo, que trasciende los límites geográficos de un territorio o comunidad, reforzando que "el lugar geográfico ya no determina...[o] no es lo único que determina tu perfil cultural" (Nº3, 2017).

Otra forma de interpretación de la que es necesario desprenderse, desde la perspectiva de las personas entrevistadas, es la noción "que sigue presentándose en el uso cotidiano de la palabra cultura cuando se la asemeja a educación, ilustración, refinamiento, información vasta. En esta línea, cultura es el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas" (Canclini, 2004, pág. 30).

La definición de cultura vinculada, a un espacio geográfico o territorio, o como sinónimo de cúmulo de conocimientos, está fuertemente arraigada desde usos coloquiales del concepto, generando la tendencia a comprender la cultura como alta y baja, por una parte, así como a características estandarizadas y fijas de grupos o comunidades, con el fin de controlar esas prácticas, discursos y formas de vida. No obstante, también es posible identificar definiciones más amplias y complejas respecto a la cultura, donde la identidad se torna esencial para su

⁵⁵ Tenemos "un debe": expresión coloquial para referirse a una falta o carencia en alguna materia específica. Ejemplo: "estamos al debe en el trabajo con pueblos indígenas". Lo que quiere decir que existe una falta, carencia o un deber no cubierto de trabajo con pueblos indígenas.

abordaje. Giménez (2007) plantea que “el concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, debido a que las identidades sólo pueden formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa” (pág. 54).

El acto de la identificación es algo propiamente humano y no obedece a criterios preestablecidos o rígidos, ya que es una necesidad social buscar identificarse; de hecho, la historia de la humanidad está escrita, dibujada o narrada en base a esta necesidad de encontrar elementos que den sentido a la existencia humana, y en esa búsqueda nos encontramos con personas que pueden poseer características distintas a las nuestras, sin ser ello un obstáculo. En este contexto, Giménez (2007) entiende la identidad como:

El conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) se reconocen entre sí, demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. (pág. 272)

De acuerdo a lo anterior, parece pertinente incluir una reflexión sobre las identidades, en el Programa Acciona. Por una parte, debido a la dispersión territorial de los establecimientos educacionales con los que se trabaja, y por otra, ya que las/os beneficiarias/os finales del programa son estudiantes, entonces lo cultural estará sujeto a los mecanismos de identificación que estas y estos poseen.

Si “la cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (Giménez, 2007, pág. 56), entonces la agencia de las y los estudiantes es primordial en los procesos de formación en artes y cultura que propicia el Acciona.

Resulta claro que la cultura no puede homogeneizarse ni asumirse como una serie de comportamientos estandarizados en determinados territorios o sujetos, menos aún si consideramos que la diversidad de identidades, tanto individuales como colectivas, se relaciona con “la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás” (Giménez, 2007, pág. 60). Esta idea incorpora en la reflexión sobre la construcción de las identidades el elemento

de la interacción con otras/os, que pueden ser personas, sucesos y/o mecanismos de producción de sentido en la sociedad actual. A modo de ejemplo, desde el punto de vista de las personas entrevistadas, la sociedad en red ha dejado de manifiesto que los estereotipos culturales han quedado obsoletos. Desde esta perspectiva, “uno tiende a esos clichés tal vez de hace 20 o 30 años atrás... que, si iba a un territorio X, casi como que se iba a encontrar con una suerte de individuos folcklorizados, como ese cliché del lugar” (N°3, 2017), vinculado a la denominación de cultura.

De esta manera, estas imágenes preestablecidas de lo que sucede en alguna región del país, en términos culturales, se ve cuestionada en la actualidad. De hecho “mucho de esto también es aportado por la sociedad en red, la famosa aldea global e internet, que ha sido el mecanismo por el cual las cuestiones culturales han entrado en tensión también” (N°3, 2017). En consecuencia, las interacciones que colaboran en la construcción de las identidades y por ende los elementos culturales, pueden provenir desde múltiples fuentes de intercambio. En otras palabras,

tal vez con una conexión a internet ese niño o esa niña a lo mejor está escuchando música tailandesa, está viendo imágenes, y está construyendo un imaginario en torno a [una] geografía, o en torno a otros lugares. Y está nutriéndose de otra información, [es decir] puede estar aprendiendo idiomas, puede estar conociendo a otras personas, a través de otros lugares (N°3, 2017).

Por esta razón, tiene sentido pensar que la diversidad territorial del país posee una estrecha relación con la globalización, donde lo cultural ya no se define por el territorio como decía al comienzo, sino que más bien por las interacciones. De ahí que, “tal vez [las/los] estudiantes chilenos[as] tiene[n] más amigos peruanos en sus redes sociales, de lo que la escuela puede o de lo[s] [amigas/os] que puede tener en la escuela. (N°3, 2017). Efectivamente, estas interacciones en red, provocan “un intercambio que es más simbólico y que no tiene límites. Simbólico y también virtual, por lo tanto, hay que entender que es otro escenario para hablar de diversidad cultural o de interculturalidad” (N°3, 2017)

Otra forma de verlo es reconocer que los procesos de identificación que construyen la telaraña de lo cultural también suceden cuando “nos apropiamos de otros repertorios culturales disponibles en el mundo, que nos llegan cuando compramos productos importados en el supermercado, cuando encendemos el televisor, el pasar de un país a otro como turistas o

migrantes”, (Canclini, 2004, pág. 36), entre otros. Sobre esto, podría deducir que cuando hablamos de cultura en el marco del programa Acciona, debemos considerar la diversidad territorial, no con la finalidad de reducir las interpretaciones de lo cultural al territorio geográficamente definido, sino más bien entender que esta “abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social”. (Canclini, 2004, pág. 34).

Finalmente, y sin intención de adelantarme a algunas de las conclusiones de la presente tesis, quisiera compartir una pregunta que me surge en este contexto, y es: ¿Cómo hacemos para diseñar un programa de educación artística que promueve el enfoque intercultural, desde la lógica de la diversidad cultural? Planteo esto, no para ser respondido en este momento, sino como una forma de ir evidenciando cuestiones que permitan dar sentido al análisis expuesto y me orienten a un propósito específico.

2.3.2. Lo multicultural en contextos educativos: convivencia, pero no necesariamente intercambio

Al momento de llegar a indagar sobre las diferentes miradas, apreciaciones o percepciones en torno al enfoque intercultural, parece relevante mencionar que, al plantear la pregunta sobre qué entienden por enfoque intercultural, la discusión se centró en la gestión de la interculturalidad. En otras palabras, se describen elementos o situaciones que, desde quienes relatan, son esenciales para que lo intercultural suceda, o no. En consecuencia, se entrecruzan ideas de la cultura, la diversidad cultural, las personas implicadas en los procesos interculturales, la folclorización, complejidades para su tratamiento en el marco de los contextos educativos en lo que trabaja el Programa, y algunas líneas de trabajo de lo intercultural en el Acciona, entre otras.

En una primera instancia, surge como referencia la iniciativa Acciona-Portadores que vimos en el apartado anterior, y cómo a partir de esta afloró el cuestionamiento sobre el posicionamiento que tendría el Programa Acciona, para precisar si se hablaría de multiculturalidad o interculturalidad, como una forma de delimitar las ideas asociadas a ambos términos.

Como resultado de esa reflexión, se plantea de inmediato la necesidad de hacer una distinción entre ambos conceptos, señalando que lo multicultural es “la observación o la convivencia entre distintas personas que provienen de distintas culturas, donde no necesariamente va a haber un

intercambio, sino que va a haber una...puede haber una convivencia” (N°2, 2017). Este ejercicio de convivencia es retratado en el siguiente relato, a modo de ejemplo:

en un aula puede haber italianos, afganos, peruanos...eh...argentinos, mapuche. Y están ahí. Y se respetan, pero eso no genera un diálogo necesariamente. Para yo generar el diálogo tenemos que también poder comprender y no solamente aceptar, sino que comprender, ¿por qué tú actúas desde donde actúas?, ¿cuál es tu propia historia? Y también quiero compartir la mía propia. Y en ese sentido todos los espacios, poniéndolo como en un extremo, todos los espacios son, [o] podrían ser interculturales... y ahí yo también aprendo lo que es el respeto por la historia de cada uno y de cada una. Pero es un respeto del cual yo estoy aprendiendo también. (N°2, 2017).

Emerge entonces una distinción entre lo multicultural y lo intercultural en educación, resaltando que en el primero existiría una convivencia entre niñas y niños provenientes de diversos orígenes culturales, mientras que lo intercultural sucedería a través del diálogo y la comprensión entre las diversas identidades culturales participantes en las aulas.

Este sentido de convivencia de múltiples culturas en espacios escolares, asociada al multiculturalismo, evoca algunas de las ideas planteadas por Dietz (2016), quién concibe el multiculturalismo como una forma para,

designar a este heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y — posteriormente— instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la “diferencia” étnica o cultural, así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos (pág. 19).

Es así como el multiculturalismo como movimiento destinado a mejorar las condiciones estructurales de personas provenientes de diversas culturas, agrupaciones e identidades, propone instalar una nueva mirada respecto de la llamada cultura. En consecuencia, y “por razones eminentemente estratégicas y prácticas, los primeros pasos hacia la implantación de medidas destinadas a multiculturalizar a las sociedades contemporáneas se centran en dos ámbitos de actuación: la escuela pública y la Universidad” (Dietz, 2016, pág. 58). No es extraño pensar entonces, que el multiculturalismo tuviera sus primeras intervenciones en los espacios educativos, considerando el rol social de las escuelas, así como la relevancia de estas en los procesos de escolarización de niñas y niños provenientes de otros países. Justamente, “la pedagogización del multiculturalismo refleja una actitud pragmática ante la posibilidad real de lograr un efecto en el conjunto de la sociedad” (Dietz, 2016, pág. 68).

De ahí que, y retomando la idea de convivencia entre varias culturas y el ejemplo señalado por las entrevistadas, es importante recordar que, en el contexto chileno, ha ido aumentando la población de niñas, niños y jóvenes pertenecientes a comunidades de origen migrante, lo que ha generado múltiples reflexiones y la revisión de la política educativa existente en esta materia. Sobre este tema, el Ministerio de Educación (Mineduc⁵⁶), elaboró un documento llamado “Herramientas para una educación más inclusiva” con la finalidad de entregar referencias conceptuales respecto a la implementación del enfoque intercultural en las comunidades educativas, estableciendo que,

el concepto de lo intercultural recobra nuevos tintes a propósito del aumento exponencial de estudiantes extranjeros en el sistema educativo nacional desde el 2015 en adelante, siendo el enfoque intercultural uno de los propuestos en el documento de Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2022). (Mineduc, 2020, pág. 8).

Al mencionar que lo intercultural recobra nuevos tintes, se hace alusión a que anteriormente a la elaboración de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros solo existía el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, asociado al rescate de la lengua y cultura mapuche, en contextos educativos. Por lo tanto, la confección de un “marco referencial que favorece el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas” (Mineduc, 2018, pág. 5) de estudiantes extranjeros, como les llama el Mineduc, responde al fenómeno ocurrido recientemente, ya que:

Entre los años 2015 y 2016 se refleja una variación al alza de la matrícula extranjera del 99,6%, lo cual representó un punto de inflexión para las comunidades educativas que requirieron con mayor urgencia del Mineduc herramientas para su gestión con foco en inclusión y mejora continua (Mineduc, 2018, pág. 10).

En definitiva, el aumento de las matrículas de niñas y niños migrantes ha generado una nueva mirada respecto de lo intercultural en todas las dimensiones educativas, sin embargo, la diversidad de estudiantes siempre ha existido en todas las aulas, y como lo manifiesta una entrevistada, esta convivencia entre niñas y niños provenientes de distintos lugares y/o experiencias o identidades, puede evidenciar una forma de convivencia, pero no necesariamente asegura un diálogo.

Como ya vimos anteriormente, la reflexión sobre composición de diversidad identidades culturales en las aulas comenzó con los movimientos multiculturalistas, que se vieron en la tarea de proponer estrategias educativas para ello. Es así como surge el concepto de educación

⁵⁶ Mineduc: sigla para referirse al Ministerio de Educación en Chile.

multicultural, “comprendida como crítica, transformadora y democráticamente liberadora de todas las formas de opresión que se reflejan en todas las formas de discriminación (y consecuentemente de privilegios)” (Williamson C & Montecinos S, 2011, pág. 77).

Fundamentalmente, el multiculturalismo en educación se sitúa bajo la premisa de la existencia de formas de opresión o discriminación hacia determinados grupos en la sociedad, que, en el contexto chileno, podríamos definir como niñas y niños migrantes, y pertenecientes a pueblos indígenas. En consecuencia, su propuesta se traduce en

un modo de organizar el proceso de aprender y los contenidos culturales significativos y diversos en ese proceso (y por tanto de la enseñanza y sus condiciones de ambiente institucional), bajo el principio del diálogo cultural emancipatorio y democrático, pero orientado a la transformación de las condiciones sociales que, en la práctica de una sociedad capitalista desagregada y en la práctica dividida en clases, hacen que ello sea un desafío utópico para una práctica democrática y liberadora consecuente de los educadores y educadoras (Williamson C & Montecinos S, 2011, pág. 78).

Dentro de esta perspectiva, la idea de una educación multicultural responde a un movimiento que visualiza a la sociedad en su conjunto como multicultural, por lo que su foco de atención está puesto en legitimar las identidades colectivas en un espacio donde todas/os puedan participar, desde sus diferencias culturales; por consiguiente, para implementar estas ideas en las instituciones educativas, se debe recurrir a la elaboración de estrategias pedagógicas interculturales.

Y aquí hacemos el intento de poder dibujar una línea difusa, entre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad planteadas al comienzo, enfatizando que, en el contexto chileno desde el año 2007 en adelante, la multiculturalidad “se plantea como caracterización de la sociedad chilena” (Williamson C & Montecinos S, 2011, pág. 95), a través de las políticas públicas y discursos estatales; es decir, una forma de visualizar la diversa composición cultural de la sociedad. En tanto que, lo intercultural se ha desarrollado como un trabajo destinado a la escolarización de niñas y niños indígenas, a través de la educación intercultural bilingüe, que “se utiliza para definir – en cierto sentido – a la educación indígena y centralmente a los espacios pedagógicos de contacto entre la cultura indígena y la chilena” (Williamson C & Montecinos S, 2011, pág. 95).

Finalmente, la noción de lo multicultural puede remitir a un modelo de sociedad, donde se considere la participación de múltiples identidades y formas de expresión, culturales, religiosas,

lingüísticas, de orientación sexual y de género, mientras que lo intercultural propende al diálogo y relaciones posibles desde la perspectiva de una sociedad multicultural. Recordando lo que señala una persona entrevistada, quien sostiene que en lo multicultural “no necesariamente va a haber un intercambio” (N°2, 2017).

2.3.3. Lo intercultural: ¿De quiénes hablamos y con quienes hablamos cuando se piensa el enfoque intercultural?

Para continuar con la reflexión, y atendiendo a la idea del intercambio y el diálogo como elementos centrales planteados, el concepto de lo intercultural toma relevancia, por lo que a continuación se presentarán algunas ideas y propuestas al respecto. Cabe señalar que lo que se manifiesta en las entrevistas en este apartado se vincula con las personas o comunidades que se tienen presentes al abordar lo intercultural.

De modo que, y para entrar en materia, en una primera instancia existe la percepción de que “en el territorio chileno, se entiende que la interculturalidad tiene que ver con la diferencia de los criollos, respecto a los nativos. Y esa discusión se agota rápidamente, porque, solamente toma elementos de forma, de contingencia” (N°3, 2017). Esta afirmación de la diferencia entre criollos y nativos podría ampliarse a europeos e indios, mestizos y negros, y en lo más específico, a la idea de raza, que es uno de los principales fundamentos en la construcción epistemológica de la interculturalidad, y que responde a una dimensión histórica. De hecho, la “idea de raza... se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos” (Quijano, 2014, pág. 777).

Estas diferencias fenotípicas comienzan a ser parte de las representaciones sociales en el nuevo orden mundial establecido a partir de la conquista de América, donde se establecieron nuevas formas de relaciones. Al mismo tiempo, se instala el concepto del trabajo dentro de estas nuevas lógicas de poder, basadas en la dominación. De esta manera, “todas las formas de control y de explotación del trabajo y de control de la producción-apropiación-distribución de productos fueron articuladas alrededor de la relación capital-salario (en adelante capital) y del mercado mundial” (Quijano, 2014, pág. 780).

Es así como la noción de raza, como clasificación de la población, y el trabajo como mecanismo de control, definen una nueva estructura social y mundial, por lo tanto, tiene sentido pensar que aun en estos tiempos la reflexión sobre lo intercultural se sitúe sobre estos cimientos. Sin

embargo, llama la atención la expresión de que “esa discusión se agota rápidamente, porque, solamente toma elementos de forma, de contingencia” (N°3, 2017).

Esto último, parece responder a un deseo de ampliar las posibilidades y necesidades de abordar lo intercultural en otros espacios y con otras comunidades, a partir de las nuevas identidades emergentes; o, mejor dicho, de la visibilización de identidades preexistentes, pero que en estos tiempos se han tomado más espacios públicos y privados, tensionando las relaciones de poder.

Volviendo a la idea de dualidad entre un grupo y otro, como forma de diferenciación cultural, se puede decir que esto permanece instalado en múltiples espacios de la sociedad, de hecho:

Con Descartes lo que sucede es la mutación del antiguo abordaje dualista sobre el “cuerpo” y el “no-cuerpo”. Lo que era una co-presencia permanente de ambos elementos en cada etapa del ser humano, en Descartes se convierte en una radical separación entre “razón / sujeto” y “cuerpo” (Quijano, 2014, pág. 805).

La separación entre la razón y el cuerpo ha generado consecuencias en todas las formas de relaciones humanas, fragmentando las concepciones de mundos y nociones de identidades, donde “ciertas razas son condenadas como “inferiores” por no ser sujetos “racionales”. [Es decir] Son objetos de estudio, “cuerpo” en consecuencia, más próximos a la “naturaleza. En un sentido, esto los convierte en dominables y explotables” (Quijano, pág. 805). Esta lógica de superioridad en base a la racionalidad, en una primera instancia, se traduce en la subordinación de tipos de cuerpos, es decir, cuerpos que poseen atributos asociados al color de piel, por ejemplo, que constituyen categorías nuevas. Sin mencionar lo que en la actualidad llamamos cuerpos feminizados, que también son consecuencia de la misma operación colonial y patriarcal.

Otra secuela de lo anterior es que los saberes eurocéntricos se apoderaran de las formas de saber tradicionales, relegándolas a un segundo plano; acción que tiene consecuencias hasta el día de hoy, ya que, si consideramos las posibilidades en las formas de conocimiento, tenemos a las ciencias universales, por una parte, y los saberes locales o alternativos, por otra. Estas mismas formas de designación automáticamente nos sitúan en una relación de poder, donde las ciencias universales o el saber científico posee mayor validez que los saberes locales o alternativos.

En resumen, la categoría de raza ha implicado una clasificación general, que ha tenido impacto en los tipos de trabajo, de cuerpos, racionalidades y saberes. En consecuencia, intentar desanclar esta lógica de poder, asumiendo que lo intercultural no tiene relación única con los pueblos indígenas o grupos étnicos, supone un esfuerzo que al parecer no ha sido suficiente, por lo tanto, el tránsito de lo inter hacia otras relaciones, espacios, o dimensiones se ha

dificultado. Esto no significa que no se deba avanzar en la evolución de los ámbitos de aplicación del concepto, pero sí considerar la fuerza de esta raíz colonial tan profunda que se ha convertido en una lucha política histórica.

También aparece otra opinión respecto a esto, donde se expresa lo siguiente:

Ojo con entender que la interculturalidad es proveniente de culturas de pueblos originarios... Hoy día yo puedo ir a una escuela, un liceo, en Santiago⁵⁷... da lo mismo, en San Joaquín, donde a lo mejor no hay ningún niño o niña que venga de un pueblo originario y sin embargo me voy a encontrar con un montón de culturas que van a estar conviviendo ahí. ¿Las veo? Yo como profesor, ¿Soy capaz de verlas? O digo: Ahh... estos son niños de San Joaquín⁵⁸ (N°2, 2017).

Justamente, esta declaración se contrasta con las primeras experiencias en torno a la interculturalidad descritas en el Programa Acciona, donde se exponen ejemplos que se asocian mayoritariamente con el patrimonio cultural de comunidades de pueblos indígenas, lo que ha sido parte de lineamientos internacionales y locales en esta materia. Entonces, efectivamente desde el Acciona, a lo menos en los relatos, se propone que la diversidad cultural es “ampliamente entendida” (N°1, 2016), es decir, que se considera “a la diversidad de expresiones culturales, etarias, diversidad de expresiones culturales territoriales, a la sensibilidad...a la diversidad más bien como de personas” (N°1, 2016); por lo tanto, queda clara una intención de transitar hacia la interculturalidad para todas/os.

La idea precedente es reforzada constantemente en los testimonios, sosteniendo que es importante “que no nos quedemos en una mirada de la diversidad cultural propia de la historia del país en distintas naciones, pueblos, culturas. No sólo a la lógica con los pueblos originarios, los afrodescendientes” (N°1, 2016).

Para para seguir profundizando en este fenómeno y sobre todo en las comunidades con las que se espera trabajar lo intercultural, como hemos visto, en el contexto chileno muchas de las actividades asociadas a la interculturalidad, se vinculan con el patrimonio cultural de los pueblos indígenas, como sucede en muchos países de América Latina. Tal como se indica en un estudio sobre la definición del concepto de interculturalidad, encargado por el Ministerio de Educación y Unicef en Chile, (Loncon, Castillo, & Soto, 2016), donde se sostiene que:

⁵⁷ Santiago de Chile: capital de Chile.

⁵⁸ San Joaquín: comuna ubicada en la ciudad de Santiago de Chile.

La interculturalidad en el contexto chileno como en Latino América, surge en torno a la relación entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional, la cual ha jugado su progreso y/o retroceso en el diálogo entre los actores indígenas y no indígenas, el Estado y sus políticas de reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y los no indígenas, en su lucha por seguir siendo pueblos con una identidad distinta a los chilenos, basada fundamentalmente en sus lenguas y su lucha por sus derechos. (pág. 20)

Revisando la iniciativa de Acciona-Portadores, podemos inferir que lo que se pretendía es justamente hacer un trabajo de revitalización de ciertos elementos culturales de las comunidades mapuche, a través de los epew, por ejemplo. Sin embargo, cabría preguntarse si es posible ampliar a los grupos involucrados cuando se habla de lo intercultural, con el propósito de generar reflexiones respecto de “la interculturalidad para pueblos indígenas - como tradicionalmente se ha entendido en la región - frente a la interculturalidad para todos” (Loncon, Castillo, & Soto, 2016, pág. 24). En efecto, la cuestión de la Interculturalidad para pueblos indígenas, para personas migrantes o para todos, es uno de los temas relevantes a revisar en todos los programas sociales, iniciativas o políticas públicas que abordan la interculturalidad, sobre todo en el contexto del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, que considera dentro de sus principios rectores el de diversidad cultural.

Es así como la referencia al estudio señalado permite visualizar el contexto y las razones por las que se presenta esta tendencia hasta un tiempo atrás, ya que en la actualidad la aplicación del enfoque ha ido transitando hacia la inclusión de personas pertenecientes a agrupaciones de origen migrante, debido a las migraciones ocurridas durante los últimos diez años.

De hecho, esta misma reflexión es reconocida por el Ministerio de Educación, en un documento elaborado recientemente para difundir herramientas para la inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes en contextos escolares, en el que se señala lo siguiente:

el concepto de lo intercultural recobra nuevos tintes a propósito del aumento exponencial de estudiantes extranjeros en el sistema educativo nacional desde el 2015 en adelante, siendo el enfoque intercultural uno de los propuestos en el documento de Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2022)⁵⁹

Esta ampliación conceptual de la interculturalidad, por parte del Ministerio de Educación, emana

⁵⁹ “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2022): <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf> Fecha de consulta: 5 enero de 2022.

desde diferentes organizaciones de la sociedad civil y comunidades educativas, que han exigido alguna política educativa dirigida a estudiantes provenientes de distintos países, que, en el caso chileno, corresponden en su mayoría a Perú, Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, España, Haití, Venezuela, entre otros.

Ahora bien, respecto de la interculturalidad referida a personas migrantes, el Mineduc levantó un diagnóstico institucional participativo donde se evidenció que “se desarrollan políticas, planes, programas e iniciativas dirigidas a estudiantes extranjeros, que no necesariamente responden a las demandas de los distintos actores de las comunidades educativas y de la sociedad civil”⁶⁰, por lo tanto podríamos decir que la idea de la interculturalidad asociada a estos actores y actrices, parece no estar resuelta.

Adicionalmente, en el mismo diagnóstico se establece que “el concepto de “interculturalidad” suele estar asociado al trabajo desarrollado con pueblos originarios” (Mineduc, 2018, pág. 15), lo que manifiesta, por una parte, la necesidad de incorporar nuevas actrices o actores, y por otra, la tensión respecto de su utilización prioritaria en y con los pueblos indígenas. Esto me lleva a pensar que existe una carencia en la mirada general de la política pública educativa, desde una perspectiva intercultural, que articule e integre todos los elementos del currículo y las comunidades educativas.

Las conclusiones derivadas de los testimonios en la investigación ratifican que existe una tendencia a mirar la interculturalidad desprendiéndose de los pueblos indígenas y las comunidades migrantes, sosteniendo que debe ser “ampliamente entendida” (N°1, 2016). No obstante, en cuanto a la descripción de experiencias en esta materia, se plantea como referencia Acciona-portadores, que tenía por objetivo transmitir los conocimientos de determinados oficios o saberes, en contextos escolares públicos del país.

Esta situación pareciera reflejar una contradicción respecto a la definición de las personas implicadas, sin embargo, aparece una voluntad de avanzar hacia una interculturalidad hacia todos, por lo que me pregunto si avanzar significa, partir desde los pueblos indígenas y comunidades migrantes, para finalmente llegar a proponer una interculturalidad para todas/os. Desde mi punto de vista, esta parece ser una línea de trabajo para desarrollar.

⁶⁰ “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2022)”: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf> Fecha de consulta: 05 de enero de 2022.

Para tal efecto, es preciso definir qué se entiende por un enfoque intercultural ampliamente entendido, o destinado al trabajo con y desde la diversidad de expresiones identitarias en contextos educativos. En lo esencial,

esta interculturalidad para todos descansa en una formación relacionada con el desarrollo de ciertas actitudes y disposiciones favorables a la diversidad cultural que podrían definirse como “competencias interculturales” que incluye a la sociedad mayoritaria y pueblos originarios, pero su alcance, por lo anterior, no puede reducirse a dicha distinción y no ser inclusiva con otras diversidades culturales. (Loncon, Castillo, & Soto, 2016, pág. 49)

Lo que proponen Loncón, Castillo y Soto, es que, a partir de las experiencias de lo intercultural en el sistema educativo chileno, se instale de manera transversal la perspectiva intercultural, dejando de lado la mirada de un contenido específico asociado a algún pueblo indígena, como ha sido hasta el momento. Es así como brota la noción de competencia intercultural, no como una definición de interculturalidad, sino como una estrategia pedagógica, vinculada a un propósito mayor, donde “sus destinatarios en última instancia son todos quienes transitan por el sistema educativo” (Loncon, Castillo, & Soto, 2016, pág. 49), lo que permite evitar la fragmentación del sistema educativo a partir de la diferencia cultural.

Entonces, desprendemos de esta propuesta, que al ampliar el ámbito de aplicación de la interculturalidad, como se ha manifestado en intenciones en el presente estudio, lo intercultural tendría un propósito mayor, asociado a la transformación de las formas de segregación en sociedad, y “tendría como antecedentes la educación antidiscriminatoria, antirracista, y más generalmente para la ciudadanía y para la paz o de raíces humanistas” (Loncon, Castillo, & Soto, 2016, pág. 49). Retomaremos esta propuesta en el apartado de formas de trabajo en torno a lo intercultural, con la finalidad de poder profundizar en la inclusión de la interculturalidad para todas/os y las competencias interculturales en el marco del Programa Acciona.

Finalmente, y como se ha visto, la dimensión de las personas involucradas en el proceso de la interculturalidad es una de las principales cuando se trata de abordarla en todos los contextos, pero en los educativos reviste una mayor preocupación, por cuanto involucra a la infancia y las formas más primarias de socialización, desde donde pueden quedar instalados estereotipos y prejuicios, que a la larga sostienen múltiples formas de discriminación y desigualdades sociales.

2.3.4. *Algunas reflexiones sobre la interculturalidad: ¿Qué es y cómo sucede el fenómeno intercultural?*

Luego de revisar la dimensión de las/os agentes involucradas/os en la interculturalidad, y de acuerdo a las entrevistas realizadas, aparecieron descripciones asociadas al *qué* y al *cómo* de la interculturalidad, es decir, a los elementos o temas que la componen, así como la forma en que sucede este fenómeno en el plano educativo. Estos discursos permitirán conocer el marco conceptual desde donde se piensa e, idealmente, desde donde se diseña lo intercultural en el Programa. Es importante recalcar que este marco conceptual no está ajeno de posicionamientos específicos en torno a lo intercultural, por lo tanto, haré el ejercicio de relacionar algunas nociones con referencias teóricas ya existentes, a modo de dar sentido al presente relato y contrastarlo con otras visiones.

- *Desde la valoración de la diversidad cultural al posicionamiento sobre el enfoque intercultural*

En una primera instancia, existe consenso en manifestar una valoración de la diversidad cultural, sosteniendo que “todos los temas que tengan que ver con rescatar el valor de lo diverso debieran estar muy presentes en nuestra reflexión hoy en día. En todo sentido” (N°1, 2016). Tanto así que, “el gran desafío nuestro del siglo XXI es aprender a reconocer eso y aprender a reconocerlo positivamente, porque esta es una construcción positiva” (N°2, 2017).

Al mencionar que existe un desafío respecto de esta valoración se puede suponer que existen ciertos obstáculos para instalar esta idea. Asimismo, el reconocimiento positivo de la diversidad cultural implica considerar que “las culturas diversas no solamente tienen un texto, un relato, que puede ser distinto uno al otro, una cosmovisión o un sentido de vida... [Tienen] una comprensión de muchas cosas” (N°1, 2016), en consecuencia, el aporte de una cultura u otra no se concentra únicamente en un solo elemento de su composición, sino en múltiples factores.

De esta manera, se comprende que lo intercultural se asocia al aporte multidimensional de diversas culturas. Entonces, cabría preguntarse, cuáles son las dimensiones desde donde aportan las culturas diversas. Además, esta noción de las “culturas diversas” invita a pensar, por una parte, que la diferencia es intrínseca en lo cultural, o en su defecto, que se refiere a aquellas culturas a las que sólo se les puede atribuir el adjetivo de lo diverso, es decir, las/os representantes de la diversidad cultural.

Por otra parte, se menciona “rescatar el valor de lo diverso”, como una idea central e ideal

respecto del trabajo desde un enfoque intercultural, que de alguna manera define una perspectiva hacia donde se desea transitar. En esta misma línea se plantea que se sostiene que,

un enfoque intercultural es más bien un enfoque abierto hacia la posibilidad de una nueva construcción propia de una unidad diversa, donde no necesariamente todo tiene que quedar señalado, enseñado, estás tú, estoy yo, está el de allá, está el de acá, estamos todos... (N°1, 2016)

Cuando se menciona que no todo tiene que quedar señalado, se hace alusión a modelos de educación intercultural donde efectivamente, se han señalado de manera explícita determinados grupos o comunidades de personas, como son los pueblos indígenas o las personas de origen migrante, con propósitos y en contextos particulares. Entonces, bajo la lógica de este testimonio, se propone que todas las personas que participan en un aula son parte de la diversidad cultural, y no se debiera señalar a unas/os para atribuirles la característica de representantes de la diversidad cultural, afirmando que “para que tú me incluyas a mí, no necesariamente me tienes que señalar” (N°1, 2016).

En este sentido, el abordaje de la interculturalidad en las interacciones dentro del aula debiera propender a una mirada “más de adentro que hacia afuera” (N°1, 2016), lo que se traduciría en cuestionamientos personales del tipo “¿cuál es mi reflexión sobre esto?, ¿cuál es mi historia?, ¿cuál es mi riqueza en ese sentido?, ¿cómo yo apporto en esa diversidad? Cómo la diversidad que está fuera de mí, la logro entrar” (N°1, 2016).

Lo anterior invita a revisar sobre los paradigmas de la interculturalidad en las aulas, al proponer un ejercicio previo que incluya la reflexión, y donde cada persona y sobre todo las personas que no han sido señaladas como representantes de la diversidad cultural, nos observemos respecto de nuestra propia identidad cultural, es decir, “yo lo vivo así, yo lo entiendo así, desde mi cultura, mi mirada” (N°5, 2017).

En otras palabras,

las claves para la educación intercultural tienen que ver con, primero, saber bien mi origen, mi cultura, cuando la tengo clara y defino y la identifico y me siento parte, [y] validada en mi cultura, puedo empezar a entablar mi relación con otro...con otro” (N°5, 2017).

Dentro de este marco, el reconocimiento de la diversidad cultural en las relaciones interpersonales estaría dado, primero, en el conocimiento de mi propia cultura, para después dar paso al reconocimiento de otras culturas. Y como consecuencia, sucedería el reconocimiento

de nuestra diversidad. De esta manera,

si yo tengo un espacio educativo donde me permite que yo me ponga en tus ojos, y tú te pongas en los míos, estamos construyendo algo que efectivamente nos va a enriquecer. Donde yo me hago parte de ti, y tú te haces parte de mí. Yo aprendo de ti y tú aprendes de mí, en el contexto educativo. Es una educación donde yo aprendo de ti y tú me enseñas algo que incluso puede estar dentro de mí y me lo enseñas fuera de mí (N°1, 2016).

La posibilidad de aprendizaje desde este intercambio de miradas y experiencias puede tener múltiples efectos en niñas, niños y jóvenes en contextos educativos, debido a la carencia de espacios de reflexión o de diálogo, por lo tanto, cuando suceden logran dejar aprendizajes profundos, a partir de compartir sus experiencias. De hecho, “me parece que en la medida que cada uno... sienta que está ahí, en un espacio donde te respetamos como persona, respetamos su dignidad, su historia, pero sobre todo también en sus sentidos. Mi forma de leer el mundo”. (N°1, 2016).

De este modo, para poder establecer un intercambio, se requiere de un puente, que es la comunicación. Entonces, la interculturalidad “es un enfoque, que obviamente es de mucho diálogo, es de mucha reflexión, porque es justamente cómo me enriquezco de tu mirada” (N°1, 2016). Así, podemos deducir que las intervenciones educativas en el plano de lo intercultural, requieren de un ejercicio reflexivo que las acompañe, por lo que el diálogo referido sería literal.

Y es aquí donde emerge un foco de atención crítico en la discusión en torno a la interculturalidad como concepto, y que se vincula con los posicionamientos políticos respecto de su uso. En efecto (Diez, 2004),

suele identificarse diálogo como la palabra clave en la interculturalidad, cuya condición es el respeto mutuo entre las culturas diversas. Sin embargo, en muchos casos este discurso sigue pegado a la idea de que es la igualdad de circunstancias sociales la que, junto al respeto, puede llevar al diálogo. Este es el punto de mayor conflicto que esta teoría presenta para ser llevada a la práctica a través de políticas interculturales concretas (págs. 194-195)

Visto de esta manera, si la interculturalidad es un proceso de intercambio, entonces merece la pena revisar las condiciones estructurales y sociales en que este intercambio sucede, así como también las condiciones históricas inherentes a todas las comunidades que participan de él. Por lo tanto, las ideas del diálogo y la reflexión podrían llegar a entenderse como buenas intenciones, que, desde una mirada crítica, no resuelven las desigualdades que cargan las comunidades con las que ha reconocido trabajar la interculturalidad.

A este respecto, quisiera agregar que, desde mi perspectiva, la noción de interculturalidad conlleva pensar en un escenario ideal, como puede ser la felicidad. Y este ideal más bien podría constituirse como un estado o un momento, más que una constante en el tiempo o una transformación permanente. De allí pues, que adhiero a la idea de hablar de enfoque intercultural y no de interculturalidad, por cuánto al primero, lo visualizo como una herramienta para observar y generar las modificaciones, personales, sociales, políticas y/o estructurales necesarias en contextos determinados. Y no así la noción de interculturalidad, que, como la igualdad, es un fin último, desde donde debemos diseñar estrategias equitativas para resolver las desigualdades existentes.

En definitiva, lo intercultural se trata de una acción permanente, y no un imaginario soñado respecto de una sociedad donde se establecen relaciones simétricas, y donde (Diez, 2004) “el discurso de la tolerancia, respeto y diálogo entre culturas resulta funcional a la estructura social vigente” (pág. 196). Por lo que, desde esta perspectiva, podemos desprender que el diálogo y el respeto no son suficientes para resolver la cuestión de lo intercultural. Por consecuencia, queda en evidencia que los diferentes posicionamientos construyen distintas nociones de la interculturalidad, y así mismo, modelos aplicables al ámbito educativo.

Dicho esto, y en relación a las diversas perspectivas existentes sobre el enfoque intercultural, encontramos en una primera instancia la interculturalidad relacional (Walsh), “que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (2010, pág. 77). En efecto, la interculturalidad relacional podría asemejarse, en ciertos aspectos, a las ideas expresadas por las personas entrevistadas. No obstante, Walsh continúa argumentando que

el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación - muchas veces a nivel individual -, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad - sociales, políticas, económicas y también epistémicas - que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (Walsh, 2010, pág. 77)

En virtud de esto, y entendiendo que el diálogo podría ser un punto de partida, también es imperativo reconocer que los sistemas que han sostenido por tanto tiempo determinadas estructuras de poder merecen ser revisados. De igual manera, y continuando con las diversas perspectivas sobre la interculturalidad, llaman la atención la interculturalidad funcional y la

interculturalidad crítica, que podrían definir ciertos lineamientos para profundizar en los posicionamientos relacionados con las ideas anteriores.

Tenemos entonces el interculturalismo funcional, que se funda en “el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida” (Walsh, 2010, pág. 77). Lo que quiere decir que “busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes”⁶¹. Ahora bien, en relación con las implicancias de este posicionamiento, se observa que, en el ejercicio de incluir a determinados grupos segregados, y en el caso latinoamericano a pueblos indígenas, se sustenta en la entrega de oportunidades, pero no así en la revisión de las condiciones estructurales que sostienen esas desigualdades.

En efecto, no podemos olvidar que “la interculturalidad como proyecto político, social y epistemológico, construido socialmente, emerge del conflicto de poder en el que se confrontan procesos y prácticas de diferenciación y subalternización de los pueblos indígenas, y procesos y prácticas de resistencia” (Diez, 2004, págs. 195-196). Por lo tanto, toda iniciativa que tienda a lo intercultural debería considerar las formas en que se ha producido la diferenciación cultural, con la finalidad de diseñar estrategias para la no reproducción de estos mecanismos de discriminación, a la vez que, para transformarlos, lo que se constituye como una de las tareas más complejas.

Otra de las características del interculturalismo funcional, es que el

reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh, 2010, pág. 78)

Como se observa a partir de la reflexión anterior, los dos primeros enfoques expuestos presentan posturas específicas respecto de cómo abordar las relaciones interculturales, pero sobre todo respecto de las características de los grupos que entrarán en relación y cómo se comprende la diversidad cultural, donde el foco del problema a resolver no se sitúa necesariamente en los contextos sociales, políticos y económicos que sustentan cada uno de

⁶¹ “La interculturalidad crítica como proyecto ético-político” (Fidel Tubino). <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Fecha de consulta: 03 de marzo de 2022.

estos grupos, sino más bien en cómo integrar a los grupos marginados a la sociedad dominante.

En contraposición a las dos perspectivas anteriores, emerge la denominada interculturalidad crítica, donde se afirma que “la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores” (Walsh, 2010, pág. 78). Esto significa que el objeto de estudio ya no es la integración de la diversidad cultural, sino las condiciones y causales de esta diferenciación cultural que han permitido tal segregación.

A este respecto, muchos Estados, y por ende la institucionalidad pública, trabajan bajo la premisa de acortar las brechas, ampliando el acceso a bienes y/o servicios a grupos desagregados, muchas veces por criterios económicos, dejando de lado la agencia de dichos grupos. No obstante, la “Interculturalidad [crítica] es en este contexto sinónimo de construcción de ciudadanía intercultural y de democracias multiculturales. La Interculturalidad es, pues, una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social” (Tubino, 2005, pág. 2), por lo tanto, la lógica del Estado como ente sub-sanador de desigualdades, mediante la entrega de determinados bienes, no termina de concluir con su cometido, sobre todo, al no considerar el debate sobre las condiciones estructurales.

Dentro de este marco, y continuando con los testimonios del contexto de investigación que es la institucionalidad pública, me pregunto, ¿cuál es la relevancia de estos testimonios, entendiendo que son las representaciones sociales de las personas las que sustentan o diseñan programas sociales? Parece ser que estas visiones son casi más importantes que las de quienes crean las leyes y/o políticas públicas, por cuanto son protagonistas del diseño operativo de estas instrucciones. De ahí que conocer sus opiniones y percepciones, plasmándolas en un documento, pareciera ser un ejercicio extra-ordinario, en términos de que muchas veces se le pide a las funcionarias y funcionarios públicos desprenderse de sus ideologías y solo dedicarse a la ejecución de instrucciones, desconociendo parte importante de sus saberes, alojados en sus propias experiencias y corporalidades, casi de la misma forma en que se estableció la sociedad colonial. Lo que, en palabras de Lander se traduce en que

Esta total separación entre mente y cuerpo dejó al mundo y al cuerpo vacío de significado y subjetivizó radicalmente a la mente. Esta subjetivación de la mente, esta radical separación entre mente y mundo, colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos (Lander, 2000, pág. 15).

Esta posición externa al cuerpo y al mundo dificulta la visibilización de posicionamientos individuales y colectivos que son políticos, y que en el caso de la diversidad cultural parecen ser más relevantes aún, sobre todo porque implica una mirada personal y experiencial respecto de las diferencias culturales, que, en este caso, se trabajan en la institucionalidad cultural. De esta manera

Cuando hablamos de las diferencias, cuando hablamos de las minorías, todos... Cada elemento es un elemento, que, si nosotros lo recogemos positivamente, es un elemento que enriquece. Es como el cerebro, si yo lo abro, se potencia. Si yo lo cierro, me limito (N°2, 2017).

En virtud de este discurso personal, que manifiesta la idea de recoger positivamente las diferencias, se refuerza que algunas personas son las que tienen esa tarea, la de “recoger” y transformar la diferencia en algo positivo, situando la agencia en un determinado grupo, el que recoge algo que le pertenece a otro. Sin embargo, esta tendencia pareciera no considerar, como decía anteriormente, la agencia de ambos grupos, pretendiendo que la diferencia cultural se asimile hacia la tendencia homogeneizante, lo que se enfrenta a las ideas propuestas por la interculturalidad crítica, que

Se entiende como una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la [interculturalidad] funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, pág. 78).

Por otra parte, también se plantea la necesidad de ampliar las miradas, ya que recoger positivamente la diferencia llevaría a abrir mundos, y para ello se hace necesario reconocer que “somos observadores distintos, y eso es lo que tenemos que trabajar. (N°1, 2016). Y es aquí donde aparece una nueva directriz y posibilidad de trabajar lo intercultural, admitiendo que nos situamos desde distintos lugares, y por ende observamos la realidad desde distintas perspectivas, y para ello, es importante añadir la idea del poder, es decir, que en las relaciones interpersonales, pensando en las aulas, existen determinadas tensiones que trascienden a las diferencias y se vinculan con los lugares que ocupamos en la sociedad.

En resumen, las nociones asociadas a lo intercultural en el contexto de investigación transitan desde la interculturalidad relacional (la existencia de múltiples culturas en las aulas), pasando por una intención de funcionalidad de las diferencias culturales al tender a acercarlas o traerlas hacia lo establecido mediante el llamado diálogo, para finalmente instalar la reflexión respecto

de los distintos lugares desde donde observamos y, por ende, interactuamos.

A continuación, analizaré una idea emergente desde el análisis de las entrevistas, donde se han planteado determinadas problemáticas en la instalación del enfoque intercultural en contextos escolares del sistema educativo chileno.

2.3.5. Algunos desafíos en la implementación del enfoque intercultural en contextos educativos chilenos

- *La percepción de Chile como un país monocultural*

Una vez revisadas las dos dimensiones asociadas a la interculturalidad planteadas por las personas entrevistadas, es decir, las personas implicadas y las temáticas o nociones asociadas al concepto, emergió de manera casi automática una nueva categoría sobre las dificultades que podrían impedir el trabajo desde el enfoque intercultural como mirada y como práctica educativa. En efecto, dichas dificultades emanan desde las nociones de lo monocultural y la diferencia, entre otras. Para comenzar a desarrollar esta concepción, compartiré una primera reflexión que guiará este apartado en relación a la conformación cultural de Chile:

Yo particularmente estoy convencido que uno de los problemas que tenemos en Chile es no reconocernos pluriculturales. Este como convencimiento de que vivimos en un país monocultural ha sido muy dañino. Muy dañino tanto en la segregación... tanto en la negación. Por lo tanto, [ha sido dañino] para el que es negado en su cultura, como para el resto, de poder enriquecerse en una mirada más diversa, más amplia (N°1, 2016).

La negación de lo pluricultural existente en Chile tiene los mismos orígenes históricos de muchos países latinoamericanos, no obstante, el concepto pluricultural se relaciona con la constitución de los Estados. Pues bien, en Latinoamérica existen algunas Constituciones que definen a sus Estados como pluriculturales o plurinacionales, pero este no es el caso de Chile, ya que en la actualidad nos regimos por la Constitución Política elaborada en el año 1980, en plena dictadura.

Menciono esto, porque el día hoy, literalmente, se está elaborando una nueva propuesta de Constitución para Chile, lo que fue conseguido gracias al llamado “estallido social” de octubre de 2019, donde muchas personas, si no la mayoría, salimos a las calles a manifestar un malestar histórico respecto de los derechos sociales en general, y con demandas específicas de acuerdo a las necesidades de cada movimiento o agrupación de personas.

Esta propuesta de nueva Constitución está siendo redactada bajo el formato de Convención Constitucional⁶², una adaptación de las Asambleas Constituyentes, donde las personas constituyentes fueron electas mediante un plebiscito, que se consiguió también gracias al estallido social. Otras de sus principales particularidades es que se establecieron escaños reservados para pueblos indígenas y paridad entre mujeres y hombres, por lo que existe una participación representativa de la realidad social y cultural.

Durante el mes de abril del año 2022, al momento de estar escribiendo esta Tesis, la Convención se encontraba determinando las propuestas de principios constitucionales, y en el artículo 1 proponen:

Estado. Chile es un Estado social y democrático de derecho. Es plurinacional, intercultural y ecológico. Se constituye como una República solidaria, su democracia es paritaria y reconoce como valores intrínsecos e irrenunciables la dignidad, la libertad, la igualdad sustantiva de los seres humanos y su relación indisoluble con la naturaleza. La protección y garantía de los derechos humanos individuales y colectivos son el fundamento del Estado y orientan toda su actividad. Es deber del Estado generar las condiciones necesarias y proveer los bienes y servicios para asegurar el igual goce de los derechos y la integración de las personas en la vida política, económica, social y cultural para su pleno desarrollo⁶³

Esta iniciativa se constituye como un primer acercamiento a un Estado plurinacional en Chile, lo que marca un hito histórico, respecto de la Constitución vigente en la actualidad. Además, el texto declara en su artículo número 11, sobre el principio de interculturalidad, que

El Estado es intercultural. Reconocerá, valorará y promoverá el diálogo horizontal y transversal entre las diversas cosmovisiones de los pueblos y naciones que conviven en el país con dignidad y respeto recíproco. El Estado deberá garantizar los mecanismos institucionales que permitan ese diálogo superando las asimetrías existentes en el acceso,

⁶² Convención Constitucional: La Convención Constitucional o Convención Constituyente, es el poder constituyente encargado de redactar una nueva constitución política de la República, esto es posible gracias a que en un plebiscito del 25 de Octubre de 2020 que consultaba a la ciudadanía si deseaba iniciar un proceso constituyente para redactar una nueva constitución para Chile, ganó la opción Apruebo y que fuese redactada por Convención Constitucional, esta tendrá un plazo de 9 meses para presentar un nuevo texto constitucional, cuyo periodo puede ser ampliado en 3 meses solo en una oportunidad, luego de transcurrido este periodo se realizará un nuevo plebiscito para aprobar o rechazar la nueva constitución. <https://www.convencion.cl/> Fecha de consulta: 15 de abril de 2022.

⁶³ <https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/04/CONSOLIDADO-NORMAS-APROBADAS-PROPUESTA-CONSTITUCIONAL-POR-EL-PLENO-DE-LA-CONVENCION-13.04.22-3.pdf> Fecha de consulta: 15 de abril de 2022.

distribución y ejercicio del poder y en todos los ámbitos de la vida en sociedad.

Como se observa, sumado a la plurinacionalidad, presentan el principio constitucional de interculturalidad para referirse a las características del estado de Chile, apuntando al diálogo y convivencia armónica, considerando las asimetrías existentes. De forma que, si bien entre los años 2016 y 2017 cuando realicé el trabajo de campo no existía la propuesta de declaración constitucional de un Estado Plurinacional basado en el principio de interculturalidad, esta realidad formal está siendo revisada y deberá ser aprobada por un Plebiscito de salida⁶⁴.

Ahora bien, sabemos que el establecimiento de normas debe sustentarse en políticas, planes y programas sociales. Por lo que modificar la percepción de Chile como un país monocultural, señalada al comienzo del presente apartado, va a implicar acciones y proyectos profundos de transformación, debido a que esta idea encuentra su arraigo en diferentes concepciones, ideologías y actitudes hacia la diferencia, sobre todo hacia los pueblos indígenas o personas de comunidades de origen migrante, entre otras agrupaciones.

La noción de Chile como un país monocultural es una problemática identificada en muchos Estados, es más, la Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) plantea en su artículo número 2 que el pluralismo cultural “constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural”, por lo tanto, se sustenta en la convicción de que las sociedades son diversas y dinámicas, y que una vez reconocida la diversidad se debe avanzar hacia el pluralismo cultural, afirmando que “es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública” (UNESCO, 2001, pág. 281).

Como se ha señalado, este primer obstáculo identificado evidentemente tiene repercusiones en los ámbitos educativos, ya que se generan tensiones en las escuelas que repercuten en la vida de niñas, niños y jóvenes; sobre todo si consideramos que “tenemos chicos que pueden ser mapuches, o qué sé yo, chicos que pueden ser de una cultura rural, y que, en su conversación de aprendizaje formal, están en contextos monoculturales” (N°1, 2016). Entonces estas chicas o chicos no percibirán que hay espacio para manifestar sus diferencias culturales, reprimiendo una parte importante de sus identidades.

⁶⁴ Plebiscito de salida: es una votación popular que se realizará en septiembre de 2022, y donde la población deberá votar si aprueba o no, la propuesta de Constitución que está construyendo la Convención Constitucional.

- *El cliché y la delimitación geográfica de la diversidad cultural*

Otra problemática que se vive en las escuelas, desde la mirada de las/os entrevistadas/os, son los estereotipos asociados a determinados grupos de personas al hablar de diversidad cultural. Este tema ha surgido a lo largo de toda la investigación, por lo que a mi parecer puede ser uno de los nudos críticos, para poder desarrollar propuestas de trabajo en torno a lo intercultural. Justamente, a este respecto, se señala lo siguiente:

yo siento que los temas de diversidad cultural todavía se ven muy cliché, como en la diferencia de lo territorial: “los peruanos, los colombianos” ... [Por ejemplo] En una escuela, cuando conviven peruanos, colombianos, chilenos y bolivianos, claro, se habla de una escuela migrante. Porque hay peruanos, chilenos, bolivianos (N°3, 2017).

Evidentemente, la descripción de la diversidad cultural vinculada al lugar de origen geográfico aparece en numerosos estudios y experiencias, no obstante, el trabajo de una escuela en torno a lo intercultural no puede ser asumido solo por la existencia de personas provenientes de distintos países, dado que “las prácticas culturales o el hacer y el estar culturalmente en un territorio ya no está definido por su geografía” (N°3, 2017); ya que, a modo de ejemplo,

Alguien que viene de Perú, pero que lleva 15 años en Chile, tal vez está mucho más permeado del lenguaje, de los códigos de acá. Entonces yo ahí entro siempre como en la pregunta de ¿quién pone esos límites finalmente? Porque ya esos límites parece que se traspasaron (N°3, 2017)

Los límites de lo cultural se han permeado o siempre han sido permeables, por lo que el fenómeno cultural sucede de manera dinámica, como lo plantea la persona entrevistada. Ahora bien, frente al cuestionamiento de quién pone esos límites, podría decir que estos pueden ser el resultado “de la conformación colonial del mundo entre occidental o europeo (concebido como lo moderno, lo avanzado) y los “Otros”, el resto de los pueblos y culturas del planeta” (Lander, 2000, pág. 16). Justamente, la construcción de la perspectiva intercultural se sustenta en la idea de la discriminación a partir de la raza, la pertenencia a un lugar definido geográficamente y las características físicas, biológicas e intelectuales de las personas. No obstante, esta idea se ha ido modificando en el transcurso de la historia, ya que

Se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero este cambio no ha generado transformaciones profundas en su estructura. Se reconocen las

particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. La armonía y convivencia pacífica entre los pueblos aparece como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia, y no a través de la experiencia práctica (Diez, 2004, pág. 196)

Como vemos, los discursos en torno a las variables de geografía y raza, como sinónimo de la diversidad cultural, siguen sin resolver necesariamente el racismo. Dicho de otra manera, cuando se plantea que “para que tú me incluyas a mí, no necesariamente me tienes que señalar” (N°1, 2016), me parece que la finalidad última de esta expresión sería la interculturalidad. Sin embargo, al analizar críticamente la idea de señalar a determinados grupos como “los diferentes” la observo como una manera de visibilizar su existencia, ya que, al no señalarlos como parte de un discurso de tolerancia y respeto, podemos incurrir en la naturalización de su subordinación a una masa homogénea y supuestamente mayoritaria, y, por ende, su inexistencia. Cuando a lo que me parece que se podría aspirar finalmente es a naturalizar la diversidad cultural, no su inexistencia. Esto, a través de la visibilización de nuestra conformación diversa, por lo que, para ello, se precisa señalar o nombrar como un primer paso en el camino hacia la interculturalidad.

Ahora bien, algunos efectos de lo anterior en los ámbitos educativos, tanto desde el currículo como desde las visiones de quienes conforman la comunidad escolar, puede ser una preponderancia de determinados saberes sobre otros. Es así como “las escuelas cargan con una hegemonía de valores sociales que cada vez están más obsoletos, entonces mientras fuera del espacio de la escuela están ocurriendo cambios muy rápido, de los mismos estudiantes que atienden” (N°3, 2017), la comunidad escolar no repara ni se hace cargo de esos cambios sociales.

En consecuencia, los marcos que conforman un establecimiento educacional, desde la política educativa, pasando por el currículo, el currículo oculto y las estrategias pedagógicas, deberían tener un rol fundamental en el desarrollo integral de estudiantes; es decir, en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, pero en función de estos cambios sociales, identitarios y culturales. Lo curioso es que fuera de los centros educativos pueden suceder fenómenos que no se están abordando en su interior, “donde [por ejemplo] las situaciones de transgénero y de homosexualidad las están viviendo [las/os estudiantes], [y] no necesitan ir a la escuela para teorizar y luego entenderla (N°3, 2017), ya que algunas veces, las estructuras de las escuelas generan una separación entre la realidad de estudiantes y el contexto educativo.

De ahí que el abordaje de las transformaciones sociales y de las identidades de estudiantes, se puede ver obstaculizado, primero porque muchas veces, en los centros escolares, no existen las

competencias para abordarlos, pero, por otra parte, “lo que hace la escuela, como institución, es que se perpetúa en su estructura y trata de sostenerla” (N°3, 2017). En efecto, cuando surgen situaciones que se desmarcan de la ilusa homogeneidad reinante, como puede ser el alza de la matrícula de niñas, niños y jóvenes migrantes, “la escuela lo ve como un problema, no un problema-oportunidad, sino como un conflicto. Entonces... cuando la escuela tiene un conflicto, rápidamente quiere resolverlo y generalmente lo que pasa es que terminan sacando a algún estudiante, excluyéndolo” (N°3, 2017).

Otra lectura sobre cómo la escuela puede resolver lo que, algunas veces, se llama el “problema de la diversidad”, es que, desde las propias comunidades educativas, señalan que “emerge un sentimiento de soledad frente al desafío de trabajar con la diversidad (estudiantes prioritarios, con necesidades educativas especiales, diversidad sexual, migrantes, pertenecientes pueblos originarios, entre otros” (Mineduc, 2018, pág. 15). Esto confirma que no solo se puede atribuir a falta de voluntades, sino que también a la falta de competencias y acompañamiento en la labor educativa y pedagógica.

De esta manera, lo que ocurre con la diversidad en las escuelas es que, por una parte, se instala como un paradigma que cuestiona las normas establecidas, en términos de homogeneidad, y por otra, invita a repensar las relaciones culturales, más allá de la delimitación geográfica o de naciones. En efecto, la diversidad cultural “se manifiesta más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales y en interacción con otras variables significativas tanto en la intervención educativa en contextos educativos formales como en otros menos estructurados e informales” (Aguado, 2004, pág. 40).

Es así como, la delimitación geográfica de lo cultural crea una falsa idea de control sobre las comunidades educativas, ya que no permite comprender el complejo entramado de las conformaciones identitarias de estudiantes y de las diferencias intra e inter de las comunidades culturales a las que pertenecen y están construyendo, a la vez. Es más, cuando se sitúa la mirada en lo cultural desde el lugar de origen de manera exacerbada pueden llegar a aparecer “estos otros absurdos más anquilosados. Esta suerte de nacionalismos también, como defendiendo los territorios, los países” (N°3, 2017).

Estas son algunas de las razones por las que me parece que transitar desde la noción de cultura al paradigma de la diversidad cultural genera tensiones, y termina denominándose el problema de la diversidad cultural a cualquier manifestación cultural diferente a la cultura de lo chileno, bajo la presunción de que la cultura escolar es única y diseñada desde la lógica de la homogeneidad. Es más, “ya el hecho de tener que ir a una escuela... [donde deben] estar todos

uniformados, sentados mirando pa' delante y todo ese modelo que uno ya sabe que está así..." generan restricciones sobre las posibilidades reales de aprendizaje situado, en términos de representar formas de convivencia en espacios no escolares.

En definitiva, en las relaciones culturales o entre estudiantes "hay un intercambio que es más simbólico y que no tiene límites. Simbólico y también virtual, por lo tanto, hay que entender que es otro escenario para hablar de diversidad cultural o de interculturalidad" (N°3, 2017). De ahí que, es importante situar la mirada en elementos menos visibles de lo cultural, para poder acercarnos a una comprensión más compleja, y alejada de los estereotipos, con la finalidad de ser más coherente con las experiencias que viven las y los estudiantes.

- *Sobre las ferias y los bailes típicos como formas de visibilizar las diferencias culturales, pero acompañadas de procesos reflexivos*

Pues bien, para continuar con la idea del cliché de la diversidad cultural manifestada al inicio de apartado anterior, aparecen relatos vinculados con las tendencias a folclorizar las prácticas culturales de estudiantes pertenecientes a determinados países y/o pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, se señalan dos ejemplos, relativos a ambas comunidades. El primero, declara que

hoy en día [hay] muchas ferias en los colegios, [ferias] gastronómicas, con las diferentes comidas de los diferentes países. [Y] Es súper bonito, pero ¿por qué tienen esos países esas comidas y esa alimentación? ¿Alguien se pregunta por qué los aymara consumen determinados productos? ¿Y los mapuche consumen otros productos? ¿Cuál es la historia de ese país? ¿Cuál es la historia del cultivo? ¿Cuáles son los intercambios comerciales que ha habido ahí? Que me explican también y que me dan cuenta de quién soy hoy día, y que me permite por lo tanto desprejuiciarme respecto a ese otro" (N°2, 2017).

El fenómeno de las ferias escolares no es nuevo, en efecto, son espacios de intercambio y encuentro entre integrantes de las comunidades educativas donde se exponen determinadas materialidades, ideas, proyectos, entre otros. Además, se constituye como un espacio de difusión de expresiones culturales asociadas a diversos grupos. No obstante, lo que se plantea en el testimonio es que aquellas manifestaciones, en este caso gastronómicas, deberían ir acompañadas de una reflexión, ya que "la cultura no es apenas un conjunto de obras de arte, ni de libros, ni tampoco una suma de objetos materiales cargados con signos y símbolos" (Canclini, 2004, pág. 34), más bien, son procesos dinámicos y complejos, que requieren una comprensión

mayor.

De esta manera, se puede evitar caer en prejuicios o estereotipos culturales, como el que dice que “los Aymara son comerciantes, típico prejuicio, los aymara son comerciantes... [Pero] ¿Por qué son comerciantes? ¿De dónde viene ese juicio? ¿Qué los ha llevado a estar donde están hoy día?” (N°2, 2017). En otras palabras, lo que se plantea es que, si acompañamos estas demostraciones con ciertas preguntas, se podría entender que “todos los elementos que están en la cultura aymara dan cuenta de la conformación, de cómo está constituida esa comunidad y por lo tanto hay una explicación también. Hay una reflexión también” (N°2, 2017).

Se plantea entonces el problema de los estereotipos y prejuicios como un problema que debe observarse desde la perspectiva educativa, utilizando herramientas simples como establecer determinadas preguntas, sin perjuicio de continuar trabajando en la modalidad de ferias, ya que, de alguna manera, estas permiten visibilizar y ayudan a conocer expresiones culturales, de cualquier tipo.

Por otra parte, en el caso de estudiantes pertenecientes a comunidades de origen migrante, sucede algo similar en el ejercicio de asimilar costumbres, llamadas chilenas, a sus prácticas. En palabras de un entrevistado, “me asustan estas imágenes que vi en las fiestas patrias de tanto niño haitiano bailando cueca, vestido de chileno, que no es [chileno] tampoco, no es nuestro” (N°1, 2016).

Para contextualizar, la tradición de las fiestas patrias surge “desde la década de 1830 [cuando] todos los chilenos celebramos el 18 de septiembre como la fiesta de nuestra Independencia”⁶⁵, por lo tanto, es una fiesta nacional en la que se realizan ciertas actividades consideradas típicas de la tradición chilena. Entre ellas se encuentra la cueca, un “baile nacional [que] está presente a lo largo de todo el territorio, adoptando diversas formas de una zona a otra”⁶⁶, y que es practicado de manera transversal durante el mes de septiembre, en los contextos educativos.

De este modo, y como consecuencia de las crecientes migraciones en los últimos años en Chile, se ha instado a que estudiantes migrantes aprendan este baile tradicional chileno y lo bailen durante estas fechas, lo que desde la perspectiva de la persona entrevistada no necesariamente logra el objetivo de la interculturalidad, afirmando, como se enunciaba en el caso anterior, que este ejercicio debe ir “acompañado de una reflexión y que fuera equitativo, para los dos lados”

⁶⁵ Fiestas patrias: <https://www.archivonacional.gob.cl/616/w3-article-8321.html? noredirect=1>. Fecha de consulta: 05 de marzo de 2022.

⁶⁶ Cueca: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3510.html>, Fecha de consulta: 05 de marzo de 2022.

(N°1, 2016). Lo que quiere decir que las y los estudiantes que son considerados chilenos también puedan aprender alguna manifestación artística o cultural de estudiantes extranjeros, y así conocer elementos más particulares de ambas/os, como por ejemplo “la corporeidad, [o] cómo nos movemos nosotros” (N°1, 2016).

Como se ha señalado, la idea de incluir reflexiones que acompañen la manifestación de prácticas culturales facilitaría evitar caer en el fenómeno de la folclorización, es decir, “la desconexión total de aquellas representaciones con su historia, sus productores, sus formas de relacionamiento con los procesos sociales políticos y culturales por los que han sido producidos” (Romero, 2015, págs. 34-35), por lo tanto, permitirían conocer, comprender e intercambiar visiones sobre los procesos históricos que han generado la producción de estas manifestaciones, a la vez que promueven caer en estereotipos asociados a ciertas comunidades.

- *Tensiones y desafíos de lo intercultural en el currículo: revisión del currículo en todas sus dimensiones*

Otra mirada que surge en torno a la implementación de prácticas con perspectiva intercultural en las escuelas se vincula con el currículo, planteando que una de “las dificultades que tiene nuestro modo de abordar los procesos educativos desde la política pública es que rápidamente miramos el currículum, como el espacio de la política pública, como el espacio para todo” (N°1, 2016). Esto explicaría por qué muchas veces las y los docentes sienten cierta soledad respecto a la entrega de herramientas para trabajar desde y con la diversidad, ya que, si el instrumento público rector de la gestión educativa no considera lineamientos concretos respecto de este ámbito, y el acompañamiento requerido, entonces el fracaso será evidente.

A este respecto, y como ya he comentado anteriormente, “en el caso del sistema educativo [chileno] cuando se habla de interculturalidad se asocia inmediatamente a los pueblos originarios” (N°3, 2017). Este hecho se funda en que, en el año 1996, el Ministerio de Educación de Chile creó el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), centrado principalmente en el rescate de las lenguas, y como consecuencia de esto, hasta hace algún tiempo, las intervenciones del currículo en materia de lo intercultural se fundaban en las culturas originarias, específicamente dirigidas a niñas y niños pertenecientes a comunidades de pueblos indígenas.

Ahora bien, este Programa y el currículo nacional no consideraba el trabajo de lo intercultural desde y con otras agentes, tanto del sistema educativo como de la sociedad en su conjunto.

Justamente, esta tensión se hizo visible a partir de las migraciones de los últimos diez años, que han generado múltiples reflexiones sobre los límites de esta noción de interculturalidad y como podría ampliarse, tanto su interpretación como sus ámbitos de aplicación.

Menciono este antecedente porque se vincula con la percepción señalada al comienzo de este apartado, de que muchas veces se buscan las respuestas o herramientas para el abordaje de lo intercultural en los instrumentos de la gestión educativa, como lo es el currículo. Sin embargo, este puede no contener orientaciones relativas a la diversidad cultural ni a lo intercultural en procesos pedagógicos, pero “si los profesores tienen la lucidez de generar [una] reflexión compartida desde la experiencia, a lo mejor ese texto [currículo] se va a modificar” (N°1, 2016). En efecto,

Hoy día, por ejemplo, [puede existir] una escuela en el centro de Santiago, o en Antofagasta, o en Arica, donde hay mucha población migrante, [pero] esa escuela tiene un currículo que no tiene que ver con la comunidad que está atendiendo (N°1, 2016).

Según esta afirmación, y considerando que la entrevista se realizó en el año 2016, es importante recalcar que el currículo vigente en esa fecha no contemplaba orientaciones, lineamientos, ni contenidos específicos asociados a lo intercultural vinculado con comunidades de origen migrante, y como consecuencia de ello, en la actualidad se han realizado algunas reformas en los instrumentos de gestión educativa.

Es así como, durante el año 2018 se elaboró en Chile, la primera Política Nacional de Estudiantes Extranjeros para el período 2018-2022, donde se presentan algunos antecedentes para su creación, como, por ejemplo, que “no se explicita en los Proyectos Educativos Institucionales⁶⁷ (PEI) ni en los Planes de Mejoramiento Educativo⁶⁸ (PME) la inclusión de diversos grupos

⁶⁷ Proyecto Educativo Institucional (PEI): es entonces el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos, en resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2123/mono-943.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Fecha de consulta: 11 de marzo de 2022.

⁶⁸ Planes de Mejoramiento Educativo (PME): instrumento de planificación estratégica de los establecimientos educacionales que guía la mejora de sus procesos institucionales y pedagógicos y favorece que las comunidades educativas vayan tomando decisiones, en conjunto con su sostenedor(a), que contribuyan a la formación integral de sus estudiantes. Corresponde al “medio que permitirá llegar al lugar proyectado” como comunidad educativa. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf> Fecha de consulta: 11 de marzo de 2022.

históricamente vulnerados”⁶⁹, así como que “existen barreras idiomáticas para abordar el currículum, poca flexibilidad y falta de pertinencia de los contenidos”⁷⁰, lo que da cuenta de la necesidad de orientaciones educativas sobre la diversidad en general. Precisamente, estas razones y demandas, tanto de docentes como de comunidades educativas, han generado que la interculturalidad en el sistema educativo chileno haya transitado desde el proceso de reconocimiento de los derechos de pueblos indígenas al trabajo con niñas y niños pertenecientes a comunidades de origen migrante.

En definitiva, estos antecedentes respecto de cómo se refleja en el currículum la atención a la diversidad cultural en procesos educativos dejan de manifiesto, por una parte, la relevancia de diseñar orientaciones para docentes en esta materia. Pero, por otra parte, refuerzan que la existencia u omisión de contenidos y orientaciones en los instrumentos de gestión educativa en torno a lo intercultural no puede limitar que las y los docentes reflexionen sobre su quehacer pedagógico en términos de las relaciones interculturales.

Justamente, respecto de esto último, surge otra perspectiva planteada respecto del rol del currículum, donde se sostiene que, las actuales bases curriculares⁷¹ del Ministerio de Educación “permiten que... una serie de enfoques transversales, podrían ser abordados en los procesos curriculares” (N°3, 2017). Claramente, esta afirmación se contrasta con la anterior, en términos de las posibilidades que ofrece el currículum. Entonces, cabría preguntarse qué elementos de las bases curriculares podrían colaborar en el abordaje de la interculturalidad ya que,

el currículum nacional le permite incorporarlo, el tema es ¿por qué no lo hace? ¿Qué es lo que pesa ahí todavía en la escuela como Institución? Que va más allá obviamente de los docentes, de los directores, directoras, equipos directivos, de los sostenedores incluso (N°3,

⁶⁹ “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022”. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf> Fecha de consulta: 09 de marzo de 2022.

⁷⁰ “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022”. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf> Fecha de consulta: 09 de marzo de 2022.

⁷¹ Bases curriculares: Las bases curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logran en cada asignatura y nivel de enseñanza. Los objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que niños, niñas y jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa de responsable en la sociedad. <https://www.cned.cl/marco-curricular-y-bases-curriculares#:~:text=Las%20Bases%20Curriculares%20establecen%20Objetivos,asignatura%20y%20nivel%20de%20ense%C3%B1anza>. Fecha de consulta: 12 de marzo de 2022.

2017).

Sobre la primera parte de este enunciado, me parece importante comentar que las Bases curriculares en Chile, además de hacer una división por niveles educativos, estructuran cada asignatura en base a contenidos temáticos, habilidades y actitudes. Y respecto de los contenidos temáticos, existen elementos de la asignatura llamada Lengua y Cultura de los pueblos originarios, que

se orientan a los nueve pueblos reconocidos por la Ley N°19.253 – aymara, quechua, lickanantay, colla diaguita, kawésqar, yagán, mapuche y rapa nui - contribuyendo al rescate, la revitalización y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas según la vitalidad lingüística de cada pueblo y al desarrollo de competencias interculturales en las y los estudiantes⁷².

Estos contenidos promueven el conocimiento de los elementos culturales y lingüísticos de los pueblos señalados, teniendo “como propósito aportar a la formación integral de los niños y las niñas, promoviendo que aquellos que pertenezcan a algún pueblo indígena reconozcan y valoren su lengua”⁷³. Esto último subraya que estos contenidos serán enfatizados en comunidades donde existan niñas y niños pertenecientes a pueblos indígenas, por lo que, desde mi perspectiva, no necesariamente apuntan a desarrollar habilidades interculturales para todas/os, reforzando que la interculturalidad se centraría en “el relacionamiento que los alumnos indígenas deben tener con la sociedad dominante y no viceversa” (Walsh, 2009, pág. 10).

Al mismo tiempo, estas construcciones curriculares asociadas a lo intercultural tienen como consecuencia que “las y los docentes tienden[an] todavía a asociar y abordar la interculturalidad más como un contenido —principalmente lenguas y ciertos saberes y prácticas de las principales culturas indígenas reconocidas oficialmente en el país- que como un enfoque educativo” (CPEIP, 2018, pág. 43).

⁷² Currículum nacional (Chile: https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales/89532:Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales#in_antecedentes. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2022.

⁷³ Currículum nacional (Chile: https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales/89532:Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales#in_antecedentes. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2022.

No obstante, respecto del desarrollo curricular de contenidos asociados a niñas y niños migrantes, esto aún se encuentra en desarrollo, ya que de acuerdo a la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, existe el desafío de “reconsiderar la flexibilidad curricular en la escuela, permitiendo adaptaciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, trabajar en un curriculum comparado, y repensar el sistema de evaluaciones externas que no acoge esta diversidad”⁷⁴. Esto, hace referencia a los procesos de adaptación de estudiantes provenientes de otros países, más que expresar la necesidad de hacer consideraciones relacionadas con contenidos específicos asociados a lo cultural de sus lugares de origen.

A partir de lo anterior, el documento plantea la existencia de otra demanda, la de “promover la interculturalidad como parte permanente y establecida en el currículum de cada establecimiento, que favorezca la inclusión en las diversas etapas desde la acogida”⁷⁵. En este sentido, el abordaje de la interculturalidad también puede verse favorecido a través del desarrollo de habilidades o actitudes entre las personas que componen las comunidades educativas, además del diseño de contenidos en las bases curriculares.

En resumen, la interculturalidad en educación también puede desplegarse mediante el desarrollo de habilidades, actitudes o estrategias pedagógicas entre las personas que componen las comunidades educativas, sin embargo, “se aprecia una escasa incorporación aún del enfoque intercultural a la didáctica y las prácticas de evaluación, y al proceso de enseñanza-aprendizaje en general” (CPEIP, 2018, pág. 44), lo que invita a diseñar esfuerzos para contribuir en estas áreas.

- *Algunas reflexiones y propuestas para trabajar la perspectiva intercultural en el Programa Acciona: desde la formación ciudadana a modelos formativos*

La última categoría de análisis del presente apartado se refiere a algunas reflexiones o ideas que emergieron sobre alternativas para poner en práctica lo intercultural en el Programa Acciona. De este modo, continuando con la idea de la importancia del desarrollo de habilidades o actitudes asociadas a lo intercultural en contextos educativos, y recordando que el propósito del

⁷⁴ Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2022.

⁷⁵ Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2022.

Acciona es “aumentar el acceso de niños, niñas y jóvenes en procesos formativos del ámbito de las artes y las culturas”⁷⁶, cabría preguntarse cómo se pueden desarrollar las actitudes y/o habilidades asociadas a lo intercultural en el ámbito de formación en artes y culturas.

Para profundizar en esto, desde la perspectiva de las personas entrevistadas, se plantea lo siguiente:

Nadie puede aspirar a que alguien [niña, niño o joven] que haya estado en [el Programa] Acciona, se convierta en un artista. Podría ser un artista, como podría no serlo. Pero nadie pone como objetivo final que después de haber estado o participado en el programa, sea un artista (Nº2, 2017).

Esta afirmación puntualiza que la finalidad del Programa no sería que niñas y niños se conviertan en artistas, es decir, que desarrollen habilidades técnicas para poder culminar con una carrera artística, a largo plazo. Es más, por el contrario:

Sí aspiramos y sí creemos que la persona [niña o niño] que ha participado del programa Acciona es una persona que tiene una formación ciudadana, más democrática, más participativa. Y por lo tanto [es] más inclusivo, y ahí vinculo el concepto de inclusión con interculturalidad (Nº2, 2017).

Como se observa, por una parte, aparece una intención de lograr que niñas y niños sean más inclusivos/os, a través del desarrollo de habilidades y actitudes, asociadas a la Formación Ciudadana, la democracia y la participación. Y, por otra parte, como consecuencia de lo anterior, se entrevé una relación entre la interculturalidad y la formación ciudadana, ya que “cuando nosotros hoy día en Acciona hemos pasado una etapa en que estamos hablando de proyectos artístico-culturales, esos proyectos ya son interculturales” (Nº2, 2017). Por consiguiente, y uniendo ambas afirmaciones, observo una línea de trabajo específica, donde mediante el diseño de proyectos artístico-culturales se pueden potenciar competencias de formación ciudadana, posibles de vincular con lo intercultural.

Respecto de una definición sobre la formación ciudadana, no hemos podido indagar en ello durante el estudio. No obstante, y dado que el Acciona se implementa en escuelas, es importante recalcar que la noción de formación ciudadana es proclamada por el Ministerio de Educación (2016), con la finalidad de que cada establecimiento educacional “brinde a los

⁷⁶ Monitoreo y seguimiento Oferta Pública 2020: https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2021/PRG2021_3_59378.pdf. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2022.

estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso” (pág. 6).

En este sentido, las personas entrevistadas reafirman que “Acciona es un programa que promueve una formación ciudadana” (N°2, 2017), por lo tanto, sería posible visualizar una articulación entre ambas Instituciones, es decir, el Ministerio de las Culturas y el Ministerio de Educación. Sobre todo, si este último robusteció la formación ciudadana en contextos educativos mediante la creación de una Ley de Formación Ciudadana, con la pretensión de

desarrollar en el estudiantado un conjunto de herramientas (conocimiento-comprensión, habilidades y actitudes, valores y disposiciones) que les permitan participar activamente, desarrollar autonomía, principios éticos y pensamiento crítico, asumiendo en forma responsable la defensa y promoción de los derechos humanos, la protección y cuidado del medioambiente, y la defensa y perfeccionamiento de la democracia (Mineduc, 2016, pág. 24).

En este enunciado resaltan la participación activa, la autonomía y el pensamiento crítico como ejes que podrían vincularse con la labor del Acciona en sus proyectos de aula, además de ser lineamientos que están en concordancia con muchas reflexiones sobre el aporte de la educación artística en los procesos formativos de niñas, niños y jóvenes.

Dentro de este marco, la Ley de Formación Ciudadana elaboró orientaciones para este trabajo desde las comunidades educativas, estableciendo que cada establecimiento educacional deberá construir un Plan de Formación Ciudadana que considere el diseño de iniciativas asociadas a alguno de los objetivos propuestos en dicha Ley. Entre ellos, destaca la letra e) que propone “fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del País” (Mineduc, 2016, pág. 17).

Aludo a este objetivo específico porque presenta una directriz clara para abordar la diversidad cultural, fomentando su comprensión y valoración desde la mirada de estudiantes, indicando que esta se debe traducir en una acción determinada. De ahí que, me parece evidente que los proyectos de aula que diseñan las/os artistas que trabajan en el Acciona podrían tomar como referencia esta orientación, a modo de incluir ya sea conocimientos, actitudes y/o habilidades que promuevan la valoración de la diversidad cultural.

En esta misma línea, me gustaría mencionar otra arista surgida en la investigación, que fue abordada de manera casi accidental, y sobre la que no pudimos profundizar, pero me parece que merece ser comentada. Esta se refiere a las visiones de estudiantes respecto de la diversidad

cultural. En el contexto de investigación, se preguntan: “¿Hay que hacer que reconozcamos que existe la diversidad? Si los jóvenes ya reconocieron esa diversidad... Se criaron con culturas juveniles múltiples y diversas y simultáneas (N°2, 2017). Es más, para reforzar esta declaración, comenta que

en diciembre de 2015 la INJUV⁷⁷ hace una encuesta a jóvenes entre 16 y 29 años, para...poder identificar los principales problemas que los jóvenes reconocen. [Se corrige] Los y las jóvenes reconocen. [Y] El 5% de los encuestados identifica como problema a los migrantes. Ergo, el problema no existe para esa población (N°2, 2017).

En efecto, el asunto del reconocimiento de la diversidad cultural en contextos educativos debe propender a la reflexión de toda la comunidad educativa, a la vez que permitir que todas las personas manifiesten sus concepciones respecto de ello, para evitar caer en suposiciones. Por lo tanto, es tarea del Estado diseñar políticas públicas que consideren las múltiples realidades posibles. En otras palabras:

Ahí es donde están las torpezas del Estado, [ya que] hay veces que llega con ciertas declaraciones o ciertos discursos respecto a cómo deben operar los programas sociales, en cuanto a estos enfoques y que a veces son mucho más nocivos, porque interviene... [Y] a lo mejor hay problemáticas de género⁷⁸ que están mucho más resueltas en la base social y llega el Estado con una intervención, con una planilla de cómo se debe entender género... (N°3, 2017).

Si bien es cierto que el Estado puede tener un diagnóstico sobre determinadas situaciones y proponer instrumentos para revertir brechas o inequidades respecto de la diversidad cultural, en este caso, también sucede que este ejercicio más bien directivo podría estar diseñado sobre suposiciones que podrían ser nocivas o en el peor de los casos, no ser utilizadas por las comunidades educativas, por ser consideradas poco atingentes.

⁷⁷ INJUV: Instituto Nacional de la Juventud. Organismo de servicio público encargado de colaborar con el Poder Ejecutivo en el diseño, planificación y coordinación de las políticas relativas a los asuntos juveniles. El INJUV orienta su trabajo a los y las jóvenes entre 15 y 29 años, coordinando las políticas públicas de juventud que se originan en el Estado. Asimismo, genera programas que fomentan la inclusión y participación social, el respeto de sus derechos y su capacidad de propuesta, poder de decisión y responsabilidad. <https://www.injuv.gob.cl/injuvquienessomos> Fecha de consulta: 31 de marzo de 2022.

⁷⁸ Se hace alusión al enfoque de género, porque es otro de los enfoques que promueve el Programa Acciona, y desde donde se han desarrollado más iniciativas, en comparación con las iniciativas sobre el enfoque intercultural.

A este respecto, la siguiente línea argumental tratará de cuestiones vinculadas con los posibles formatos en que se podría orientar, desde el Programa, en torno a la implementación del enfoque intercultural, para de esta manera, fortalecerlo desde las prácticas artísticas-educativas de artistas que trabajan en las escuelas donde se ejecuta el Acciona.

- *Desde el diseño de modelos formativos a la identificación de prácticas con enfoque intercultural*

Una vez que entramos en el área del cómo se imaginan que podría desarrollarse el enfoque intercultural, se plantearon cuestiones relacionadas con el Departamento de Educación, es decir, desde la formación en artes y cultura. Y al reconocer que no han existido tantas instancias formativas sobre lo intercultural⁷⁹, se piensa que quizás una orientación al estilo de modelos formativos podría ayudar en su implementación. En este sentido se menciona que,

yo no le tengo miedo, por ejemplo, a la propuesta de modelos. No le tengo miedo, porque cuando tú generas un modelo que quieres desarrollar, tú sabes que vas a ir hacia dónde quieres ir y eso es lo que, a nosotros, ahora hablo como Acciona, es lo que nos falta (N°2, 2017).

Se identifica entonces la necesidad de elaborar modelos formativos que orienten sobre el trabajo del enfoque intercultural en los proyectos artístico-culturales que realizan artistas en la escuela, en el marco del Acciona. Para lograr esto, recordemos que la forma de funcionamiento del Nivel Central⁸⁰ del Programa Acciona opera con la tarea principal de diseñar orientaciones y líneas de trabajo respecto de la implementación del Programa en las regiones del país. De este modo, cuando se plantea la necesidad de elaborar modelos formativos, se refiere a diseñar contenidos, procedimientos y propuestas de trabajo de lo intercultural en los ámbitos de educación en artes y cultura.

La tarea de construir orientaciones para ser implementadas en distintos contextos no está exenta de complejidades, ya que, desde mi experiencia, he podido notar, por una parte, que la

⁷⁹ Entre los años 2016 y 2017. Recuérdese que el trabajo de campo se ejecutó entre esos años.

⁸⁰ Nivel Central: se llama nivel central al lugar de trabajo del Ministerio, que no está ubicado en cada región del País, sino más bien, desde donde se elaboran las orientaciones y se definen tanto presupuestos, contenidos y procedimientos sobre cómo debe implementarse cada Programa Social en las regiones del País.

elaboración de contenidos con pautas de trabajo no resuelve necesariamente las problemáticas a las que se dirigen. Y, por otra parte, de acuerdo al ciclo de implementación del Acciona, estos documentos transitan por diversos procesos y personas hasta llegar a las escuelas y a las/os artistas, quienes son finalmente las personas encargadas de realizar el trabajo de aula, junto a docentes.

En la siguiente tabla presento el ciclo del Acciona, desde el diseño del Programa hasta su implementación en los establecimientos educacionales.

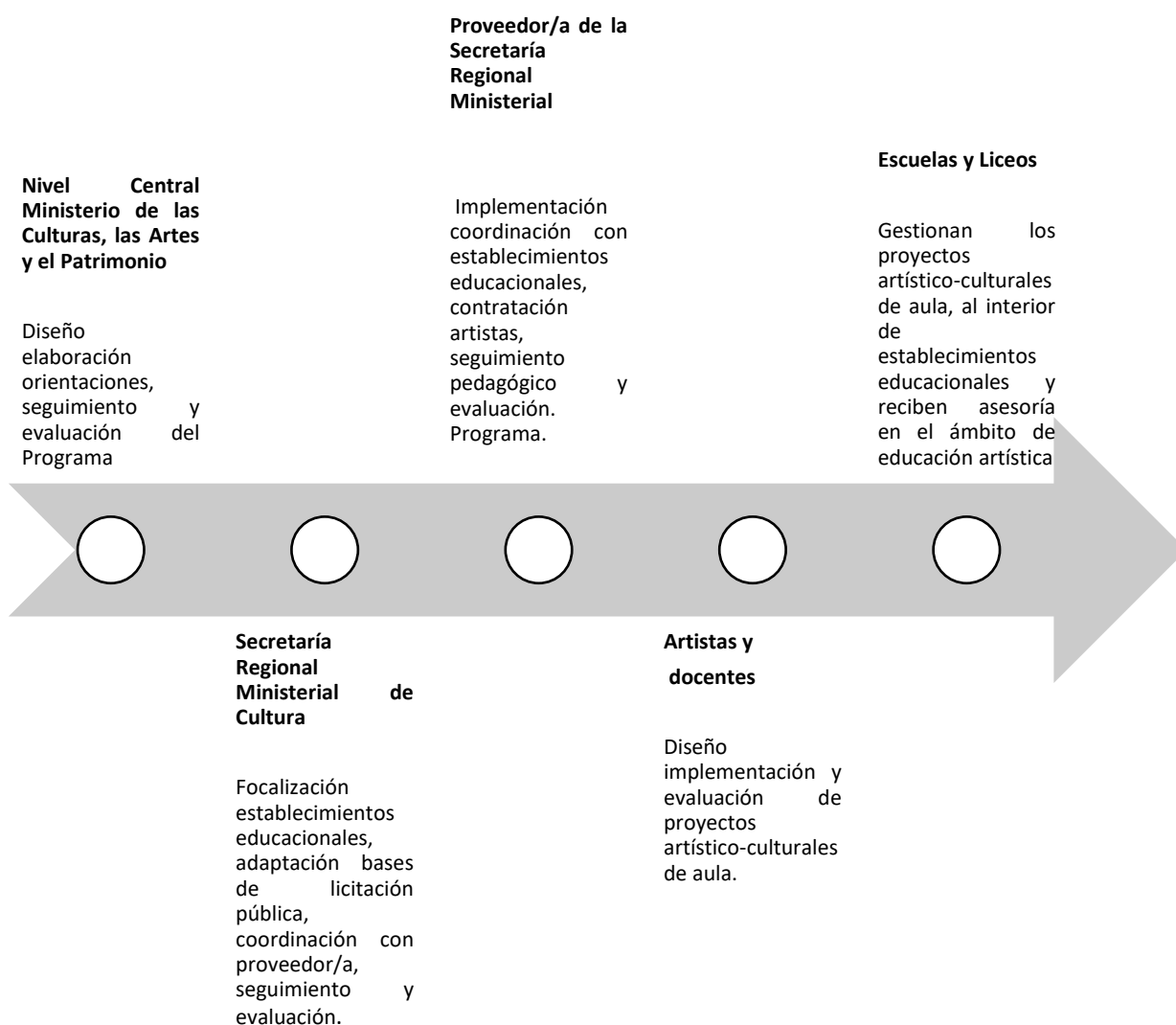


Ilustración 12: ciclo de diseño, implementación y evaluación del Programa Acciona (Elaboración propia)

De acuerdo con el gráfico anterior, el Programa presenta etapas, procedimientos y agentes específicos para todo su proceso de instalación, y desde la perspectiva de un entrevistado, “no es tan fácil tomar los enfoques, declararlos, [y] luego generar ciertos insumos para la

comprensión de ellos, y luego implementarlos” (N°3, 2017), debido a que una orientación es un documento que expone objetivos, contenidos, metodologías y propuestas sobre las actividades asociadas al Acciona, pero que no necesariamente permite observar y asegurar que aquello suceda en los proyectos de aula. A este respecto se señala lo que comparto a continuación:

Nosotros mismos podemos estar construyendo contenidos respecto de enfoques... Y no visibilizamos a lo mejor prácticas que están ocurriendo, que como no las tenemos nosotros en nuestra matricería, digamos, no son parte de esta plantilla y no las podemos ver (N°3, 2017).

Lo anterior visibiliza un contrapunto respecto de la entrega de orientaciones, y es que para que suceda el fenómeno intercultural no es suficiente, y quizás tampoco pertinente, solamente la entrega de orientaciones desde el nivel central, debido a que algunas veces lo intercultural puede estar sucediendo en alguna práctica concreta, que, desde el Programa, no se ha podido conocer ni de observar. Es así como;

Ahí está el desafío, digamos, como programa, porque uno puede decir que... [por ejemplo] en un enfoque de género, efectivamente se capacita a la persona, a los recursos humanos que van a operar en el marco del programa, pero lo que ocurre luego es que se llevan a la práctica esas especies de planillas, de lo que no hay que hacer, cuando las problemáticas asociadas al género están instaladas, más bien, son temas más profundos (N°3, 2017).

Se plantea entonces el problema de la práctica versus la orientación escrita, y que para poder ser más efectiva en la implementación del enfoque intercultural “uno lo puede abordar desde una comprensión más teórica-conceptual, pero luego está la percepción en la práctica de los operadores o de las operadoras que trabajan en el marco del programa” (N°3, 2017), por lo tanto esta percepción de las personas que trabajan en el programa debe ser considerada en el diseño de una orientación, ya que podría ser en sí misma una orientación, pero emanada desde la práctica.

En el siguiente párrafo compartiré un relato de experiencia práctica de una artista, que, desde la visión de una persona entrevistada, podría iluminar el trabajo en torno a la perspectiva intercultural y a la de género, en proyectos artístico culturales de aula, del Acciona:

En Arica⁸¹, un caso del año 2012 [que] me acuerdo ...justamente [estaba] haciendo estas solicitudes de entregar algún registro de alguna práctica en torno al enfoque de género...[Y]

⁸¹ Arica es la ciudad capital de la Región de Arica y Parinacota, ubicada en el extremo norte de Chile.

estaban trabajando con un proyecto de afro-descendientes. Entonces fue súper interesante porque... la tallerista era mujer, pero además ella perpetuaba la hegemonía cultural, que en el fondo los hombres, en esta cosa como ritual ceremonial, los hombres eran los de los tambores y las mujeres eran la danza. [Ahí sucedió] una cosa bien interesante, porque preparó una clase de hecho para explicar que intencionalmente iban a hacer este ejercicio de intercambio de roles. Entonces, claro, que iban a hacer un cambio de roles, y las niñas iban a trabajar con los instrumentos, tambores, y que los niños iban a bailar. Y obviamente hubo una resistencia al principio, pero lo que resultó desde ahí fue que los niños siguieron la danza y siguieron bailando...no...No fue una situación incómoda, al contrario (N°3, 2017).

Ella planteó una reflexión y después, claro, hizo el ejercicio muy consciente, lo planteó muy declarativo y reforzando además que esto no se permitía en la comunidad afro-descendiente porque era una práctica cultural...que tenía una hegemonía y una historia, entonces tenía que ver con roles...una serie de significados dentro del ejercicio digamos musical... Entonces lo que pasó después fue bien interesante, porque ella hace esta reflexión consciente, esta aclaración. Hace el ejercicio práctico con los niños...y después...como que uno podría pensar que vuelve cada uno [de las niñas y los niños]a sus roles, porque era solo un ejercicio. Y terminó siendo el puntapié inicial de un trabajo de niños que incorporaron la danza o de niños desarrollando la danza sin mayor conflicto (N°3, 2017).

Este testimonio evidencia que, aunque no existan orientaciones específicas respecto de algún enfoque, estas cuestiones pueden estar siendo resueltas por las y los artistas, de una manera muy concreta y ajustada a la realidad local. Además, revela la importancia de establecer reflexiones conscientes con las y los estudiantes sobre estas materias, ya que “ella lo asumió de manera muy consciente y lo hizo ver también de manera muy consciente. Lo estableció como una reflexión y yo creo que les debe haber hecho ruido a los niños” (N°3, 2017). De hecho, “que se instalen estas reflexiones conscientes y claras en la escuela...yo creo que ese es el ejercicio en deuda...Un ejercicio consciente y claro, sin mayor ambición y entender...que la escuela es el espacio pa [ra]eso, ¿no? [Finalmente], “debe haber tenido un grado de significado para los niños bien interesante” (N°3, 2017).

Si bien es cierto que la elaboración de orientaciones o modelos formativos es tarea de quienes diseñan y coordinan el Programa Acciona, también se hace necesario dedicar tiempo a la observación, sistematización, difusión y reflexión sobre las prácticas y experiencias, desde las que se pueden extraer conocimientos y reflexiones que puedan ser transmitidas entre artistas y docentes, para fortalecer el abordaje del enfoque intercultural. Esto último, debido a que

“nosotros ya estamos en una etapa donde tenemos que no solamente hacer, sino que pensar sobre aquello que estamos haciendo. Ya se ha hecho mucho y yo le doy un gran valor al Programa Acciona en ese sentido” (Nº2, 2017).

En resumen, la amplitud de posibilidades que ofrece el concepto de diversidad cultural es un desafío mayor, ya que, aunque es evidente y necesario que en una primera instancia se asocie a las demandas históricas de determinadas comunidades, se hace imperativo avanzar en la complejidad que reviste el tránsito desde lo cultural a la diversidad cultural, y, por ende, a la perspectiva intercultural para todas/os, en el marco de un programa social. Esto permitirá que la diversidad cultural se incorpore como el estado orgánico de la composición de la sociedad, tanto desde las ideas como desde las prácticas. Por otra parte, también se han mencionado algunas dificultades en proceso de implementación y orientación respecto de lo intercultural, así como se han levantado algunas ideas y propuestas que pudieran colaborar en su instalación, de manera más explícita y evidente.

Finalmente, desde el contexto de investigación han señalado que “nosotros no podemos decir ocurre, [o] hay interculturalidad cuando ocurre Acciona Portadores⁸², o sea, nosotros tenemos que hablar de interculturalidad porque vamos a promover una educación artística intercultural, que es diferente” (Nº2, 2017), y es justamente esta idea la que abordaré a continuación, es decir, a partir de la relación entre la educación artística y el enfoque intercultural, entender cómo se construye la noción de educación artística intercultural.

2.4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA INTERCULTURAL

Antes de comenzar con el presente apartado, quisiera recapitular los temas abordados anteriormente, que van desde los orígenes del enfoque intercultural en el Acciona, pasando por algunas referencias internacionales utilizadas por el Programa, así como por las ideas que se asocian a lo intercultural y sus posibilidades y desafíos en el ámbito de la educación. Todo esto, para llegar a abordar el vínculo entre el Acciona, como programa social de educación artística, y el enfoque intercultural.

⁸² Acciona Portadores: programa señalado al comienzo de este capítulo en el “origen del enfoque intercultural en el Programa Acciona”.

2.4.1. *Lo cultural, las identidades, las artes y la educación*

El título del presente capítulo está inspirado en la frase “educación artística intercultural” (Nº2, 2017) expresada por una entrevistada, quién manifestó que “cuando yo hablo de educación artística, no puedo dejar de pensar que aquello de lo que estoy hablando es intercultural. No puedo dejar de pensarlo. O sea, incluso, es más que un enfoque: es constituyente” (Nº2, 2017). Esta afirmación me ha parecido una premisa importante para para comenzar la reflexión sobre el enfoque intercultural en la esencia de las prácticas formativas en arte. Y para comenzar es inevitable preguntarme, ¿qué significa que la educación artística sea intercultural? O más bien, ¿por dónde transita lo intercultural en la educación artística? Justamente, para responder estas cuestiones, he encontrado en el trabajo de campo algunos razonamientos como el que expongo a continuación:

La educación artística es intercultural en sí misma, tanto como la educación artística es creativa, tanto como es cognitivamente abierta, y está súper relacionado eso. Porque la educación artística abre puertas, abre puertas cognitivas y abre puertas sensoriales. Y cuando yo abro puertas, me estoy vinculando culturalmente, estoy dialogando con... y no solamente dialogando, sino que estoy desarrollándome en ese contexto. Por lo tanto, es más que un enfoque. ¿Sí? Eso. (Nº2, 2017).

Como se observa, en el párrafo anterior se sostiene que este enfoque aparece de manera intrínseca en los procesos formativos con y desde las artes, debido a que en estos se fomenta la creatividad, la apertura cognitiva y sensorial, lo que generaría vínculos culturales. Y es este eje el que llama principalmente mi atención, ya que se podría establecer una línea entre la formación en artes y los vínculos culturales. En efecto, para profundizar sobre lo cultural en educación artística, me parece interesante exponer que,

Cuando en educación, y particularmente en educación artística, se trata el aspecto cultural, a menudo se entra en la inercia de concebir la cultura como una estructura fija que identifica perennemente a una comunidad. Algo así como un gran conglomerado de productos materiales, pensamientos, comportamientos y hábitos específicos; entre los cuales el arte vendría a ser una especie de acción y experiencia estética socializada. La consecuencia de ello es que los conceptos de cultura, etnia, grupo racial o comunidad suelen utilizarse prácticamente como sinónimos⁸³.

⁸³ Aguirre Arriaga, Imanol (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la

Así pues, la noción de vínculos culturales se encuentra ligada a la noción de lo cultural, previo a la interacción, lo que, desde esta perspectiva, implica no suponer que las y los estudiantes que participan en un proyecto de educación artística compartan las mismas identidades culturales, ya que si esto sucede podríamos caer en simplificaciones que impedirían transitar hacia la noción de diversidad cultural. Por otra parte, también me pregunto, ¿qué significa que lo intercultural sea constituyente a la educación artística? ¿Significa que en cualquier práctica de educación artística emerge lo intercultural? En una primera lectura podría decir que es posible que aparezca lo intercultural en cualquier interacción humana, sin embargo, no me parece que esto suceda de manera automática, es decir, solo por interactuar.

La verdad es que los vínculos culturales conllevan situarnos desde la comprensión de las identidades culturales, que pueden ser diversas en una misma comunidad, sobre todo si consideramos que esta “se refiere al grado en que una persona se siente conectada, [o] parte de un grupo cultural, [o] al propio grupo de referencia en el que ha crecido” (Aguado, 2004, pág. 45). Lo que en contextos educativos se hace algunas veces complejo de identificar, ya que involucra elementos como la “auto identificación, [el] sentido de pertenencia o exclusión, [y el] deseo de participar en actividades del grupo” (Aguado, 2004, pág. 45), de estudiantes, en este caso.

Dentro de este orden de ideas, la diversidad cultural se vuelve central para el análisis y vinculación con el marco cultural dentro del que se desarrollan proyectos de educación artística, entendiéndola como un “conjunto de estrategias y comportamientos imaginados y desarrollados por los seres humanos, en cualquier sitio y en cualquier lugar, para sobrevivir como grupo y perpetuarse como tal a través de sus descendientes, tanto a lo largo del tiempo como del espacio (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005, pág. 43).

De este modo, podemos deducir que las identidades culturales de las y los estudiantes que participan en los proyectos que promueve el Acciona son parte de la diversidad cultural presente en sus contextos. Entonces, para llegar a la afirmación del comienzo de este apartado, es decir, que el enfoque intercultural “incluso es más que un enfoque, es constituyente” (Nº2, 2017), a las prácticas de educación artística, se precisa definir cómo se ve reflejado el reconocimiento de la diversidad cultural, y específicamente, la participación de estudiantes y sus identidades culturales, en los procesos pedagógicos vinculados a las artes.

2.4.2. Educación artística y la representación de identidades culturales

Para describir el desarrollo de la perspectiva intercultural en educación artística es preciso identificar las tendencias existentes en este campo, ya que cada posicionamiento ofrecerá una forma distinta de interpretación respecto de la diversidad cultural y su relación con las artes y la educación. De esta manera, en el contexto chileno se ha desarrollado un camino en el que

se ha avanzado desde un modelo academicista —que recogía la tradición moderna colocando énfasis en las habilidades de representación por medio de la práctica artística—, para luego avanzar al expresionista —que promovía la creatividad y la expresión de la subjetividad a través del arte—. Posteriormente, se ha propuesto una nueva forma de alfabetización visual, que busca explicar y enseñar códigos para entender las obras desde el diseño y la semiótica, hasta conocer los actuales postulados de la cultura visual, consistentes en el análisis e interpretación de las imágenes como fenómeno cultural, estético, global y contemporáneo (Ossa, 2017, pág. 18)

Esta senda de la educación artística refleja los distintos énfasis que se han ido proponiendo, en concordancia con los cambios sociales, políticos y culturales ocurridos en el último tiempo, y que han tenido repercusiones tanto en el ámbito artístico como en el educativo. En efecto, actualmente, la línea entre las artes y la educación ha comenzado a difuminarse para dar curso a procesos más complejos que consideran, ya no solo el aprendizaje de una técnica asociada a un lenguaje artístico⁸⁴, sino que refuerzan que la participación de múltiples agentes, además de la integración de una mirada multidisciplinar, permitirían el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, y que, desde mi perspectiva, invitan a reflexionar sobre el valor de sus identidades y la dinámica de los procesos sociales y culturales de los que son parte.

Por otra parte, en la actualidad, el arte contemporáneo representa uno de los espacios más referenciados a la hora de hablar del aporte de las artes a la educación, sin ser el único, por supuesto. Efectivamente, “una de las características destacadas del arte contemporáneo es la constante reflexión que propone sobre diversos problemas sociales, ambientales o económicos, incentivando preguntas y dilemas que ayudan a mirar el contexto de una forma no complaciente

⁸⁴ Lenguajes artísticos: El lenguaje artístico es el conjunto de códigos comunicativos que una persona o artista emplea para expresar y representar sentimientos e ideas de una forma muy particular. Este tipo de lenguaje se expresa bajo un contexto armónico en conjunto con elementos de formas, colores, espacios, volumen, escultura, acordes y sonidos. <https://www.euroinnova.edu.es/blog/artes-visuales-danza-musica-y-teatro#:~:text=Los%20lenguajes%20art%C3%ADsticos%3A%20Artes%20visuales%20danza%20m%C3%BAsica%20y%20teatro>. Fecha de consulta: 12 de mayo de 2022.

(Mincap, 2020, pág. 16)”. De esta manera, lo contemporáneo en el arte permite instalar reflexiones críticas sobre los acontecimientos que son parte de la vida de las y los estudiantes, por lo tanto, su aporte a la educación artística trasciende las barreras de una técnica específica propia de cualquier lenguaje artístico.

A este respecto es importante señalar que la relación entre artes y educación en Chile ha sufrido “varias modificaciones en los conceptos, métodos y enfoques, en ambos campos, [y estos] permiten nuevas perspectivas y definiciones sobre la educación artística, destacando una mayor orientación hacia el ejercicio interdisciplinario” (Mincap, 2020, pág. 16). En efecto, la interdisciplinariedad es un elemento esencial en el marco del Acciona. Esto es así, dado que las y los artistas trabajan con docentes de determinadas asignaturas y ponen al servicio del trabajo escolar sus conocimientos y experiencias desde el mundo de las artes, donde estas no son vistas como “una herramienta con la cual ilustrar solo escenas y afanes del diario acontecer, sino que es la producción del sentido necesario para habitar el devenir de la actualidad y la época” (Mincap, 2020, pág. 24).

Así pues, un entrevistado plantea que una educación artística que promueva el enfoque intercultural “es una educación donde las distintas formas de representación tienen que estar” (N°1, 2016). Y cuando habla de las formas de representación se refiere a los formatos en que se da expresión a las identidades de las y los estudiantes, lo que quiere decir que,

si desde mi cultura la oralidad es lo más fuerte, entonces esa forma de representación tiene que estar. Pero si desde mi cultura la corporalidad es lo más fuerte, entonces [esta] tiene que estar presente, porque si no, no voy a poder desarrollarme, [ya que] algo de mí queda fuera. Tú me pides que me haga presente, pero me limitas mi forma de hacerme presente (N°1, 2016).

La alusión a la oralidad y a la corporalidad como formas de representación, responde a las técnicas de cada lenguaje artístico, como puede ser la narración oral o las artes escénicas, y que sirven como instrumentos o medios por donde pueden viajar múltiples significados de las experiencias y emocionalidades de niñas y niños. Ahora bien, la idea de la representación es más compleja por cuanto este proceso,

no es el proceso que refleja la realidad. [Y] los medios no son espejos que reflejan el mundo. No son ventanas en el mundo. Los medios re-presentan el mundo. La representación presenta su tema de nuevo, en formas que han sido mediadas por el lenguaje, la ideología, la cultura, el poder, la convención, el deseo. Los productores mediáticos alteran lo que

representan en el proceso de representarlo (Ellsworth, 2005, pág. 83).

Desde esta perspectiva la representación de la realidad considera automáticamente la reflexión crítica respecto de los sucesos que ahí acontecen y sobre los cuáles se desea prestar atención. Y es esta re-presentación crítica la que permite la construcción de un conocimiento situado en los territorios y contextos desde la mirada de estudiantes. A este respecto se puede decir que,

las artes han aceptado desde hace mucho tiempo que la diferencia entre información y conocimiento pasa por llevar a cabo dicho proceso emocional haciendo conexiones, trazando autopistas sobre las que, desde la cadena de subjetividades, experiencias y saberes previos de cada uno de nosotros, se construirán conocimientos subjetivos, personales y únicos (Acaso & Megías, Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación, 2017, pág. 115).

Este trazado de autopistas entre los contextos, la información y las experiencias y emocionalidades de estudiantes sería uno de los principales aportes del arte en la educación, dado que visibiliza cuestiones personales y sociales que merecen ser revisadas ya que aquejan sus vidas cotidianas, lo que “implica leer los territorios e imaginarios que viajan por la vida pública junto con las identidades que se diseminan en la conversación de lo vertiginoso y discontinuo” (Mincap, 2020, pág. 20).

En consecuencia, trabajar procesos educativos desde y con las artes, como medios, favorece centrar la mirada en las identidades de quienes participan y no solo en un contenido específico, a diferencia de otras asignaturas del currículo. De este modo, es posible observar, identificar, reflexionar y reconocer la diversidad cultural presente en las aulas con la finalidad de generar las transformaciones necesarias en la consecución de la tan ansiada igualdad de oportunidades. Entonces, sobre la base de estas ideas, merece la pena revisar cómo es diseñado un proyecto de aula en el marco del Acciona y así poder describir cómo podría transitar la perspectiva intercultural en sus prácticas.

2.4.3. ¿Cómo podría transitar el enfoque intercultural en un proyecto artístico-cultural de aula del Acciona?

Siguiendo las ideas anteriores, en relación a la forma en que un/a estudiante puede hacerse presente mediante un proyecto de educación artística, me parece pertinente señalar como se diseña un proyecto artístico-cultural de aula del Acciona, para poder comprender su funcionamiento. En efecto, la idea central de la propuesta para el aula del Acciona, se basa en el aprendizaje basado en proyectos, donde se

propone un aprender activo y significativo, caracterizado por su lógica participativa, colaborativa y procesual, que involucra a los y las estudiantes en la exploración de su mundo natural, social, cultural, político, etc. a través de procesos de indagación, observación e investigación, estructurando temas alrededor de una(s) pregunta(s) o un problema del mundo real para resolver (Mincap, Educación + Arte. Trabajo por proyectos, 2020, pág. 17).

Y para ello, se ha dividido el trabajo en tres momentos, que se grafican a continuación:

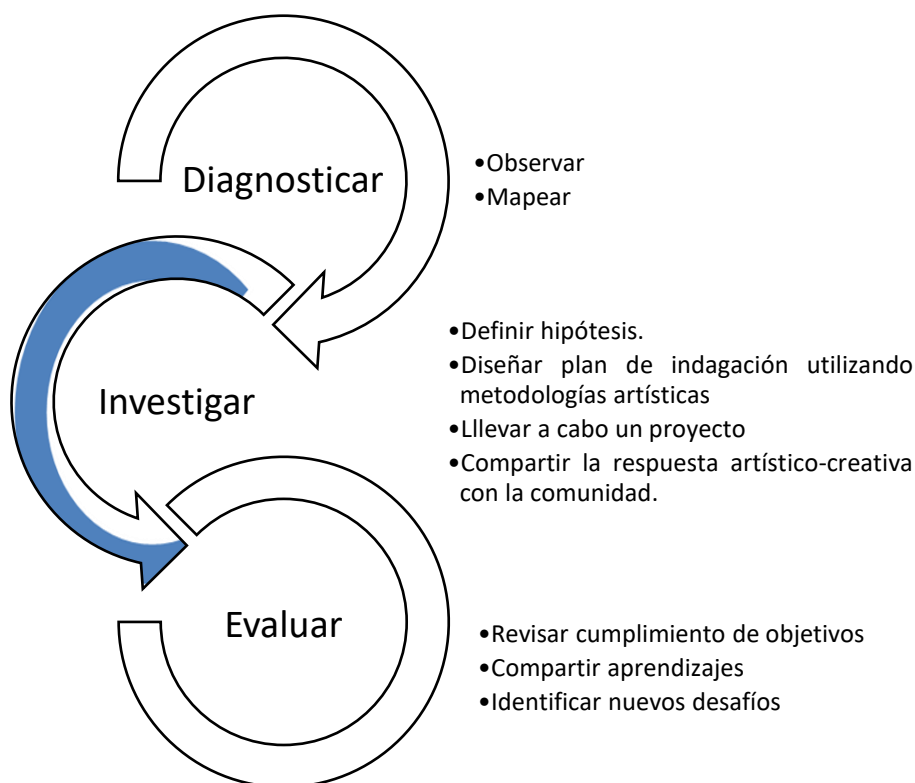


Ilustración 13: Diseño de Proyectos artístico-culturales de aula Acciona, elaboración propia a partir del libro "Arte + Educación. Trabajo por proyectos" (Mincap, 2020)

En primera instancia, el trabajo de aula de las y los artistas comienza con el levantamiento de un diagnóstico participativo donde “un grupo conformado por estudiantes, docentes y un/a artista educador/a y/o cultor/a de tradición, realizan un diagnóstico que permite identificar las necesidades para diseñar y desarrollar el proyecto en concordancia con las necesidades identificadas” (CNCA, 2016, pág. 19). Justamente, lo que se busca en este primer momento es “conocer los intereses de niños, niñas y jóvenes [a través de un lenguaje artístico, como puede [ser] a través de ejercicios fotográficos realizados en su territorio” (Mincap, 2018, pág. 111). Estos intereses sustentarán los contenidos a abordar en cada proyecto de aula, lo que presenta “un giro conceptual a la clásica lógica de taller” (Mincap, 2018, pág. 111), donde el énfasis estaba

puesto en aprender los elementos técnicos de alguna disciplina artística, sin considerar necesariamente las problemáticas, intereses y motivaciones de niñas y niños.

Establecer puntos de conexión entre las y los estudiantes y aquello que están aprendiendo resulta esencial en cualquier práctica de aula, pero más fuertemente en el ámbito de proyectos artístico-culturales ya que desde la perspectiva de las y los estudiantes,

Si las actividades [del aula] consisten básicamente en examinarse de un tema estandarizado que no me interesa, y con el que no he logrado establecer una conexión personal, si no llama mi atención y lo que me cuestiona no es ni significativo ni relevante, los circuitos construidos me permitirán aprobar, pero no aprender, porque la información desaparecerá de manera automática en cuanto termine el examen” (Acaso & Megías, *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*, 2017, pág. 115)

De esta manera, el diagnóstico participativo propuesto por Acciona se podría articular con algunos elementos del enfoque intercultural, sobre todo en torno a la idea de la “auto identificación, [el]sentido de pertenencia o exclusión, [y el] deseo de participar en actividades del grupo” (Aguado, 2004, pág. 45), desde donde se pueden visibilizar elementos identitarios con la finalidad de reconocer, tanto los elementos comunes entre estudiantes, como aquellos que les distinguen entre sí. Y como complemento a esto, se señala lo siguiente:

[En el] fondo, si hay una buena labor y una buena búsqueda que tiene que ver con el contexto, con las inquietudes, con la articulación de la historia del niño con lo que ocurre en el aula... Si pasan esos elementos, va a haber una transformación (N°5, 2017).

Evidentemente, la transformación es un ideal común en muchas prácticas educativas, sociales, políticas y culturales y que, en este caso, debe responder a las temáticas o problemáticas identificadas en el diagnóstico inicial. No obstante, este propósito mayor puede ser considerado quizás en el momento de la evaluación de los proyectos del Acciona, una vez definido que es lo que se desea transformar. Pero antes de revisar esta última etapa, conoceremos qué sucede en el segundo momento señalado en el gráfico anterior, y este es, investigar.

Una vez que se han identificado problemáticas y/o temáticas de interés para los y los estudiantes, “se arriesga una hipótesis desde la cual se inicia un plan, basado en un proceso pedagógico en el que la herramienta de trabajo es el lenguaje artístico-creativo. Esto es el proceso del proyecto artístico-cultural” (Mincap, 2020, pág. 66). Al mismo tiempo, comienza la articulación entre elementos de la asignatura (lenguaje, matemáticas, biología, entre otras) y los lenguajes artísticos, que pueden ser el teatro, la danza, las artes visuales, o las artes musicales,

entre otros.

En consecuencia, y desde la perspectiva de las personas entrevistadas, “el potencial de las artes es poder trabajar a través de otras temáticas” (N°5, 2017), desde donde se pueden abordar determinados contenidos y reflexiones que sean atingentes para las y los participantes del proyecto de aula. Y además, permiten potenciar trabajos interdisciplinarios, donde “investigación situada, [el] proyecto performático y [la] evaluación relacional...constituyen piezas flexibles cuya velocidad está dirigida por un trabajo de experimentación en que el arte se reúne con otras disciplinas y usa las tecnologías actuales como mediaciones” (Mincap, 2020, pág. 22).

En el caso de un proyecto del Acciona, el primer cruce interdisciplinar sucede entre las artes y la asignatura del currículum con la que se trabaja, entonces para ello, se insta a que el plan de trabajo y la metodología deban tener “como fundamento la investigación, la exploración y la creatividad” (Mincap, 2020, pág. 66), para poder construir de manera colectiva algún producto artístico que permita visualizar el viaje y los aprendizajes de estudiantes en el proceso de investigación. Todo esto, “cuidando que durante el transcurso se resguarden enfoques transversales que promueve el programa y que, como se mencionó anteriormente, orientan el quehacer hacia una formación ciudadana y democrática” (Mincap, 2020, pág. 66).

La afirmación anterior muestra una intención y una eventual función de la perspectiva intercultural en el diseño de los proyectos. Por una parte, se menciona que los enfoques (intercultural, territorial, de género y de inclusión) deben ser resguardados, lo que puedo interpretar como que cada artista y/o docente que participe de ellos, debe propender a que estos permeen los proyectos y sean considerados como principios orientadores. Y, por otra parte, se refuerza que el uso de los enfoques en estos procesos artístico-educativos permitiría acercarnos a una formación ciudadana.

De acuerdo a las orientaciones del Programa, el “resguardo de los enfoques” (Mincap, 2020, pág. 66) podría suceder, al “permitir el reconocimiento de la diversidad cultural y la entrega de oportunidades a toda forma de manifestación. Por ejemplo: incorporar los aportes de pueblos originarios, población de origen migrante, culturas juveniles, culturas populares, culturas tradicionales, entre otros” (Mincap, 2020, pág. 67). En este orden de ideas, dicho reconocimiento se asocia a la incorporación de aportes de las comunidades señaladas, lo que se podría traducir en socializar manifestaciones artísticas y/o culturales de dichos grupos. Sin embargo, también se señala que,

no se trata de hacer explícito cada uno de los enfoques, sino de asegurar que estén en el sustrato del proyecto que se está desarrollando; aunque también un proyecto puede tener como eje central uno de estos enfoques. Esto dependerá de la problemática identificada. Por ejemplo, si el problema detectado es que el machismo está presente en la comunidad, el enfoque de género podría ser el eje central del proyecto (Mincap, 2020, pág. 67).

De esta manera, en el caso del enfoque intercultural, se podría incluir alguna reflexión o actividad que evidencie alguna tensión en la comunidad educativa o las/os estudiantes, en torno a los pueblos indígenas, las culturas juveniles y/o comunidades migrantes, entre otros, destacando que estos temas deben tener conexión con aquello que apareció en el levantamiento diagnóstico, lo que resulta coherente en términos del significado que deben poseer estas temáticas con los intereses de niñas, niños y jóvenes.

2.4.4. Rol de artistas y docentes en el diseño de proyectos artístico-culturales

Cabría preguntarse entonces, sobre el rol de artistas y docentes como guías del proyecto, y respecto de esto, un entrevistado plantea un concepto utilizado por María Acaso, “que es [lo] risomático. La María dice que nosotros los profesores tenemos que ser unos DJ’s⁸⁵, que vamos construyendo algo” (N°1, 2016). La noción de ser DJ es una referencia a la persona que realiza mezclas musicales a partir de determinados sonidos, haciendo una analogía con la labor de las y los docentes, afirmando que el profesor como DJ es el “que se mira a sí mismo como un creador a partir del conocimiento de los demás y que asume que remezclar es la base de la creación intelectual del siglo XXI” (Acaso M. , 2016, pág. 222).

En efecto, algunos modelos pedagógicos de educación artística plantean que la interdisciplinariedad, el arte contemporáneo, las subjetividades y la participación activa son elementos fundamentales para observar, crear, comprender y transformar las experiencias de niñas y niños, a partir de los lenguajes artísticos, que permiten el análisis y comprensión de sucesos, problemáticas, intereses y relaciones culturales en las que están inmersas/os las y los estudiantes. Dicho de otro modo,

para el estudiante, ver que su profesor describe y analiza estas relaciones, ver que se entusiasma por descubrir nuevas percepciones en el proceso de análisis, es ver el modelo de

⁸⁵ DJ: Esta abreviatura se corresponde con la palabra disc jockey, que se podría traducir como operador de discos. Así, un DJ es la persona que se dedica a mezclar o reproducir música a partir de diferentes fuentes de sonido. <https://www.definicionabc.com/audio/dj.php>. Fecha de consulta: 28 de mayo de 2022.

una mente activa preguntándose sobre las dimensiones culturales del arte (Eisner E. W., 2015, pág. 167).

Y en este sentido, desde la perspectiva de lo risomático, la noción de interculturalidad es vinculada con la mezcla de elementos y relaciones presentes en las aulas, por lo tanto, el rol de docentes y artistas, en este caso, es componer desde esta diversidad. Asimismo, cuando se realiza una comparación respecto de las posibilidades de realizar esta mezcla desde distintos lenguajes artísticos, un entrevistado plantea que “la música, está mucho más abierta, [es] más diversa, mucho más entremezclada, y creo que hay mucho más diversidad en eso” (N°1, 2016), emergiendo “esta cosa más risomática, [donde] finalmente también se funden cosas y se construye algo que es distinto, algo que es nuevo” (N°1, 2016).

En el caso de la música, los elementos técnicos y simbólicos que la componen han permitido visibilizar en mayor medida distintas formas de expresión, tanto de las individualidades de estudiantes, como de identidades colectivas de comunidades o grupos. Sin embargo, también es posible reconocer la diversidad cultural desde todos los lenguajes artísticos,

por ser justamente una experiencia entre personas, [donde] hay también corporalidades, emocionalidades; lenguajes que son dimensiones; espiritualidades que son distintas. Entonces también creo que es una educación, [la intercultural], que no puede ser como en un solo lenguaje o desde una sola forma de representación, como decía Eisner (N°1, 2016).

Situar la noción de lo intercultural desde la experiencia entre personas y sus respectivas formas de expresión, es a mi parecer, una de las cuestiones más obvias, pero no por ello más abordadas en educación. Cuando observamos, por ejemplo, las diversas corporalidades de niñas y niños, estas pueden ofrecer innumerables formas de expresión, así como de opresión. Por lo tanto, las relaciones entre ellas y ellos están determinadas por las experiencias situadas en primera instancia desde sus cuerpos.

Evidentemente, esta perspectiva requiere ser abordada con el mayor de los cuidados, sin embargo, las artes escénicas, a través de sus técnicas, desde la danza, el mimo y el teatro, facilitan este proceso. En definitiva, “si nosotros efectivamente incorporamos mucho más la corporeidad en el sistema escolar y aprendemos a que nuestro cuerpo se mueva, se exprese, o retenga, o reciba, vamos a lo mejor a pasar a un lenguaje también del cuerpo” (N°1, 2016).

Respecto de este mismo tema, me parece que cuando se afirma que la educación artística es intercultural, esto está determinado por múltiples variables y una de ellas son las personas. ¿Qué quiero decir con esto? Que cuando afirmamos que una disciplina posee tal característica,

como puede ser lo intercultural, podemos incurrir en un supuesto o una generalización, ya que, desde mi perspectiva, esto dependerá completamente de las personas que participen en esos procesos formativos. Y esto también aplica en el caso de la educación artística, ya que es un ámbito de trabajo diseñado y ejecutado, tanto por artistas como por docentes, por lo que dependiendo de los supuestos que sustenten sus quehaceres podremos saber si efectivamente, fomentan lo intercultural o no. De esta manera, se propone enfocarnos en estudiantes, artistas y docentes para,

trabajar en ellos su interculturalidad... Yo creo que lo primero es trabajar con las personas. Como acompañamos una reflexión en cada uno de sus propios procesos... sus propias miradas. Para que después en el diálogo con ellos, que es el objetivo de los proyectos de Acciona, entonces no estemos tratando un ente externo como un coso⁸⁶ ajeno (N°1, 2016).

En este sentido, la revisión de concepciones propias de cada persona que participa en los procesos educativos del Acciona debe ser parte de los procesos formativos en torno a lo intercultural. Esto, comenzando con las artistas y docentes, para después transitar al trabajo con niñas y niños. Es así como, para favorecer el reconocimiento de la diversidad cultural, la presentación de cada persona desde sus cuerpos, concepciones, experiencias, problemáticas y motivaciones abre el abanico de posibilidades para el ejercicio propio de las artes.

Por último, y continuando con la lógica de los proyectos artístico-culturales del Acciona, en el último momento de estos sucede la etapa de la evaluación donde,

El grupo de estudiantes que participó, en conjunto con la dupla artista-docente, revisan el proceso desarrollado durante el año: se recuerda el problema identificado, cómo fue abordado, qué acciones se desarrollaron para realizarlo, cómo se terminó y qué aprendizajes se obtuvieron durante el proceso (Mincap, 2020, pág. 67).

Esta instancia permite cerrar el ciclo del proyecto, lo que no implica que los aprendizajes hayan culminado, ya que una de las ideas centrales de la metodología de proyectos permite “preguntarse si, a partir de lo logrado, surgen nuevos desafíos de continuidad y, de ser así, qué se puede hacer para enfrentarlos” (Mincap, 2020, pág. 67). Y en esta última etapa se propone también un proceso participativo, que al parecer sería uno de los sellos de la forma de trabajo de Acciona.

⁸⁶ Un “coso”: expresión coloquial para referirse a “una cosa”, o “algo”.

Podríamos resumir a continuación que, al hablar de una educación artística intercultural, aparecen características relevantes a considerar, como: el modelo de diseño de proyectos; la participación activa de estudiantes; las artes como herramientas de trabajo interdisciplinarias; las temáticas relacionadas con diversos grupos que sean de interés para estudiantes; la reflexión individual y colectiva respecto de las propias concepciones y experiencias de vida; y la mirada risomática de las y los artistas y docentes, entre otros, resaltando que los procesos artísticos favorecen lo intercultural. En definitiva,

hoy estamos en una mirada del arte que tiene una capacidad de dialogar sobre muchas temáticas positivamente. El arte no se sale de su sentido cuando hace estas miradas reflexivas de un tema. Es justamente su tarea, su misión. Entonces me parece que tanto desde la educación como desde el arte es muy coherente que hoy esta mirada intercultural ampliamente entendida por lo demás, esté muy presente...” (N°1, 2016).

2.4.5. La educación artística puede ser intercultural, como puede no serlo

Hemos tratado a lo largo del apartado anterior, algunas características que permitirían constituir una educación artística intercultural, y a partir de estas, “cualquiera pensaría que la comprensión y el respeto a la diversidad cultural estarían garantizados en la educación artística” (Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2011). No obstante, quisiera ampliar la reflexión sobre las implicancias de dicha afirmación, subrayando que la educación artística puede ser intercultural, como puede no serlo.

Para profundizar en esto, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a través de su publicación “Educación artística, Cultura y Ciudadanía” (Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2011), presenta ciertas reflexiones en torno a la diversidad cultural en el ámbito de la educación artística, enfatizando que “la educación artística puede ser tan colonizadora como cualquier otra formación que hinca sus pilares única y exclusivamente en la cultura occidental” (pág. 31). Por lo tanto, desde una mirada crítica, el ámbito de la educación artística no está exento de posibles formas de discriminación y exclusión de determinadas expresiones culturales.

A este respecto, un entrevistado también observa que “en la escuela me parece que seguimos muy anclados a cánones estéticos, correspondientes a un arte más europeo, más occidental...La escuela sigue como discutiendo los expresionistas como lo más moderno” (N°1, 2016), cerrando

con ello, otras posibilidades de aprendizaje, tanto de corrientes artísticas como de expresiones culturales.

Desde mi perspectiva, la educación artística en sí misma no es intercultural; es decir, puede llegar a serlo como no serlo. Esta reflexión se sustenta en una primera instancia, en la existencia de diversos enfoques en educación artística, por lo tanto, distintas formas de construcción de sentido sobre sus aprendizajes. En consecuencia, es un constructo social, cultural y político, portador de ciertas ideas y valores, regido por determinadas corrientes, y que, de acuerdo a cada uno de estos enfoques, propone determinadas líneas de trabajo para la consecución de sus propósitos. De esta manera, se diseñarán acciones, que, a su vez, serán interpretadas y ejecutadas por personas.

Por consiguiente, son las personas que participan en los procesos educativos quienes pueden tomar la decisión, consciente o inconscientemente, de considerar el reconocimiento de la diversidad cultural y la eliminación de prejuicios y estereotipos culturales al centro de sus prácticas y discursos. Y a mi parecer, este posicionamiento es el que permitirá transformar la realidad de niñas, niños y jóvenes, en términos de igualdad de oportunidades. En palabras de María Acaso,

Somos los docentes los que elegimos los contenidos, los que los organizamos con una secuencia y no con otra y los que establecemos la arquitectura mediante la que ese currículum sucederá. Y este currículum sucederá...en una dirección, construirá la realidad...en una dirección, desde una posición, enmarcando la historia, las matemáticas o la alfarería desde un punto de vista: lo que hacemos en los actos pedagógicos es REPRESENTAR LA REALIDAD DESDE ALGÚN PUNTO DE VISTA⁸⁷ (2012, pág. 55).

A partir de esto, podríamos pensar nuevamente que la responsabilidad recae en el cuerpo docente. Y digo nuevamente, porque muchas veces afirmamos que las marcas más profundas del proceso educativo en niñas y niños provienen de alguna idea o acción sucedida en las aulas. No dudo que así sea, es más, tengo recuerdos de ello en mi experiencia educativa. Sin embargo, estimo que aquellas decisiones pedagógicas conscientes o inconscientes responden a los posibles contactos y contextos que sean parte del repertorio social, cultural y político de las/os docentes. Entonces, si poseo este repertorio, donde, por ejemplo, la idea de diversidad ampliamente entendida no es identificada, o peor aún, no es validada desde mi contexto cultural y experiencia de vida, ¿qué puedo hacer como docente?

⁸⁷ El texto original está escrito con letras mayúsculas.

Frente a esto, María Acaso propone que “como profesores debemos EXPLICITAR NUESTRA DIRECCIÓN, NUESTRA POSICIÓN, EL PUNTO DE VISTA DESDE EL QUE DISEÑAMOS NUESTRO CURRÍCULO⁸⁸, por ende, dependiendo de esta posición, la realidad se verá alterada de una u otra manera (2012, pág. 56).

Ahora bien, lo expuesto refuerza que la educación artística puede ser colonizadora, porque se encuentra sujeta a múltiples concepciones e interpretaciones. A modo de ejemplo:

Quando se habla de la diversidad cultural en los ámbitos artísticos, se insiste en mirar al otro como alguien externo y lejano, como si el otro no viviese en nosotros y como si el ser “otro” hubiera quedado restringido solo para quienes asumen alguna forma de identidad étnica (Jiménez, Aguirre, & Pimentel, 2011, pág. 31).

Ya hemos revisado en capítulos anteriores las ideas asociadas a la diversidad cultural y a lo intercultural, donde se ha expuesto que la diversidad cultural queda circunscrita a la delimitación entre unas/os y otras/os, particularmente señalados como pueblos indígenas y comunidades de origen migrante, lo que trae como consecuencias el reforzamiento de las diferencias y la omisión de estrategias para realizar cambios estructurales en las desigualdades que las sostienen. Pues bien, esto también puede ocurrir en el ámbito de la educación artística.

Sobre este tema, un entrevistado manifiesta que “en la plástica, en lo audiovisual, en la visualidad, todavía estamos con cánones muy dominantes, muy hetero-normados, muy occidentalizados, muy mercantilizados también” (N°1, 2016). De ahí que, urge la necesidad de pensar que “del mismo modo que las obras de arte se hacen significativas al amparo del contexto, también son capaces de modificarlo, alterando el corpus simbólico del que se nutren” (Aguirre, 2008). En efecto, que tanto las disciplinas artísticas como la educación en artes sean colonizadoras responde a cuestiones que están presentes en todos nuestros contextos, sin embargo, esto no implica que a través de la educación artística podamos revisarlas con la finalidad de transformarlas.

Pues bien, a continuación, expongo el relato de un testimonio desde el Acciona, que toma como ejemplo el enfoque de género, con el objetivo de hacer una analogía respecto a cómo poder incluir los enfoques en las prácticas pedagógicas de artistas del Acciona.

Efectivamente, yo a lo mejor si estoy en este programa que fomenta el Arte en la Educación [Acciona] con un enfoque de género...y mi propuesta tiene que ver con la creación de un

⁸⁸ El texto original está escrito con letras mayúsculas.

ensamble musical, seguramente voy a buscar una equidad en cuanto a la distribución de instrumentos en la asignación de roles entre niños y niñas, ¿verdad? Pero inconscientemente igual a lo mejor voy a estar desarrollando ejercicios o prácticas que tienen que ver con que las labores más rudas o protagónicas se las voy a estar asignando a los estudiantes [niños] (N°3, 2017).

Aquí se plantea otra arista respecto de las formas de trabajar los enfoques con niñas y niños desde las artes, y que podría explicar de la siguiente manera. Por una parte, si yo fuera artista del Programa [cosa que fui en sus inicios hace más de diez años], y quisiera abordar la comprensión y reconocimiento de la diversidad cultural, de acuerdo al ejemplo planteado, podría enfocarme en el análisis y comprensión de algún pueblo indígena y/o comunidad migrante. E intentaría, desde mi oficio, construir en conjunto con niñas y niños, alguna obra de teatro que hiciera alusión a lo que hemos investigado. Sin embargo, por otra parte, en el proceso creativo de la obra, podría estar incurriendo en actitudes discriminatorias hacia las niñas y los niños, por lo tanto, ese acto pedagógico no permitiría el reconocimiento de la diversidad cultural. Entonces, no es que un acto invalide el otro, no obstante, pareciera que lo intercultural en educación artística, en este caso, debiese estar situado de manera transversal en nuestra práctica pedagógica, es decir, tanto en los contenidos, como en las actitudes o habilidades que desarrollamos en las aulas.

Sobre la base de estas ideas, Aguado (2004) plantea que,

La igualdad de oportunidades y recursos supone que las habilidades, talentos y experiencias sean considerados como un adecuado punto de partida para la escolaridad posterior, y exige justicia y la posibilidad real de igualdad de resultados para un mayor número de estudiantes; implica equilibrio entre lo formal e informal, individual y grupal, proceso y producto, diversidad y unidad; exige coordinación entre procesos de cambio, autoimagen positiva, autoconfianza, autoafirmación; necesita claridad para enfrentarse a dilemas y paradojas” (pág. 40)

Como se observa, el reconocimiento de la diversidad es un complejo entramado que comienza en los discursos pero que debe superarlos para poder diseñar de acuerdo a estas intenciones. Tampoco se trata de estigmatizar a todas las y los artistas, y revisar críticamente sus funciones, más bien se trata de confrontar ciertas visiones para reforzar la premisa de que la educación artística puede ser intercultural o no serlo, dependiendo de las miradas de las personas que trabajan en esta área educativa.

Para finalizar, sí me parece esencial que las personas dedicadas a la educación artística puedan revisar sus creencias y posicionamientos sobre la diversidad cultural e, idealmente, puedan visibilizarlos, para confrontarlos con la realidad de las comunidades educativas en las que operan. Además, también podría ser útil conocer algunas concepciones provenientes de la pedagogía intercultural, que propone una “reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural” (Aguado, 2004, pág. 40).

Es más, si la educación artística en términos de discurso busca entregar espacios para la observación, análisis, comprensión y expresión de los fenómenos culturales que atraviesan niñas y niños, a través de las artes, entonces la pedagogía intercultural entrega herramientas complementarias a este ejercicio, ya que busca “lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”. (Aguado, 2004, pág. 40).

Dentro de este marco, el aporte de la educación intercultural a la educación artística sería la “superación del racismo y la competencia intercultural” (Aguado, 2004, pág. 40), invitando a ampliar la mirada en el proceso pedagógico, al centrarse en elementos centrales de cualquier composición cultural, como es el racismo y las relaciones culturales. Mientras que, por el otro lado, “las artes nos ofrecen un tipo de conocimiento abierto y basado en las subjetividades en vez de uno cerrado basado en certezas” (Acaso & Megías, 2017, pág. 115), por lo que ambos tipos de educación pueden favorecerse mutuamente. En palabras de Elliot Eisner,

Las artes informan tanto como estimulan y cuestionan tanto como satisfacen. Su lugar no se limita a las galerías, las salas de concierto y los teatros. Pueden encontrar su hogar donde sea que los seres humanos decidan tener una interacción atenta y vital con la vida misma. Esa es, tal vez, la lección más importante que pueden enseñar las artes en el ámbito de la educación: la lección de que la vida misma puede vivirse como una obra de arte (2002, pág. 88).

Finalmente, y como he dicho anteriormente, una declaración de intenciones nunca es suficiente. Sí es útil como norte o propósito, que nos guíe en el proceso, pero debe ir acompañado de reflexiones individuales y colectivas para generar la tan ansiada transformación social. Y en este camino, tanto las artes como el enfoque intercultural pueden generar una alianza impensada en sus efectos para niñas, niños y jóvenes.

2.5. ROL DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL MARCO DEL PROGRAMA FOMENTO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN - ACCIONA, PERTENECIENTE AL MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO DE CHILE.

2.5.1. La pregunta que nunca formulé

Nos encontramos en la última categoría de reflexión del capítulo de análisis de resultados, y para poder culminar, quisiera compartir una de las principales revelaciones que he tenido en este proceso. Al momento de revisar las apreciaciones sobre el origen del enfoque intercultural en el Programa Acciona, se menciona que esto sucedió gracias a las voluntades de funcionarias y funcionarios, tanto al momento de su aparición como en la actualidad.

A simple vista, esto podría considerarse como algo muy favorable, sin embargo, también puede tener consecuencias en términos de la continuidad de las iniciativas que desarrolla el Estado. A modo de ejemplo, durante el trabajo de campo, en numerosas oportunidades se mencionaba la relevancia del enfoque en los procesos asociados a la educación artística, sin embargo, esto no se refleja en una línea de trabajo específica y continua. Lo que me lleva a pensar que, si es tan importante, ¿por qué no existen lineamientos con mayor desarrollo, y un trabajo más en profundidad respecto al enfoque intercultural?

La respuesta que encuentro es que aún no parece estar definido el lugar que ocupa el enfoque en dicho Programa social y eso es algo que aparece implícitamente en los relatos de las entrevistas. Es por esto que me parece relevante detenerme en el lugar que debería o podría ocupar esta perspectiva en la gestión de un programa de educación artística.

De ahí entonces surgió la necesidad de preguntar, ¿por qué se instala la idea de hablar de enfoque intercultural en primera instancia? Esta pregunta permitiría definir lineamientos más específicos respecto a cómo se espera trabajar lo intercultural en el Programa, de hecho, esto nos podría llevar a descubrir mecanismos de articulación entre los objetivos específicos de un programa de educación artística con lo que se espera del enfoque intercultural.

Y para aclarar mejor esta reflexión inicial que se transformaría en la guía de la investigación, quisiera evidenciar las complejidades, contradicciones, omisiones y aciertos, que llevan a las conclusiones que presentaré en esta Tesis Doctoral. Para ello desarrollaré esta idea de “la pregunta que nunca formulé”, ya que justamente es esta pregunta la que ronda el análisis de manera silenciosa. La he nombrado de esta manera, por dos razones: en primer lugar, he

identificado que tiene un valor esencial en la investigación, ya que podría colaborar en la comprensión de las preguntas que sí planteé; y, en segundo lugar, permitiría conocer las razones de su no formulación.

Respecto a esto último, diría que fue por un posicionamiento inicial y personal, con un cierto grado de obstinación en la búsqueda de definiciones conceptuales sobre el enfoque intercultural y en los posibles vínculos de este con la educación artística. Pero mientras avanzaba en la recogida de información me alejé lentamente de estos propósitos, es decir, contaba con la información para responder a mis inquietudes, sin embargo, al analizar las entrevistas comencé a percibir un vacío en la información, un vacío que debía ser llenado por algo, casi innombrable y crucial para comprender la información que estaba recibiendo.

Este vacío fue originado principalmente – tal y como lo mencioné anteriormente- por el descubrimiento de que el origen del trabajo en torno al enfoque intercultural en el Programa se encontraba en voluntades personales de funcionarias/os específicas/os, pero que algunas veces no ha tenido la continuidad deseada. Entonces comencé a cuestionarme ¿Por qué se habla de interculturalidad? ¿Qué se busca con ello? ¿Por qué hablar de interculturalidad no es un mandato oficial? ¿Quiénes son las personas responsables de instalar la reflexión y compromisos en el trabajo del enfoque intercultural? ¿Por qué no está definido quiénes deben cumplir ese rol? ¿Si no es la institucionalidad cultural estatal de un País la que aborda el enfoque intercultural de manera oficial, entonces quién lo hace?

En síntesis, observé que mis ojos estaban puestos en el qué y en el cómo del enfoque intercultural, en el marco de un Programa de Educación Artística, más no consideré la relevancia del para qué y por qué de este. Y es ahí donde se instalan las raíces de su definición, ya que estas preguntas remontan a la finalidad de su presencia en el Programa. Entonces la pregunta que nunca formulé, y que dio un vuelco complementario a la investigación, sería la siguiente: “¿Cuál es el propósito del enfoque intercultural en el Programa Acciona?”.

Si bien la pregunta del para qué del enfoque podría desarrollarse en otra investigación, la utilicé como guía para complementar la información obtenida en las entrevistas y poder elaborar algún tipo de propuesta más contextualizada al Programa, con la finalidad de fortalecer la relevancia que posee este enfoque en el actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

En definitiva, intuyo que esta pregunta podría aparecer en numerosos procesos de investigación, y debo confesar que algunas veces me hizo perder el norte; sin embargo, reafirmo que el hecho de visibilizarla me permitió salir del estancamiento y dar un sentido a las cuestiones

emergentes de la investigación. Finalmente, la pregunta que nunca formulé no ha dejado de estar presente, apareciendo en la revisión de los relatos, generando un vacío en mí, pero no así en la información recogida; se sitúa en el vacío entre las preguntas que sí he formulado, y ha permitido dar sentido al relato desde el propio contexto, y me ha ubicado desde otro posicionamiento, que explico en el siguiente apartado.

2.5.2. Relevancia del rol del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en torno al abordaje de la perspectiva intercultural

Para comenzar, quisiera compartir que, al momento de estar inmersa en el análisis de las entrevistas, dentro de las ideas emergentes surgidas, aparecieron alusiones al contexto institucional en que se propone trabajar la perspectiva intercultural, especialmente cuando profundizamos en el origen de este enfoque en el Programa Acciona. Es así como, a modo de resumen, en el trabajo de campo se ha manifestado, por parte de las personas entrevistadas, cierto grado de interés y preocupación por el enfoque intercultural en el Programa, no obstante, esto no se ha traducido en líneas de trabajo más específicas. El siguiente relato da cuenta de ello:

Creo que la sensibilidad [sobre el enfoque intercultural] está, que es diferente. O sea, creo que, si uno conversa con cada una de las personas que están en este Departamento o en la sección...y también muchos [funcionarios/as] del Departamento, no sé si todos, pero muchos, yo creo que la sensibilidad está y el interés está. Pero no se ha hecho el desarrollo más específico (N°2, 2017).

Respecto de esta última afirmación me pregunto: ¿Por qué se subraya el interés y la sensibilidad sobre este tema y no se ha abordado de manera más específica? Una forma posible para poder interpretar esto es que, en el marco de un programa social, el interés y la sensibilidad no son suficientes para hacerse cargo de una problemática social. Entonces, ¿qué tendría que suceder para que ese trabajo se desarrollara? Evidentemente, esta pregunta abre un gran portal de investigación, sin embargo, he decidido reducir esto a la categoría de rol del enfoque intercultural en el diseño del Programa Acciona, por tres razones: 1) en el trabajo de campo surgieron reflexiones relativas a la responsabilidad del Estado, y a su rol en general, en el abordaje de determinadas problemáticas, si no todas; 2) la importancia de conocer más en profundidad el contexto institucional de la investigación entregará más información respecto a su funcionamiento y las posibilidades de desarrollo del enfoque; 3) a partir del trabajo de campo

observo que no existe una línea de trabajo más desarrollada, porque no se ha definido un propósito y lugar específico para el abordaje de lo intercultural en el diseño del Programa, o en su defecto, el lugar donde se ubica requiere ser revisado.

En este orden de ideas, y para situarnos en el en el marco institucional chileno, es importante recordar que, de acuerdo a la Ley que crea el Ministerio de Desarrollo Social y Familia, entenderemos como programa social “un conjunto integrado y articulado de acciones, prestaciones y beneficios destinados a lograr un propósito específico en una población objetivo, de modo de resolver un problema o atender una necesidad que la afecte” (Ley N° 20.530, 2011). En este sentido, la función del Estado es la resolución de problemáticas a través de programas sociales, no obstante, en este binomio, también es relevante revisar los lineamientos, referentes y visiones de los Gobiernos de turno y de los/as funcionarios/as que trabajan en la Administración pública, ya que estos también son parte del proceso de diseño, implementación y evaluación de dichos programas.

En palabras de Graglia, “[e]l Estado no decide ni acciona sino a través de un gobierno y una administración pública” (2012, pág. 19) y habitualmente estas grandes estructuras demuestran ejercer determinada presión cuando no existen acuerdos que sustenten su actuar. Es más, al interior del Estado existe una amplia diversidad de miradas e intereses, que en algún punto dialoga y en otros no. Sin embargo, la ejecución de las iniciativas estatales estará casi siempre en manos de las y los funcionarios/os públicas/os, por lo que son esos puntos de vista los que esta tesis ha pretendido visibilizar.

Sobre la relación entre el gobierno y la administración pública, Graglia (2012) comenta lo siguiente:

Claramente, no hay Estado sin gobierno y no hay gobierno sin administración pública. Pero, en relación con sus responsabilidades respectivas, debe establecerse un orden de prelación. Es decir, ambos no son igualmente responsables. El primero debe hacerse responsable de la administración del Estado. Pero la segunda no puede responsabilizarse del gobierno del Estado. Si la administración pública no es productiva, el gobierno debe hacer las reformas administrativas suficientes. Pero si el gobierno no es representativo, la administración pública no puede hacer las reformas políticas necesarias (pág. 26).

De esta manera, la tensión entre gobierno y administración pública se puede volver muy evidente cuando hablamos de determinados enfoques. Solo a modo de ejemplo, si mencionamos el enfoque de género en un Gobierno como el de Jair Bolsonaro en Brasil,

evidentemente que la forma de tratarlo estará supeditada a sus referentes ideológicos. Pues bien, lo mismo sucede con el enfoque intercultural y el ámbito de aplicación que definan los gobiernos de turno, donde la administración pública, y las y los funcionarias/os específicamente deberán diseñar, implementar y evaluar de acuerdo con los lineamientos gubernamentales.

Esta lógica de subordinación y dependencia de las/os funcionarias/os públicas/os a los lineamientos de Gobierno también están presentes en el contexto de investigación, sobre todo en el ámbito de los llamados enfoques transversales, donde se incluye el intercultural. Ahora bien, “lo que no se debe delegar es la responsabilidad tanto del gobierno como de la administración pública en relación con los resultados de las políticas diseñadas o gestionadas” (Graglia, 2012, pág. 26). De lo contrario, se estaría dejando de lado la finalidad del Estado, donde el gobierno y la administración pública, en conjunto con la ciudadanía, deben dar respuesta a las problemáticas sociales, culturales, políticas y económicas, entre otras, con el objeto de resolver desigualdades y mejorar la calidad de vida de las personas. En este sentido, Graglia (2012) plantea lo siguiente:

el *cómo* se subordina al *por qué* y al *para qué*. Es decir, lo metodológico se relaciona estrechamente con lo ideológico. Definidos la razón de ser y los fines de las políticas públicas, pueden plantearse tanto los pasos del análisis y la evaluación como las fases del diseño y la gestión (pág. 21).

En efecto, un programa social responde a determinadas políticas públicas, por lo que su diseño y forma de gestión responden a un por qué y un para qué, y dado que el Programa Acciona posee un por qué y para qué relacionados con el ámbito de la educación artística, es imperativo revisar el por qué y para qué de la perspectiva intercultural en el propio Ministerio, con el objeto de identificar posibles lineamientos que puedan generar insumos para el fortalecimiento de lo intercultural en el Acciona. Por consiguiente, a continuación, revisaré documentación del Ministerio y la última Política Cultural, correspondiente al período 2017 – 2022.

2.5.3. Lineamientos sobre la diversidad cultural y enfoque intercultural en el contexto institucional ministerial del acciona

Para comenzar, es preciso señalar que la Ley que crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Ley N° 21.045, 2017) fue publicada el 02 de noviembre del año 2017, bajo el segundo Gobierno de Michelle Bachelet Jeria. En esta Ley se establecen determinados principios, funciones, atribuciones, y la estructura interna, entre otros elementos. Y

precisamente el artículo asociado a los principios propone una lista de ocho, donde el primero de ellos es el de diversidad cultural, lo que, desde mi perspectiva refleja, por lo menos en palabras, un cambio de paradigma respecto de la noción de cultura.

Dicho principio propone “reconocer y promover el respeto a la diversidad cultural, la interculturalidad, la dignidad y el respeto mutuo entre las diversas identidades que cohabitan en el territorio nacional como valores culturales fundamentales” (Ley N° 21.045, 2017). Como se observa, aparecen al centro las nociones de respeto, diversidad cultural, la interculturalidad, la dignidad y las diversas identidades, elementos que no distan mucho de lo enunciado por las personas entrevistadas en el trabajo de campo.

Ahora bien, en una primera lectura, no se visibilizan grandes diferencias en la terminología utilizada para referirse a la diversidad cultural, no obstante, hay que establecer una distinción, y es que el texto citado anteriormente responde a una Ley, es decir, “una declaración de la voluntad soberana que, manifestada en la forma prescrita por la Constitución, manda, prohíbe o permite”⁸⁹, lo que podríamos traducir como una orientación legal que deberá ser puesta en práctica por este Servicio Público en específico. Y, por otra parte, tenemos las interpretaciones de las y los funcionarias/os públicas/os, que son producto de las apreciaciones personales de cada una/o, y que desde mi experiencia y de acuerdo a lo recabado en la investigación, en su conjunto incidirán en el diseño de iniciativas que pretendan abordar el enfoque intercultural.

Otro elemento interesante es que, al finalizar el apartado de principios del Ministerio, se menciona que

Para efectos de esta ley se entenderá por cultura, diversidad cultural, patrimonio cultural y patrimonio cultural inmaterial las definiciones contenidas en instrumentos internacionales vigentes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ratificados por Chile (Ley N° 21.045, 2017).

En efecto, dichas definiciones ya fueron revisadas en el apartado de referencias internacionales, por lo que no volveré a mencionarlas, ya que el foco de la presente reflexión se sitúa en los desafíos de la institucionalidad cultural en relación a la inclusión del enfoque intercultural en un programa social de educación artística. He citado este texto para comprender cómo es el ciclo

⁸⁹ Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/acerca-de-ley-chile>. Fecha de consulta: 13 de junio de 2022.

en la implementación de una política pública, desde la ley que la ampara, hasta la inclusión de los instrumentos o tratados internacionales en los que se sustenta.

Continuando con los principios del Ministerio, en el número tres aparece el

De reconocimiento cultural de los pueblos indígenas. Reconocer, respetar y promover las culturas de los pueblos indígenas, sus prácticas ancestrales, sus creencias, su historia y su cosmovisión, teniendo especial consideración con el desarrollo de la cultura, las artes y el patrimonio cultural indígena (Ley N° 21.045, 2017).

Aquí vemos entonces la presentación de los pueblos indígenas como un grupo particular, y la intención de reconocerles en su composición cultural en general, enfatizando en sus dimensiones artísticas, culturales y patrimoniales. Entonces, el primer principio enunciado orienta respecto al respeto a la diversidad cultural y la interculturalidad, visibilizando la existencia de múltiples culturas en el país; mientras que el tercero da un paso más adelante, en términos de explicitar la necesidad de reconocer a los pueblos indígenas en su totalidad. De este modo, establece dos focos muy claros, la diversidad cultural y los pueblos indígenas, pero por separado, lo que podría interpretar como un acto de reconocimiento político a la vulneración de derechos de estos pueblos.

Continuando con la Ley 21.045, en su artículo 3, se fijan atribuciones y funciones al Ministerio, y entre ellas destaca la número 7, que propone “estimular y contribuir al conocimiento, valoración y difusión de las manifestaciones culturales de las comunidades afrodescendientes y de pueblos inmigrantes residentes en Chile, fomentando la interculturalidad” (Crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2017). Se podría decir que esta función es una ampliación más operativa del principio rector asociado a la diversidad cultural, que además centra explícitamente la función del Ministerio en el reconocimiento y difusión de manifestaciones culturales de comunidades afrodescendientes y migrantes.

Al mismo tiempo, se mencionan funciones vinculadas a la salvaguarda del patrimonio cultural material e inmaterial de los pueblos indígenas, enunciadas de la siguiente manera:

Promover y colaborar en el reconocimiento y salvaguardia del patrimonio cultural indígena, coordinando su accionar con los organismos públicos competentes en materia de pueblos indígenas; como asimismo, promover el respeto y valoración de las diversas expresiones del

folclor del país y de las culturas tradicionales y populares en sus diversas manifestaciones (Ley N° 21.045, 2017).

Vemos entonces una instrucción más concreta respecto de los elementos culturales indígenas, pero vinculados a su patrimonio, sugiriendo la articulación de estos con servicios públicos, lo que podría responder a que en definitiva el reconocimiento debe surgir desde el Estado, entonces se hace un mandato para fortalecer dicha vinculación. Además, incluyen en el mismo párrafo las nociones de folclor y culturas tradicionales y populares, lo que podría entenderse como un intento de aglutinar estas manifestaciones. Sin embargo, a mi parecer, este artículo podría haber sido centrado únicamente en la primera idea, y la segunda, haberse constituido como una sola y por separado. Esto, dado que la propuesta de articular servicios del estado y su responsabilidad en la promoción y respeto de las culturas indígenas exige una alta concentración de trabajo y responsabilidad, ya que implica revisar lo que el Estado ha hecho en estas materias, y a su vez, generar las modificaciones necesarias para permitir la salvaguarda del patrimonio cultural indígena.

Los elementos señalados precedentemente han aparecido en la revisión de la Ley que crea el Ministerio, no obstante, me parece pertinente señalar que las funciones de dicho Ministerio se distribuyen en dos Subsecretarías, la Subsecretaría de las Culturas y las Artes y la Subsecretaría del Patrimonio. De este modo, todas las alusiones al patrimonio cultural material e inmaterial de pueblos indígenas se encuentran alojadas en el segundo servicio mencionado. Por otra parte, las funciones vinculadas con los pueblos afrodescendientes y comunidades migrantes se alojan en la Subsecretaría de las Culturas y las Artes.

2.5.4. La Política Nacional de Cultura 2017-2022 y el enfoque intercultural: principios y grupos asociados a la diversidad cultural y/o interculturalidad

A partir de ahora, continuaré revisando las nociones de diversidad cultural e interculturalidad en la Política Nacional de Cultura del período 2017 – 2022. Me parece pertinente señalar que la Política se elabora para ejecutarse dentro de un rango de cinco años. Esto, debido a que cada período de gobierno tiene una duración de cuatro años, por lo que se permite que esta Política trascienda las tendencias políticas de cada gobierno de turno.

Además, quisiera reforzar que el trabajo de campo se realizó durante el año 2016 hasta comienzos del año 2017. Menciono esto, debido a que la Política Nacional de Cultura⁹⁰ fue publicada durante el año 2017, cuando aún no se había creado el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, y la institucionalidad cultural estatal era el llamado Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. En consecuencia, las orientaciones más directas referidas a lo intercultural y la diversidad cultural comienzan a aparecer en la Política Cultural 2017-2022, y que cumple su ciclo de implementación este año.

En este sentido, como ha sido mencionado en el trabajo de campo, los primeros ejercicios explícitos respecto de lo intercultural en el Programa Acciona afloraron, en su mayoría, desde las voluntades de funcionarias y funcionarios. Es más, en los relatos se expresó que “no hay [hubo] una instrucción como dices tú, no está en la política [2011-2016]⁹¹, y por lo tanto fue una reflexión y consulta a la autoridad. Pero una consulta... más bien una reflexión de ese tipo” (N°1, 2016). Desde entonces, y a partir de la creación del Ministerio y la elaboración de la última Política sí se consideran principios, reflexiones y actividades vinculadas con la diversidad cultural y el enfoque intercultural de manera más explícita.

En primer lugar, el objeto de la Política Cultural es elaborar objetivos estratégicos para la institucionalidad cultural estatal dentro del período mencionado. En consecuencia, este documento está estructurado de la siguiente manera (CNCA, 2017): antecedentes; marco normativo; marco conceptual y principios; una política para el reconocimiento de la ciudadanía cultural; identificación de problemáticas por tema⁹² culturales; orientaciones y objetivos estratégicos; además de sus respectivos anexo, seguimiento y evaluación, y bibliografía. Sin duda, los elementos que la componen merecen ser revisados, no obstante, seleccionaré la información asociada a la diversidad cultural, la interculturalidad, pueblos indígenas y comunidades migrantes, debido a que estos conceptos han surgido en el trabajo de campo.

De este modo, dentro del total de los principios presentados para la política cultural se establecen, por una parte, el de (CNCA, 2017) “promoción de la diversidad cultural: Diversidad

⁹⁰ Política Nacional de Cultura 2017-2022:

⁹¹ Política Nacional de Cultura 2011- 2016: Política quinquenal del período anterior. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/11/politica_cultural_2011_2016.pdf Fecha de consulta: 14 de junio de 2022.

⁹² El texto original habla de “tema culturales”, por lo que puede ser una errata del mismo documento. Esta mención aparece en el índice y en la página n° 63 de la Política Nacional de Cultura 2017-2022. <https://www.cultura.gob.cl/politicas-culturales/wp-content/uploads/sites/2/2018/01/politica-nacional-cultura-2017-2022.pdf>. Fecha de consulta: 06 de agosto de 2022.

cultural, interculturalidad, reconocimiento de la dignidad, solidaridad, entendimiento y aprendizaje mutuo entre personas y comunidades, saberes plurales asociados a un territorio” (pág. 34); otra parte, el de (CNCA, 2017) “reconocimiento cultural de los pueblos indígenas: Reconocer, respetar y promover a cada pueblo indígena, historia y cosmovisión, prácticas, desarrollo de la cultura y arte indígena, mecanismos de consulta. Creadores, cultura viva, historia” (pág. 35).

Como se observa, ambos están en concordancia con la Ley que crea el Ministerio, pero al estar reflejados en la Política, se consideran como “referentes que deben guiar las distintas estrategias que tengan como propósito posicionar la cultura en el centro del desarrollo humano” (CNCA, 2017, pág. 34), por lo tanto las acciones que corresponde diseñar deberán incluirlos como valores transversales en el quehacer cultural estatal.

Por otra parte, en la Política se menciona la categoría de ciudadanía cultural, que es utilizada para referirse a las comunidades con las que se trabajará en el ámbito cultural, también llamado sector cultural. Y entre ellas identifican a la (CNCA, 2017) “comunidad artística, pueblos indígenas y comunidad afrodescendiente de Arica y Parinacota, migrantes, identidades de género, personas en situación de discapacidad y los grupos etarios: adultos mayores, niñez y juventud” (pág. 36), lo que demuestra que los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes son consideradas como grupos separados, para idealmente, diseñar un trabajo específico, de acuerdo a las necesidades y desafíos para cada uno de ellos.

En efecto, el trabajo que se propone realizar respecto de los pueblos indígenas es, en una primera instancia, la revitalización cultural, entendida como “un proceso permanente de creación y recreación de sus prácticas y discursos que vienen a visibilizar y legitimar su identidad como sujetos colectivos” (CNCA, 2017, pág. 45), donde se puede observar que aparecen los componentes creativos, recreativos, los discursos y las prácticas. A este respecto, es importante indicar que los grupos indígenas reconocidos por la legislación chilena son el “pueblo aymara, pueblo quechua, pueblo colla, pueblo diaguita, pueblo atacameño o licanantay, pueblo rapa nui, pueblo mapuche, pueblo kawésqar y pueblo yagán” (CNCA, 2017, pág. 26).

Una segunda línea de trabajo es la denominada revitalización lingüística, “donde la educación intercultural bilingüe se sitúa como uno de los motores principales para la revitalización de las lenguas y supervivencia de las culturas” (CNCA, 2017, pág. 46), por ende reviste una gran importancia el trabajo desde la formación, y en particular lo que podría desarrollarse desde la

educación artística. Y, como un tercer ámbito, se señala el patrimonio cultural indígena. Y para poder definirlo, se realizó un proceso participativo donde ciertas comunidades indígenas describen esta dimensión. De esta manera (CNCA):

los pueblos indígenas señalaron que su patrimonio cultural es un todo indivisible, sin distinguos entre lo material e inmaterial; que se encuentra vivo, en constante recreación, comprendiendo lo tradicional y lo contemporáneo; que se transmite de generación en generación; que se encuentra amenazado por intereses económicos y científicos, y que, por tanto, requiere de revitalización y protección (2017, págs. 47-48).

Lo interesante de esta definición es que contrasta con aquello que ha manifestado la UNESCO, por ejemplo, al referirse al patrimonio cultural, presentando una distinción entre lo material y lo inmaterial, en una lógica de pensamiento que no considera la mirada holística que pueden manifestar los propios pueblos indígenas. Esto deja en evidencia que muchas veces, tanto los tratados internacionales, como las leyes y las políticas no necesariamente son representativas de las comunidades a las que esperan beneficiar con sus intervenciones desde el Estado.

Finalmente, a modo de resumen, se presentan dos grandes desafíos para la institucionalidad cultural en materia de pueblos indígenas, y estos son (CNCA, 2017) “generar instrumentos versátiles que propicien la participación sostenida de los pueblos indígenas en la institucionalidad cultural” (pág. 51) y “el establecimiento de un diálogo permanente con este sujeto” (CNCA, 2017, pág. 51), lo que refleja que, a pesar de diseñar procesos participativos de consulta a las comunidades indígenas, urge revisar el diseño institucional, tanto en contenidos como en gestión y procesos administrativos, así como considerar constantemente su participación y opinión en todo el ciclo de implementación y evaluación de las políticas públicas y los programas sociales.

El segundo grupo de personas con las que asocia lo intercultural en la Política son las comunidades migrantes y afrodescendientes. En el caso de la población migrante, el aumento de los procesos migratorios en Chile implicó que la Política de Cultura profundizara en la noción de diversidad cultural, sustentándola en “el reconocimiento de la alteridad y la pluralidad como parte de una noción de cultura más amplia, que busca aprehender la heterogeneidad en todas sus expresiones, simbólicas y materiales” (CNCA, 2017, pág. 52). De esta manera, el trabajo del Ministerio en este ámbito se ha centrado en comunidades de migrantes y particularmente artistas migrantes, argumentando que

el Estado junto a la ciudadanía deberán esforzarse en generar estrategias para avanzar en la inclusión social de grupos vulnerables; la promoción de la asociatividad de los grupos migrantes y su vinculación al entramado social de los territorios; la identificación y desarrollo de espacios de encuentro entre las culturas; la prevención de cualquier forma de discriminación por aspecto, origen, religión o nacionalidad; y la visibilización de la migración, del migrante y de sus expresiones culturales como un aporte y contribución al país” (CNCA, 2017, pág. 53)

Llama la atención que en estas declaraciones emana la noción del racismo y la no discriminación, elemento que no habíamos observado anteriormente en relación a los pueblos indígenas, lo que hace que me pregunte: ¿por qué no se explicita que los procesos de marginación de estas comunidades también han sido producto de la discriminación y el racismo? Es interesante pensar que esto podría suceder debido a que la concepción de raza sea más estereotípicamente vinculada con la raza negra, más que con lo indígena. O quizás es menos políticamente correcto declarar que las comunidades indígenas también han sido discriminadas, en el territorio chileno y por el Estado también.

En definitiva, respecto de los grupos de personas migrantes, el trabajo del Ministerio se ha centrado específicamente en artistas migrantes, con el propósito de entregar mayores oportunidades de desarrollo de sus expresiones artísticas y culturales. Y para ello, en el año 2015 se creó el Programa denominado Interculturalidad e Inclusión de migrantes, como una estrategia para “avanzar en temas de inclusión hacia las comunidades migrantes para reducir prejuicios generados respecto de las diferencias” (CNCA, 2017, pág. 53), que pueden ser ocasionadas no por sus expresiones artísticas, sino más bien por prejuicios culturales respecto de la migración y las personas que pertenecen a dichos grupos. En consecuencia, y para poder entregar espacios de creación y difusión de creaciones de artistas migrantes, se ha pensado en “diversificar los mecanismos de participación con estas comunidades” (CNCA, 2017, pág. 53), lo que bajo el mandato del Ministerio se traduce en crear espacios para “promover la temática migratoria en la gestión de la institucionalidad cultural”, como una forma de permear tanto los contenidos, como la gestión y administración de los recursos, tal como fue indicado también respecto de los pueblos indígenas.

2.5.5. Educación artística y lo intercultural en la Política Nacional de Cultura 2017-2022

Por otra parte, la Política contiene un capítulo donde se identifican determinadas problemáticas vinculadas a lo que llaman temas culturales, que fueron seleccionados en jornadas participativas con la ciudadanía y agentes artístico-culturales. De ahí que haya seleccionado dos temas específicos que serán revisados a continuación, y estos son (CNCA, 2017) la “mediación artística, cultural y patrimonial; y la internacionalización, interculturalidad e intercambios transfronterizos, respectivamente” (págs. 63-64). A este respecto, quisiera indicar que he escogido la mediación artística, porque en este eje temático aparecen definiciones que se relacionan con el ámbito de la educación artística; y el segundo tema, debido a que señala explícitamente ciertas definiciones respecto de lo intercultural.

Sobre el primer tema, es decir, la noción de mediación, esta aparece en múltiples disciplinas, entre las que destacan las ciencias jurídicas, la educación e incluso las artes. Y es justamente en esta última área donde se han desarrollado procesos que vinculan las artes, la educación y procesos participativos. En otras palabras,

Es un campo dentro de la mediación cultural de carácter más específico y lo conforman toda la gama de intervenciones y relaciones que él o la mediador(a) incita entre la obra artística y su recepción en el público, posibilitando un diálogo circular de experiencia y aprendizaje (CNCA, 2017, pág. 77).

En este sentido, la mediación artística se asocia comúnmente a los espacios de intercambio que existen entre audiencias y obras o exposiciones presentes en espacios artístico-culturales, como Museos y Centros Culturales, entre otros. De este modo, un gran foco de atención en las mediaciones artísticas son los públicos provenientes de establecimientos educacionales, como se ha señalado en el diseño del Programa Acciona a través del componente de mediación artística-cultural, donde se espera que niñas, niños y jóvenes participen de manera activa en la observación, reflexión y opinión respecto de las obras artísticas visitadas.

Ahora bien, las prácticas de mediación artística son complementarias a las actividades artístico-culturales diseñadas en los establecimientos educacionales. Particularmente en el contexto chileno, la educación artística “está garantizada, a través del currículum obligatorio, para todos los niños y niñas de enseñanza básica, tanto en artes visuales como musicales” (CNCA, 2017, pág. 80), no obstante, existen determinados desafíos en esta materia que van desde la (CNCA) “ausencia de una Política Nacional de Educación Artística que articule los sistemas formales y no formales con un enfoque intersectorial”, (pág. 81) hasta la “disminución de los contenidos de

artes y la cultura en el sistema educacional, incluyendo la formación docente” (pág. 82).

En efecto, el primer desafío es la articulación institucional, es decir, que tanto el Ministerio de Educación como el de las Culturas, deben reforzar medidas para potenciar la articulación entre agentes de la sociedad civil y las instituciones encargadas del desarrollar instancias de educación artística, y que no necesariamente pertenecen a establecimientos de educación formal, como pueden ser conservatorios u otro tipo de organización, con la finalidad de ampliar el alcance de las artes en procesos formativos a niñas y niños que no estén escolarizados.

Respecto del segundo desafío señalado, se han disminuido las horas del currículo dedicadas a las artes en general, sin embargo, llama la atención la mención a los contenidos de cultura, ya que podría desprender que se refiere a elementos culturales de distintas conformaciones culturales, por una parte, pero al mismo tiempo me pregunto ¿cómo se pueden explicitar los contenidos culturales? Sobre todo, considerando que estos están siempre presentes en el espacio educativo, entendiéndolo como una comunidad donde comparten tanto niñas y niños como docentes. Lo que quiero decir, es que, a mi parecer, lo cultural aparece de manera simbólica a través de estas interacciones, por lo que cuando se menciona la idea de “contenidos de la cultura”, me parece que es una ambigüedad, ya que podría interpretarse como lo hemos revisado en otros apartados, donde la cultura aparece como sinónimo de las artes. O que, en su defecto los “contenidos de cultura” deben ser descripciones de características políticas, culturales y sociales, entre otras, tanto de pueblos indígenas como de otras comunidades que forman parte de la sociedad en su conjunto.

Siguiendo la línea de las problemáticas identificadas en la educación artística, y como referencia explícita a lo intercultural, se declara que, “otra debilidad del currículum en materia de arte y cultura es la falta de un enfoque intercultural” (CNCA, 2017, pág. 83), lo que se podría vincular con que el “currículum escolar nacional es muy centralizado y homogeneizante, lo que ha resultado en que tenga una muy baja pertinencia local y territorial” (CNCA, 2017, pág. 82). Entonces, se observa que esto podría restringir la posibilidad de visibilizar elementos culturales que visibilicen (CNCA) “una mayor cantidad de procesos culturales locales, como por ejemplo sobre pueblos indígenas o afrodescendientes” (2017, pág. 82). Esto último, refleja la idea que lo intercultural se asocia con culturas locales, pueblos indígenas o afrodescendientes, como hemos señalado anteriormente, y que, a su vez, transiten en procesos artístico-educativos.

2.5.6. *Desafíos en torno a la interculturalidad, en la Política Cultural 2017-2022*

Otro de los temas destacados por la Política, es la (CNCA, 2017) “internacionalización, interculturalidad e intercambios transfronterizos” (pág. 83), señalados como conceptos clave en el contexto de la globalización y su relación con el sector cultural; y justamente, en este acápite se presentan algunas definiciones sobre la interculturalidad que merecen la pena ser revisadas.

Para comenzar, se manifiesta que la (CNCA),

Interculturalidad es un concepto más amplio [que las ideas de internacionalización e intercambios transfronterizos] y, en cierta medida, menos ligado a la idea de Fronteras geopolíticas, pues busca dar cuenta de relaciones entre culturas que comparten un mismo territorio. Es importante señalar que las relaciones entre culturas se caracterizan por la porosidad, la plasticidad y la transformación permanente (2017, págs. 84-85).

En síntesis, lo anterior se podría resumir de la siguiente manera: la interculturalidad se caracteriza por el encuentro entre culturas que están en constante movimiento, y se ubican en un mismo territorio. Ahora bien, desde mi perspectiva, esto parece describir lo que sucede cuando se encuentran dos o más culturas, y sus respectivas particularidades. Lo que se asemejaría a la descripción de un estado de las relaciones, es decir, a la noción de interculturalidad relacional, que “hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010, pág. 77). Y, desde este punto de vista, no se vislumbra la interculturalidad como un propósito a alcanzar, sino más bien como algo que sucedería de manera espontánea.

A diferencia de esta primera descripción sobre la interculturalidad, el mismo documento de la Política presenta una definición propuesta por Catherine Walsh, quién profundiza respecto de la interculturalidad crítica, manifestando lo siguiente (CNCA, 2017, pág. 85)

La interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010, p.78).

En cuanto a esta reflexión, se aprecia la distinción entre la interculturalidad crítica y la funcional, enfatizando en que la primera es una herramienta, un proceso, e implica la toma de determinadas acciones para reestructurar el sistema que es reconocido por ser desigual. En contraste con la interculturalidad funcional que “busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes” (Tubino, 2005, pág. 3), lo que a primera vista podría vincularse con la primera definición propuesta en la Política.

En consecuencia, y como se observa, se presentan dos formas de comprender la interculturalidad, sin definir explícitamente cuál será la postura que promoverá este Ministerio. Sin perjuicio de ello, sí se explica que “el reconocimiento y promoción de la interculturalidad desde el CNCA⁹³ se ha impulsado, en particular desde el Departamento de Pueblos Originarios y la iniciativa programática Interculturalidad e Inclusión de Migrantes del Departamento de Ciudadanía Cultural” (CNCA, 2017, pág. 87), reflejando el énfasis de este servicio público en las comunidades con las que se ha abordado la interculturalidad, hasta la actualidad.

Cabe considerar por otra parte, que uno de los desafíos en materia de lo intercultural identificados en el proceso de la Política, fue la existencia de (CNCA, 2017) “instrumentos insuficientes para el fomento de la interculturalidad” (pág. 88), por lo que cabría preguntarse ¿qué instrumentos pueden fomentar la interculturalidad? O más bien, ¿cómo se fomenta la interculturalidad? Y para responder estas preguntas es preciso remitirnos a la nomenclatura propia del Ministerio de las Culturas, donde se ha desarrollado un extenso trabajo respecto del fomento de las artes, lo que quiere decir que se han diseñado mecanismos mediante los que se puede beneficiar a las comunidades artísticas.

Por consiguiente, los instrumentos que podrían fomentar la interculturalidad son iniciativas, acciones o propuestas dirigidas a beneficiar, tanto en términos económicos como en la creación de espacios para la creación, difusión, intercambio o visibilización de expresiones artísticas y/o culturales de comunidades de personas migrantes y pueblos indígenas, en este caso. Esto, sumado a la percepción de una falta de “instancias de consulta y participación con pertinencia cultural para los pueblos indígenas, tribales y comunidades afrodescendientes” (CNCA, 2017, pág. 88), insta a que el Ministerio desarrolle una línea de trabajo con mayores proyecciones y recursos, para la consecución de aquellos objetivos propuestos, tanto desde el principio rector

⁹³ CNCA: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Se refiere a la institucionalidad estatal encargada de cultura, previo a la creación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

que crea el Ministerio como desde las iniciativas que se encuentran en proceso de implementación.

Por otra parte, se ha diagnosticado “la existencia de un trato no igualitario hacia las comunidades migrantes, pueblos indígenas, tribales y afrodescendientes, muchas veces resultado de la desinformación acerca de la realidad intercultural de la que formamos parte” (CNCA, 2017, pág. 88). En este sentido, el trato discriminatorio hacia estas comunidades puede surgir desde la sociedad en general, donde yo incluiría a los servicios públicos del Estado. Asimismo, lo que llama mi atención es que se hable de la “realidad intercultural de la que formamos parte”, dado que en este enunciado se presume que lo intercultural sucede de manera espontánea, o en su defecto, sucede en la medida que podamos identificar diversos grupos culturales presentes en un mismo territorio, sin la necesidad de realizar acciones que modifiquen las estructuras desiguales reinantes entre ellos.

En definitiva, a mi parecer, la falta de instrumentos para fomentar la interculturalidad puede tener muchas justificaciones, pero lo que no se puede perder de vista es que estas deben ser motores para la creación de iniciativas desde el Ministerio, por lo tanto, a modo de ejemplo, si se ha diagnosticado que existe un trato no igualitario hacia estas comunidades, es necesario construir espacios o actividades que fomenten una reflexión en torno a la diversidad cultural y la no discriminación, para poder desarrollar una línea de trabajo que apunte al principio de interculturalidad, sostenido por el Ministerio.

2.5.7. Orientaciones y objetivos estratégicos en torno a la interculturalidad en la Política Nacional de Cultura 2017 - 2022

Hemos revisado hasta ahora los principales desafíos u obstáculos identificados para el desarrollo de la interculturalidad, y lo que sigue a continuación es la revisión de las “orientaciones y objetivos estratégicos” (CNCA, 2017, pág. 124) presentados en la Política, siempre en el marco de la interculturalidad. De este modo, se establecen diez orientaciones y cada una de ellas con sus respectivos objetivos estratégicos, y para efectos de este análisis he seleccionado aquellas que aborden de manera explícita lo intercultural.

Pues bien, en esta materia la Política presenta una orientación muy específica, denominada (CNCA, 2017) “La interculturalidad y la diversidad cultural como fuente de riqueza para la sociedad en su conjunto” (pág. 128). Evidentemente, este enunciado puede ser común en

muchas políticas públicas, lo interesante es observar cómo se visualiza en la práctica, o en este caso, en objetivos concretos.

El primer objetivo estratégico se centra en (CNCA, 2017) “fortalecer la coordinación de la institucionalidad y la sociedad civil con enfoque intercultural y plural desde las culturas, las artes y el patrimonio, estableciendo vínculos sociales en los territorios, con especial atención en las poblaciones migrantes” (pág. 128). Identifico en esta afirmación la importancia de articular las instituciones y la sociedad civil, ya que este trabajo conjunto favorece el desarrollo de iniciativas sostenibles en el tiempo, por una parte, y, además, se agrega que esta relación debe caracterizarse por ser intercultural, es decir, que debe basarse en el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural, a partir de las culturas, las artes y el patrimonio. De este modo, las culturas, las artes y el patrimonio son elementos articuladores de esta relación, que propone fijar la mirada en las poblaciones migrantes, lo que puede traducirse en que el Estado genere vínculos con agrupaciones de la sociedad civil que desarrollen proyectos artísticos, culturales o patrimoniales, enfocados en el trabajo con personas pertenecientes a estas comunidades.

El segundo objetivo estratégico es uno que, a mi parecer, puede favorecer la labor del Programa Acciona, y que dice relación con “promover la interculturalidad en la ciudadanía con énfasis en el trabajo que se realiza en espacios educativos formales y no formales⁹⁴” (CNCA, 2017, pág. 128). Este propósito instala la reflexión sobre la interculturalidad en la ciudadanía en general, vinculando uno de los desafíos planteados anteriormente respecto de un trato no igualitario hacia las comunidades migrantes. Y, además, propone que lo intercultural se aborde desde instancias de educación, apostando a que desde estos espacios se podrían transformar las actitudes tendientes a reforzar las desigualdades en los tratos, específicamente.

En tercer lugar, se expone la intención de entregar más espacios para la participación de artistas y culturas/es pertenecientes a las poblaciones vinculadas a la diversidad cultural, desde esta política, es decir, “promover la incorporación de artistas, cultores/as y expresiones de las comunidades migrantes, nueve pueblos indígenas y comunidad afrodescendiente en la programación cultural en todo el territorio” (CNCA, 2017, pág. 128). En consecuencia, se estaría resolviendo, a lo menos en intenciones, las brechas en la participación de las y los artistas

⁹⁴ Espacios educativos no – formales: se utiliza este concepto para referirse a espacios educativos que no tienen reconocimiento desde el Ministerio de Educación. Estos pueden ser: conservatorios de música, escuelas de música, instituciones o agrupaciones dedicadas a la enseñanza de las artes, fuera de escuelas o liceos establecidos por el Ministerio de Educación.

mencionadas/os en los espacios dedicados a la creación, exposición, intercambio y difusión de expresiones artísticas, es decir, museos y centros culturales, entre otros. El último objetivo estratégico planteado centra su atención en los elementos culturales de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes de manera específica, proyectando

impulsar el resguardo y protección de los conocimientos tradicionales y expresiones culturales tradicionales de los nueve pueblos indígenas y las familias Chango de la Caleta Chañaral de Aceituno⁹⁵ de la región de Atacama y de la comunidad afrodescendiente, de acuerdo al derecho internacional” (CNCA, 2017, pág. 128).

Es importante recordar que es tarea del Estado incorporar en la gestión institucional, los tratados internacionales que han sido ratificados por Chile, como es caso del Convenio 169 de la OIT. Dicho convenio se funda en “el respeto a las culturas y las formas de vida de los pueblos indígenas y reconoce sus derechos sobre las tierras y los recursos naturales, así como el derecho a decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo”⁹⁶, por lo tanto (CNCA, 2017), “el resguardo y la protección de conocimientos tradicionales y expresiones culturales” (pág. 128) de los pueblos indígenas es responsabilidad del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, sobre todo considerando los nuevos énfasis institucionales en términos de la diversidad cultural.

En resumen, las orientaciones en torno a la interculturalidad y la diversidad cultural de la última Política Nacional de Cultura han sido diseñadas desde una lógica de niveles macro a niveles micro de implementación. Esto quiere decir que se asumen tareas que comienzan desde la articulación del Estado con la Sociedad civil; instalar la mirada intercultural en la sociedad en su conjunto desde procesos educativos; crear espacios para el conocimiento de expresiones

⁹⁵ Familias Chango de la caleta Chañaral de Aceituno: La Agrupación Cultural Changos Descendientes del Último Constructor de Balsas de Cuero de Lobo, de Caleta Chañaral de Aceituno, es una de las organizaciones impulsoras del reconocimiento del pueblo Chango. La agrupación se compone de las familias originarias de esta caleta, quienes viven del mar, son buzos mariscadores, pescadores o recolectores de orilla, recolectoras de algas y notables portadoras de memorias culinarias. Los abuelos fueron pescadores, constructores de balsas de cuero de lobo, y crianceros de cabra. De su historia más reciente, se ha documentado que provienen de un tronco familiar común, compuesto por don Roberto Álvarez, llamado el chango Robe, y por doña Juana Hidalgo, quienes desde el año 1912, fundaron y vivieron permanentemente en la Caleta Chañaral de Aceituno y en sus alrededores, transitando entre Chungungo, en la Región de Coquimbo, hasta el Sarco, en la Región de Atacama. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/04/folleto_proceso-de-revitalizacion-reconocimiento-y-organizacion-del-pueblo-chango.pdf Fecha de consulta: 25 de junio de 2022.

⁹⁶ Convenio 169 OIT: información extraída de la página web del Ministerio de Bienes Nacionales de Chile. https://www.bienesnacionales.cl/?page_id=23429 Fecha de consulta: 25 de junio de 2022.

artísticas y culturales de personas migrantes, para finalmente hacerse cargo de una deuda histórica respecto de la valoración de los conocimientos y expresiones culturales de pueblos indígenas en Chile.

Finalmente, a lo largo de este apartado he tratado alusiones a lo intercultural en la Ley que crea el Ministerio y en la Política Nacional de Cultura 2017-2022, ya que he querido subrayar que las iniciativas públicas provienen de un marco normativo, y son diseñadas de acuerdo a los lineamientos que entregan tanto los servicios públicos y como los gobiernos de turno. Todo esto, para poder responder la pregunta que nunca hice, es decir, ¿cuál es el rol o lugar que ocupa el enfoque intercultural en el Programa Fomento del Arte en la Educación – Acciona? Y para ello, consideré necesario revisar estos lineamientos generales del Ministerio, antes de revisar el rol del enfoque en el diseño del Programa, considerándolo una escala más específica y concreta, que ha de nutrirse de las orientaciones ministeriales.

2.5.8. Desafíos en la implementación del enfoque intercultural en el Programa Fomento del Arte en la Educación Acciona

Hemos revisado hasta ahora diversas aristas del enfoque intercultural, sin embargo, es importante recordar que el origen de esta investigación se centraba en conocer algunas ideas, significados y prácticas con las que las personas entrevistadas vinculaban lo intercultural en el Programa Acciona. De tal manera, y dado que el estudio se diseñó a partir de herramientas etnográficas, aparecieron algunas cuestiones emergentes que han derivado en las categorías de análisis que se han expuesto.

De este modo, hemos indagado en los orígenes del enfoque en el Programa, así como en significados relativos a los conceptos de cultura, territorio, interculturalidad, diversidad cultural, entre otros; además, emergieron alusiones relativas a las referencias internacionales en la materia, para finalmente, incluir la categoría de desafíos del enfoque intercultural en el Programa, centrando la mirada en la importancia del marco institucional en el que se instala.

Justamente, esta última categoría es el resultado de la aparición de dos grandes temas emergentes desde el trabajo de campo, y estos son: el origen del enfoque en el Acciona y el rol del enfoque en dicho Programa social, y para ilustrar esta explicación, a continuación, presento un gráfico que derivará en algunas conclusiones y/o propuestas que podrían ser de utilidad para el contexto de investigación. Es así como, en el transcurso del estudio descubrí aquello que

denominé la pregunta que nunca hice, y que ambos ejes temáticos emergentes entregan información relevante sobre el propósito del enfoque, cuestión que no necesariamente será respondida, pero que me parece esencial para considerar en el marco de un programa social.

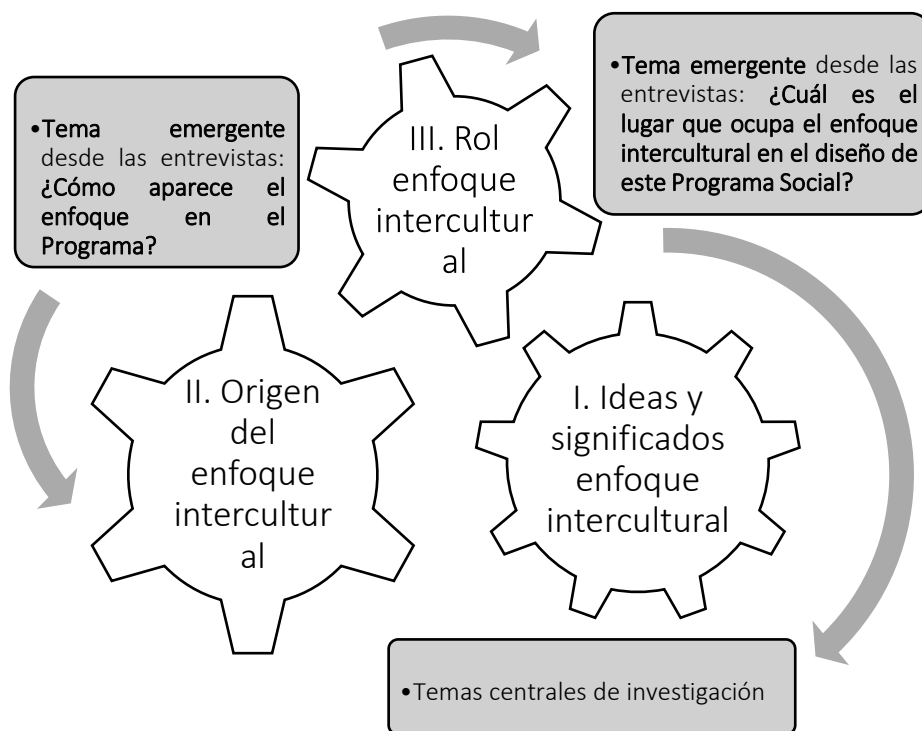


Ilustración 111: Temas centrales de la investigación. (Elaboración propia)

En otras palabras, los significados atribuidos a lo intercultural y la diversidad cultural guiaron la reflexión hacia los orígenes de su implementación, y desde ahí se emanaron algunos puntos relativos a los retos que ha enfrentado el enfoque en el Programa, lo que ha derivado en la construcción de la presente categoría.

2.5.9. Desde la orientación de la Política Pública en Cultura hacia el diseño del Programa Acciona

Para comenzar, corresponde ahora revisar la forma en que los lineamientos estatales están en concordancia con aquello que es diseñado en el programa Acciona, entendiendo que los primeros portan las ideas esenciales que se deben poner en práctica. Dicho de otro modo, “los valores sin metodologías terminan siendo retóricos. Las metodologías sin valores terminan siendo anárquicas. Es preciso conciliar los valores y las metodologías, compatibilizarlos” (Graglia, 2012, pág. 9). Y desde este punto de vista, la Política presenta ciertos valores que guían la

elaboración de las metodologías de trabajo y proyectos desde el Acciona, tal como se señala a continuación:

Sin proyectos no hay políticas públicas. Se entiende a los “proyectos” en sentido amplio, o sea, como integrantes de programas y planes. En sentido restringido, los planes son más genéricos (y a largo plazo) en comparación con los programas y proyectos que son más específicos (y a mediano o a corto plazo, respectivamente). Técnicamente se puede decir que un plan puede abarcar varios programas y proyectos (Graglia, 2012, pág. 23).

En esta lógica, el Acciona se sitúa en la categoría de programa con proyectos específicos a desarrollar, que deberán ser construidos a partir de los diagnósticos pre-definidos o por definir, y las respectivas orientaciones para el diseño, ejecución y evaluación de las intervenciones públicas con las que se espera resolver las problemáticas detectadas. Sin embargo, algunas veces las orientaciones del Estado para abordar los enfoques en este caso pueden ser confusas, o estar en desconexión con la realidad de las personas que habitan los territorios. Esto queda de manifiesta en el siguiente relato:

Ahí es donde están las torpezas del Estado, [ya que] hay veces que llega con ciertas declaraciones o ciertos discursos respecto a cómo deben operar los programas sociales, en cuanto a estos enfoques. Y que a veces son mucho más nocivos, porque interviene... [Y, a modo de ejemplo] a lo mejor hay problemáticas de género⁹⁷ que están mucho más resueltas en la base social y llega el estado con una intervención, con una planilla de cómo se debe entender género, ¿verdad?... O como se podrían llegar a resolver las problemáticas de género. Y no es capaz de ver que ya estaban resueltas, entonces genera una tensión innecesaria (N°3, 2017).

El ejemplo sobre el enfoque de género podría aplicarse al enfoque intercultural, señalando que las definiciones o discursos muchas veces no son suficientes y que, además, pueden estar desconectados de las personas que son parte de estas problemáticas que el Estado pretende resolver. En ese sentido, “cuando nosotros hablamos de enfoque de diversidad cultural o de multiculturalidad o de interculturalidad, siento que estamos tratando de teorizar fenómenos o relaciones sociales que ya fueron, hace 20 años atrás, pero como necesitamos dar respuesta, necesitamos explicarnos y explicar” (N°3, 2017). De esta manera, el vínculo entre los discursos

⁹⁷ Nuevamente se utiliza como ejemplo el enfoque de género, lo que a mi parecer se puede deber a que existen más experiencias desarrolladas en esa materia, que respecto al enfoque intercultural.

estatales y las problemáticas sociales en su conjunto debe estar en conexión, ya que, de lo contrario, el Estado puede llegar tarde a entregar propuestas de soluciones, cuando efectivamente,

El problema no existe, porque ya lo están viviendo. Entonces yo le decía a [la persona X]: ojo con que nosotros⁹⁸ lleguemos tarde. O sea, como que hay que hacer algo. [Pero] ¿Qué hay que hacer? ¿Hay que hacer que reconozcamos que existe la diversidad? Si los jóvenes ya reconocieron esa diversidad (N°2, 2017).

Sin duda que los problemas sociales siguen persistiendo, pero a lo que apunta esta reflexión es a la velocidad en que el Estado, a través de los programas sociales, realiza sus intervenciones en comunidades específicas. Todo esto bajo el entendido que “todas las políticas públicas son proyectos y actividades que buscan la satisfacción social y la aprobación ciudadana pero no todos ellos son políticas públicas sino solamente aquellos que, además, tienen al Estado como responsable principal” (Graglia, 2012, pág. 21).

Otra de las aristas relevantes provenientes del último testimonio es que se posiciona al interior del Estado, con cierto grado de responsabilidad, al hablar de *nosotros*, lo que creo que merece ser visibilizado en este contexto de investigación, porque refleja las implicancias personales en el ejercicio de la función pública. Este punto se conecta con las voluntades de las personas que participan en cualquier etapa del ciclo de diseño, implementación o evaluación de las políticas públicas y los programas sociales y que, desde mi perspectiva, incidirán en las diversas iniciativas estatales.

Por consiguiente, tanto la velocidad como la pertinencia de las iniciativas estatales deberían estar alineadas con los cambios sociales, lo que representa un constante desafío para el Estado y sus formas de funcionamiento, provocando la sensación de ir “atrasados con los cambios sociales. Y los cambios sociales son vertiginosos, cada vez más vertiginosos. Y el punto entonces es ¿cómo [hacerlo]?... Yo no sé si hay que correr más rápido para alcanzar la problemática y tratar de explicar la respuesta” (N°3, 2017). Justamente, para ejemplificar esta idea, recordaré un extracto de la Política Nacional de Cultura, en materia de comunidades migrantes e interculturalidad, donde se indica que,

⁹⁸ Cuando las personas hablan de *nosotros*, se refieren a ser parte del Estado, y por lo tanto las personas se incluyen como responsables del actuar del Estado.

el Estado junto a la ciudadanía deberán esforzarse en generar estrategias para avanzar en la inclusión social de grupos vulnerables; la promoción de la asociatividad de los grupos migrantes y su vinculación al entramado social de los territorios; la identificación y desarrollo de espacios de encuentro entre las culturas; la prevención de cualquier forma de discriminación por aspecto, origen, religión o nacionalidad; y la visibilización de la migración, del migrante y de sus expresiones culturales como un aporte y contribución al país (CNCA, 2017, pág. 53).

Como se observa, en este orden de ideas se declara más de una línea de trabajo, lo que podría derivar en la ejecución de más de un proyecto, que deberá ser diseñado, ejecutado y evaluado en un período de tiempo determinado. Y en ese transcurso, las necesidades pueden cambiar, o haber sido resueltas de otras formas, sobre todo si consideramos que los procedimientos desde la Administración Pública del Estado poseen un ritmo notoriamente distinto al de las demandas sociales. En este escenario, el cuestionamiento de la persona entrevistada refleja una preocupación sobre la correlación entre la Política y la resolución de problemas sociales; es decir, la declaración de intenciones, el diseño de proyectos sociales y las problemáticas que dan origen a su creación.

En definitiva, desde esta perspectiva, “no es tan fácil tomar los enfoques, declararlos, luego generar ciertos insumos para la comprensión de ellos, y luego implementarlos” (N°3, 2017), y no solo debido a los plazos, sino además porque el tránsito entre el discurso y la práctica, y en este caso, entre la Política de Cultura y el Programa Acciona presenta ciertas complejidades. De allí pues que, a partir de esta percepción, vislumbro que es necesario revisar con mayor profundidad el propósito de la perspectiva intercultural en el diseño del Programa, con la finalidad de comprender los retos que enfrenta en ese contexto.

2.5.10. ¿Cuál es el propósito del enfoque intercultural en el diseño del Programa Acciona?

En atención a la problemática expuesta anteriormente, se hace imprescindible comenzar por la pregunta ¿por qué “no es tan fácil tomar los enfoques, declararlos, luego generar ciertos insumos para la comprensión de ellos y luego implementarlos” (N°3, 2017). Y para poder comprender este fenómeno, revisaré algunos elementos del diseño del Programa Acciona así como las orientaciones del Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile, en adelante el

MDS⁹⁹, quien es el organismo encargado de,

colaborar con el Presidente de la República en el diseño y aplicación de políticas, planes, y programas en materia de equidad y/o desarrollo social, especialmente aquellas destinadas a erradicar la pobreza y brindar protección social a las personas, familias o grupos vulnerables en distintos momentos del ciclo vital, promoviendo la movilidad e integración social y la participación con igualdad de oportunidades en la vida nacional (Ley N° 20.530, 2011).

De este modo, el MDS se encarga de enviar orientaciones respecto del diseño de los programas sociales, que define como “un conjunto integrado y articulado de acciones, prestaciones y beneficios destinados a lograr un propósito específico en una población objetivo, de modo de resolver un problema o atender una necesidad que la afecte” (Ley N° 20.530, 2011). Por consiguiente, todo Programa Social debe ser diseñado, formulado y evaluado considerando lineamientos específicos provenientes de ese Ministerio y que rigen para múltiples Programas Sociales.

Es importante resaltar que, dentro de este marco, “los programas sociales los evalúa [el MDS]. Los diseñamos nosotros [desde el Acciona], los construimos nosotros, en base a una matriz de marco lógico¹⁰⁰, pero los evalúa y los aprueba finalmente el Ministerio de Desarrollo Social” (N°3, 2017). Lo que quiere decir que, desde el Acciona

levantamos información respecto a un problema, nos hacemos cargo de ese problema, planteamos un propósito de trabajo con ciertas estrategias, y esas estrategias con algún enfoque y dentro de ello el Programa hoy declara en su diseño, no solamente en su discurso, en su estructura de programa a los menos cuatro enfoques (N°3, 2017).

Antes de seguir avanzando quisiera compartir en términos generales, algunos de los elementos centrales de las orientaciones del MDS, incluidos en el Manual de Evaluación Ex Ante de Programas nuevos y Reformulados significativamente, correspondiente al año 2020. En este

⁹⁹ MDS: Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile.

¹⁰⁰ Matriz de marco lógico: El Marco Lógico es una herramienta de trabajo con la cual un evaluador puede examinar el desempeño de un programa en todas sus etapas. Permite presentar de forma sistemática y lógica los objetivos de un programa y sus relaciones de causalidad. Asimismo, sirve para evaluar si se han alcanzado los objetivos y para definir los factores externos al programa que pueden influir en su consecución. La Matriz de Marco Lógico que se elabora para efectos de la evaluación debe reflejar lo que el programa es en la actualidad. Si bien muchos programas no han sido diseñados con el método del Marco Lógico, se debe realizar un ejercicio de reconstrucción de los distintos niveles de objetivos del programa (fin, propósito, componentes) con sus respectivos indicadores, que permitan medir el nivel de logro alcanzado. https://www.dipres.gob.cl/598/articles-140852_doc_pdf.pdf Fecha de consulta: 3 de julio de 2022.

documento se presentan todos los pasos a seguir para la formulación de un programa nuevo, o eventualmente, programas que requieran ser reformulados, es decir, que proyecten realizar algunas modificaciones al diseño existente, para fortalecer la intervención en su conjunto. Los conceptos que exploraré son: el problema o necesidad principal; el propósito del programa; la población, la estrategia de intervención y los enfoques. Todo esto, con la finalidad de poder situar la reflexión en torno al enfoque intercultural y el lugar que ocupa en el diseño del Programa, a partir de este mecanismo.

En efecto, para comenzar con el diseño de un programa, se solicita la elaboración de un diagnóstico con el objeto de (Ministerio de Desarrollo Social y Familia),

identificar las necesidades o problemas, la población que se ve afectada, los factores causales que están en la base del problema y que permiten planificar la intervención. Se trata de describir y justificar el problema o necesidad que origina la creación del programa y que se espera sea resuelto con su ejecución. De igual manera, se debe evidenciar que este problema afecta a una población en específico, entregando información que permita dimensionarlo (2020, pág. 11).

La idea es que se logre describir la situación que afecta a una comunidad o población específica, y en el caso del Acciona, se trata de las necesidades que tienen niñas y niños en relación a su vínculo con las artes y las culturas. Por lo tanto, lo que sigue una vez descrito el problema o necesidad específica que afecta a este grupo de personas es el planteamiento de un propósito, que “corresponde a la definición del objetivo específico o del resultado directo a ser logrado en la población identificada, como resultado de aplicar la estrategia de intervención y entregar los bienes o servicios definidos en los componentes del programa” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 15).

Como se observa, el propósito es aquello que se desea lograr, o aquella necesidad que se desea revertir, para poder superarla. Pero para ello, se debe diseñar una estrategia que permita subsanar el problema, y que se traduce en “un conjunto de definiciones y acciones para ser aplicadas en el tiempo que permiten lograr un determinado propósito” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 18). En otras palabras, la estrategia se refiere al cómo de la intervención, es decir, al diseño de acciones o procesos que permitirán lograr el objetivo propuesto. De este modo, en el diseño del Programa se proponen actividades dirigidas al cumplimiento del propósito, que permitirá beneficiar a la población seleccionada previamente.

Cabe considerar, por otra parte, los lineamientos del MDS respecto del enfoque intercultural,

pero para ello es necesario conocer el marco general en el que se sustenta, que en este caso se denomina Incorporación de Enfoques de Derechos Humanos. En este apartado del Manual, solicita que,

si el programa incorpora uno o más enfoques en su diseño, es necesario que esto se vea reflejado en el diagnóstico del problema (por ejemplo, cuantificación de cómo impacta el problema según género) y la estrategia de intervención (componentes diferenciados según el género de la persona (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 27).

Esta condición propuesta por el MDS refleja que la declaración de intenciones de trabajar con algún enfoque exige que su instalación sea de manera transversal en el diseño de los Programas, reforzando que “si se señala que se consideran diferentes enfoques, no basta con mencionarlo en esta sección, sino que debe haber consistencia con todo el diseño del programa (diagnóstico del problema y estrategia de intervención)” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 27). Precisamente, a este respecto un entrevistado ha manifestado que “si para ellos [el MDS], reviste pertinencia y coherencia los enfoques que se están planteando, según la necesidad diagnosticada, el problema y el propósito que se está planteando para el programa, [entonces] los enfoques cobran sentido en ese diseño... (N°3, 2017).

Bajo esta lógica, en el diseño del Acciona, el enfoque intercultural forma parte de un grupo de enfoques llamados transversales, que son incluidos en muchos programas sociales, no obstante, “los programas ocupan esto, lo llaman enfoque, pero lo tienen como de manera transversal, [es decir] no son el centro del programa” (N°3, 2017). Y desde mi perspectiva, aquí yace uno de los principales desafíos en la implementación del enfoque intercultural, ya que, al tratarse de enfoques transversales, estos deben adaptarse al diseño del programa, en relación al problema, al propósito y las estrategias, entre otros elementos, y no ser situados como iniciativas aisladas de estos componentes. En efecto, una persona entrevistada sostiene que,

debemos abordarlos en [relación a] como también hemos planteado la estrategia de intervención, para subsanar este problema diagnosticado. Entonces ahí tal vez la complejidad en el tratamiento de los enfoques tiene que ver con cómo nosotros los estamos abordando...como los estamos incorporando en el diseño del programa. Luego como los estamos implementando, [y] como los estamos ejecutando (N°3, 2017).

Dentro de este marco, queda en evidencia entonces, un desafío concreto respecto a la inclusión del enfoque en la totalidad del diseño programático, desde el diagnóstico en adelante. Y en este sentido, a modo de ejemplo, en el reporte del proceso de monitoreo y seguimiento realizado

por el MDS para la ejecución del Programa en el año 2021, se define que el problema que el Acciona espera resolver es el “bajo acceso de niñas, niños y jóvenes en procesos formativos en el ámbito de las artes y las culturas” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021). Entonces cabría reflexionar sobre cómo articular este problema ya identificado, con el enfoque intercultural, de la forma en que el Ministerio lo comprende y difunde. Y en atención a esta problemática, es importante señalar que,

las “necesidades sociales” deben ser considerarlas en particular (y no en general). Por lo tanto, se deben especificar el o los sectores destinatarios de la política pública, la o las materias de las que se ocupa y el o los territorios donde se aplica” (Graglia, 2012, pág. 33).

Por supuesto que este fenómeno ya está resuelto en el problema del Acciona, ya que, por una parte, el sector destinatario de este Programa serían NNJ; y, por otra parte, la materia que abordará es la formación en artes y culturas. Por lo tanto, se podría deducir que la idea de formación en las culturas incluye la consideración de la diversidad cultural, sin embargo, esta materia no aparece señalada en las estrategias de intervención del programa de manera concreta, por lo menos hasta el año 2021. A este respecto, es importante indicar que las estrategias son la “manera en que se combinan los componentes para alcanzar el propósito planteado, por lo que en su diseño debe especificar qué hace el programa, cómo lo hace y quiénes participan en la implementación de la estrategia de intervención” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 18). Y en este sentido, durante el año 2022 el Acciona comenzó a diseñar un módulo de educación antirracista, que sí considera de manera explícita lo intercultural en procesos formativos en artes, lo que aparece como una novedad y formulación más clara respecto del abordaje de la diversidad cultural, o las culturas, como se ha señalado.

Ahora bien, y continuando con las orientaciones para el diseño de programas sociales, el Manual de Evaluación Ex Ante del MDS, en su versión 2020, no presenta al enfoque intercultural como tal, sino más bien se menciona, por una parte, el enfoque de pueblos indígenas, y por otra, como la condición migratoria, en el apartado de enfoques. Es interesante pensar que más allá de la denominación intercultural aparezcan grupos específicos, lo que desde cierta perspectiva es lo que los enfoques proponen, ya que invitan a mirar los problemas sociales desde grupos que se encuentran al margen, como también es el caso del enfoque de género.

Entonces, la propuesta desde el Estado de Chile plantea que aquellos Programas que promuevan el trabajo desde un enfoque de pueblos indígenas, deberán incorporar “las diferencias que enfrentan los pueblos indígenas respecto de su realidad cultural y social, sus roles sociales, sus expectativas y circunstancias económicas, entre otros aspectos” (Ministerio de Desarrollo Social

y Familia, 2020, pág. 28). Esto invita a considerar las diferencias culturales de la población indígena, lo que en el marco del Acciona podría traducirse en conocer la existencia o no de población indígena, e incluir elementos culturales de esta población, dentro de sus destinatarias/os. De este modo, se enfatiza que esta visión “es pertinente para profundizar la dimensión cultural inherente vinculada a la heterogeneidad de la población indígena” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 28).

Por otra parte, respecto a la condición migratoria, plantean que el análisis de problemáticas sociales desde esta perspectiva espera “fomentar la inclusión e integración social de los migrantes, considerando para ello su desarrollo en el ámbito social, cultural, económico y productivo” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 29). Pues bien, a diferencia del caso de los pueblos indígenas donde se expresa más claramente el componente cultural de sus comunidades, en el caso de la migración se plantea la necesidad de incluir a las personas pertenecientes a estas comunidades a la esfera social, cultural, económica y productiva, invitando a pensar que se trataría de ampliar las posibilidades de acceder a estas dimensiones de la sociedad chilena. Para lograr esto, las personas encargadas del diseño de Programas Sociales deberán “explicar en qué etapa(s) del programa (diseño, ejecución, fiscalización y/o evaluación) y cómo se incorpora la condición migratoria.” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 29).

Por consiguiente, una de las principales tareas pendientes del programa en esta materia serían la inclusión del enfoque en todo el ciclo del Programa, y menciono esto, ya que esto “no es algo que se nos ocurra a nosotros [en el Acciona]. Es algo que la Institución debe cumplir. Y la Institución no lo cumple por el hecho de estar en la Administración de un Gobierno X, la cumple porque es una política de Estado, una política pública” (N°3, 2017). De Ahí que, la incorporación de enfoques es un mandato que proviene desde el MDS, y que no depende de los gobiernos de turno, y desde esta perspectiva debe ser cumplida y revisada constantemente.

En atención a esta problemática, hemos podido identificar que el inicio del proceso de integración del enfoque intercultural comienza en la etapa del diagnóstico, que es crucial para realizar su transversalización en el diseño del Programa, por lo que quisiera compartir la mirada de una persona entrevistada sobre este punto.

En el caso nuestro, [es decir] el programa Acciona, el propósito nuestro es aumentar la participación de niños, niñas y jóvenes, en procesos de formación de la educación artística y cultural. Aumentar la participación, porque claramente [en] nuestro sistema educativo hay una inequidad en el acceso. Hay una brecha en el sistema, en cuanto al sistema público

respecto al privado. Hay un acceso [diferenciado] a espacios de formación, y ahí hay una serie de causas, que podemos citar, pero ese es el problema principal, ¿cómo acortamos la brecha, [y podemos] generar mayor acceso para estos NNJ en edad escolar que necesitan? O sea, que el estado debiera garantizar en el fondo, estos espacios de formación. Luego, aparecen los enfoques y ahí ya se abordan, pero con la complejidad que acabo de [señalar] (N°3, 2017).

Como se observa, lo que parece ser planteado como una tarea pendiente, desde mi perspectiva, es un desafío, debido a que en el problema enunciado ya se menciona la formación en culturas, entonces, lo que sigue es levantar un diagnóstico donde se identifiquen las causas y consecuencias del reconocimiento de los ámbitos culturales, y desviar un poco la mirada de lo artístico, para hacerse cargo de la dimensión cultural propuesta en la identificación del problema. Todo esto, para diseñar una estrategia y a lo mejor un componente específico dedicado a la formación en culturas.

Hemos revisado hasta ahora, el proceso de diseño del programa, tomando las orientaciones del MDS y la información del Programa Acciona, no obstante, aparecen otros obstáculos identificados desde el trabajo de campo, que se relacionan con la etapa de implementación del Programa, momento en que se ejecutan las orientaciones emanadas desde el Nivel Central. Entonces sucede la puesta en práctica de las acciones que se han diseñado, donde emergen también “las percepciones de quienes implementan u operan en el marco de este programa” (N°3, 2017). Esto ocurre porque en esta etapa son otras personas las encargadas de ejecutar las iniciativas que se han sido diseñadas previamente. “Entonces uno [desde el Nivel Central, o desde el equipo diseñador del Programa] lo puede abordar desde una comprensión más teórica-conceptual. Pero luego, está la percepción en la práctica de los operadores o de las operadoras que trabajan en el marco del programa” (N°3, 2017).

En relación a la complejidad de las múltiples interpretaciones en el ciclo del diseño, implementación y evaluación de un programa social, es importante resaltar que son muchas las personas que participan en este proceso, y cada una con tareas específicas, de acuerdo a la etapa en que se ubica. De esta manera, una vez que se envían las orientaciones a las diferentes regiones del país, se realiza un proceso de licitaciones públicas para poder ejecutar el programa y sus componentes. Este proceso es una forma de tercerizar la acción pública, primero por no contar con los recursos humanos para ejecutar los programas y además como una manera de desarrollar procesos con mayor transparencia en el traspaso de recursos. Tal es el caso del

Acciona, que debe ser implementado por proveedoras/es de servicios con experiencia en el ámbito de la educación artística y estos pueden ser ONG'S y/o Fundaciones, entre otros. Y cuando se habla de "operados o de las operadoras que trabajan en el marco del programa" (Nº3, 2017), se refieren justamente a estas proveedoras/es de servicios.

De ahí que puedan surgir múltiples interpretaciones de las orientaciones, ya que las personas que prestan esos servicios deben, a su vez, hacer propuestas técnicas sobre la ejecución de los mismos. Entonces, si el programa propone que se desarrollen actividades vinculadas al enfoque intercultural en el proceso de implementación del Acciona, las personas encargadas de ello elaborarán sus propuestas para la realización de estas actividades y ahí es donde emergen formas diversas de interpretación.

Por otra parte, se puede observar que muchas veces la forma en que el Estado aborda los enfoques es mediante capacitaciones o entrega de herramientas teóricas, para abordar lo intercultural en las prácticas pedagógicas, en el caso del Acciona. Ahora bien, si bien las capacitaciones pueden ser muy efectivas, también pueden tender a simplificar problemáticas que son muy complejas de tratar y que pueden requerir más tiempo. A modo de ejemplo,

Uno puede decir que... [a modo de ejemplo] en un enfoque de género, efectivamente se capacita a la persona, [o] a los recursos humanos que van a operar en el marco del programa. Pero lo que ocurre luego, es que se llevan a la práctica esas especies de planillas, de lo que no hay que hacer, cuando las problemáticas asociadas al género están instaladas, [o] más bien, son temas más profundos (Nº3, 2017).

Precisamente, las planillas pueden ser insumos que se utilizan como guías pedagógicas para considerar tal o cual perspectiva, y que contienen información sobre lo que hay que hacer y lo que no, cuando abordamos los enfoques. Sobre este asunto, puedo decir que en mi experiencia realizando capacitaciones, he podido constatar que las y los docentes pueden considerar útiles dichas planillas, sin embargo, aquello no es suficiente para revisar todas dimensiones que incluye el ámbito de las discriminaciones en relación del género o culturales, en particular.

En ese sentido, siempre siento que nosotros [las personas que trabajan en la función pública] somos visitantes del problema, vamos a mirar. No nos hacemos parte de ese problema. Y hacerse parte significa ser parte, ser y estar ahí con el problema, comprenderlo en todas sus dimensiones. Y no sé si tampoco con un fin de buscar una respuesta. Yo creo que lo que nos corresponde seguir haciendo, es tener una visión más cercana, no tan distante ... [Ya que] esa

distancia nos hace ir siempre más atrasados (N°3, 2017).

En este testimonio se vuelve a mencionar el retraso en las intervenciones del Estado y la frustración respecto del impacto que se puede generar desde este espacio, llegando incluso a pensar que el Estado “entra, interviene y además genera una tensión innecesaria, de la que además tampoco se hace cargo una vez que se retira” (N°3, 2017). Lo que permite observar una reflexión que desafía a la gestión pública en general y sobre todo a las funcionarias y funcionarios públicas/os. No obstante, esta sensación tiene un fuerte contrapunto, centrado en las voluntades existentes a la hora de desarrollar líneas de trabajo específicas respecto del enfoque intercultural. En efecto, lo que llamo voluntades, también podría denominarse compromiso ético, institucional o social, que ha quedado de manifiesto en esta investigación, donde las personas entrevistadas han declarado que la perspectiva intercultural en contextos educativos es,

muy relevante. [Esto, porque]... si queremos hacer un proceso de educación, no tanto desde el traspaso de contenidos e información, sino que procesos reflexivos que efectivamente generen preguntas, generen cambios, de verdad una transformación, [entonces] este tema es fundamental porque es una lógica de país (N°1, 2016).

De este modo, queda en evidencia que la valoración del enfoque intercultural en el ámbito de la educación artística está presente tanto en el diseño como en la gestión del Programa, ya que “permite mirar... refresca de alguna manera, y resignifica, y da sentido a experiencias de ellos mismos” (N°1, 2016), es decir, a las experiencias de las y los estudiantes. Y en este sentido, no se ha cuestionado la necesidad o no de trabajarlo, sino que más bien, lo que se ha mostrado es que afloran ciertos desafíos en su aplicación, que son propios del contexto institucional y de los contextos educativos.

Asimismo, cuando se menciona la relevancia de abordar lo intercultural en la lógica de país, quisiera comentar que recientemente se diseñó una propuesta de nueva Constitución Política de Chile¹⁰¹ en la que se señala que “Chile es un estado social y democrático de derecho. Es plurinacional, intercultural, regional y ecológico” (Propuesta Constitución Política de la República de Chile, 2022, pág. 5), lo que merece ser relevado desde muchos puntos de vista, pero especialmente para efectos de la presente investigación. Esto debido a que, por una parte, hemos abordado la importancia de gestionar las políticas públicas desde los marcos legales e

¹⁰¹ El documento es una propuesta de Constitución que deberá ser votada mediante elecciones, con la finalidad de aprobarla o rechazarla. Dicho proceso se llevará a cabo el día 4 de septiembre del año 2022. <https://www.chileconvencion.cl/> Fecha de consulta: 11 de julio de 2022.

ideológicos que las sustentan y, por otra parte, desde las voluntades y formas de interpretación de quienes deben ejecutarlas y evaluarlas. Y, como se menciona en el artículo número 1 del capítulo de Principios y Disposiciones Generales de la propuesta de Constitución, este enfoque se podría¹⁰² convertir en un eje transversal en el diseño de políticas públicas, sobre todo si consideramos que,

el cómo se subordina al por qué y al para qué. Es decir, lo metodológico se relaciona estrechamente con lo ideológico. Definidos la razón de ser y los fines de las políticas públicas, pueden plantearse tanto los pasos del análisis y la evaluación como las fases del diseño y la gestión (Graglia, 2012, pág. 21).

De este modo, si miramos el diseño del Programa Acciona, una vez definidos los por qué y para qué de la interculturalidad en procesos formativos en artes y culturas, se podrán diseñar actividades que permitan la consecución de dichos objetivos y propósitos. Es más, podría decir que, a partir del trabajo de campo realizado entre los años 2016 y 2017, no existía un propósito claro y consensado respecto de esta materia, pero sí muchos desafíos al respecto. De ahí que, esta perspectiva ha sido desarrollada en su mayoría desde las voluntades y valoraciones de funcionarias y funcionarios, por lo que se hace imprescindible el diseño de objetivos concretos sobre su rol en el marco de un programa de educación artística, que aunque pudiera parecer un ámbito que aborde otras temáticas, ya hemos podido identificar que lo intercultural sí está presente en sus iniciativas, pero sobre todo es un eje transversal que merece ser formalizado en los programas del Ministerio.

Visto de otra manera, en la medida que exista la voluntad para profundizar en la instalación del enfoque intercultural, además de lineamientos internacionales, legislación y políticas públicas que lo promuevan, es esencial revisar cómo se puede trabajar esta perspectiva en articulación con diversos programas sociales, que no solo tengan el foco en los problemas sociales, económicos y culturales de determinados grupos con los que comúnmente se asocia lo intercultural. Y para ello puede ser muy útil la noción de transversalización, como herramienta de trabajo que,

supone desterrar la idea de que la interculturalidad es solo cuestión de indígenas, afrodescendientes y montubios¹⁰³, integrando el enfoque intercultural como una acción

¹⁰² Recordar que la Propuesta de Constitución será votada el 4 de septiembre, y a la fecha de escritura de este apartado, aún no se realizaba dicha votación.

¹⁰³ Montubios: Los montubios ecuatorianos son un pueblo mestizo de origen campesino que habita en las zonas rurales de las provincias costeras del país. Están diseminados por las provincias de Guayas, Los Ríos, El Oro y Manabí, y en otras zonas en menor proporción... El aporte del pueblo montubio al desarrollo

integral presente en la planificación, (re) organización, mejora y evaluación de los procesos políticos, así como de políticas, estrategias e intervenciones, y en los servicios que brinda una institución, a todos los niveles y en todas las etapas” (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador, 2015, pág. 43).

En otras palabras, se puede concluir que el rol del enfoque intercultural en cualquier programa social está supeditado al propósito que se le designe y a la materia específica que aborde dicha iniciativa estatal, al igual como sucede en el Acciona. Sin embargo, me parece que es interesante pensar que esta perspectiva podría estar presente en cualquier ámbito social, económico, político y cultural, justamente porque hablamos de las relaciones culturales que se establecen en las sociedades en su conjunto, sin desviar la atención de aquellas comunidades donde las desigualdades en razón de diferencias culturales aún persisten. Finalmente, y de acuerdo con lo expuesto, existen innumerables razones para fortalecer la implementación del enfoque intercultural en el marco del Programa Acciona, siendo las más importantes el marco legal, institucional, político y las voluntades de las personas que se desarrollan su labor en este Programa, “con el propósito permanente de mejorar la modalidad de los intercambios entre grupos culturalmente diferenciados y en función de cierto horizonte normativo (lo que debe ser) al cual se aspira y se desea acercarse” (Loncon, Castillo, & Soto, 2016, pág. 98).

económico y social del país y al enriquecimiento cultural del Ecuador ha sido significativo, al punto que desde el año 2008 los montubios fueron reconocidos en la Constitución de la República como un grupo étnico o cultura del Estado ecuatoriano. <https://casadelacultura.gob.ec/postnoticias/montubios/>. Fecha de consulta: 13 de julio de 2022.

CAPÍTULO III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tal y como hemos podido evidenciar en los capítulos anteriores, aquello que comenzó con la intención de conocer las ideas asociadas a la noción de enfoque intercultural y diversidad cultural en un Programa de Educación Artística, ha derivado en otras cuestiones que en un comienzo no me había propuesto observar. Todo esto se debe, en gran parte, a la metodología utilizada en la investigación, es decir, herramientas etnográficas que han permitido realizar un viaje desde una mirada personal hacia una comprensión mayor del contexto y otras visiones respecto de las materias investigadas. Es así como a continuación presentaré algunas conclusiones, que organizaré de la misma forma en que está estructurada la tesis, comenzando por la metodología para continuar con las categorías de análisis en general, y desde ahí desprenderé las principales reflexiones y aprendizajes emanados en este proceso de investigación.

1. CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN: LO PERSONAL ES POLÍTICO...Y PÚBLICO

Para comenzar, quisiera destacar una cuestión que ha estado presente de manera transversal en la investigación y que se refiere al rol como investigadora al interior de un programa social, del cual formo parte como profesional. ¿Qué quiero decir con esto? Que, la utilización de herramientas provenientes del campo de la etnografía, ha generado en mí un interés en torno a las complejidades de realizar un estudio en el mismo contexto donde realizo funciones profesionales, lo que finalmente derivó en asumir la importancia de las posturas personales en el ejercicio de la función pública.

Dentro de este marco, al momento de iniciar la búsqueda de un espacio donde realizar esta investigación y las posibles ideas que deseaba analizar, debo confesar que siempre tuve en mente mi actual espacio laboral. Esto, porque en el Trabajo de Fin de Master indagué respecto de los posibles vínculos entre las artes y lo intercultural, pero específicamente desde montajes teatrales; es decir, desde procesos creativos, que no se vinculaban directamente con la educación, pero que sí utilizan las artes como herramienta de transformación social. Y la segunda razón por la que tomé esta decisión, fue para aprovechar la oportunidad de utilizar la información y herramientas específicas que me brindaría el espacio en el que dedico mucho tiempo de la semana a trabajar. Todo esto, unido a una inclinación personal respecto de los múltiples aportes que pueden entregar las artes para desarrollar actividades que promuevan lo intercultural.

Es así como, al inicio me situé desde la vereda de la observación de las ideas y prácticas sobre lo intercultural en el Programa donde trabajo, pero contrastando constantemente las visiones de las personas participantes con las mías, lo que en muchas oportunidades se tradujo en juicios respecto de sus opiniones. Entonces, de manera inconsciente trataba de encontrar argumentos para rebatir aquellas nociones. Sin embargo, en algún punto de la re-lectura de las entrevistas emergió una sensación de responsabilidad mayor respecto del proceso de investigación y sobre todo del contexto, es decir, el Estado. Justamente, esta revelación se sustenta en mi visión personal sobre el rol del Estado en la resolución de problemáticas sociales, pero también en algunas declaraciones de las personas entrevistadas que apuntaban a lo mismo, como la que comparto a continuación:

Ahí es donde están las torpezas del estado. Hay veces que llega con ciertas declaraciones o ciertos discursos respecto a cómo deben operar los programas sociales, en cuanto a estos enfoques y que a veces son mucho más nocivos, porque interviene...[Y, a modo de ejemplo] a lo mejor hay problemáticas de género que están mucho más resueltas en la base social, y llega el estado con una intervención, con una planilla de cómo se debe entender género (N°3, 2017).

Como se observa, aparece una visión crítica sobre el rol, los procedimientos y algunas veces, sobre los tiempos del Estado, lo que como funcionaria pública también comparto. Efectivamente, en ese momento tomé conciencia sobre las implicancias de realizar un estudio al interior de un Servicio Público, siendo parte del mismo. Lo que quiero decir es que tanto las personas entrevistadas como quién estaba investigando, tenemos también responsabilidad en la implementación de las iniciativas que debemos implementar, y desde mi punto de vista, esto merece ser evidenciado para establecer un mayor grado de profundidad, coherencia, pertinencia y, sobre todo, transparencia, sobre los resultados de la investigación.

Por otra parte, al re-leer cada entrevista, no pude evitar percatarme que las personas entrevistadas accedieron a participar en este proceso como un acto de confianza. Y como consecuencia, se generó en mí un cambio de perspectiva de manera automática, invitándome a realizar una revisión mucho más cuidadosa respecto de las ideas emergentes, e incluso a desprenderme de algunas pre-concepciones y juicios, sobre las opiniones de quienes colaboraron. Asimismo, e independientemente del resultado de la investigación, me parece relevante reconocer que en el contexto de investigación he desarrollado vínculos que de alguna u otra manera inciden en todo el ciclo del estudio, pero particularmente en el análisis de información y en lo metodológico.

Todo lo anterior, es decir, la doble militancia, la responsabilidad como funcionaria pública en un espacio estatal y los vínculos con las personas colaboradoras, son, a mi parecer, elementos esenciales de visibilizar, por cuanto permean la mirada en el proceso investigativo, y sobre las condiciones estructurales en las que se producen aquellos discursos que he pretendido analizar en todo este tiempo. Y como consecuencia de ello, puedo decir que más allá de los temas de investigación, he contado con información privilegiada sobre los procedimientos y discursos ocultos en los que se sostiene todo el trabajo de campo.

Visto desde esa perspectiva, una de las principales conclusiones que quisiera compartir sobre la metodología de investigación utilizada, es que en la labor pública, “lo personal también es político”, haciendo alusión al concepto acuñado por Carol Hanish en el texto que lleva el mismo nombre¹⁰⁴. Y la razón por la que menciono esta idea es porque muchas veces he escuchado en el lugar donde trabajo, y no necesariamente en el programa en específico, que las y los funcionarias/os públicas/os debemos prescindir de manifestar nuestra postura política, en términos partidistas. En efecto, y como vimos en el apartado del rol del Estado en torno a la implementación de políticas públicas que promuevan lo intercultural, el Estado se construye desde la ciudadanía, la administración pública y los gobiernos de turno. Sin embargo, a través de esta investigación he aprendido que la separación entre ciudadana y funcionaria pública es una tarea bastante compleja de realizar, pero muy importante de pensar.

Con respecto a esto último, reconozco que me identifico mayormente como ciudadana en la función pública, más que funcionaria pública. Y desde ese lugar he escrito esta tesis, tratando de visibilizar que finalmente cada persona que trabaja en el Estado posee una postura política, que muchas veces invisibilizamos, porque pensamos que no corresponde tenerla en el espacio estatal. No obstante, creo que a partir de esta investigación, es imprescindible evidenciar nuestras posturas, sobre todo si consideramos que muchas de estas iniciativas serán ejecutadas de acuerdo a las voluntades e intereses de quienes nos desenvolvemos en lo público-estatal.

En definitiva, he podido constatar que mientras más aparezca el mundo social, político y cultural de quienes trabajamos en el Estado, existe mayor posibilidad de que los cambios sociales sean un poco menos lentos, o que por lo menos, que podamos identificar los desafíos del Estado desde otra mirada, ya que estaríamos tiñendo la gestión pública desde nuestro rol en la sociedad y desde los grupos a los que pertenecemos.

¹⁰⁴ Texto original “The personal Is Political”, de Carol Hanisch 1969, publicado en Notas del Segundo año: Liberación de la Mujer en 1970. Editado por Shulamith Firestone y Anne Koedt.

Por último, sostengo que la etnografía no solo puede ser útil en contextos académicos y de investigación, sino también en el espacio de las políticas públicas, desde el diseño de los programas sociales hasta la evaluación de los mismos, ya que ofrece herramientas para observar tanto las problemáticas sociales, como las tensiones en los flujos procedimentales involucrados en todo este ciclo. En efecto, si las personas que trabajamos como funcionarias públicas incorporáramos esta forma de mirar en nuestro quehacer, más allá de establecer objetivos, actividades y problemáticas a resolver, daríamos espacio a aquello que habitualmente está oculto, y que tiene mucha incidencia en nuestra labor, es decir, nuestras motivaciones, contextos y experiencias, que de algún modo representan la diversidad cultural donde se inscriben las políticas públicas.

2. CONCLUSIONES A PARTIR DE LAS NOCIONES DE CULTURA, DIVERSIDAD CULTURAL Y ENFOQUE INTERCULTURAL

Como un segundo punto, he observado que sigue existiendo una superposición en la interpretación de las nociones de cultura, diversidad cultural y lo intercultural en el contexto de investigación. Esto, dado que estas ideas se sitúan en la lógica de las políticas culturales, que han devenido en un tránsito que se ha alejado de las nociones culturales provenientes del campo de la antropología. En efecto, se han manifestado definiciones sobre la cultura que se asemejan a posibles sinónimos de las artes, lo que genera una cierta confusión, ya que la Política Cultural se centra muchas veces casi en actividades artísticas. En este sentido, en el programa se reconoce la necesidad de considerar otras acepciones de la cultura, más alejadas de la definición en base a un territorio específico, dado que “las prácticas culturales o el hacer y el estar culturalmente en un territorio ya no está definido por su geografía” (N°3, 2017).

Por otra parte, la definición de cultura vinculada a un espacio geográfico o territorio, o como sinónimo de cúmulo de conocimientos, está fuertemente arraigada desde usos coloquiales del concepto, generando la tendencia a comprender la cultura como alta y baja, por una parte, así como a características estandarizadas y fijas de grupos o comunidades, con el fin de controlar esas prácticas, discursos y formas de vida. Lo que dificulta el tránsito a la instalación de la diversidad cultural como un estándar para definir que lo cultural es diverso, tanto al interior de un grupo como entre grupos.

Entonces, sería interesante comenzar a reemplazar el concepto de cultura por el de diversidad

cultural en prácticas de educación artística, más allá de pretender que la educación artística dé respuesta a problemáticas que se asocian a la diversidad cultural reducida solo a ciertos grupos de personas que poseen determinadas características. Con esto quiero decir que, la diversidad cultural es parte de los procesos formativos en artes y cultura, independientemente de quienes participen en ellos.

En esta misma línea, se podría incluir el concepto de identidades culturales de NNJ, para comenzar a trabajar de manera operativa la diversidad cultural, ya que “la identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás” (Giménez, 2007, pág. 60). Entonces, cada niña o niño puede decidir aquellos elementos que le identifican y cuáles no, generando la sensación de pertenencia o no respecto de determinadas comunidades. Todo esto, con la finalidad de eliminar la concepción de que deberán aceptar o asumir características o ideas que se les imponen o que no representan la esencia de lo que les identifica. A modo de ejemplo, lo cultural también se construye cuando “nos apropiamos de otros repertorios culturales disponibles en el mundo, que nos llegan cuando compramos productos importados en el supermercado, cuando encendemos el televisor, el pasar de un país a otro como turistas o migrantes” (Canclini, 2004, pág. 36), entre otros.

Otra discusión relevante sucedió cuando abordamos las nociones de interculturalidad o multiculturalidad, ya que en el contexto chileno desde el año 2007 en adelante, la multiculturalidad “se plantea como caracterización de la sociedad chilena” (Williamson C & Montecinos S, 2011, pág. 95), a través de las políticas públicas y discursos estatales; es decir, una forma de visualizar la diversa composición cultural de la sociedad. En tanto que, lo intercultural se ha desarrollado como un trabajo destinado a la escolarización de niñas y niños indígenas, a través de la educación intercultural bilingüe, concepto que “se utiliza para definir – en cierto sentido – a la educación indígena y centralmente a los espacios pedagógicos de contacto entre la cultura indígena y la chilena” (Williamson C & Montecinos S, 2011, pág. 95).

En relación con las implicancias de esta visión, en el marco del Acciona, podemos decir que existencia una tendencia a trabajar el enfoque intercultural, por sobre lo multicultural. Esto, fundado en la necesidad de avanzar hacia un diálogo, más allá de la mera convivencia. Esto último, parece responder a un deseo de ampliar las posibilidades y necesidades de abordar lo intercultural en otros espacios y con otras comunidades, a partir de las nuevas identidades emergentes; o, mejor dicho, la visibilización de identidades preexistentes, pero que en estos tiempos se han tomado más espacios públicos y privados, tensionando las relaciones de poder.

De esta manera, la interculturalidad para todos parece ser un ideal a alcanzar mediante las prácticas de educación artística del Acciona, donde no es necesario pertenecer a pueblos indígenas o comunidades migrantes para trabajar el enfoque. Respecto de esto, se ha señalado lo siguiente:

Ojo con entender que la interculturalidad es proveniente de culturas de pueblos originarios... Hoy día yo puedo ir a una escuela, un liceo, en Santiago¹⁰⁵... da lo mismo, en San Joaquín¹⁰⁶, donde a lo mejor no hay ningún niño o niña que venga de un pueblo originario y sin embargo me voy a encontrar con un montón de culturas que van a estar conviviendo ahí (N°2, 2017).

Entonces, efectivamente desde el Acciona, a lo menos en los relatos, se propone que la diversidad cultural es “ampliamente entendida” (N°1, 2016), es decir, que se considera “a la diversidad de expresiones culturales, etarias, diversidad de expresiones culturales territoriales, a la sensibilidad...a la diversidad más bien como de personas” (N°1, 2016); por lo tanto, queda clara una intención de transitar hacia la interculturalidad para todas/os.

Lo anterior, representa un posicionamiento sobre los grupos vinculados a lo intercultural o la diversidad cultural como lo planteé anteriormente, sin embargo, también emergieron algunas cuestiones que permiten comprender cómo sucede el fenómeno intercultural entre estas comunidades. Y en este sentido, el abordaje de la interculturalidad en las interacciones dentro del aula, debiera propender a una mirada “más de adentro que hacia afuera” (N°1, 2016), lo que se traduciría en cuestionamientos personales del tipo “¿cuál es mi reflexión sobre esto?, ¿cuál es mi historia?, ¿cuál es mi riqueza en ese sentido?, ¿cómo yo apporto en esa diversidad? Cómo la diversidad que está fuera de mí, la logro entrar” (N°1, 2016). Lo que quiere decir, que es necesario generar espacios de reflexión donde las personas implicadas en los procesos educativos, puedan revisar internamente sus creencias y miradas, previo a la observación de las particularidades de las personas con las que interactúan. De esta manera,

si yo tengo un espacio educativo donde me permite que yo me ponga en tus ojos, y tú te pongas en los míos, estamos construyendo algo que efectivamente nos va a enriquecer. Donde yo me hago parte de ti, y tú te haces parte de mí. Yo aprendo de ti y tú aprendes de mí, en el contexto educativo. Es una educación donde yo aprendo de ti y tú me enseñas algo que incluso puede estar dentro de mí y me lo enseñas fuera de mí (N°1, 2016).

¹⁰⁵ Santiago de Chile: capital de Chile.

¹⁰⁶ San Joaquín: comuna ubicada en la ciudad de Santiago de Chile.

De este modo, para poder establecer un intercambio, se requiere de un puente, que es la comunicación. Entonces, la interculturalidad es entendida como “un enfoque, que obviamente es de mucho diálogo, es de mucha reflexión, porque es justamente cómo me enriquezco de tu mirada” (N°1, 2016). No obstante, si la interculturalidad es un proceso de intercambio, entonces merece la pena revisar las condiciones estructurales y sociales en que este intercambio sucede, así como también las condiciones históricas inherentes a todas las comunidades que participan de él. Por lo tanto, las ideas del diálogo y la reflexión podrían llegar a entenderse como buenas intenciones, que, desde una mirada crítica, no resuelven las desigualdades que cargan las comunidades con las que ha reconocido trabajar la interculturalidad.

Menciono lo anterior, porque en el transcurso de la investigación he podido constatar que el solo deseo de instalar el diálogo como herramienta de transformación social, no es suficiente para avanzar hacia el propósito de la interculturalidad como un estado de justicia social. Es más, entiendo que el diálogo podría constituirse como la evolución de la noción de tolerancia, que, en palabras de Maturana “es una negación postergada. Tolerar es decir que el otro está equivocado, dejándole estar por un tiempo” (2013, pág. 55). Entonces, sostengo que el diálogo debe ocurrir, pero situado desde las condiciones estructurales de injusticia presentes entre comunidades, lo que puede generar cierta incomodidad, que desde mi perspectiva merece ser vivida para transformar las realidades de ambos grupos.

En definitiva, las nociones asociadas a lo intercultural en el contexto de investigación transitan desde la interculturalidad relacional (la existencia de múltiples culturas en las aulas), pasando por una intención de funcionalidad de las diferencias culturales al tender a acercarlas o traerlas hacia lo establecido mediante el llamado diálogo, para finalmente instalar la reflexión respecto de los distintos lugares desde donde observamos y, por ende, interactuamos. No obstante, para ello se hace necesario definir un posicionamiento de manera explícita en los instrumentos para el diseño de iniciativas interculturales en el marco del Programa, y de esta manera, poder dar coherencia, entre los discursos y las prácticas emergentes en cada establecimiento educacional donde se implementa el Acciona.

Es preciso señalar que la discusión tratada hasta ahora corresponde a discursos provenientes desde el nivel Central del diseño del Programa, pues bien, también es relevante considerar cómo las escuelas y liceos tratan la diversidad cultural y lo intercultural, dado que son estos espacios donde se instalan los lineamientos del Programa Acciona. En este contexto, algunas veces, encontramos tensiones vinculadas con las percepciones de integrantes de la comunidad educativa que impiden el avance en estas reflexiones. Justamente, las principales conclusiones

respecto de esto se relacionan con la mirada de Chile como un país mono-cultural, donde toda persona que provenga de este país o pertenezca a un pueblo originario, puede ser considerada como externa a la “cultura chilena”, entonces el principal desafío en esta materia sería realizar jornadas de reflexión con equipos directivos y docentes con la finalidad de visibilizar esas preconcepciones y lograr transformar los prejuicios para contar con un ambiente de aprendizaje que permita una participación plena de todas/os las/os estudiantes.

Para ello, el aporte de las artes es primordial, ya que, por una parte, son altamente valoradas por la comunidad educativa, y por otra parte, ofrecen estrategias creativas para la reflexión e idealmente la transformación de prejuicios en pos de la igualdad de oportunidades. Junto con esto, es imperativo realizar un ejercicio de comprensión más profunda respecto de las identidades de niñas, niños y jóvenes, y de esta manera evitar caer en la construcción de estereotipos respecto de sus lugares de procedencia para dar paso a la manifestación libre de sus necesidades, problemáticas e intereses.

Uno de los principales desafíos para ello, sería la transformación del currículo, lo que en el caso de los pueblos indígenas ha sido considerado al integrar conocimientos tradicionales de estas comunidades en algunas asignaturas. No obstante, respecto del desarrollo curricular de contenidos asociados a niñas y niños migrantes, esto aún se encuentra en desarrollo, ya que de acuerdo a la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, existe el desafío de “reconsiderar la flexibilidad curricular en la escuela, permitiendo adaptaciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, trabajar en un currículum comparado, y repensar el sistema de evaluaciones externas que no acoge esta diversidad”¹⁰⁷. A decir verdad, las manifestaciones culturales de estudiantes pertenecientes a comunidades de origen migrante, suceden a través del diseño de actividades artístico-culturales extra-programáticas, como pueden ser las llamadas ferias.

Efectivamente, en estos contextos “las y los docentes tienden[an] todavía a asociar y abordar la interculturalidad más como un contenido —principalmente lenguas y ciertos saberes y prácticas de las principales culturas indígenas reconocidas oficialmente en el país- que como un enfoque educativo” (CPEIP, 2018, pág. 43). De ahí que, urge ampliar esta mirada, debido a que se precisan cambios respecto de las competencias asociadas a lo intercultural en el espacio de las interacciones entre personas, donde los proyectos del Acciona pueden ofrecer alternativas y

¹⁰⁷ Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2022.

estrategias desde los diversos lenguajes artísticos. Precisamente, a continuación, revisaremos algunas reflexiones vinculadas a esto.

3. CONCLUSIONES SOBRE EL DISEÑO DE PROYECTOS ARTÍSTICO-CULTURALES DE AULA Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL: FORMACIÓN CIUDADANA, COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA INTERCULTURAL

Las principales discusiones tratadas anteriormente van desde la conceptualización de ideas hasta las posibilidades de abordar lo intercultural en contextos educativos. Ahora toca comentar algunos resultados sobre el tránsito del enfoque en los proyectos artístico-culturales de Aula del Acciona. De este modo, y considerando la última reflexión del apartado anterior, quisiera señalar que dos de los principales descubrimientos en este proceso han sido: potenciar el trabajo de formación ciudadana y generar instancias para el desarrollo de competencias interculturales.

En primer lugar, el propósito del Acciona no es que las niñas y los niños se conviertan en artistas, ni opten por ejercer una profesión vinculada a las artes necesariamente, sino más bien que desarrollen la creatividad y capacidades socio-afectivas (CNCA, 2016), “desde un enfoque de aprendizaje interdisciplinario a través de diferentes canales de aprendizaje, que se enriquecen entre sí” (pág. 15). Todo esto con la finalidad de “desarrollar integralmente a niños, niñas y jóvenes” (CNCA, 2016, pág. 15). Asimismo, las personas entrevistadas afirman que “Acciona es un programa que promueve una formación ciudadana” (N°2, 2017), por lo tanto, es factible visualizar un vínculo entre la formación ciudadana y la educación artística. Pero para ello, en primera instancia, es preciso generar fortalecer la red de trabajo entre el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y el Ministerio de Educación. Sobre todo, porque este último en el último tiempo ha robustecido la formación ciudadana en contextos educativos mediante la creación de una Ley de Formación Ciudadana, cuyo principal objetivo es

desarrollar en el estudiantado un conjunto de herramientas (conocimiento-comprensión, habilidades y aptitudes, valores y disposiciones) que les permitan participar activamente, desarrollar autonomía, principios éticos y pensamiento crítico, asumiendo en forma responsable la defensa y promoción de los derechos humanos, la protección y cuidado del medioambiente, y la defensa y perfeccionamiento de la democracia (Mineduc, 2016, pág. 24).

Dentro de este marco, la Ley presenta orientaciones para realizar procesos relacionados con la Formación Ciudadana desde las comunidades educativas, sugiriendo que cada establecimiento

educacional construya un Plan de Formación Ciudadana que considere el diseño de iniciativas asociadas a alguno de los objetivos propuestos en dicha Ley. Entre ellos, destaca la letra e) que propone “fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del País” (Mineduc, 2016, pág. 17). Aludo a este objetivo específico porque presenta una directriz clara para abordar la diversidad cultural, fomentando su comprensión y valoración desde la mirada de estudiantes, indicando que esta se debe traducir en una acción determinada. De ahí que, me parece factible que los proyectos de aula que diseñan las/os artistas en conjunto con docentes y estudiantes, podrían tomar como referencia esta orientación, a modo de incluir ya sea conocimientos, actitudes y/o habilidades que promuevan la valoración de la diversidad cultural.

Para complementar lo anterior, y a modo de ejemplo mencionaré un objetivo específico del Programa que propone “generar espacios que permitan desarrollar la sensibilidad artística, la capacidad crítica y la creatividad a través de procesos educativos que integran a la cultura local y que, al mismo tiempo, responden a las modalidades de producción contemporáneas de los distintos lenguajes artísticos” (CNCA, 2016, pág. 15). Entonces, se sitúa un foco en la capacidad de observar, analizar, crear y/o interpretar un objeto artístico; el desarrollo del pensamiento crítico relacionado con la obra y elementos socio- culturales e históricos presentes de su propio contexto; y lenguajes artísticos desde una visión contemporánea. Por lo que desde ese lugar, se invita principalmente a la observación, reflexión, desarrollo de miradas individuales y colectivas sobre algún suceso ocurrido en la sociedad.

En consecuencia, por una parte, tenemos una Ley que invita a establecimientos educacionales a diseñar iniciativas que promuevan la valoración de la diversidad cultural, entre otras, ya que considera que el desarrollo de habilidades asociadas a esto, es un elemento fundamental para la formación ciudadana; y por otra parte, aparece un programa de educación artística cuya estrategia pedagógica y propósitos presentan oportunidades para desarrollar proyectos que contemplen la mirada de estudiantes y que además promueve el enfoque intercultural. Todo esto, desde mi perspectiva, se conjuga de una forma muy armónica, ya que me parece evidente que los proyectos de aula que diseñan las/os artistas que trabajan en el Acciona podrían tomar como referencia estas orientaciones, a modo de incluir ya sea conocimientos, actitudes y/o habilidades que promuevan la valoración de la diversidad cultural.

En efecto, se puede observar que algunos proyectos se denominan interculturales cuando abordan el tema de la diversidad cultural, o mejor dicho, a los grupos comúnmente asociados a la diversidad cultural. Pues bien, a mi parecer, la tematización de determinados grupos no necesariamente implica su reconocimiento, dado que lo intercultural no transita solo al nombrar

a algunos grupos de personas, sino que también puede y debería transitar en la forma en que hablamos de esos grupos y como se diseñan iniciativas en el campo educativo. Lo que apunta necesariamente, al lugar desde donde lo hacemos. Y debo reconocer que este es otro de los principales aprendizajes de este estudio, y que desarrollaré más en profundidad en la categoría que sigue.

Por ejemplo: una artista puede diseñar un proyecto desde el teatro donde se exponga una problemática que vive el pueblo mapuche, y al mismo tiempo podría suceder que no permitió la expresión de problemáticas o intereses de estudiantes en su diseño, o que tomaran decisiones respecto a cómo se diseñaría dicho proyecto. Entonces, se podría decir que estamos en presencia de un proyecto que visibiliza las problemáticas del pueblo mapuche, con la finalidad de denunciar las condiciones de violencia en las que viven en el sur de Chile, que se encuentra militarizado en la actualidad. Lo que me lleva a pensar que instalar la mirada intercultural en un proyecto, implica identificar un propósito para ello y de esta manera poder revisar si aquello permitió o no el reconocimiento de la diversidad cultural.

Y, por otra parte, se puede realizar un proyecto que aborde otra temática, por ejemplo, relacionada con las identidades de las/os jóvenes de una localidad específica y cómo ellas/os diseñan un proyecto que retrate la forma en que viven y pasan el tiempo en sus espacios públicos. Pues bien, a mi parecer también podría decirse que se trata de un proyecto intercultural, por cuánto otorga espacio para la toma de decisiones a adolescentes que comúnmente no tienen esa posibilidad y que a través suyo, podemos conocer cómo ven el mundo y así eliminar algunos prejuicios o estereotipos que se les han atribuido a lo largo del tiempo por pertenecer a una localidad específica.

En cualquier caso, el asunto del reconocimiento de la diversidad cultural en contextos educativos debe propender a la reflexión de toda la comunidad educativa, a la vez que permitir que todas las personas manifiesten sus concepciones respecto de ello, para evitar caer en suposiciones y otras formas de segregación. De ahí que, en el contexto de investigación surgió la idea de la instalar la diversidad cultural como un concepto ampliamente entendido, que se podría vincular también con la interculturalidad para todos, que

descansa en una formación relacionada con el desarrollo de ciertas actitudes y disposiciones favorables a la diversidad cultural que podrían definirse como “competencias interculturales” que incluye a la sociedad mayoritaria y pueblos originarios, pero su alcance, por lo anterior, no puede reducirse a dicha distinción y no ser inclusiva con otras diversidades culturales (Loncon, Castillo, & Soto, 2016, pág. 49).

Es así como en este contexto, la generación de espacios que propicien el desarrollo de competencias interculturales se vuelve imperativo, dado que no es posible asumir que las múltiples formas de discriminación respecto de una persona o un grupo se resuelven fácilmente. Por lo tanto, además de visibilizar problemáticas, se precisa potenciar conocimientos, actitudes y habilidades interculturales, centradas en “acciones educativas que promuevan la cohesión y armonía social, contrarrestando la fragmentación y diferenciación intergrupala” (Mela, 2020, pág. 206). De este modo, el foco no se centra en los grupos de personas, sino más, en todos quienes participamos en la interacción, suponiendo que podemos mejorar nuestras relaciones a partir de ciertas herramientas que permitan pensar, sentir y actuar desde un lugar de mayor comprensión.

En un documento elaborado por la UNESCO y la Universidad Nacional de Colombia (2017), se establece que las competencias interculturales “buscan liberar a la gente de su propia lógica y dialectos culturales para involucrarlos con otros y escuchar sus ideas, lo cual puede implicar pertenecer a uno o más sistemas culturales, particularmente si ellos no son valorados o reconocidos en un contexto socio-político dado” (págs. 9-10). En consecuencia, uno de los principales ejercicios para transitar hacia la interculturalidad, es ponerla en acción a través de la revisión de nuestro conocimiento, habilidades y actitudes en relación a otros grupos o personas. No obstante, suma a esto, me parece relevante reflexionar sobre cómo hemos llegado a tener poco conocimiento, habilidades y actitudes reactivas frente a determinados grupos. Y claramente, esto responde a lo que pudimos observar en el apartado de las nociones de diversidad cultural y enfoque intercultural, donde la lógica de la discriminación y segregación en base a rasgos culturales, se ha mantenido como un sistema cuyo tejido tiene una raíz muy profunda. Por lo tanto, si bien creo que el desarrollo de las competencias interculturales puede ser una herramienta útil, también me parece que los aspectos más oscuros de la discriminación implican un posicionamiento crítico de parte de las personas que deseamos trabajar lo intercultural. De lo contrario, podemos caer en un discurso ideal con muy buenas intenciones.

En resumen, los procesos formativos en artes y cultura del Acciona proporcionan un escenario fértil para poder abordar estas complejidades, ya que como hemos visto, en este tipo de proyectos se pueden tratar múltiples temas, vinculados con los intereses de estudiantes y la comunidad en que se insertan, donde evidentemente emergerán cuestiones vinculadas a la diversidad cultural, que es propia tanto del interior de cualquier comunidad, como de las relaciones que se establecen entre grupos, pero además, se puede reforzar el ámbito de las competencias interculturales en el proceso.

Para terminar con este apartado, quisiera compartir el último de los aprendizajes, que he denominado la educación artística puede ser intercultural, como puede no serlo. Esta afirmación se sustenta, en una declaración que surgió de parte de una persona entrevistada, quien manifestó que

La educación artística es intercultural en sí misma, tanto como la educación artística es creativa, tanto como es cognitivamente abierta, y está súper relacionado eso. Porque la educación artística abre puertas, abre puertas cognitivas y abre puertas sensoriales. Y cuando yo abro puertas, me estoy vinculando culturalmente, estoy dialogando con... y no solamente dialogando, sino que estoy desarrollándome en ese contexto. Por lo tanto, es más que un enfoque. ¿Sí? Eso. (N°2, 2017).

En efecto, de acuerdo a lo descrito, en los procesos formativos en cultura y artes existen múltiples factores que permitirían la apertura y el diálogo cultural. Y específicamente, en el caso del Acciona, estos serían el aprendizaje basado en proyectos, la interdisciplinariedad y el aporte del arte contemporáneo.

En primer lugar, sobre la metodología basada en proyectos podemos decir que el ciclo del diseño del proyecto y su forma de implementación facilitan los vínculos culturales. Este proceso comienza en el diagnóstico participativo propuesto por Acciona se podría articular con algunos elementos del enfoque intercultural, sobre todo en torno a la idea de la “auto identificación, [el]sentido de pertenencia o exclusión, [y el] deseo de participar en actividades del grupo” (Aguado, 2004, pág. 45), desde donde se pueden visibilizar componentes identitarios con la finalidad de reconocer, tanto los universos comunes entre estudiantes, como aquellos que les distinguen entre sí. De este modo, se realizan problemáticas y/o temáticas de interés para los y los estudiantes, después de lo que “se arriesga una hipótesis desde la cual se inicia un plan, basado en un proceso pedagógico en el que la herramienta de trabajo es el lenguaje artístico-creativo. Esto es el proceso del proyecto artístico-cultural” (Mincap, 2020, pág. 66).

Efectivamente, “el programa genera instancias en las que los/as estudiantes actúan como co-diseñadores/as de proyectos artístico-culturales de aula” (Mincap, 2018, pág. 106), llegando incluso a niveles más profundos, lo que describe de mejor manera una artista-educadora que ha trabajado durante años en el Acciona (Mincap, 2018),

Lo que prevalece finalmente es lo más profundo, el entorno cultural que tienen [los/as estudiantes], si pertenecen a un pueblo originario, si hay algo que caracterice a su familia, si

hay algo que les llama la atención o los enorgullece en el patrimonio local (pág. 111).

Para que se logre este punto de expresión de los contextos de estudiantes, se precisa que existan un diálogo entre docentes y artistas, ya que entre ambas/os deberán construir un ambiente propicio para el desarrollo de los proyectos, donde la excusa es la asignatura (lenguaje, matemáticas, biología, entre otras) y los lenguajes artísticos, que pueden ser el teatro, la danza, las artes visuales, o las artes musicales, entre otros. Este trabajo interdisciplinar pone a disposición los lenguajes artísticos como herramientas para la “producción del sentido necesario para habitar el devenir de la actualidad y la época” (Mincap, 2020, pág. 24), lo que es considerado una de las características del arte contemporáneo en educación.

Sin duda, en el transcurso de la investigación logramos identificar que representa uno de los espacios más referenciados a la hora de hablar del aporte de las artes a la educación, sin ser el único, por supuesto. En efecto, “una de las características destacadas del arte contemporáneo es la constante reflexión que propone sobre diversos problemas sociales, ambientales o económicos, incentivando preguntas y dilemas que ayudan a mirar el contexto de una forma no complaciente (Mincap, 2020, pág. 16)”. De esta manera, lo contemporáneo en el arte permite instalar reflexiones críticas sobre los acontecimientos que son parte de la vida de las y los estudiantes, por lo tanto, su aporte a la educación artística trasciende las barreras de una técnica específica propia de cualquier lenguaje artístico. Esto, sumado al modelo de proyectos participativos del Acciona, permite poner en discusión las identidades y contextos de las personas que integran ese proceso de aprendizaje.

Estos elementos señalados recientemente, son los componentes para lo que se ha denominado educación artística intercultural, no obstante, quisiera agregar un nuevo elemento para aportar en esta discusión, que es el lugar desde donde se posicionan tanto artistas como docentes en el trabajo de proyectos de educación artística. Planteo esto porque, por una parte, podemos deducir que las identidades culturales de las y los estudiantes que participan en los proyectos que promueve el Acciona, son parte de la diversidad cultural presente en sus contextos. Entonces, para llegar a la afirmación de que el enfoque intercultural “incluso es más que un enfoque, es constituyente” (Nº2, 2017) a las prácticas de educación artística, se precisa revisar con mucha detención como es concebida la noción de cultura y las posibles formas de dominación entre estas, de parte de las personas que guían estos procesos de aprendizaje, ya que “cuando en educación, y particularmente en educación artística, se trata el aspecto cultural, a menudo se entra en la inercia de concebir la cultura como una estructura fija que identifica

perennemente a una comunidad”¹⁰⁸.

Sucede pues que, “en la escuela me parece que seguimos muy anclados a cánones estéticos, correspondientes a un arte más europeo, más occidental...La escuela sigue como discutiendo los expresionistas como lo más moderno” (N°1, 2016), cerrando con ello, otras posibilidades de aprendizaje, tanto de corrientes artísticas como de expresiones culturales, y quizás por esta razón es que el Programa promueve un trabajo más desde lo contemporáneo. Y desde este punto de vista, pienso que educación artística en sí misma no es intercultural; es decir, puede llegar a serlo como no serlo. Esta reflexión se sustenta en una primera instancia, en la existencia de diversos enfoques en educación artística, por lo tanto, distintas formas de construcción de sentido sobre sus prácticas. En consecuencia, es un constructo social, cultural y político, portador de ciertas ideas y valores, regido por determinadas corrientes, y que, de acuerdo a cada uno de estos enfoques, propone determinadas líneas de trabajo para la consecución de sus propósitos. De esta manera, se diseñarán acciones, que, a su vez, serán interpretadas y ejecutadas por personas.

Y como resultado de lo anterior, son las personas que participan en los procesos educativos quienes pueden tomar la decisión, consciente o inconscientemente, de considerar el reconocimiento de la diversidad cultural y la eliminación de prejuicios y estereotipos culturales al centro de sus prácticas y discursos. Y a mi parecer, este posicionamiento es el que permitirá transformar la realidad de niñas, niños y jóvenes, en términos de igualdad de oportunidades.

Sobre este tema, un entrevistado manifiesta que “en la plástica, en lo audiovisual, en la visualidad, todavía estamos con cánones muy dominantes, muy hetero-normados, muy occidentalizados, muy mercantilizados también” (N°1, 2016). De ahí que, urge la necesidad de pensar que “del mismo modo que las obras de arte se hacen significativas al amparo del contexto, también son capaces de modificarlo, alterando el corpus simbólico del que se nutren”¹⁰⁹. En efecto, que tanto las disciplinas artísticas como la educación en artes sean colonizadoras responde a cuestiones que están presentes en todos nuestros contextos, sin embargo, esto no implica que a través de la educación artística podemos revisarlas con la finalidad de transformarlas, a menos que exista la voluntad para hacerlo.

¹⁰⁸ Aguirre Arriaga, Imanol (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. Revista Digital do LAV, 1(1) ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>. Fecha de consulta: 05 de agosto de 2022.

¹⁰⁹ “Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística”. Imanol Aguirre Arriaga. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>. Fecha de consulta: 06 de agosto de 2022.

Es más, si la educación artística en términos de discurso busca entregar espacios para la observación, análisis, comprensión y expresión de los fenómenos culturales que atraviesan niñas y niños, a través de las artes, entonces la pedagogía intercultural entrega herramientas complementarias a este ejercicio, ya que busca “lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”. (Aguado, 2004, pág. 40). En definitiva, para lograr este propósito de promover una educación artística intercultural sería interesante comenzar con la socialización de las pre-concepciones de artistas y docentes respecto de las culturas; realizar una revisión de sus referentes en términos pedagógicos, así como el currículo; transversalizar el enfoque intercultural en sus prácticas, en términos de conocimientos, actitudes y habilidades; enfocar la mirada en las juventudes y niñeces que participan en los proyectos, e intentar realizar una evaluación de manera colaborativa.

Finalmente, el aporte de la educación intercultural a la educación artística sería la “superación del racismo y la competencia intercultural” (Aguado, 2004, pág. 40), invitando a ampliar la mirada en el proceso pedagógico, al centrarse en elementos centrales de cualquier composición cultural, como es el racismo y las relaciones culturales. Mientras que, por el otro lado, “las artes nos ofrecen un tipo de conocimiento abierto y basado en las subjetividades en vez de uno cerrado basado en certezas” (Acaso & Megías, 2017, pág. 115), por lo que ambos tipos de educación pueden favorecerse mutuamente.

Finalmente, al momento de culminar la escritura de esta Tesis, logré hacer una propuesta de trabajo en el contexto de investigación, que abordaba lo intercultural en educación artística, y que se sustenta en un trabajo colaborativo con el Programa de Interculturalidad e Inclusión de Migrantes, perteneciente al Departamento de Ciudadanía del mismo Ministerio.

4. CONCLUSIONES SOBRE EL ROL DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN EL DISEÑO DEL PROGRAMA ACCIONA

Todas las cuestiones abordadas precedentemente están relacionadas con el corazón de aquello que me propuse observar y comprender, es decir, las ideas y prácticas. Pues bien, ahora toca revisar las conclusiones respecto de lo emergente en la investigación, que en este caso es el propósito o rol que tiene el enfoque intercultural en el Programa Acciona. Evidentemente esto es parte de un contexto mayor, como es el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio,

por lo que en ese sentido, he llegado a conclusiones que abarcan al Programa y la institucionalidad cultural.

4.1. *Sobre el rol del enfoque intercultural en el diseño del Programa Acciona*

La primera conclusión es que, durante las fechas en que desarrollé el trabajo de campo, no se había definido un para qué del enfoque, entonces cualquier actividad que se desarrollara en este campo, dependía de personas que tuvieran el interés por trabajarlo. En consecuencia, es imperativo definir un propósito para su implementación, con la finalidad de poder generar orientaciones más específicas y designar recursos para ejecutar actividades en concordancia. Precisamente el rol que ocupan los enfoques en el marco del diseño de este Programa Social es más bien secundario, por cuánto no está instalado desde el problema social que busca resolver el Acciona. Dentro de este marco es preciso recordar que,

si el programa incorpora uno o más enfoques en su diseño, es necesario que esto se vea reflejado en el diagnóstico del problema (por ejemplo, cuantificación de cómo impacta el problema según género) y la estrategia de intervención (componentes diferenciados según el género de la persona (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 27).

No obstante, al momento de revisar la ficha de reformulación del Programa no se hace alusión explícita al enfoque en la definición del problema, por lo tanto es ahí donde se podría comenzar un trabajo, para poder delimitar el propósito que cumple el enfoque en su diseño. Ahora bien, respecto a cómo desarrollar esta tarea pendiente, quisiera hacer una pequeña propuesta de actividades, a modo de ejemplo, con la finalidad de visualizar una posible articulación del enfoque con este Programa Social de Educación Artística. Todo esto, en el marco del problema social que ya ha sido diagnosticado, es decir, “el bajo acceso de niñas, niños y jóvenes en procesos formativos en el ámbito de las artes y las culturas” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021, pág. 1). A continuación, expongo algunas ideas:

- i. Identificar la población de niñas y niños pertenecientes a las comunidades que ha señalado el Ministerio de las Culturas, para referirse a la diversidad cultural y lo intercultural, es decir, pueblos indígenas, comunidades migrantes y afrodescendientes. Esto permitiría reconocer la existencia o no, de niñas, niños y jóvenes que pudieran pertenecer a dichas comunidades, en una primera instancia.
- ii. Reconocer si existe una brecha en el acceso de niñas y niños pertenecientes a estas comunidades, para establecer una cartografía respecto de las posibilidades que poseen

las/os NNJ¹¹⁰ pertenecientes a comunidades de pueblos indígenas, migrantes y afrodescendientes, de acceder a procesos formativos en arte. Todo esto, con respecto a las posibilidades que poseen niñas y niños que no pertenecen a las comunidades señaladas.

- iii. En el caso que se detecten brechas en el acceso a procesos formativos en artes y cultura, entre las distintas comunidades de niñas y niños presentes en el programa, generar una re-distribución de proyectos a ejecutar de acuerdo a las comunas o localidades donde se identificaron esas brechas, con la finalidad de acortarlas.
- iv. Diseñar iniciativas que promuevan el conocimiento de diversas manifestaciones culturales, entre las niñas y los niños, independiente de la existencia de población identificada a los pueblos indígenas, afrodescendientes y/o migrantes. Esto, con la finalidad de desarrollar una línea de trabajo y dar cumplimiento al problema referido a los procesos formativos en las culturas, implicando la necesidad de conocer y difundir la su existencia en todas las comunidades educativas.

A partir de la identificación de la inexistencia de la instalación del enfoque desde el problema social que atiende el programa, pude imaginar algunas propuestas que podrían ser de utilidad para ello, y así el enfoque intercultural deje de ser una declaración de intenciones, ya que “si se señala que se consideran diferentes enfoques, no basta con mencionarlo en esta sección, sino que debe haber consistencia con todo el diseño del programa (diagnóstico del problema y estrategia de intervención)” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020, pág. 27). En consecuencia, una vez revisado el problema en cuestión, se podría llegar a transformar el propósito del Programa y así transitar hacia lo que se desea promover, es decir, una educación artística intercultural.

Una segunda propuesta que he imaginado, y que ya se encuentra en curso, es la realización de jornadas de capacitación en educación antirracista, a artistas-educadoras/es y docentes que trabajan en el Programa. Debo reconocer que esta iniciativa comencé a diseñarla el año pasado, mientras estaba en el proceso de escritura de esta Tesis. En efecto, asumí una de las deficiencias que se habían señalado en la investigación. Aquella que recalca la falta de vínculos entre Departamentos al interior del Ministerio, por lo que recurrí al Programa de Interculturalidad e Inclusión de Migrantes¹¹¹ del Departamento de Ciudadanía. Entonces comenzamos un trabajo

¹¹⁰ NNJ: sigla para referirse a niñas, niños y jóvenes.

¹¹¹ Programa de Interculturalidad e Inclusión de Migrantes, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. <https://www.cultura.gob.cl/interculturalidad/>. Fecha de consulta: 06 de agosto de 2022.

con la Coordinadora de ese Programa, con la finalidad de poder trabajar con alguna artista perteneciente a comunidades migrantes para que realizara las jornadas de capacitación y algún material que pudiéramos difundir entre las comunidades educativas donde se inserta el Acciona.

Efectivamente, el Programa de Interculturalidad posee un catálogo de artistas¹¹² provenientes de diversos países y comunidades afro-descendientes, que se dedican a trabajar en distintas disciplinas artísticas. Y en este caso, buscamos a alguna artista que se dedique al ámbito de la educación artística, ya que no todas poseen experiencia en esa área. De este modo, comenzó el proceso de diseño de ese proyecto, cuyo objetivo es fortalecer la incorporación del enfoque intercultural en las prácticas del Programa Acciona, por lo que se decidió realizar una serie de capacitaciones en torno al racismo en la escuela, en las artes y en la educación artística. Y además, al finalizar las jornadas de formación se trabajará en conjunto con la artista en un documento que aborde las mismas temáticas de las capacitaciones y que pueda servir como guía para otras/os artistas y/o docentes que deseen profundizar en el racismo en las prácticas educativas en general.

Tengo plena conciencia que la propuesta de realizar las capacitaciones no resuelve el problema del diseño del Programa, sin embargo, permite avanzar en la revisión del problema del racismo y la discriminación, así como la necesidad de incorporar competencias interculturales en las prácticas pedagógicas. Aún queda pendiente la primera tarea, es decir, darle un lugar más protagónico a un enfoque que en el día de hoy en el contexto chileno está asumiendo mucha preponderancia.

4.2. *Sobre la institucionalidad cultural*

Para continuar con las conclusiones, seguiré con aquellas emanadas del contexto institucional del Programa, recordando un desafío específico en materia de interculturalidad, planteado la última Política Cultural donde,

se identifica la existencia de un trato no igualitario hacia las comunidades migrantes, pueblos indígenas, tribales y afrodescendientes, muchas veces resultado de la desinformación acerca de la realidad intercultural de la que formamos parte. En la misma línea, se perciben como insuficientes los instrumentos e instancias de consulta y participación con pertinencia cultural para los pueblos indígenas, tribales y comunidades afrodescendientes (CNCA, 2017, pág. 88).

¹¹² “Catálogo Artistas y Obras Migrantes”. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. <https://ec.cultura.gob.cl/recurso/catalogo-artistas-y-obras-migrantes/>. Fecha de consulta: 06 de agosto de 2022.

En este caso, observamos dos desafíos concretos: resolver el trato no igualitario y diseñar instrumentos e instancias para fomentar la participación de dichas comunidades. En el caso del primero, me parece que esto sucede desde la sociedad en general, donde yo incluiría a los servicios públicos del Estado. Asimismo, lo que llama mi atención es que se hable de la (CNCA, 2017) “realidad intercultural de la que formamos parte” (pág. 88), dado que en este enunciado se presume que lo intercultural sucede de manera espontánea, o que ya estaría sucediendo, o en su defecto, que en la medida que se logre identificar diversos grupos culturales presentes en un mismo territorio, lo intercultural sucede, sin la necesidad de realizar acciones que modifiquen las estructuras desiguales reinantes.

Ahora bien, respecto de la falta de instrumentos para fomentar la interculturalidad, esto puede tener múltiples justificaciones, pero lo que no se puede perder de vista es que estas deben ser motores para la creación de iniciativas desde el Ministerio, por lo tanto, a modo de ejemplo, si se ha diagnosticado que existe un trato no igualitario hacia estas comunidades, es necesario construir espacios o actividades que fomenten una reflexión en torno a la diversidad cultural y la no discriminación, para poder desarrollar una línea de trabajo que apunte al principio de diversidad cultural, sostenido por el Ministerio. Del mismo modo, en lo referido a la participación o consulta a los pueblos indígenas, afrodescendientes o migrantes, Emilia Tijoux (2016) señala que es preciso,

Incorporar a las comunidades inmigrantes y pueblos originarios en el diseño de las políticas culturales del Estado de Chile, mediante la inclusión de sus organizaciones en las esferas de toma de decisiones (como el Directorio Nacional, los Consejos Sectoriales y los Consejos Regionales de CNCA), y a través del desarrollo de instrumentos participativos de carácter vinculante, donde la implementación de las propuestas surgidas de dichas instancias sean susceptibles de ser monitoreadas y exigidas por la sociedad civil, tanto por chilenas y chilenos así como por inmigrantes y pueblos originarios” (pág. 5).

Se refuerza con esta recomendación la noción de participación vinculante, donde efectivamente estas comunidades sean parte de la institucionalidad cultural, y dejen de ser sujetos de estudio o análisis territorial, lo que a mi parecer ha sucedido hace mucho tiempo. En efecto, se propone que representantes de estas comunidades pasen a ser parte de los organismos encargados de lo cultural.

Para agregar un nuevo antecedente en este diagnóstico, en el Tercer Informe Periódico Cuatrienal sobre las medidas implementadas por el Estado de Chile, respecto de la “Convención sobre la Promoción y la protección de la diversidad de expresiones culturales” entregado en el

año 2020, se presentan múltiples desafíos respecto de lo intercultural, que merecen la pena ser considerados. Entre ellos destacan la necesidad de “generar instrumentos versátiles que propicien la participación sostenida de los pueblos indígenas en la institucionalidad cultural” (Mincap, 2020, pág. 144)¹¹³. Y en materia de migrantes

se debe avanzar en temas de inclusión hacia las comunidades migrantes para reducir prejuicios generados respecto de las diferencias, para eso se hace necesario promover instancias que visibilicen el aporte de la migración y del migrante a la diversidad culturales del país (Mincap, 2020, pág. 144).

Como se observa, por una parte, se señalan elementos estructurales del Ministerio, sobre la participación, y además se incluye la mirada respecto de la recepción de las sociedades y específicamente, sobre los prejuicios hacia las comunidades migrantes, que tienen efecto en las políticas públicas. Es así como se promueve,

la superación del aislamiento programático, que supone promover la temática migratoria en la gestión de la institucionalidad cultural, de modo que sea una herramienta para la continuidad de acciones tendientes a la promoción de un país intercultural, la inclusión y no discriminación efectiva de las comunidades migrantes (Mincap, 2020, pág. 144).

Y es aquí donde me parece interesante comenzar a abordar el tema de la ciudadanía intercultural. Esto, dado que se amplía el ámbito de acción de lo intercultural, respecto del rol de la sociedad en su conjunto, uniéndolo con la idea de la interculturalidad para todas/os. Entonces, me parece que es imprescindible comenzar a hacerse cargo de este nuevo foco desde las Políticas Culturales y los Programas Sociales. Precisamente, sobre este punto, el informe reseñado indica a modo de ejemplo, lo siguiente:

La Política de las Artes de la Visualidad también identifica la carencia de una Política de Inclusión e Integración de todas las ciudadanías (personas en situación de discapacidad, tercera edad, migrantes, pueblos indígenas, diversidad sexual, etc.) en las distintas instituciones culturales (Mincap, 2020, pág. 144).

¹¹³ El Tercer Informe Cuatrienal señalado, fue presentado a la Unesco por el Estado de Chile, y ha sido elaborado por un equipo nacional, conformado por el MINCAP (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio); MINREL (Ministerio de Relaciones Exteriores); MINEDUC (Ministerio de Educación); MIDESO (Ministerio de Desarrollo Social y Familia); MINJUD (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos) y CNTV (Consejo Nacional de Televisión). https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/gpr/ipc_convencion_unesco_2005_estado_de_chile_-_pdf.pdf. Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2022.

Por lo tanto, una vez abordadas de manera más concreta las desigualdades que viven los pueblos indígenas, las comunidades afrodescendientes y migrantes, se instala la reflexión más amplia respecto de las ciudadanías, para evidenciar que el aislamiento de estas comunidades es consecuencia de falta de acciones del Estado, pero también de la mirada de la sociedad civil, donde algunas veces aparecen múltiples prejuicios hacia estas comunidades que impiden romper las estructuras dominantes. En consecuencia,

La Participación, además de garantizar un derecho señalado en los instrumentos internacionales, aporta al diseño, implementación y evaluación de Políticas públicas pertinentes en términos culturales y territoriales; legitimando los instrumentos de acción del Estado en el propio ejercicio del co-diseño¹¹⁴.

En efecto, garantizar la participación de todos los grupos culturales en cualquier estrategia de intervención pública implica una transformación en la mirada que hacemos de las problemáticas sociales, y de acuerdo con estas evidencias que he señalado a modo de diagnóstico, uno de los grandes desafíos pendientes es fortalecer la mirada intercultural en las políticas públicas, programas sociales y espacios de toma de decisiones. Y, desde mi perspectiva, un ejercicio que se podría realizar en este contexto es aplicar la herramienta de la transversalización de la perspectiva intercultural, en diversos Programas Sociales del Ministerio.

Lo que quiero decir es que, hasta el momento, el enfoque intercultural se ha trabajado de manera aislada en la gestión institucional, no obstante, parece que ya contamos con suficientes argumentos para transitar en términos nominales hacia la noción de transversalización de la perspectiva intercultural. Justamente, para contextualizar, “la herramienta de transversalización surge de la propuesta de transversalización de género sustentada por las feministas a partir de la crítica a la estrategia de Género en el Desarrollo a finales de los ochentas” (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador, 2015, pág. 42). Por lo tanto, esta se ha construido a partir de las repercusiones de la implementación de la perspectiva de género en políticas públicas en los últimos años, donde al parecer no se han conseguido los resultados deseados. Es más, el ejemplo de género, es similar a la evolución que ha asumido la interculturalidad a través de los años, y lo más probable es que así suceda con otros enfoques.

De esta manera, uno de los principales aportes de la transversalización es que se

reconoce la relevancia de la heterogeneidad cultural como condición básica para la elaboración de intervenciones eficaces y sostenibles que apoyen la mejora de relación entre

¹¹⁴ Ídem.

la gestión pública y la sociedad civil, y de esta manera contribuir al desarrollo local, regional y nacional en base a la equidad social y económica”. (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, 2013).

Es así como, si aplicamos esta nueva forma de implementar el enfoque intercultural en el Ministerio de las Culturas de Chile, podríamos comenzar identificando uno o más programas que estén bajo esta cartera y proponer realizar un ejercicio de transversalización. Para ello, si nos situamos en los problemas que dan origen a los programas sociales, es importante visibilizar que esas problemáticas suceden en determinadas comunidades y que evidentemente existirán diferencias entre ellas y/o con otros grupos. Por lo tanto, caracterizar a los diversos grupos culturales y las brechas existentes entre estos supone comenzar a instalar una mirada que sitúe como principio, proceso y fin, la interculturalidad. A modo de ejemplo, quisiera comentar que esta línea de trabajo se ha estado implementando en Perú, país que cuenta con una Política Nacional para la Transversalización del enfoque intercultural, diseñada con la finalidad de

orientar, articular y establecer los mecanismos de acción del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de la población culturalmente diversa del país, particularmente de los pueblos indígenas y la población afroperuana, promoviendo un Estado que reconoce la diversidad cultural innata a nuestra sociedad, opera con pertinencia cultural y contribuye así a la inclusión social, la integración nacional y eliminación de la discriminación (Ministerio de Cultura de Perú, 2017, pág. 41).

Como se observa en esta declaración, se hace referencia exclusiva a comunidades indígenas y afrodescendientes, sin embargo, no hay que olvidar otro ámbito importante de trabajo respecto de la diversidad cultural en políticas públicas, como es el trabajo sobre la ciudadanía intercultural. A este respecto, Tubino afirma que “las políticas de inclusión de la diversidad – léase acciones afirmativas – deben ser complementadas con políticas de convivencia intercultural o de “interculturalidad para todos” que fomenten la construcción de ciudadanías interculturales tanto en los discriminados como en los discriminadores”¹¹⁵. Y para reafirmar esta posición, existe una propuesta desde Ecuador donde declaran que,

¹¹⁵ “Acciones afirmativas: de multiculturales a interculturales”. Fidel Tubino. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090714.pdf>. Fecha de consulta: 7 de agosto de 2022.

La transversalidad supone desterrar la idea de que la interculturalidad es solo cuestión de indígenas, afrodescendientes y montubios, integrando el enfoque intercultural como una acción integral presente en la planificación, (re) organización, mejora y evaluación de los procesos políticos, así como de políticas, estrategias e intervenciones, y en los servicios que brinda una institución, a todos los niveles y en todas las etapas” (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador, 2015, pág. 43)

Menciono ambos instrumentos, es decir, la Política para Transversalización del enfoque intercultural de Perú y la Guía y herramientas para la transversalización de interculturalidad de Ecuador, ya que considero que ambas pueden ser de utilizadas como referencia para el propio Ministerio en el que se realizó el presente estudio. Lo interesante de estas propuestas es que (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador) “un verdadero proceso de transversalización no requiere acciones adicionales, sino un enfoque diferente de trabajo” (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador, 2015, pág. 43), lo que quiere decir que en una primera instancia bastaría con la voluntad política, tanto de las autoridades del Ministerio, como de las y los funcionarias/os.

Sobre este asunto, el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador (2015) sugiere, para comenzar una propuesta de transversalización, que se cuente con la “voluntad política que demuestre el grado de compromiso que tienen los responsables de una institución para promover el enfoque de interculturalidad” (pág. 43), lo que hemos podido evidenciar en el transcurso del estudio, es decir, que cualquier iniciativa estatal, además de ser sustentada por normativa institucional, dependerá en gran medida de los Gobiernos de turno y de las voluntades de todas las personas que participan en el proceso.

El segundo requerimiento para la transversalización es “tener estadísticas desagregadas que permitan analizar: las personas que se benefician de sus servicios y las que no, apreciar el impacto de las intervenciones y programas que se han implementado e identificar brechas en representación y poder de decisión” (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador, 2015, pág. 44), lo que en el caso del Ministerio implicaría elegir un Programa específico que esté en ejecución actualmente, y revisar estos datos. Y en el caso de que no se contara con esta información desagregada, se podría solicitar realizar este tipo de caracterización de las personas beneficiarias, para contar con estos datos.

El tercer elemento que se menciona es (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador, 2015)

contar con información sobre las características culturales de los habitantes del territorio: idioma, usos y costumbres, valores, prácticas de salud, medicina tradicional, formas de organización, formas de ejercer justicia, etc., para identificar las barreras que impiden la participación real en políticas, programas, planes y proyectos (pág. 44).

Esto es algo que hemos comentado anteriormente; es decir, la importancia de conocer el entorno cultural de las personas destinatarias de los programas sociales, y una vez realizado esto, se podrían identificar las brechas, que como ya hemos visto, son esenciales a la hora de pretender integrar una mirada intercultural en las políticas públicas, ya que su finalidad es justamente revertir estas brechas y barreras en el acceso y la participación. Lo que nos lleva al siguiente requerimiento, que es “integrar la interculturalidad en todas las etapas de una política, plan o proyecto (identificación del problema, análisis situacional, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación)” (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador, 2015, pág. 44). A este respecto, podría decir que lo hemos reforzado en el apartado del diseño del Programa Acciona, resaltando que la revisión del problema indentificado, más las estadísticas desagregadas de la población, así como las características culturales de las personas, son formas efectivas de incluir la mirada intercultural en una primera etapa. Lo que sigue ahora, a partir de esta recomendación es incluirla en las etapas de diseño, a partir de la caracterización de la población desde sus identidades individuales y colectivas.

Otra recomendación que se hace en este documento es “contar con un equipo técnico que facilite e impulse los procesos territoriales de interculturalidad con la participación de todos los pueblos y nacionalidades desde su diversidad” (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador, 2015, pág. 44). Entonces, la invitación al Ministerio de las Culturas, es a formar un equipo con representación de diversas comunidades culturales y que participen en todo el ciclo de la propuesta de transversalización. Esto, debe ir acompañado de instancias de “capacitación a los equipos impulsores territoriales para el reconocimiento y respeto de la diversidad, [y] el proceso formativo debe incluir formas de comunicación y manejo de grupos” (Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador, 2015, pág. 44). Este último punto me parece muy relevante, ya que en mi experiencia de trabajo sobre las identidades en general, y las identidades culturales en particular, he podido constatar que exige tener ciertas actitudes que podríamos denominar interculturales. Pero a su vez, demandan revisar nuestros

posicionamientos personales al respecto y visibilizarlos, para permitir una comunicación con mayor transparencia, honestidad que permita generar un ambiente propicio para el diálogo.

Para complementar esta información, a continuación integro un diagrama donde se explican las principales etapas en la implementación de la transversalización de la perspectiva intercultural en alguna Política Pública, Programa o iniciativa social.

Diagrama 5: Maneras de aplicar el enfoque de interculturalidad



Maneras de aplicar el enfoque de interculturalidad. Diagrama extraído de la “Guía Metodológica de transversalización del enfoque de interculturalidad en Programas y Proyectos del Sector Gobernabilidad”. A partir de la Experiencia del Programa Buen Gobierno y Reforma del Estado” del Perú¹¹⁶.

Este gráfico resume en términos generales, una propuesta del ciclo de trabajo que podría utilizarse en el Ministerio de las Culturas, donde el diagnóstico inicial es esencial, ya que, como todo enfoque, este hace alusión a grupos específicos de personas, con características, concepciones, auto-denominaciones y brechas concretas que les distancian de otros grupos. Además, me parece que sería factible realizar este procedimiento desde una mirada etnográfica, para poder observar con otros lentes asuntos que efectivamente, ya han sido tratados y analizados desde múltiples disciplinas, como es el análisis de las causas de las brechas entre grupos culturales, y del mismo modo, se podrían diseñar con esos grupos las alternativas de acción.

¹¹⁶ “Guía Metodológica de transversalización del enfoque de interculturalidad en Programas y Proyectos del Sector Gobernabilidad”. A partir de la Experiencia del Programa Buen Gobierno y Reforma del Estado” del Perú <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Guia%20metodologica%20de%20transversalizacion%20del%20enfoco%20de%20interculturalidad.pdf>. Fecha de consulta: 07 de agosto de 2022.

Dicho lo anterior, considero que la propuesta de transversalización es una herramienta que vale la pena intentar utilizar en mi contexto laboral. Es más, a partir de este estudio, se ha generado un espacio para poder diseñar una propuesta en formato de piloto para poder aplicarla. Todo esto, porque en el contexto chileno actual, lo intercultural se ha convertido en un tema de discusión cotidiano, lo que no quiere decir que se resuelva, no obstante, me parece un escenario propicio para aprovechar la oportunidad de profundizar en ello.

Se puede concluir que el rol del enfoque intercultural en cualquier programa social está supeditado al propósito que se le designe y a la materia específica que aborde dicha iniciativa estatal, al igual como sucede en el Acciona. Sin embargo, me parece que es interesante pensar que esta perspectiva podría estar presente en cualquier ámbito social, económico, político y cultural, justamente porque hablamos de las relaciones culturales que se establecen en las sociedades en su conjunto, sin desviar la atención de aquellas comunidades donde las desigualdades en razón de diferencias culturales aún persisten.

Y para cerrar este apartado de conclusiones, debo reconocer que siempre quise culminar la Tesis Doctoral con alguna propuesta de trabajo concreta, como una forma de devolución al contexto de investigación, que en este caso resulta ser el Estado. Dentro de esta misma línea quisiera compartir que, en este momento, se está implementando una de esas propuestas, es decir, los módulos de capacitación de educación antirracista, lo que evidentemente me genera una enorme satisfacción, sobre todo por la respuesta de las personas participantes en dichas instancias de formación. Pero, además, porque siento que se cumple uno de los objetivos del trabajo de campo etnográfico, respecto del compromiso ético con las personas que han colaborado en esta investigación.

Finalmente, y de acuerdo con lo expuesto, existen innumerables razones para fortalecer la implementación del enfoque intercultural en el marco del Programa Acciona, siendo las más importantes el marco legal, institucional, político, las voluntades de las personas que se desarrollan su labor en este Programa, y la realidad de grupos que siguen estando segregados de los espacios de toma de decisiones. Todo esto, “con el propósito permanente de mejorar la modalidad de los intercambios entre grupos culturalmente diferenciados y en función de cierto horizonte normativo (lo que debe ser) al cual se aspira y se desea acercarse” (Loncon, Castillo, & Soto, 2016, pág. 98).

FIN.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Acaso, M. (2016). *Reduolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguado, T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 39-57.
- Aguirre, I. (2008). *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Recuperado el 7 de junio de 2022, de redalyc.org: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>
- Aristóteles. (2009). *Poética*. Buenos Aires: Gradifco.
- Asesorías para el desarrollo. (2008). *Estudio de seguimiento y evaluación del programa "Fortalecimiento de la educación artística y cultural en enseñanza media en Jornada escolar completa 2007"*. Santiago de Chile: Asesorías para el Desarrollo.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (03 de noviembre de 2017). *www.leychile.cl*. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110097>
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- CNCA. (2012). *Tesoros Humanos Vivos*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- CNCA. (2013). *cultura.gob.cl*. Obtenido de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/04/programa-acciona-2013.pdf>
- CNCA. (2016). *Caja de Herramientas para la educación artística. Cuaderno 6. ACCIONA. Programa de Fomento al Arte en la Educación*.
- CNCA. (2017). *Política Nacional de Cultura 2017 - 2022*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Consejo de Participación Ciudadana y Control Social de Ecuador. (2015). *Guía y Herramientas para la transversalización de la interculturalidad*. Quito: Consejo de Participación Ciudadana y Control Social.
- CPEIP. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Del Olmo, M. (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. *Revista de Dialectología y tradiciones populares*, 191-220.
- Del Olmo, M., & Osuna, C. (2014). Introducción a la investigación etnográfica. En B. B. (Coord.),

Taller de investigación cualitativa (págs. 48-76). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. (9 de septiembre de 2013). *Guía metodológica de "Transversalización del enfoque de interculturalidad en programas y proyectos del sector gobernabilidad"*. Obtenido de Centro de Recursos Interculturales del Ministerio de Cultura de Perú:
<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/gu%C3%ADa-metodol%C3%B3gica-de-%E2%80%9Ctransversalizaci%C3%B3n-del-enfoque-de-interculturalidad-en>

Díaz de Rada, Á. (2010). Bagatelas de la moralidad ordinaria. Los anclajes morales de una experiencia etnográfica. En M. d. Pintado, *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico* (págs. 57-76). Madrid: Trotta, S.A.

Díaz de Rada, Á. (2018). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Dietz, G. (2016). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 191-213.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.

Eisner, E. W. (2015). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Graglia, E. (2012). *En la búsqueda del bien común. Manual de políticas públicas*. Buenos Aires: Konrad Adenauer Stiftung.

Hernández, C. (2010). La negociación del trabajo de campo. En M. Del Olmo Pintado, *Dilemas éticos en Antropología: las entretelas del trabajo de campo* (págs. 35-46). Madrid: Trotta, S.A.

Ibarrolla-García, S., & Iriarte Redín, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 367-384.

Jiménez, L., Aguirre, I., & Pimentel, L. (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía (Metas Educativas 2021. Educación Artística)*. Madrid: Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI. Fundación Santillana.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander, *La*

colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas (págs. 11 - 40). Buenos Aires: CLACSO.

- LeCompte, M., & Schensul, J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research*. Plymouth: AltaMira Press.
- Ley N° 20.530. (13 de octubre de 2011). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030861>
- Ley N° 21.045. (03 de noviembre de 2017). *Biblioteca del Congreso Nacional*. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110097&idParte=9845588&idVersion=2017-11-03>
- Loncon, E., Castillo, S., & Soto, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe Final. Encargado por UNICEF y MINEDUC*. Santiago de Chile: MINEDUC y UNICEF.
- Mannik, L. McGarry, K. (2017). *Practicing Ethnography. A Student Guide to Method and Methodology*. Toronto: University of Toronto Press.
- Martin, C. (2012). *Deamaturgy of The Real on the World Stage*. London: Palgrave Macmillan.
- Maturana, H. (2013). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: JC Saez Editor S.A.
- Mela, J. (2020). Educación Artística y el desarrollo de competencias interculturales: una propuesta para el fortalecimiento de la diversidad cultural. *ArtsEduca*, 200-213.
- Merino D., M. E., Quilaqueo R., D., & Saiz V., J. L. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Atenea*, 81-103.
- Mincap. (2018). *Arte, educación y ciudadanía 2013-2018*. Santiago de Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Mincap. (2020). *Arte Contemporáneo en Chile*. Santiago de Chile: Mincap.
- Mincap. (2020). *Educación + Arte. Trabajo por proyectos*. Santiago de Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Mincap. (2020). *Tercer Informe Periódico Cuatrienal del Estado de Chile "Convención sobre la promoción y la protección de la diversidad de expresiones culturales"*. Santiago de Chile. Obtenido de <https://es.unesco.org/creativity/governance/periodic-reports/submission/6629>
- Mineduc. (2016). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2018). <https://migrantes.mineduc.cl/>. Recuperado el 25 de Enero de 2022, de Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica->

Nacional-Estud-Extranjeros.pdf

Mineduc. (2020). <https://migrantes.mineduc.cl/>. Recuperado el 25 de Enero de 2022, de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/02/Herramientas-para-una-Educaci%C3%B3n-m%C3%A1s-Inclusiva..pdf>

Ministerio de Cultura de Perú. (2017). *Política Nacional para la transversalización del enfoque intercultural*. Lima: Ministerio de Cultura de Perú.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017). *Informe de Seguimiento de Programas Sociales - Fomento del Arte en la Educación ACCIONA*.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2020). *Programas Sociales del Ministerio de Desarrollo Social y Familia*. Recuperado el 3 de Julio de 2022, de https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/Instructivos/Manual_Evaluaci%C3%B3n_Ex_Ante_2020.pdf

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2021). *Banco integrado de Programas Sociales*. Recuperado el 4 de Julio de 2022, de <https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/programas/59378/2022/3>

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2021). *Dirección de Presupuesto del Gobierno de Chile*. Obtenido de https://www.dipres.gob.cl/597/articles-275885_doc_pdf.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia de España. (2005). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Secretaría General Técnica.

N°1. (Diciembre de 2016). (N. Diharce, Entrevistador)

N°2. (Enero de 2017). (N. Diharce, Entrevistador)

N°3. (marzo de 2017). (N. Diharce, Entrevistador)

N°4. (Abril de 2017). (N. Diharce, Entrevistador)

N°5. (2017). (N. Diharce, Entrevistador)

OEI. (2006). *Carta Cultural Iberoamericana. XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno* (págs. 1 - 20). Montevideo: OEI.

OEI. (s.f.). *OEI INTERNACIONAL*. Recuperado el 28 de Diciembre de 2021, de <https://oei.int:https://oei.int/areas/cultura>

Ossa, C. (2017). *Políticas y didácticas: Estudio sobre Educación Artística, Creatividad Social y Ciudadanía en el CNCA*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*(6), 24. Recuperado el 26 de noviembre de 2020, de

<http://corima.udgvirtual.udg.mx/index.php/corima/article/view/7134>

- Pinochet, B. S. (2009). *La revolución pingüina y el cambio cultural en Chile*. Obtenido de Researchgate:
https://www.researchgate.net/publication/338051589_La_Revolucion_Pinguina_y_el_Cambio_Cultural_en_Chile
- Propuesta Constitución Política de la República de Chile*. (2022). Recuperado el 11 de Julio de 2022, de <https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/07/Texto-Definitivo-CPR-2022-Tapas.pdf>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Romero, J. (2015). De la extirpación a la folclorización: a propósito del continuum colonial en el siglo XXI. *Estudios Artísticos: revista de investigación creadora*, 14-36.
- Spang, K. (1984). Mímesis, Ficción y Verosimilitud en la Creación Literaria. *Anuario Filosófico*, 153-159.
- Subirats, J. (2012). *Análisis y gestión de las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Tijoux, M. E. (2016). Recomendaciones de Políticas Públicas contra el racismo en Chile. En M. E. Tijoux, *Racismo en Chile* (págs. 269-280). Santiago: Universidad de Chile.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Recuperado el 3 de Marzo de 2022, de Oala Villanova Edu:
<https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- UNESCO. (2001). Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural. *Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural. Adoptada por la XXXI Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001* (págs. 279 - 284). UNESCO.
- UNESCO. (2005). La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. *La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales* (págs. 1-57). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la Educación Artística. *Hoja de ruta para la Educación Artística: Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo 2006*. Lisboa.
- Unesco; Universidad Nacional de Colombia;. (2017). *Unesco.org*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad y Educación intercultural* (págs. 1-18). La Paz: Instituto Internacional del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo*

interculturalidad crítica, 75(96), 75-96.

Williamson C, G., & Montecinos S, C. (2011). *Educación multicultural. Práctica de la equidad y diversidad para un mundo que demanda esperanza*. Temuco: Universidad de la Frontera.