

Artes Visuales e interdisciplinariedad en la escuela pública chilena: un territorio en disputa.

Camila Guajardo Vera¹

Patricia Quintana Figueroa²

RESUMEN

El siguiente trabajo, da cuenta de un proceso de investigación basado en la práctica pedagógica, específicamente de las Artes Visuales. Parte con el diagnóstico en relación a la función y realidad de las artes en la escuela pública chilena, y como las artes visuales de alguna u otra forma se ha visto invisibilizada bajo los conceptos neoliberales de competencia y éxito. Posterior a este diagnóstico, se trabajan los conceptos de interdisciplina y su relación con la educación como también el impacto de las Artes en la escuela, generando posibilidades educativas dentro de la institución escolar. Finalmente se promueve un dialogo entre dos proyectos basados en los conceptos anteriormente nombrados.

Palabras clave: interdisciplina, educación artística, artes visuales, proyecto pedagógico.

¹Licenciada en Artes Visuales y profesora de Artes Visuales. Estudiante de Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista, Universidad de Barcelona. Becaria Conicyt, Chile.

² Licenciada en Educación y profesora de Artes Plásticas. Estudiante de Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista, Universidad de Barcelona. Becaria Conicyt, Chile.

Introducción y contexto

Desde finales del siglo XIX y como parte de la primera gran reforma de la *Instrucción Secundaria* en Chile, se despliegan esfuerzos por posicionar a las artes como una asignatura obligatoria para todos los niveles de la educación secundaria. Sin embargo, al ir deshilvanando la historia de la enseñanza de las artes en la escuela chilena, no podemos más que recordar aquellas antiguas disputas de hace dos siglos, respecto a cuál sería la mejor educación para el ciudadano –hoy el pueblo- y cuál para las elites. Pues, existía la urgente necesidad de enseñar a dibujar a los artesanos como parte de los requerimientos económicos industriales del país. De esta manera, sólo se consolidaron las ideas ya instaladas respecto a una mirada técnica de la misma (Gaete et al., 2007).

Ahora bien, actualmente Chile, utiliza una serie de instrumentos que intentan medir los procesos educativos, los cuales buscan dar cuenta de habilidades, procedimientos, contenidos y destrezas medidos por rúbricas estandarizadas. Sin embargo, la Educación artística no participa de ninguna prueba estandarizada (CNCA, 2016), no se estima en base a criterios estandarizados, por ello, no arroja resultados concretos, lo que conlleva a situarla al final de la pirámide jerárquica (CNCA, 2016).

Hasta ahora nada nuevo estamos planteando, porque toda la historia de esta asignatura escolar refleja esta disputa, pues aún quedan resabios importantes en la selección de los contenidos y el tratamiento metodológico que movilicen a erradicar la concepción de las artes como un mero ejercicio manual y abrir el campo que invita a relacionar la enseñanza de las artes como un área vinculada con el conocimiento, con el intelecto, los procesos mentales y no solo con las comúnmente conocidas como *manualidades* (Elliot, 1995).

En este pequeño apartado es imposible resumir la historia que ha configurado a esta asignatura escolar, a qué propósitos obedece, cuáles han sido los intereses y sentidos que se han puesto en juego. Pero, enfrentarnos a este diagnóstico supuso una demarcación en nuestro propio que hacer. Y en este escenario observamos las cuestiones que hasta ahora han guiado nuestro trabajo docente. ¿Cómo movilizar y transformar a la asignatura como profesoras de artes visuales?. Fue la pregunta dinamizadora que sostuvimos, Patricia y Camila como profesoras de artes visuales en una escuela pública de Chile.

Frente a esto, el nudo que orienta nuestra reflexión es la posibilidad de movilizar y transformar el curriculum de artes visuales en un rizoma que surge en la multiplicidad de forma. Creemos que la interdisciplinariedad nos permite penetrar en las fisuras del sistema educativo y desde allí generar posibilidades de aprendizaje.

La interdisciplina es una de las perspectivas que las nuevas bases curriculares de Artes visuales promueven como ejes en la enseñanza de esta. Desde el MINEDUC, el enfoque interdisciplinar se comprende como “la cooperación entre dos o más disciplinas, sin la fragmentación propia de lo disciplinar, para abordar un tema, objeto o problemática mediante sus métodos específicos, de modo que se enriquezcan mutuamente y desarrollen conocimientos más complejos y profundos” (Cuaderno n°3, caja de herramientas de Educación Artística, p.17). A su vez una educación que tenga cimientos en el enfoque interdisciplinar, permitirá construir un conocimiento complejo, dinámico y localizado; abordar y considerar los entornos culturales de niños, niñas y jóvenes; motivar a los y las estudiantes; desarrollar proyectos colaborativos que incluyan la participación de diferentes personas pertenecientes a una institución. (CNCA, 2016).

Es así como cada una de nosotras planteó en sus escuelas proyectos con enfoque interdisciplinar: uno en conjunto con Física, cuyos objetivos eran generar una visión curricular con enfoque interdisciplinar de las Artes y la Ciencias a través de la creación de un Laboratorio de luz en el Liceo Industrial de Valdivia, Chile; implementar un laboratorio de luz para el desarrollo de talleres artísticos-científicos con enfoque interdisciplinar.

El otro proyecto se propuso junto con Historia y Lenguaje, cuyo objetivo era valorar la memoria histórica y la relevancia de su transmisión a las nuevas generaciones por medio de representaciones musicales de alcance popular, reconociendo en la identidad de cada sujeto un espacio de recuerdo y encuentro con el otro que comparte una historia común en el Colegio Reina de Suecia, Santiago, Chile.

Ambas experiencias buscan contribuir al cambio de percepción de los estudiantes en relación a las Artes Visuales.

Impacto de las artes en la educación

Históricamente los objetivos que se le atribuyen a la educación artística son muy diversos y a menudo contradictorios. La multitud de prácticas educativas artísticas son de carácter pasajero, y en lugar de contribuir a reforzar los programas han desembocado en una maraña de enfoques dispersos con poco valor educativo (Bamford, 2009). Como plantea Bamford, para hacer frente a aquello, partimos de la tesis que “el contenido de la educación artística cambia en gran medida en función del desarrollo económico de cada país” (2009: 57), por lo que podríamos deducir que todas las buenas intenciones de rescatar a la asignatura del paradigma tecnocrático que la ha dominado se tiñe por los intereses políticos de cada cultura.

A razón de aquello es que se deben establecer los objetivos que hay detrás de las prácticas artísticas para posteriormente hablar del verdadero impacto de las artes en la educación.

Partimos de la tesis que los objetivos culturales, sociales y estéticos son los principales motivos que se plantean como justificación de la educación artística. En razón de aquello, es que estos pueden variar según el contexto en donde se desarrollen. Ya lo menciona Gaete y Miranda (2006) a propósito de las disputas de la asignatura desde tiempos pretéritos. Entonces, muchas veces nos encontramos con que “los objetivos artísticos y estéticos encuentran más eco en programas extraescolares, mientras que los programas escolares se centraban más en objetivos sociales y culturales” (Bamford, 2009: 122).

En este escenario, una de las contribuciones de la educación artística es la mejora del rendimiento educativo y académico de los estudiantes y posibilita mejorar las percepciones que alumnos, padres y comunidades tienen de los centros escolares. Ya que las prácticas artísticas significativas atraviesan las dimensiones del aprendizaje del arte y contribuyen a potenciar el bienestar general de la comunidad. De esa manera se favorece el interés y curiosidad por los nuevos conocimientos y se promueve la confianza y el coraje para afrontar nuevas situaciones (Bamford, 2009: 132).

Según Bamford, “el arte posee un valor inherente, pero la idea de que el arte representa un valor por derecho propio no significa que puedan descartarse otros beneficios educativos” (2006: 126). En este sentido somos conscientes de que la educación artística interactúa constantemente con el resto de las materias.

En este punto se hace evidente resaltar la importancia del papel de la educación artística en el desarrollo comunitario y cultural y, por consiguiente, debe ocupar también un lugar importante en los planes de estudios formales, pues como ya dijimos anteriormente la educación artística se tiñe por los intereses políticos de cada región, lo que en el mejor de los casos podría traducirse en mejoras sociales, económicas y educativas en el seno de una comunidad.

En este escenario los procesos educativos artísticos favorecen de forma transversal al desarrollo de una comunidad creativa e imaginativa, en donde se tejen cuestiones que podrían definir el bienestar de la comunidad en general. Por ejemplo, “en una educación artística de calidad, la relación entre profesores y alumnos debe estar marcada por la colaboración y la confianza” (Bamford, 2009: 150), lo que apunta directamente al tipo de relación

que podrían desarrollar las personas involucradas en el proceso. Y si bien, no se trata de enseñar la imaginación, se busca “generar un entorno libre, abierto y sin voluntad de juzgar a nadie, que brinde oportunidades para explorar la imaginación” (ibíd.).

Y así podríamos seguir generando cuestiones que admitan el impacto positivo de las artes en la escuela. Pero el re pensar de estas nos invita a tomar consciencia de los variados retos de la educación artística, desde la resistencia al carácter técnico dominante de la disciplina hasta asumir que vivimos en el mundo de la información y sería absurdo negar las infinitas posibilidades de redes de conocimiento y relaciones nos ofrece la tecnología. Frente a lo dicho, las artes, como productora y consumidora de cultura visual, tienen un rol sobresaliente del cual debemos hacernos cargo, como por ejemplo el dominio de las TIC y las competencias técnicas de los programas y aplicaciones tecnológicas.

En diferentes contextos el impacto de la educación artística es transformador, porque logra transitar por procesos de aprendizaje estructuralmente diferentes de las otras disciplinas del plan de estudios, lo que conlleva a “contrarrestar la alineación de los alumnos y reforzar el entusiasmo de los profesores” (Bamford, A. 2009: 154), que tanta falta le hace a la escuela.

Enfoque Interdisciplinar: de las disciplinas en la escuela

La Educación chilena en el ámbito público, ha trabajado desde siempre en base a la división de las disciplinas dentro de la escuela. Se concibe así una autonomía de cada disciplina, la que pocas veces dialogan en torno a temáticas comunes.

Desde el discurso oficial planteado por el Ministerio de Educación, comprendernos que está forma educativa es una herencia de la escuela moderna:

Con el surgimiento de la escuela moderna, la separación disciplinar se convirtió en un modo práctico de organizar el conocimiento y los contenidos que se enseñaban. Esta organización curricular se mantiene hasta hoy en las escuelas tradicionales de Chile y gran parte del mundo. Las disciplinas son áreas del conocimiento que se distinguen por su tema de estudio. Para abordarlo crean conceptos, lenguajes, metodologías y teorías especializadas que las distinguen entre sí (CNCA, 2016, cuaderno 3 :14).

Para comenzar a comprender los procesos interdisciplinarios, trabajaremos el concepto de disciplina que plantean Pérez, Astorga, Bustamante y Castillo (2000), la cual nos delimita la idea de lo disciplinar para poder repensarlo posteriormente en enfoque interdisciplinar. La disciplina entonces se entenderá como lo siguiente:

La disciplina ha sido entendida, tradicionalmente, como una forma sistemática de pensar la realidad, desde un recorte que se hace de ella, conforme a las exigencias del método científico.

Desde esta perspectiva, en el saber científico se distinguen las disciplinas que implican: un particular objeto de estudio (lo que determina una metodología y procedimientos apropiados para su investigación), ciertos instrumentos de análisis, es decir estrategias lógicas, tipos de razonamientos y la construcción de modelos. Debe dar cuenta, además, de un nivel de integración teórica, mediante conceptos fundamentales y unificadores (2000: 324).

Bajo este marco, las escuelas chilenas tienen un funcionamiento en donde cada disciplina goza de autonomía respecto a otros campos del saber. Los docentes somos educados a partir de un área del conocimiento específico, lo que nos genera una idea de experto frente a ciertas temáticas. No obstante, con el pasar del tiempo, esta idea de experto, limita otras posibilidades pedagógicas al encerrarnos o establecernos como docentes de una sola área y que solo podríamos cumplir aquella función, sin generar otros procesos pedagógicos, educativos y de aprendizaje. A partir de esta idea, y según lo planteado por Foucault (en Pérez, et al. 2000) esta forma de concebir el campo disciplinar, genera legitimación o exclusión de los discursos sociales, y por ende se podría atribuir la disciplina como un elemento de exclusión. Nos detendremos en este punto, ya que, dentro de las disciplinas y los campos de saber perpetuados en la escuela chilena, hay algunos que tienen más poder que otros en términos discursivos. Esto es consecuencia de los sistemas evaluativos y la dinámica de competencia en la que se mueve la educación chilena, herencia de una ideología neoliberal. Entonces, las Artes visuales han quedado relegadas como una de las disciplinas discursivamente excluidas (decimos discursivamente puesto que sigue siendo una asignatura obligatoria, lo que deja entrever su importancia) frente a otras que pareciesen tener mayor importancia, y complejidad como las matemáticas o el lenguaje.

Siguiendo esta idea, la disciplina establece límites específicos para cada área. Así como también objetivos, métodos, verdades, reglas, instrumentos (Pérez, et al. 2000)

que van conformando el conjunto de la disciplina misma. Y al formular este horizonte teórico se genera la idea de verdad o posiciones verdaderas según cumple o no las exigencias que el campo disciplinar estima, volviendo así a la idea de Foucault (Ibíd.) de que la idea de lo disciplinar sigue siendo un sistema de exclusión del discurso. Si lo pensamos a nivel escolar, el trabajo aislados que llevamos a cabo como docentes, nos limita a conocer y complejizar otras áreas del saber y otras posibles propuestas pedagógicas.

En este punto se hace relevante la idea de discurso, puesto que es el que sitúa las disciplinas en distintos niveles de importancia, y el posible aislamiento entre una u otra disciplina “La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar a la disciplina en relación con las otras y en relación con los problemas que cabalgan las disciplinas” (Morín, 1997: 10).

Para Edgar Morín (1997) la disciplina se relaciona con el espectro organizacional ya que la concibe como:

“una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Si bien está englobada a través de un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella constituye, las técnicas que ella está conducida a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias” (1997: 9).

Y es aquí donde surge la tarea como docentes, el romper ese aislamiento que tienen las disciplinas, ya sea por circulación de conceptos, esquemas cognitivos o complejizaciones de propias de cada disciplina, por hipótesis, o por lo que sea que permita articular los dominios disciplinarios en un sistema teórico común (Morín, 1997). Y vemos entonces una puerta posible: el enfoque interdisciplinar en educación.

La interdisciplina como enfoque educativo

Para replantear entonces las cuestiones que nos competen como docentes de Artes Visuales, hemos de buscar salidas, posiciones y posibilidades que nos permitan generar procesos educativos relevantes en la escuela. Ya se ha nombrado la problemática que se genera al plantear la educación desde la división curricular y disciplinar y se

ha manifestado la intención de una posible solución a este aislamiento: La interdisciplina.

Como se nombra anteriormente la interdisciplina desde el Ministerio de Educación se concibe como la cooperación de dos o más disciplinas, que permiten generar en nuestros estudiantes un pensamiento complejo y profundo, eliminando el límite propio de lo disciplinar, que muchas veces genera una exclusión de algunos saberes dentro de la institución escolar.

Desde acá nos enfocamos en el área escolar, pero el concepto de interdisciplinar se aborda desde la investigación y las ciencias en todo ámbito académico.

Edgar Morín postula que “la interdisciplinariedad puede significar pura y simplemente que diferentes disciplinas se sientan en una misma mesa, en una misma asamblea [...]sin poder hacer otra cosa que afirmar cada una sus propias ideas. Pero interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica” (1997: 15).

Al respecto, Pérez, et al. comenta que “la interdisciplina lleva en su carga semántica la idea de interacción y diálogo entre disciplinas” (2000: 326). Entonces se plantea así, que no es solo la convergencia de disciplinas, sino que también la posibilidad de dialogo común que permita generar instancias de aprendizajes o investigativas de nivel complejo y superior.

Para Piaget (en Pérez, et al. 2000) la interdisciplinariedad está definida “como la interacción que produce intercambios mutuamente enriquecedores por cuanto las disciplinas que interactúan van paulatinamente transformándose”. Es entonces que se vuelve a plantear que no es solo una convergencia, sino que además es la interacción y la comprensión de los temas comunes que permiten la unión.

Finalmente la idea del enfoque interdisciplinar, es importante señalar lo que menciona Ander Egg (Pérez, et al. 2000) que plantea la relevancia de la competencia en la disciplina propia y un cierto conocimiento de las otras disciplinas, esto es porque la interacción o cruzamiento entre disciplinas, exige que cada uno de los que intervenga cuente con aquellas competencias para generar acontecimientos realmente profundos y complejos.

Del proyecto interdisciplinario: Reflexiones a partir de los proyectos

El caso de una escuela en Santiago de Chile

El proyecto titulado “Diarios de Memorias” se propuso junto con Historia y Lenguaje, el objetivo consistía en valorar la memoria histórica y la relevancia de su transmisión a las nuevas generaciones por medio de representaciones musicales de alcance popular, reconociendo en la identidad de cada sujeto un espacio de recuerdo y encuentro con el otro que comparte una historia común en el Colegio Reina de Suecia, Santiago, Chile.

En términos sintéticos, “Diarios de Memorias” consistía en un ejercicio de reflexión relacional, pues se intentaba aludir a la memoria personal para visibilizar experiencias concretas de aprendizaje y trasladarlas a una reflexión consciente de la huella de esas experiencias de vida, para posteriormente reconocer la identidad individual en relación con un contexto determinado, en este caso, la escuela.

Dicho esto, creo que una manera de conocer qué es lo que configura mi trabajo docente es la capacidad de producir y participar en una relación pedagógica que me movilice a huir de las practicas dominantes y por tanto, que huya de la clasificación del otro como otro. Es por ello que el proyecto pedagógico interdisciplinario cobra sentido.

Sin lugar a dudas, el campo que el proyecto interdisciplinario concede en mi reflexión es la red relacional que moviliza la asignatura de las artes, desde la articulación de una fuerza deseante, que logra transitar en múltiples direcciones y bajo los más diversos significados (Hernández, 2011).

Esta riqueza del aprendizaje en movimiento motivó a los estudiantes a buscar y encontrar en sus propias experiencias la base de su aprendizaje y eso al ponerlo en relación con otros u otras moviliza no solo la transformación de la mirada hacia y desde la asignatura, sino que trasciende el lenguaje de los discursos y lo concretiza.

La participación en este proyecto me posibilitó un trabajo docente más justo, que intenta romper las relaciones desiguales dentro de la sala de clases, que promueven el aprendizaje reflexivo desde las artes y que desviste a la asignatura del manto del utilitarismo. En este territorio pude observar cambios significativos con respecto a las relaciones entre mis pares, con mis estudiantes e incluso con los mismos espacios que la escuela disponía para la visibilización de las artes en ese lugar.

Aprender en la planificación y desarrollo de un proyecto interdisciplinario accede a un replanteamiento personal y por ende profesional, ya que no solo incomoda la posición del docente, sino que también al o la estudiante, a

los pares, directivos e incluso, madres, padres y tutores de los y las jóvenes.

En consecuencia, el proyecto interdisciplinario cede la movilización de todas y todos los que nos relacionamos en él, configurando de esa manera nuevas formas de aprender que van más allá del posicionamiento de la asignatura, logrando desestructurar los discursos dominantes en la escuela.

El caso de un Liceo en Valdivia, Chile.

El Liceo Industrial de Valdivia, tiene como objetivo formar técnicos de nivel medio en las áreas de mecánica, construcción y electricidad. La Educación Técnica tiene por objetivo preparar la fuerza de trabajo calificada de nivel medio que se requieren para el desarrollo de planes económicos y sociales del país. Es importante señalar que, en particular, quienes cursan la Educación Técnico Profesional provienen de los quintiles inferiores de ingresos y reportan indicadores de logro educacional de entrada más bajos en relación aquellos que siguen la Enseñanza Media Científico Humanista (Mineduc, 2012:3-4).

Es así como la Educación Artística, se ha convertido en un trámite obligatorio, que no reporta mayor incidencia para estudiantes, cuya formación está ligada al ámbito Técnico y del trabajo, y curricularmente, los Liceos Técnicos en Chile, sólo imparten Artes hasta Segundo año Medio.

Como docente de Artes Visuales, he experimentado la situación de desmedro y desventaja en que se encuentra la asignatura, dentro de un establecimiento de estas características. Entonces ¿Qué hacer? Como mi especialidad es la fotografía, decidí conversar con la profesora de física, para ver si podíamos entablar un dialogo en torno a nuestros intereses, y por, sobre todo, una discusión en relación a la búsqueda de una educación de calidad y con principios de equidad pensando que nuestros estudiantes poseen un 84% de vulnerabilidad y que hay acciones y conocimientos que muy difícilmente estarán a su alcance. En los diálogos, encontramos un punto común: Ambas asignaturas solo duraban 2 años en la secundaria, y sólo tenían 2 horas a la semana para su aprendizaje. y de conversación en conversación llegamos a la fotografía.

Según el estudio internacional sobre el impacto de la educación artística de Anne Bamford, los nuevos medios como la fotografía y el cine solo están presentes en el 50 % de los países y se observa una fuerte concentración en los países más avanzados económicamente (2009).

Solamente, el 50% de los países consideraban estos nuevos medios, tan utilizados por nuestros y nuestras estudiantes, dentro de su malla curricular. Así decidimos trabajar en conjunto teniendo como enfoque, la interdisciplina. Dentro de nuestra propuesta didáctica, debimos considerar cómo base fundamental y guía para el desarrollo de nuevos saberes, la comprensión de la cultura visual, la cual en la era de las nuevas Tecnologías, busca no sólo formar receptores de imágenes sino también productores de sentidos y significados (Augustowsky, 2012).

Finalmente como resultado de estas reflexiones, se implementó un laboratorio de luz, cuyos objetivos son generar una nueva visión curricular con enfoque interdisciplinar de las Artes y la Ciencias a través de la creación de un Laboratorio de luz en el Liceo Industrial de Valdivia, Chile; vincular curricularmente la asignatura de Artes Visuales y Física; implementar un laboratorio de luz para el desarrollo de talleres artísticos-científicos con enfoque interdisciplinar; contribuir al cambio de percepción de los estudiantes en relación a las Artes Visuales; contribuir al proceso de comprensión de la cultura visual a través de las diversas miradas que nos plantea la interdisciplina.

Este proceso se ha llevado a cabo durante un año, donde se ha logrado dialogar entre profesoras, estudiantes y parte de la comunidad educativa en tanto la importancia de generar estos espacios de interdisciplina en las escuelas, y más aún, los liceos técnicos cuya participación en la Educación Artística es escasa. Se ha trabajado en un laboratorio oscuro realizado artesanalmente, y se ha vivido la experiencia de conocer los espacios, el territorio, la cultura a través de cámaras digitales y artesanales. Todo esto, ha logrado una simetría de ambas disciplinas, y un cambio en la percepción de las asignaturas de quienes participan del taller, valorando y visibilizando nuevamente a las Artes Visuales dentro de su proceso de formación.

Discusiones no finales

El escenario en donde las artes se posicionan responde a un espacio de múltiples posibilidades, pues aquí se tejen cuestiones que desde tiempos remotos fluyen en un devenir de contradicciones y buenas intenciones por relevar el papel de la educación artística. Por tanto, las discusiones que aquí pueden plantearse son propias de ese carácter y se presentan como preguntas que invitan a una reflexión.

¿De qué manera la enseñanza de las artes convoca a la toma de consciencia de la importancia de ella en

los programas de estudio?, ¿Cómo motivar al trabajo interdisciplinar desde la educación artística?, ¿De qué forma visibilizar los aportes de la educación artística en una comunidad?, ¿Cómo hacer partícipes de los procesos artísticos a las comunidades locales y escolares?, ¿Es la práctica artística el camino para la mejora de la enseñanza en general? Todas, preguntas que movilizan la discusión en torno al impacto de la enseñanza de las artes, pero que aún se encuentran en el plano de la buena voluntad de algunos gobiernos, que dicen manifestar interés por promover el aprendizaje colaborativo, significativo y por tanto integral de todos los miembros de las comunidades. Sin embargo, “demasiado a menudo, los sistemas educativos son simples copias de los sistemas pensados en otros países, por lo que una tarea fundamental de los educadores debe ser redefinir y remodelar sus propios programas educativos en función de los objetivos de sus países y de sus condiciones sociales, económicas, culturales y reales” (Bamford, A. 2009: 34).

El “arte” de por sí, se presenta en el curriculum escolar como un agente de considerable importancia. Pero en la práctica esta cuestión se ve empañada por la poca relevancia que desde la misma escuela se le considera. Y aunque debemos ser justos y decir que este no es el caso en todas las escuelas chilenas, sí lo es en gran mayoría. Digo esto a razón de que las políticas educativas chilenas se han estado esforzando por plantear diversos lineamientos que se alejan de la visión colonizadora de las prácticas pedagógicas y resuenan en el discurso ministerial conceptos que apuntan a la comprensión del aprendizaje de las artes como algo mucho más complejo. Desde esta perspectiva, los objetivos de aprendizaje para la asignatura se orientan a desarrollar sensibilidad estética y capacidades de reflexión y pensamiento crítico (CNCA, 2016).

Dicho esto, es difícil estar en desacuerdo con la voluntad que el discurso educativo chileno propone, en donde a partir de la lectura de las primeras líneas de los documentos oficiales de las Políticas Nacionales del Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación chileno, se presenta al o la estudiante como el centro del aprendizaje y por tanto las artes “debiesen” admitir sentido y coherencia en pos de colaborar con las estrategias de aprendizaje.

A partir de las experiencias de trabajo interdisciplinario que aquí se han presentado, la discusión se convierte en una invitación a observar las fisuras que las mismas contracciones del sistema educativo escribe, para poder generar posibilidades de aprendizaje desde la enseñanza de las artes y poner de manifiesto que la educación artística adecuada debe integrar múltiples conocimientos y experiencias artísticas.

Los “nuevos” principios de la educación artística desvinculan la adquisición de conocimientos de las disciplinas y los medios artísticos y gráficos tradicionales. Así

abren la puerta a adquirir conocimientos en el ámbito de la cultura visual, además de promover la mediación activa con otras instituciones culturales que no son necesariamente la escuela. Cada vez más los desafíos que suscita la compleja reestructuración de una educación artística aumentan. Y entonces merece la pena pensar en algunas cuestiones que podrían orientar la resistencia a la que la enseñanza de las artes debe hacer frente.

La colaboración y responsabilidad compartida de los procesos de planificación, implementación y evaluación se convierten en elementos indispensables para la reflexión de una práctica artística de calidad y, por tanto, consiente énfasis la colaboración e inclusión, en un sentido amplio.

Las discusiones generadas a partir de lo expuesto, no sólo buscan una mejora de la educación en Chile, sino que también la búsqueda de nuevas propuestas y horizontes posibles para generar espacios de aprendizajes acordes a los tiempos actuales y a los estudiantes.

La interdisciplina la hemos concebido como una posibilidad latente y puntual, que nos ha permitido dialogar en torno a múltiples posibilidades y diálogos dentro de la institución escolar, la cual hoy en día está permeada por la lógica neoliberal de la competencia y el exitismo por sobre los acontecimientos claves en nuestros estudiantes.

Es un paso que nos aproxima y nos permite avanzar en nuestros propósitos, pero que sin embargo sigue resonando a un trabajo colaborativo que no termina por acabar. Existen autores que no conciben un proceso interdisciplinario y no creen que este sea posible, o que solo abarca una línea de todo el problema. Como lo plantean Pérez (et al.2000: 329) “La complejidad del mundo real no requiere la colaboración interdisciplinaria ya que ésta sería, según los autores, una simplificación del problema. Por otra parte, implicaría el conocimiento exhaustivo de dos o más disciplinas, y en la actualidad, nadie puede dominar dos disciplinas y conservar su profundidad para asegurar el progreso científico”.

Si bien asumimos que es una problemática que se nos presenta, creo que es importante al menos discutirlo e intentarlo en la institución escolar, para afrontar los retos que se nos presentan como docentes de un área hasta ahora marginal.

Y, como puerta abierta planteamos un futuro transdisciplinario, entendiendo esto como

“fenómeno fundamentalmente metodológico. Una vez que se han elaborado los métodos, no pueden ser aislados para la investigación de un solo dominio. Éstos son de aplicabilidad muy

general y muchas veces polivalente. Son, entonces, fundamentales para la formación disciplinar y para el investigador, la transdisciplinariedad de las herramientas analíticas. Esto nos puede conducir a esperar que entre aquellos que comparten las mismas herramientas se puedan establecer interrelaciones disciplinares (Pérez, et al. 2000:329).

Finalmente, Edgar Morín plantea: “En lo que concierne a la transdisciplinariedad, se trata a menudo de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las coloca en dificultades. (1997:15).

Nos quedamos con estas concepciones para poder abrir un debate a futuro y si bien, hemos logrado establecer un discurso que supera de cierta forma a las disciplinas, estableciéndolas como asignaturas complementarias entre sí, y de igual importancia y relevancia para el proceso educativo de los estudiantes con los cuales trabajamos, este se ha quedado en ese espacio y aún no es un discurso que permea a la institución por completo. Se comprende ya que como menciona Gaete y Miranda (2006) que se ha intentado formar una idea que las reformas tendrán grandes cambios, aún no se vislumbran esos cambios, todavía no hay un discurso consensuado y establecido acerca de la interdisciplina y los currículos aún se basan en objetivos más objetivos menos, contenidos más, contenidos menos.

En fin, no es sólo la idea de ínter y de transdisciplinariedad lo que es importante. Debemos «ecologizar» las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean. Es necesario también lo metadisciplinario, el término «meta» significando superar y conservar. No se puede quebrar aquello que ha sido creado por las disciplinas; no se puede quebrar todo encierro, hay en ello el problema de la disciplina, el problema de la ciencia como el problema de la vida: es necesario que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada. En conclusión, para qué servirían todos los saberes parcelarios sino para ser confrontados, para formar una configuración respondiendo a nuestras demandas, a nuestras necesidades y a nuestros interrogantes cognitivos” (Morín, 1997:15).

Referencias

Augustowsky, G.(2012) El Arte en la enseñanza, Editorial Paidós.

Bamford, A. (2009) El factor ¡wuuu!, el papel de las Artes en la Educación, Barcelona, Editorial.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016) Caja de herramientas para la Educación Artística, Santiago, MINEDUC.

Elliot, E. (1995). Educar la visión artística. Editorial Paidós, Barcelona.

Errázuriz, L. (2001) Como evaluar el Arte, Santiago, Ediciones PUC.

Gaete, M. Miranda, L (2006) Arte y Filosofía en la Escuela chilena: Entre el desarraigo y el olvido. Extraído Agosto 2015 de la página web: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122980/Desarraigo_y_Olvido.pdf?sequence=1

Ministerio de Educación (2015) Bases curriculares de 7° básico a 2° medio Artes Visuales. Extraído en agosto 2016 de la página web: www.curriculumenlinea.mineduc.cl

Ministerio de Educación (2012). Educación Técnica Profesional en Chile. Extraído en Septiembre 2016 de la página web:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducacionTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>

Mora, J. Osses, S. (2012) Educación Artística para la formación integral. Complementariedad entre Cultura Visual e identidad juvenil. Revista Estudios Pedagógicos, Volumen 38, N°2. Ediciones UACH.

Morín, E (1997). Sobre la Interdisciplinariedad: Trabajo presentado en Medellín, del 24 al 28 de febrero, en el curso internacional sobre la complejidad y la transdisciplinariedad. Organizado por la Dirección de Investigaciones de la U.P.B., Uneseo, Colciencias, CNRS. Embajada Francesa y Unisalle.

Pérez, M. Astorga, J. Bustamante, P. Castillo, S (2000)
Interdisciplinariedad, discursos sociales y enseñanza media.
cuadernos nº 15, fhycs-unju.