



EXPERIENCIA INERTE DE LAS ARTES VISUALES: REVISIÓN CRÍTICA AL CURRÍCULUM CHILENO*

Antonio Silva**

Patricia Raquimán***

Miguel Zamorano****

* Este artículo es parte del proyecto de investigación "Decolonizar el territorio: en búsquedas de historias de vida y bitácoras visuales de profesores(as) en ejercicio en la enseñanza de las artes visuales (2018-2019)", financiado por DIUMCE, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

** Doctor (c) en Filosofía m/Estética y Teoría del Arte en Universidad de Chile. Master of Philosophy in Education en The University of Sydney, Australia. Académico del Departamento de Arte de la Universidad Alberto Hurtado. ORCID: 0000-0001-9266-4960
Correo electrónico: antonio_silva_chile@yahoo.com

*** Doctora en Ciencias de la Educación, en la Pontificia Universidad Católica de Chile y Docteur dans Scences de l'Education, Université de Rouen, Francia. Profesora titular del Departamento de Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Correo electrónico: praquima@uc.cl ORCID: 0000-0003-0139-7516

**** Doctor en Filosofía m/Estética y Teoría del Arte en Universidad de Chile y Máster en Historia Crítica de Arte y Arquitectura en Universidad Mayor. Profesor titular del Departamento de Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
Correo electrónico: miguel.zamorano@umce.cl

Resumen

En este artículo de investigación se discuten los desafíos que plantean las Bases Curriculares de Artes Visuales en Chile, en tanto renuncian al rol del profesor como hacedor del currículum. De esta manera, el currículum prescrito es desmontado y confrontado con la teoría curricular. Para esto se analizan los contenidos disciplinares y orientaciones didácticas de una unidad de aprendizaje orientada al grabado identificándose ausencia de redes de conceptos articulados con marcos interpretativos. Complementariamente, se recuperan los principios de “continuidad” e “interacción” de Dewey (1973), mediante los que se constata la relación inerte entre mundo propio y entorno cultural. Para enfrentar esta concepción, que a juicio de los autores debilita el área, se propone una orientación guiada por una didáctica crítica que permita expandir la experiencia individual hacia interacciones sociales y culturales que reconozcan la codeterminación de los estudiantes en sus procesos educativos. Consecuentemente, se propone un enfoque decolonial, sustentado en teorías y discusiones recientes, para desplegar una didáctica crítica y fundamentada que habilite una apropiación curricular con miras a mediar y activar el potencial creador y transformador de la educación de las artes visuales.

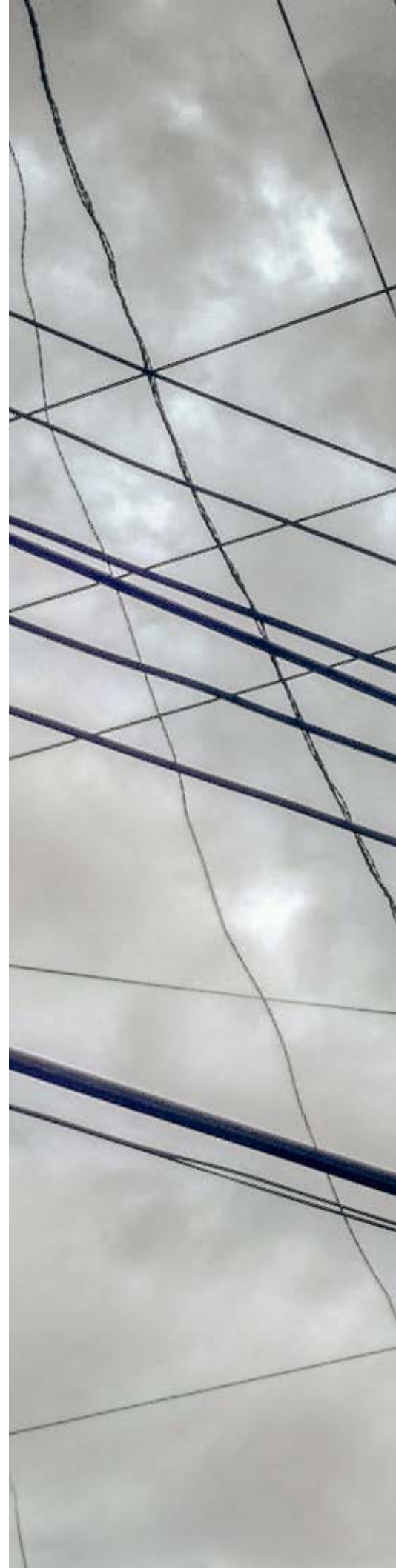
Palabras clave: Currículum de Artes Visuales; reforma educacional; teoría curricular; didáctica crítica; pensamiento decolonial

Inert Experience in the Visual Arts: Critical Review of the Chilean Curriculum

Abstract

This research article discusses the challenges posed by the Chilean Visual Arts curriculum, while it resigns to the teacher's role as a curriculum maker. Thus, the prescribed curriculum is dismantled and confronted with the curricular theory. For this review, the disciplinary contents and didactic orientations of a learning unit focus on engraving are analysed, identifying the absence of networks of concepts articulated with interpretive frameworks. In addition, Dewey's (1973) principles of “continuity” and “interaction” are retrieved, through which the inert relationship between one's own world and their cultural environment is verified. To tackle this conception, which according to the authors' judgment weakens the area, is proposed an orientation guided by a critical didactics that allows expanding the individual experience towards social and cultural interactions that recognize the co-determination of students in their educational processes. Consequently, a decolonial approach is proposed, based on recent theories and discussions, to deploy a critical and well-founded didactics that allows a curricular appropriation in order to mediate and activate the creative and transforming potential of visual arts education.

Keywords: Visual Arts curriculum; educational reform; curricular theory; critical-constructive didactic; critical theory; decoloniality thought





Experiência inerte nas artes visuais: revisão crítica do currículo chileno

Resumo

Este artigo de pesquisa discute os desafios colocados pelo currículo de Artes Visuais no Chile, enquanto renunciam ao papel do professor como criador de currículo. Dessa maneira, o currículo prescrito é desmontado e confrontado com a teoria do currículo. Para isso, são analisados os conteúdos disciplinares e as orientações didáticas de uma unidade de aprendizagem orientada à gravar, identificando a ausência de redes de conceitos articulados com marcos interpretativos. Além disso, os princípios de “continuidade” e “interação” de Dewey (1973) são recuperados, através dos quais é verificada a relação inerte entre o próprio mundo e o ambiente cultural. Para confrontar essa concepção, que na opinião dos autores enfraquece a área, propõe-se uma orientação guiada por uma didática crítica que permita expandir a experiência individual em direção a interações sociais e culturais que reconheçam a co-determinação dos alunos em seus processos educacionais.

Consequentemente, propõe-se uma abordagem decolonial, baseada em teorias e discussões recentes, para implantar uma didática crítica e bem fundamentada que permita uma apropriação curricular para mediar e ativar o potencial criativo e transformador das artes visuais.

Palavras-chave: currículo de artes visuais; reforma educacional; teoria curricular; didática crítica; teoria crítica; pensamento decolonial

Aproximación preliminar

[...] el individuo al que es preciso educar es un individuo social, y que la sociedad es una unión orgánica de individuos. Si removemos del niño el factor social, solo nos queda una abstracción; si de la sociedad removemos el factor individual, no nos queda otra cosa que una masa inerte y sin vida.

JOHN DEWEY (1973).

El currículum, como es sabido, cumple variadas funciones: evidencia el principio de control social (Bernstein, 1971), así como las estructuras del campo de conocimiento en las que se determinan relaciones de poder y hegemonía (Connell, 1985), las que a su vez cumplen un rol de marco referencial para la selección de contenidos de las asignaturas escolares (Goodson, 1983). Entonces, desarrollar una reflexión en torno al currículum de la educación artística exhorta a comprender la acción educativa en el contexto en que dicho fenómeno se produce. Ahora bien, antes de establecer un juicio con respecto al fenómeno contingente, cabe preguntarse: ¿A qué comprensión de mundo obedece el currículum chileno de Artes Visuales?, ¿y qué propósitos cumple? El análisis de los propósitos educativos del currículum conduce a pensar que estas estrategias de acciones continuas y, por momentos, discretas del diseño curricular constituyen una decisión guiada por un interés en regular un ordenamiento social, desarticular la tarea de la educación artística de su contexto y desactivar cualquier criticidad de la experiencia; esto vuelve, en consecuencia, a la educación artística en un ámbito educativo socialmente inocuo.

En este sentido, en la discusión sobre las implicancias que las nuevas Bases Curriculares de Artes Visuales en Chile tienen para el área y sus actores, como se examinará en este artículo, se evidencia una renuncia respecto a la figura del profesor como *hacedor del currículum* (Clandinin y Connelly, 1992). Escasa atención ha recibido la reforma curricular en las Artes Visuales en Chile, a tal punto que hoy es casi inexistente el abordaje teórico crítico que se le ha dedicado¹. Por esta razón, este artículo intenta ser un primer abordaje y convocar a la discusión de las problemáticas planteadas. En ese sentido, se examinan las premisas que subyacen a la simplificación de los contenidos en estos programas, lo que, a juicio de los autores, indefectiblemente conlleva a un empobrecimiento tanto del sustento disciplinar sintáctico y sustantivo (Schwab, 1964, 1973) como de la acción liberadora del *encuentro dialógico* (Freire, 2005) entre profesores y estudiantes.

Si bien el propósito de este artículo no es explicar las causas de la anulación del pensar y hacer reflexivos en la educación de las artes visuales, es plausible sostener que dichas causas se manifiestan en concordancia con una determinación instrumental de este campo de conocimiento, entendiéndolo como un “servicio prestado a los consumidores”, como advierte Pinar (2014, p. 8). Por consiguiente, lo que presentarían estas Bases Curriculares es una respuesta al deseo de inmediatez (de los profesores) y gratificación de su destinatario (los estudiantes); cuestión que algunos autores designan como característico del capitalismo avanzado (Jameson, 1991).

1 Luisa Miranda y Marcelo Espinoza (2015), en su revisión del currículum de Artes Visuales chileno, se detienen en algunos hitos que han marcado su desarrollo, desde 1813 hasta 2015, con foco en la presencia de modelos foráneos. Al describir las bases curriculares, sostienen que habría una mirada dicotómica en sus ejes “que entiende la enseñanza de las artes visuales en dos grandes bloques: uno puramente artístico y otro ligado a la cultura visual” (p. 24); sin embargo, este planteamiento más que analizar la articulación del marco de los contenidos conceptuales, lo hace para sostener que lo que está a la base del currículum es una “mirada de la educación artística en extremo elitista” (p. 26). Esta visión, de acuerdo con los autores, tendría su germen en la liberalización de la educación (proceso iniciado en 1990 con el retorno a la democracia), y que a su juicio es lo que habría ocasionado que “un sector de la sociedad puede acceder a una formación artística propiamente tal [...] en tanto) otros sectores se ven enfrentados, al igual que en el siglo XIX, a la pobreza de contenidos” (p. 26). Dora Águila (2018) ha elaborado un artículo sobre el Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018), del cual los autores de este escrito integraron el Panel de Evaluación de dicho Plan; sin embargo, el texto mencionado no incursiona en el currículum de Artes Visuales, sino en la presentación de las líneas de acción de este programa complementario a la reforma. Para una revisión de este, consultar Águila (2018).



Aspectos a considerar de la reforma curricular de las Artes Visuales 2012-2019

En el contexto chileno de las últimas décadas, se han llevado a cabo dos procesos de reformas al currículum: la primera, entre 1997 y 2003 (Cox, 2006); la segunda, desde 2012 a la actualidad, estando la última etapa aún en desarrollo. Antes de continuar con el análisis curricular y con las consecuencias en la implementación y toma de decisiones pedagógicas de profesores, se presentan algunos antecedentes políticos y organizacionales en aras de contextualizar la institucionalidad bajo la que se han desarrollado estos cambios al currículum.

Una vez recuperada la democracia en Chile, en 1990, siguió un periodo de dos décadas de los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia durante los que se establecieron, primeramente, los fundamentos del currículum. Estos definieron como principio rector la utilización de un instrumento basal que prescribiese los aprendizajes mínimos de cada nivel educacional. Para ello, se formularon planes y programas de estudios para todos los cursos, los que fueron implementados gradualmente entre 1997 y 2003. A continuación, en 2006, en un contexto de alta movilización y efervescencia social, en el que miles de estudiantes exigían mejorar la calidad de la educación pública, el Gobierno y el sistema de partidos políticos acuerdan reformar la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE²). Con esto se publica, entonces, la actual Ley General de la Educación (LGE) emanada de las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial de la Educación. Desde su aprobación en 2009, la LGE regula la educación en Chile hasta la fecha, lo que facultó el establecimiento de Bases Curriculares³ para cada área de conocimiento.

² Con esto se compromete la ominosa carga de haber entrado en vigor horas antes de que la dictadura cívico-militar de Pinochet entregara el poder.

³ Las Bases Curriculares de la reforma 2012-2019 reemplazan al conjunto de objetivos y contenidos mínimos obligatorios de la reforma 1999-2003. Para más información, se puede visitar el sitio <https://www.cned.cl/marco-curricular-y-bases-curriculares>

En 2012, durante el primer gobierno del presidente Sebastián Piñera, respaldado por la Alianza por Chile, se aprueba el cambio curricular en Artes Visuales y se elaboran los programas de 1° a 6° Básico. Luego, de manera intermitente, se aprueban en 2016 los programas de 7° y 8° Básico, así como los de I° y II° Medio⁴. Tras tres años de rechazo y observaciones realizadas por el Consejo Nacional de Educación (CNEC) a las Bases Curriculares de todas las asignaturas correspondientes a III° y IV° Medio, estas fueron aprobadas mientras este artículo era escrito por los autores; asimismo, entre estos cambios recientes se decreta la no obligatoriedad de la educación artística en los últimos dos años de la educación general⁵.

Según las Bases Curriculares, las anteriores categorías del currículum, como *objetivos fundamentales* (OF) y *contenidos mínimos obligatorios* (CMO), se reemplazan bajo la racionalidad de que con esta nueva estructura se busca “un concepto acorde con la necesidad de vincular más estrechamente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación” (Mineduc, 2015, p. 17). De esta manera, bajo la fórmula de *objetivos de aprendizaje* (OA), “se definen los propósitos y los logros del proceso y establece cuáles serán los desempeños del alumno que permitirán verificar el logro del aprendizaje” (Mineduc, 2013, p. 13).

Un primer análisis de las actuales Bases Curriculares de 1° Básico a II° Medio da cuenta de que, en el caso de las Artes Visuales, la última reforma cambia su mirada sobre contenidos constitutivos del área eliminando sus contenidos disciplinares⁶. Ahora bien, ¿qué consecuencias conlleva esta medida? En la práctica, esto se refleja en que los contenidos no están explicitados, en cuanto cuerpo de conocimiento, sino subsumidos en OA. Dicho de otro modo, los contenidos conceptuales son desplazados a favor de la decidida instalación de procedimientos. Si bien la organización en torno a OA no es un problema *per se* –al

menos no en todas las asignaturas⁷– la siguiente afirmación que orienta las decisiones curriculares merece la atención de los autores: “Esta manera de formular un currículum contribuye, además, asegurar la calidad de la enseñanza, por ser fácilmente comprensible para las y los docentes y porque no se presta a interpretaciones diferentes” (Mineduc, 2015, p. 17).

Esta formulación establece dos razones que son discutidas a continuación. La primera refiere a la ideología que permea la construcción de este currículum; la segunda, a una concepción del conocimiento que desconoce la cualidad epistémica de la educación de las artes visuales. La supuesta claridad, aquello que el texto curricular designa como *fácilmente comprensible*, busca guiar el quehacer procedimental de la enseñanza, en tanto que especifica la habilidad que se busca desarrollar. Sin embargo, la operacionalización mencionada, para simplificar la comprensión de los contenidos, reduce la acción pedagógica a una dimensión meramente técnica y acotada a la elaboración de un producto, proceso en el que –como se examinará a continuación– se prescinde de contenidos disciplinares, entendidos estos como redes de conceptos articulados con marcos interpretativos y procedimientos de carácter específico y centrales en las áreas que componen la asignatura. No es una cuestión menor que una política pública sostenga que los especialistas de la educación requieran que se les haga *fácilmente comprensible* la materia.

Al examinar este planteamiento pareciera ser que la política pública asume, de manera implícita, que quienes enseñan la asignatura no recibieron la formación para ejercerla⁸. ¿Cómo puede, entonces, entenderse esta simplificación curricular si no es como una renuncia a la formación compleja y a la enseñanza crítica de las artes visuales? A juicio de los autores, esta decisión de volver el currículum un instrumento de aplicación fácil es altamente problemática, ya que no concibe al profesor como un agente capaz de apropiarse e interpretar el currículum.

4 Dentro de los programas de estudio que se han elaborado en los últimos años, las Artes Visuales tienen hasta hoy una implementación que abarca toda la educación primaria (1° a 6° Básico) y los cuatro primeros años de la educación secundaria (7° y 8° Básico, I° y II° Medio).

5 La propuesta aprobada desagrega la formación diferenciada de Arte en seis asignaturas de profundización (CNEC, 2019): Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales; Creación y Composición Musical; Interpretación y Creación en Danza; Diseño y Arquitectura; Interpretación Musical e Interpretación y Creación en Teatro.

6 Si bien no es el propósito de este artículo comparar el actual currículum con el anterior, cabe acotar que el currículum anterior se organizaba en torno a objetivos y contenidos; de manera que cada programa se estructuraba en torno a unidades temáticas, organizadas en conceptos que involucran procesos y producciones artísticas articuladas con los contextos de las obras y/o de los estudiantes, en la que la se proponía de manera explícita una interrelación entre lo teórico y práctico. Para una comprensión más detallada del anterior currículum de Artes Visuales en Chile, revisar: Errázuriz (2004).

7 Cabe mencionar que este artículo refiere, en particular, a la desaparición de los contenidos en la asignatura de Artes Visuales y no al currículum en general.

8 Cabe señalar en este punto que la actual reforma educacional no ha sido acompañada de una política nacional de apoyo a mejorar la calidad de la formación de los docentes en ejercicio. A diferencia de la reforma educacional anterior, que fue apoyada por un conjunto sistemático de programas, como: Proyectos de Mejoramiento Educativo (MECE), P-900, Proyecto Montegrande, programas de capacitación a docentes, pasantías, etc. Para una información más detallada, revisar Gysling (2003). Para más información sobre la formación de profesores en Chile, revisar Cox, Meckes y Bascopé (2010). Asimismo, para profundizar en la formación de profesores en Chile se sugiere consultar: Ávalos (2014).

La segunda afirmación que orienta el currículum sostiene que este “no se presta a interpretaciones diferentes” (Mineduc, 2015, p. 17), dictamen particularmente problemático para las artes y también para las humanidades. Esta aseercción se apoya en la creencia de que el cuerpo de conocimiento de una disciplina académica estaría unificado y sobre el que no debiera permitirse que existan diferencias en su interpretación. Desde el punto de vista de las artes visuales, esta noción no solo es absurda y errónea, sino que implica ignorar, por una parte, la discusión académica en torno a sus contenidos disciplinares (Efland, 2004; Koroscic, 1996; Short, 1995; Silva, 2015). Por la otra, conlleva a anular el potencial crítico y cualitativamente diferenciador de las artes visuales respecto a otras áreas del conocimiento (Barbosa, 1998; Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

En consecuencia, el enfoque de las Bases Curriculares establece que se “procura una definición más detallada y las operacionaliza en una progresión más explícita para cada nivel” (Mineduc, 2013, p. 14). Expresado de esta manera, un énfasis que se propone reforzar es la presencia de una concepción medible, objetivable y estandarizable del conocimiento, al punto que difícilmente podrá promoverse aquello que es consustancial al arte: la curiosidad, la imaginación y la creatividad; por cuanto la racionalidad de este tipo de ideología curricular, como lo explica Eisner (2002, p. 55), “busca la convergencia sobre lo conocido más que la exploración de lo desconocido”⁹.

Entonces, cabe preguntarse cuáles son las ideas que subyacen a una formulación que se propone eliminar conceptos y contenidos factibles de ser interpretables. ¿Cuál es el rol que se espera que cumplan los profesores frente a un currículum de estas características? Resulta difícil de sostener, a la luz de la investigación y teoría acumulada en la educación artística, que el proceso de enseñanza y aprendizaje puedan conducirse sin considerar la experiencia acerca de cómo los sujetos perciben e interpretan el mundo. Eisner (1988, p. ix) sostiene que, en un contexto gobernado por el enfoque curricular técnico, difícilmente habrá espacio para la experiencia porque esta es “difícil de operacionalizar. Además, el esfuerzo ha sido hacia la estandarización” (p. ix) y, en tanto, la experiencia es idiosincrática, es decir individual, por lo que no tiene cabida. En síntesis, la racionalidad de un enfoque técnico del currículum, como es el que se está examinando, aspira a las certezas de sus resultados y a la asepsia de deliberaciones; por tanto, el positivismo burocrático implícito, que se reviste de eficaz, encarna cualidades que no son neutras ni desinteresadas. Sancho (1990, p. 63) explica con precisión la concepción económica y productiva de esta visión:

Emisor de un lenguaje descriptivo, informativo, reproductivo, e instructivo, como modelo de realidad referido al contexto político y al poder simbólico. Dispuesto en la eficacia, eficiencia y control, su racionalidad es la enseñanza, los objetivos escolares, las secuencias técnicas y los métodos normativos. Su sentido es formar capital humano y desarrollar capacidades para el progreso económico, con el propósito de ocupar distintos trabajos requeridos por el sistema económico.

Entonces, emerge la pregunta acerca de qué ocurre ahora en el aula una vez que la centralidad de los contenidos conceptuales ha sido desplazada y reemplazada por OA que engloban habilidades y actividades. En primer lugar, el planteamiento reordena en el currículum de las Artes Visuales los medios determinando otros fines para la enseñanza y el aprendizaje. Como se verá a continuación, se establecen tres ejes que no integran la potencia activa de la experiencia, sino que, más bien, la anulan. La experiencia es una forma de conocer el mundo y por ello cobra un valor insustituible en el aprendizaje. La carencia del currículum no está en que se promueva una exclusión de la experiencia, sino en concebirla como resultado del trabajo manual, en el caso del eje 1 (Expresar y crear visualmente), y como respuesta espontánea frente al arte, en el caso del eje 2 (Apreciar y responder).

9 La traducción que se ofrece es de fuente propia.

De acuerdo con Dewey¹⁰, el aprendizaje experiencial se sostiene en dos principios: continuidad e interacción. La continuidad (*experiential continuum*) refiere a que la vida es un continuo de experiencias, las que van modificando la relación con el mundo; es decir, se recoge algo de las situaciones anteriormente vivenciadas que afecta las experiencias que están por venir. La interacción, por consiguiente, actúa tanto interna como externamente; es decir, opera modelando la propia experiencia, a la vez que afecta el medio exterior. Esta interrelación entre el mundo propio y el entorno cultural no es bidireccional, sino el resultado de intercambios (transacciones) entre un sujeto y su entorno social y cultural. Por esto, a la luz de los principios de continuidad e interacción, el intercambio entre estudiante y su contexto, y viceversa, vuelven a este un sujeto consciente de su pertenencia a un marco de encuentro e intercambio (inter)cultural. En síntesis, la condición de interacción de la propia experiencia no tiene lugar en el actual currículum de Artes Visuales, dado que todas las acciones internas no permean circunstancias externas. La ejecución de un procedimiento técnico no interactúa con el continuo de experiencias sociales; las formas y expresiones visuales no tienen como caja de resonancia los problemas estéticos o las temáticas culturales de la historia del arte ni circunstancias del lenguaje en la semiótica de la imagen, sino más bien una respuesta inerte, una experiencia individual aislada, circunscrita a un procedimiento y una respuesta espontánea sin articulación de redes de conceptos ni marcos interpretativos que propongan una didáctica informada y articulada en marcos conceptuales coherentes. Esto, a juicio de los autores, en cuanto formadores de profesores de Artes Visuales, arroja un debilitamiento epistémico que deja al área como una zona inespecífica del contenido disciplinar necesario para distinguir entre componentes del área, así como acrítica en su posibilidad de proveer el espacio de pensamiento reflexivo hacia sí mismo y su entorno.

Análisis de la propuesta curricular desde la perspectiva disciplinar

A continuación, se examina el programa de I° Medio con el propósito de ilustrar la problemática abordada. Este contiene cuatro unidades temáticas (Grabado y Libro de Artista; Arquitectura; Pintura Mural y Diseño Urbano; Arte Digital), de las que se examinará la primera de ellas: Grabado y Libro de Artista. Esta unidad, a su vez, prescribe cinco OA, tres referidos a grabado y dos a libro de artista, de los que se analizan solo aquellos que refieren al ámbito del grabado.

Como se ha señalado anteriormente, la asignatura de Artes Visuales se estructura en torno a tres ejes presentes en todos los niveles, estos ejes como muestra la Tabla 1 son: *Expresar y crear visualmente*;

10 En su libro *The School and Society*, de 1915 plantea los fundamentos de la experiencia personal de los estudiantes en el aprendizaje que veinte años más tarde coronaría con *Arte y experiencia*.



Apreciar y responder frente al arte y Difundir y comunicar (Mineduc, 2015, p. 318). En orden correlativo en la tabla 1 se detalla que los OA 2 y 3 refieren al eje *Expresar y crear visualmente*, los OA 4 y 5 al eje *Apreciar y responder*, y el OA 6 al eje *Difundir y comunicar*. Al examinar la propuesta, los énfasis y las orientaciones entregadas para planificar, implementar y evaluar los aprendizajes del apartado de Grabado, se evidencia en cada uno de estos OA que la unidad carece de una idea central que explique o haga relaciones entre componentes disciplinares y orientaciones didácticas. En la carencia de lo disciplinar se observa que no hay una articulación que vincule los aspectos conceptuales, procesuales y cognitivos; es decir, de aquellos aspectos que refieren a la complejidad conceptual. Asimismo, las sugerencias de evaluación se orientan por lo general a procedimientos, a la vez desvinculados de los propósitos de aprendizajes conceptuales que se buscan alcanzar.

Tabla 1. Objetivos de aprendizaje de la unidad Grabado y Libro de Artista

OA 2	Crear trabajos y proyectos visuales basados en sus imaginarios personales, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de grabado y pintura mural.
OA 3	Crear proyectos visuales basados en imaginarios personales, investigando en medios contemporáneos, como libros de artista y arte digital.
OA 4	Realizar juicios críticos de manifestaciones visuales considerando las condiciones contextuales de su creador y utilizando criterios estéticos pertinentes.
OA 5	Realizar juicios críticos de trabajos y proyectos visuales personales y de sus pares, fundamentados en criterios referidos al contexto, la materialidad, el lenguaje visual y el propósito expresivo.
OA 6	Diseñar propuestas de difusión hacia la comunidad de trabajos y proyectos de arte, en el contexto escolar y local, de forma directa o virtual, teniendo presente las manifestaciones visuales a exponer, el espacio, el montaje, el público y el aporte a la comunidad, entre otros.

Fuente: Programa de Artes Visuales I° Medio (Mineduc, 2015).

En la tabla 2 se pueden observar los indicadores de evaluación propuestos por el Mineduc que buscan ser abordados desde el grabado. Luego de examinar las bases y el programa se constata que no se encuentra ningún lineamiento sobre la estructura conceptual sustantiva y sintáctica (Schwab, 1964) del grabado: ¿Cuál es la importancia del grabado? ¿Cuáles son aquellas conceptualizaciones sustantivas y asuntos relevantes para la asignatura que se busca que los estudiantes aprendan? ¿De qué manera el grabado, en cuanto lenguaje y técnica para crear y comunicar imágenes, es abordado, contextualizado y adaptado al ámbito escolar? Y, más aún, ¿en qué medida estos componentes, que estructuran un aprendizaje de su aspecto técnico y comunicativo en cuanto sistema de imágenes, se conectan con los entornos culturales cercanos a los estudiantes? Estas preguntas se refieren, sin duda, a las intenciones declaradas o subyacentes de las estrategias posibles a utilizar por los profesores, en las que se encuentran implícitas las acciones que cada grupo de estudiantes desarrollará para dar lugar a un aprendizaje específico.

Tabla 2. Objetivos de aprendizaje e indicadores de evaluación para Grabado

Objetivo de aprendizaje	Indicadores de evaluación sugeridos OA
OA 2 Crear trabajos y proyectos visuales basados en sus imaginarios personales, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de grabado y pintura mural.	Buscan intencionadamente nuevas maneras de trabajar procedimientos de grabado por medio de la investigación artística.
	Expresan sus imaginarios personales por medio de bocetos para grabados.
	Crean grabados originales aplicando los resultados más novedosos de las investigaciones artísticas con procedimientos.
	Discriminan entre distintos materiales para realizar grabados, en función de la sustentabilidad con el medioambiente.
OA 5 Realizar juicios críticos de trabajos y proyectos visuales personales y de sus pares, fundamentados en criterios referidos al contexto, la materialidad, el lenguaje visual y el propósito expresivo.	Evalúan resultados de investigaciones artísticas sobre procedimientos, en relación con su pertinencia para elaborar grabados.
	Evalúan propuestas e ideas para sus grabados, considerando su creatividad y la relación entre propósito expresivo, materialidad y lenguaje visual.
	Argumentan juicios críticos de grabados personales y de sus pares, en cuanto a la relación entre propósito expresivo, utilización de procedimientos y lenguaje visual.
	Comunican apreciaciones y juicios críticos respetuosamente.
OA 6 Diseñar propuestas de difusión hacia la comunidad de trabajos y proyectos de arte, en el contexto escolar y local, de forma directa o virtual, teniendo presente las manifestaciones visuales a exponer, el espacio, el montaje, el público y el aporte a la comunidad, entre otros.	Seleccionan entre sus trabajos aquellos que deseen difundir a la comunidad educativa.
	Utilizan estrategias pertinentes para difundir sus trabajos a la comunidad educativa por vía directa o internet.

Fuente: Programa de Artes Visuales I° Medio (Mineduc, 2015).

Lo primero que alerta la atención es que la propuesta curricular no provee un contexto ni una orientación que den pistas acerca de la relevancia del grabado; tampoco hace mención alguna al rol que por varios siglos tuvo el grabado en favorecer y multiplicar la circulación de imágenes. Lo que permite identificar esta organización curricular es la ausencia de una conciencia de mundo del sujeto de estar en un entorno social y cultural. Como lo explica Freire (2005, p. 19), “las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, porque la conciencia es siempre, radicalmente, conciencia del mundo”.

Llegados a este punto, cabe examinar la conceptualización sustantiva del grabado. La xilografía, la técnica que propone el programa de estudio en su versión ecológica (grabado verde) por muchos siglos permitió que imágenes de distinta índole circularan de manera más accesible pudiendo llegar a un público mucho más amplio. Luego, con el desarrollo de la imprenta y la diversificación de técnicas de grabado en metal y luego de la litografía, el grabado permitió a los artistas crear imágenes en formatos diversos y poder reproducirlas. Volviendo a las omisiones sustantivas del grabado, se identifica un desconocimiento de la importancia del grabado como medio y lenguaje para el desarrollo del afiche en el diseño, del cartel en la publicidad y de la circulación de imágenes impresas para los medios de comunicación de masa ya avanzado el siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX. En síntesis, ninguno de los aspectos centrales del grabado es mencionado en la unidad; por el contrario, la noción que se entrega es meramente instrumental, circunscrita a un proceder y una respuesta espontánea desvinculada del acervo de la historia del arte y del valor plural de las imágenes en la cultura visual.

En este orden de ideas, lo que se ha examinado, hasta ahora, refiere a omisiones y carencias del eje *Apreciar y responder* frente a lo que cabe preguntarse sobre cuáles son las habilidades de pensamiento que se nombran como juicio crítico. Se constata en el OA 5 que, cuando hay una referencia a *realizar juicios críticos* se enuncia que se busca que estén “referidos al contexto, la materialidad, el lenguaje visual y el propósito expresivo”. Esta declaración, aparentemente auspiciosa, si se considera el análisis crítico que se ha desplegado hasta ahora, no es concordante con los indicadores de evaluación (ver columna derecha de la tabla 2) donde prevalecen el procedimiento, el propósito expresivo y el lenguaje visual. Además, la materialidad aparece solo en un criterio, mientras que el contexto es omitido. En síntesis, la sustancia disciplinar es debilitada a lo largo del programa dado a que no se explicitan vínculos con los diferentes saberes que sustentan la reflexión de las artes visuales (historia del arte, estética, iconología, semiótica, cultura visual, etc.). Por el contrario, las actividades nada más son direccionadas a una experiencia personal disociada del contexto social, cultural y material, además de la estimulación de las respuestas espontáneas del estudiantado.

Desde el punto de vista didáctico, vincular un contenido con una experiencia personal del estudiante presenta una situación de aprendizaje invaluable porque permite promover otros aspectos del desarrollo humano; sin embargo, al presentar el grabado meramente desde un aspecto práctico-instrumental, se pierde su relevancia como conocimiento, dado que no hay continuidad ni interacción (Dewey, 1967) de la experiencia individual con la realidad externa. Estos dos principios ausentes en este currículum permitirían encausar la respuesta espontánea, aquella inicial y no fundamentada como lo plantea el programa de Artes Visuales, hacia una observación, luego, a un conocimiento y, finalmente, a un juicio estético o crítico.

En definitiva, el grabado, así como otras técnicas de reproducción de imágenes, posee posibilidades de desarrollo hacia formas de conocimiento y experiencia que son divergentes y expansivas. Se trata de un contenido que no puede ser restringido a la experiencia del quehacer manual –sin duda, necesario, pero no concluyente–, sino que requiere ser pensado y experimentado como apertura hacia otras modalidades de apropiación y producción de imaginarios personales o colectivos. Asimismo, si el abordaje del eje *Expresar y crear visualmente* tampoco se hace mención al fenómeno particular mediante el que el

grabado produce imágenes. Lo que se pierde es tanto el fundamento perceptual del pensamiento visual como la práctica experimental y creativa. La creación de imágenes en el grabado se da mediante operaciones muy particulares (incisiones, métodos aditivos y de trama, entre otros), lo que conlleva a que los resultados (producidos en una matriz y, luego, impresos en un soporte de papel u otro material) sean difíciles de predecir, sobre todo tomando en cuenta la promoción de la creatividad.

En consecuencia, el hecho de que exista una omisión de amplias zonas de desempeño en esta técnica, en particular dentro de la decisión curricular, remite a lo que Elliot Eisner (2002) denominó *currículum nulo* (*null curriculum*). Este concepto, largamente discutido en la literatura educacional, refiere a lo que se omite del currículum escolar. Para Eisner, lo que se omite del currículum es tan importante como lo que queda finalmente prescrito. Tal como se ha explicado con el caso del grabado, las omisiones del currículum de Artes Visuales no contemplan que la experiencia personal del estudiante pueda ampliarse, interactuar y enriquecerse con los saberes que están fuera de su propia existencia:

El tipo de decisiones que toman los individuos no solo está influido por lo que saben, sino también por lo que no saben. Por tanto, grandes áreas de contenido importante pero no examinado pueden tener una gran influencia en el tipo de decisiones que toman las personas y en los tipos de vida que llevan. Por tanto, los sistemas de símbolos no solo tienen el potencial de proporcionar formas únicas de significado, sino que también tienen el potencial de practicar y desarrollar habilidades mentales particulares. Sin estas habilidades, los significados que se hacen posibles a través de los distintos sistemas de símbolos serán irrecuperables. (Eisner, 1985, p. 81, traducción propia)

En síntesis, la querella planteada frente al currículum de Artes Visuales que se ha ejemplificado en la unidad didáctica de grabado correspondiente a I° Medio es que la constitución del conocimiento disciplinar en la propuesta curricular, exhibe una notoria ausencia de redes de conceptos; los que son relevantes para la comprensión teórica del aspecto central de este contenido. Además, se evidencian omisiones de algunos marcos interpretativos, sistema de símbolos en el decir de Eisner, como lo son la historia del arte, la estética, la iconología y la semiótica de la imagen, entre otros; que son

utilizados con frecuencia para abordar la reflexión en el ámbito de las artes visuales. Como se ha examinado, la práctica del eje *Expresar y crear visualmente* se ve debilitada por una propuesta que ignora la cualidad del pensamiento visual intrínseca al grabado, así como del lenguaje vinculado a la gráfica del diseño, la publicidad y medios de comunicación impresos. Estas inconsistencias sustantivas y sintácticas, de acuerdo con Schwab (1964), alertan, de una parte, acerca de un debilitamiento epistémico en el área y, de otra, advierten de una privación tanto del potencial conceptual como procedimental de los contenidos que habilitan una experiencia de aprendizaje hacia el mundo. Finalmente, lo que se requiere frente a un currículum de estas características es una orientación didáctica que invite a los estudiantes a una apertura que incorpore el potencial teórico-conceptual y que conecte transversalmente el hacer con la ideación, la creación con la reflexión y la comunicación con una experiencia estéticamente fundamentada y culturalmente situada.

Una didáctica decolonial frente a la tensión latente del currículum

Desarrollar habilidades para interrogar las imágenes se ha vuelto una exigencia cada vez más relevante en la formación de sujetos para el siglo XXI. De esta manera, el rol de las artes visuales como medio de comprensión y cuestionamiento de la realidad –en un sentido amplio–, se consolidó con las consecutivas apariciones de diferentes tendencias de la vanguardia y posvanguardia (Foster, 2001). Así, las preguntas en relación con las implicancias para determinar el sentido de la producción visual y las orientaciones que las prácticas artísticas poseen para los contextos educativos constituyen formulaciones de nuevos problemas y desafíos en los que las artes visuales tienen la tarea de proponer diferentes lecturas y proposiciones en el actual escenario educativo.

Un abordaje general de la propuesta curricular de Artes Visuales hace evidente que se trata de directrices centralizadas para ser aplicadas al sistema escolar de todo Chile. Esta exigencia, que se debe tener en cuenta cuando se implementan procesos de enseñanza y aprendizaje, posee, al menos en lo declarativo, una apertura hacia las intervenciones y estrategias que los profesores puedan llevar a cabo en su propio contexto. Sin embargo, como se examinó en los apartados anteriores, resulta preocupante que los programas de Artes Visuales establezcan mayoritariamente desarrollos de tipo más bien procedimental, los que en ausencia de los principios de continuidad e interacción que se han explicado anteriormente, desactivan la relación con el medio y sus implicancias sociales, culturales y estéticas orientándose, en consecuencia, hacia la exploración de una subjetividad que atiende a una respuesta espontánea, pero exenta de sustancia disciplinar informada y menos aún de una postura interpeladora. Lo anterior evidencia en qué medida el potencial crítico es postergado en la operacionalización del currículum prescrito anulando la posibilidad de *abrir el contenido* por parte de aquellos profesionales que no han adquirido conocimiento experto. Esta ausencia de conocimiento en la disposición curricular de la asignatura provoca no solo un acercamiento superficial y epidérmico de sus componentes estéticos, históricos, semióticos y culturalmente densos, sino que también profundiza en la inmediatez del procedimiento ya señalado anteriormente, ocasionando un *desarraigo interpretativo*, es decir, una falta de contexto y urgencia con respecto a explorar las connotaciones, implicancias y significaciones de las imágenes. En una línea similar, Miranda y Espinoza (2015) han denunciado que los métodos y modelos foráneos propuestos en el currículum cumplen un rol que predetermina los “significados culturales”, y que más que vincular el cotidiano de la escuela con “la realidad” (p. 17), más bien lo estereotipan. En este sentido, en tanto ya se ha demostrado que el dispositivo curricular aboga por una eficiencia social que “no se presta a interpretaciones diferentes” (Mineduc, 2015, p. 17), también exhibe la carencia de una mirada específica de la didáctica.

Dado el estado de la cuestión, a continuación, se propone una didáctica crítica, la cual orienta tanto la práctica como la reflexión. La didáctica crítica, que como es sabido es heredera de la teoría crítica, se plantea como una integración de la teoría y la práctica ocupando un lugar de síntesis entre los proyectos modernos

y posmodernos (Rodríguez Rojo, 1997). De esta manera, la didáctica crítica es entendida aquí como una aproximación disciplinar cuya teoría y práctica cooperan en función de una acción educativa que concibe al estudiante históricamente situado y en el que se busca promover una

[...] creciente autodeterminación, codeterminación y solidaridad en todas las dimensiones de la vida, y al mismo tiempo toma en cuenta que la realidad de las instituciones educativas no corresponde a menudo al mencionado objetivo, por lo que los necesarios procesos de cambio dirigidos a una reforma permanente solo pueden impulsarse con un esfuerzo de democratización de toda la sociedad. (Klafki, 1986, p. 42)

En último término, se propone una didáctica crítica que permita no solo organizar en marcos conceptuales organizados los fragmentos inconexos del currículum de las Artes Visuales, sino también, mediante la acción comunicativa y reconstructiva (Rodríguez Rojo, 1997), insembrar, en el caso chileno, esta zona culturalmente inerte, socialmente acrílica y simbólicamente muda, con los saberes académicos para que interactúen con las historias locales, las narrativas visuales y la pluralidad de subjetividades. El reconocimiento de los grupos minoritarios, las periferias y las identidades divergentes que proponen algunos autores (Efland, Freedman y Stuhr, 2003; Freedman, 2006), especialmente bajo esquemas pedagógicos posmodernos y poscoloniales (Barbosa, 2015), son, sin duda, algunas aperturas hacia la singularidad y lo múltiple, propio de la experiencia estética, que permiten verbalizar y abrir la reflexión hacia una postura que toma en cuenta otras formas de existencia divergente con respecto a los discursos hegemónicos del poder y que, por tanto, permiten pensar en una didáctica situada en la crítica reflexiva.

En este orden de ideas también puede pensarse que una postura situada en el concepto de *postmodernidad* tiende a continuar aquel pensamiento de la modernidad bajo el entendido de que este proyecto de la razón esconde una irracionalidad destructiva, tendiente a la aniquilación del otro en beneficio del colono (Dussel, 2000, p. 29). No obstante, a diferencia de la concepción moderna, la postmodernidad posee una renuncia a la razón que socava la preeminencia de los *metarrelatos* (Lyotard, 1987, p. 4). Por el contrario, esa desconfianza de la hegemonía

discursiva permite, al mismo tiempo, tener en cuenta la aparición de otras narrativas que fueron marginadas del relato moderno, ello incluye la inclusión de la periferia geográfica y grupos marginados.

En particular, el interés de los autores por la perspectiva decolonial radica en que esta abre una conciencia desde lo contemporáneo hacia otras demarcaciones, narrativas, alteridades y visiones de mundo que pueden ser parte de una apropiación curricular situada y consciente del contexto específico (Cabrera Salort, 2017; Gómez, 2019). Ello incluye relevar el papel que tiene el ejercicio de diferentes subjetividades inscritas en el espacio escolar como dimensión cultural. Tal como señalan Efland, Freedman y Stuhr (2003, p. 84): “Los profesores interpretan a su vez los contenidos curriculares y los reformulan para presentarlos a los estudiantes; y estos reinterpretan la información recibida de acuerdo con sus propias capacidades, género, contexto étnico y una larga serie de condiciones”. Y es que la recepción del contenido se encuentra condicionada por estas capacidades y el medio simbólico en el que está inserto. Es decir, la interpretación de las imágenes, el análisis crítico de las genealogías de estas como las reapropiaciones bajo una perspectiva decolonial habilitan una epistemología para repensar la reflexión, la lectura de obra y la producción artística visual en el aula escolar. Esto, como una forma de redefinir el propio contexto estableciendo una postura pedagógica que problematice las formas de expresión e imaginarios culturales y sociales de los artefactos artísticos y de la cultura visual.

En otras palabras, la supuesta neutralidad que plantea el currículum chileno por omisión desconoce que las formas y expresiones identitarias son diversas, plurales y situadas, deviniendo desde las conciencias del continente como un sincretismo de diferentes países con sus propias realidades socioculturales, individuos aislados y sus relaciones dadas entre sujetos y contextos (Acha, 1996). En consecuencia, como bien explica Acha, el concepto de *identidad* en Latinoamérica resulta problemático, pues se tendió por un tiempo prolongado a pensar en la acepción de este término como un concepto estático, delineado y acabado; lo que, sin dar lugar necesariamente a un reconocimiento de su carácter móvil y cambiante dado la multiplicidad cultural del territorio, trajo una imprecisión que la mayoría de los Estados latinoamericanos controlaron para poder manipular las importaciones culturales que impregnaron los diferentes ámbitos de la cultura.

Es importante señalar que el esbozo de esta noción de identidad intenta promover una emancipación de los sujetos (profesores y estudiantes) instituidos en una subjetividad marginal, o no alineada, al orden hegemónico poscolonial. De tal forma, la noción de identidad latinoamericana que posee ese rasgo de inmovilidad tensa la hibridez y determinaciones cambiantes de las heterogéneas culturas latinoamericanas. Por esto, desde la perspectiva de una didáctica crítica, parece razonable su utilización en plural, es decir, bajo una postura que vea en el reconocimiento de las narrativas localizadas la validación de otras voces, ya sean de resistencias, disidencias o divergencias; características no privativas, pero sí claves para la propuesta de una didáctica de la decolonialidad.

Si bien, el proceso de decolonización se da en una forma de independencia respecto al colonialismo, este es, en gran parte, coextensivo con la idea de modernidad (Walsh, Mignolo y García, 2006). En tal sentido, la aparición de estados declarados como independientes de las potencias imperialistas que los ocupaban podía dar la impresión de producir sociedades con mejores condiciones y con identidades propias. Sin embargo, esos mismos territorios que antaño eran colonias se encontraron, en muchas ocasiones, en posiciones más desfavorables y con mayores niveles de pobreza que en los tiempos precedentes (Ferro, 2000, p. 42).

En definitiva, lo decolonial como operación del lenguaje, propone, entonces, desmontar la lógica de la colonialidad que opera en tres ámbitos diferenciados: primero, en el poder político y económico que constituye el Estado; segundo, en el dominio del saber epistémico, filosófico, científico y en aquel vinculado al lenguaje; y, finalmente, en el ámbito del ser subjetivo, lo que incluye el control de la sexualidad y el rol de los géneros (Walsh, Mignolo y García, 2006, p. 13). En este sentido, la decolonización opera como un movimiento emancipatorio del pensamiento colonial que sigue implícito, es decir, se actualiza en los modos de concebir la realidad.

De acuerdo con Walsh, Mignolo y García (2006), el pensamiento colonial, en el caso chileno, permanece naturalizado en la racionalidad moderna en su actualización bajo la forma del progreso y la aspiración de democracia liberal. Sin escudriñar demasiado, se devela la hegemonía de diferentes miradas eurocéntricas y norteamericanas que se reconocen más fácilmente en el momento tardo-capitalista de la modernidad. Por ello se ha identificado una operación profundamente colonialista en la modernidad, mientras que los movimientos que la revisan pueden ser vistos como oposiciones ideológicas cercanas a la decolonialidad.

En torno a lo dicho, Santos (2014) señala que el pensamiento occidental de la modernidad “es un pensamiento abismal” (p. 21). Con esta noción este autor se refiere fundamentalmente a una forma de pensar ligada al expansionismo del pensamiento europeo que propone una conciencia fragmentada que no denota una realidad exterior ni ajena a sí misma. De esta manera, el pensamiento del abismo distingue entre dos universos: uno visible cercano, concreto y que se valida en la experiencia real; y otro ajeno, *del otro lado de la línea* (p. 22) que se considera y se produce como no existente. Esto conlleva la imposibilidad de reconocer la simultaneidad *de los dos lados de la línea* teniendo en cuenta una realidad e invisibilizando y no reconociendo otros modos de existencia más que el propio.

Bajo esta modalidad, *lo otro* es oscuro e incomprensible, carente de esencia y densidad ontológica. Se puede decir que la marginalidad de ese pensamiento sumido en la propia consciencia es *negatividad pura* en el sentido de no-ser. En síntesis, existir culturalmente fuera del pensamiento abismal consiste en ser la negación de una entidad cultural que se consolida y se afirma en la medida en que ignora, niega o suprime la realidad de lo que está *más allá de la línea*. Por ello, siguiendo a Santos, situarse en el abismo epistémico de la cultura europea y colonizadora implica pensar la propia cultura como una deslocalización, una zona que no puede afirmarse a sí misma, excepto por la relación que sostiene con aquella hegemonía cultural que la niega y la ignora.

Complementariamente, Juan Acha propone que en Latinoamérica la cultura se entiende como “la producción de bienes culturales, incluyendo las transformaciones de nuestra naturaleza o geografía” (1996, p. 55). Esto, al mismo tiempo, incluye la reproducción de bienes culturales, así como los usos y costumbres que construyen el bagaje cultural colectivo. A partir de lo anterior, se distingue, de una parte, una cultura hegemónica y paradigmática, y de otra, una popular y propia de las minorías, lo que resulta coherente con la matriz de pensamiento abismal propia del colonizador. Este punto es relevante, ya que eso trae consigo también una distinción entre una producción culta y otra de tipo popular. De esta manera, los cruces que se producen entre lo culto y lo masivo convierten el enfrentamiento de la élite y la sociedad común en una relativización de la lucha entre el poder y los subordinados, ya que el acceso a los bienes simbólicos se democratiza en cierto sentido (García Canclini, 1989). En síntesis, los latinoamericanos fluctúan entre una y otra manifestación cultural en distintos niveles de imbricación y promueven la construcción de una cultura que se modifica con regularidad, especialmente tomando en cuenta los procesos de urbanización que impulsan la aparición de una cultura híbrida (García Canclini, 1989).

A partir de esta reflexión, queda el desafío de analizar la relación entre los procesos educacionales de las artes visuales y los contextos culturales en que se producen las imágenes. Por ello, la definición de cultura aquí se entiende como la construcción de conocimiento dado en la propia interacción de los agentes educativos. La identificación del arte como producción construida desde la cultura, la

superación del concepto de progreso lineal y temporal, el reconocimiento de la diferencia, la democratización de las artes, la polisemia y la aceptación del contexto constituyen características sobresalientes para complejizar el concepto de cultura (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Esto ha generado la necesidad de volver a pensar en las formas de concebir la labor docente en cuanto a sus modos de abordar la complejidad de la producción artística visual contemporánea y los contextos en los que se sitúan los estudiantes.

La aspiración curricular

Ante este escenario, el de las producciones de las visualidades artísticas contemporáneas, una postura curricular acrítica y tendiente a la asepsia temática es particularmente riesgosa, debido a que, en el ejercicio de su implementación, pueden dejar de considerarse aspectos o fenómenos que configuran el acervo identitario del medio cultural local y la preferencia por determinados imaginarios visuales y estéticos. Como ya se ha señalado, la omisión de ciertas narrativas y subjetividades muchas veces obedecen a una determinada hegemonía cultural que el enfoque decolonial pretende dismantelar. Considerar, entonces, la riqueza de aquellas temáticas que precisamente interrogan la realidad y sus prácticas de dominación y sometimiento permite problematizar el modelo colonizador como una presencia hegemónica de los imaginarios y representaciones visuales. Por esto, la mirada decolonial propuesta delinea con mayor claridad algunas modalidades de dominación persistentes, y que consideran la regulación curricular como instrumento para continuar su dominación.

De esta manera, pensar decolonialmente es un ejercicio crítico sobre la comprensión de las construcciones culturales que facilitan detectar aquellas contradicciones de la matriz colonial, como las ideas de progreso y universalismo que, precisamente, no incluyen la otredad ni a quienes no sean parte de esta matriz de representación. La perspectiva decolonial, en síntesis, permite no solo observar el mundo desde otro lugar, uno que permita evidenciar la invisibilización de lo propio y el ocultamiento de las identidades de las geografías del sur, sino que también posibilita ver aquello que está anulado (Eisner, 2002) en el currículum de Artes Visuales: un diálogo y un encuentro del profesor con su práctica pedagógica cotidiana en la que se cruzan los saberes de la educación, las artes y las producciones culturales.

A modo de conclusión, se plantea que una acción educativa guiada por una didáctica crítica permite, por medio de la recuperación de los principios de continuidad e interacción de la experiencia con su contexto sociocultural, revertir que las acciones internas de cada estudiante se establezcan de manera aislada de sus circunstancias contextuales. De esta manera, el propósito orientador de la didáctica crítica como lo plantea Klafki (1986, p. 57) “no se trata, por tanto, de aceptar o ‘aplicar’ sin más ciertos elementos de la ‘teoría crítica’, sino de una recepción crítica y de una traducción fiel de los mismos al ámbito didáctico”.

Bajo esta perspectiva, se propone una comprensión de la educación como un conjunto de interacciones tendientes a desarrollar capacidades no solo de autodeterminación, como mera promoción de la individualidad, sino también de una codeterminación solidaria (Klafki, 1986, p. 48) que reconozca la posibilidad de autodeterminación de quienes se han visto desfavorecidos, ya sea por sus creencias o su condición de minoría. Por esta razón, se ha sostenido a lo largo del texto que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes, la cualidad de la experiencia de los estudiantes se encuentra expuesta a tensiones que intensifican el reconocimiento de lo complejo. En este sentido, un currículum que plantea como lineamiento excluir las *interpretaciones diferentes* impone una mirada técnica y funcionalista que no valora la pluralidad de las experiencias e interpretaciones de mundo, y a su vez mira con resquemor aquello que es *difícil de operacionalizar*. Dicho así, la máxima de *hacer accesible* del Mineduc requiere reorientarse hacia al pensamiento complejo que promueven las artes visuales. Dadas las ideas subyacentes en las Bases Curriculares de Artes Visuales en Chile, el desafío es, como le llamó Pinar al propósito curricular, ofrecer una “conversación compleja estructurada por el compromiso ético con [la] alteridad” (2014, p. 8). Esto, por cierto, se vuelve una tarea que, bajo la orientación de una didáctica crítica, permitirá a los profesores sortear tanto las falencias disciplinares como las ausencias didácticas con meritorio éxito.

Finalmente, cabe señalar que aún está pendiente realizar un análisis comparado entre el actual y el anterior currículum de Artes Visuales chileno. Asimismo, también está por vislumbrar lo que desde la investigación teórica se ha planteado en este artículo: ¿En qué medida se observa el impacto en los aprendizajes? ¿Cómo adaptan o se ven afectadas las estrategias didácticas de los profesores bajo este nuevo currículum? ¿Están los estudiantes siendo preparados para comprender de manera fundamentada y crítica las imágenes que los rodean?

En esta línea, futuras investigaciones podrían incorporar otras posiciones críticas en relación con las problemáticas de su implementación, considerando de qué manera se construyen las narrativas de profesores; y en último término qué consecuencias didácticas ratifican, o no, las limitaciones epistémicas que se han analizado a lo largo del artículo. Sin embargo, y en consecuencia a la argumentación aquí desarrollada, es que los autores sugieren que futuros estudios pesquisen de manera sistemática la articulación que los componentes disciplinares de las artes visuales requieren con una didáctica orientada a los propósitos de aprendizajes, de manera que esta interacción se extienda tanto a los aspectos culturalmente situados como al rescate de la riqueza de imaginarios, narrativas y subjetividades obliterados por el pensamiento abismal.

Referencias

- Acha, J. (1996). *Aproximaciones a la identidad latinoamericana*. México: UNAB.
- Águila, D. (2018). La enseñanza de las artes en la educación chilena: Plan Nacional de Artes en Educación (2015-2018). *Revista GEARTE*, 5(2), 199-208. <http://seer.ufrgs.br/gearte>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 11-28.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/arte.
- Barbosa, A. M. (2015). *La imagen en la enseñanza de arte*. Monterrey: UANL.
- Bernstein, B. (1971). *On the classification and framing of educational knowledge*. En M.F. D. Young (ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). Londres: Collier-Macmillan.
- Cabrera Salort, R. (2017). Abordaje triangular desde un episteme decolonial. *Revista GEARTE*, (4)2, 181-191. <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/76139/43521>
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1992). Teachers as curriculum maker. En P.W. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp. 486-516). Nueva York: Macmillan.
- Connell, R.W. (1985). *Teachers' work*. Sídney: Allen & Unwin.
- Cox, C. (2006). *Policy formation and implementation in secondary education reform: The case of Chile at the turn of the century*. Education Paper Series, N. 3. Washington D.C.: World Bank.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46-47, 205-245.
- Dewey, J. (1973). *Mi credo pedagógico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 41-54). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Efland, A.D. (2004). *Arte y cognición*. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. Nueva York: Macmillan.
- Eisner, E.W. (1988). Foreword. En F. M. Connelly y D. J. Clandinin, *Teachers as curriculum planners: Narrative of experience* (pp. ix-xi). Toronto, Ontario: Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (2002). *The educational imagination*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Errázuriz, L. H. (2004). *La educación artística en el sistema escolar chileno*. http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=19709&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html

- Ferro, M. (2000). *La colonización: una historia global*. México: Siglo XXI.
- Foster, H. (2001). *El retorno de lo real: la vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Gómez, P. P. (2019). Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. *Revista GEARTE*, 6(2), 369-389. <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92910>
- Goodson, I. F. (1983). *School subjects and curriculum change*. Londres: Falmer.
- Gysling, J. (2003). La reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 213-252.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, 1(280), 37-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18523>
- Koroschik, J.S. (1996). Who ever said studying art would be easy? The growing cognitive demands of understanding works of art in the information age. *Studies in Art Education*, 38(1), 4-20. <https://doi.org/10.2307/1320309>
- Liotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2013). *Bases Curriculares 2013: primero a sexto básico*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2015). *Bases Curriculares. 7° básico a 2° medio*. Santiago de Chile.
- Miranda, L. y Espinoza, M. (2015). El currículo de artes visuales en la educación chilena. *Docencia*, XX(57), 17-27. http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_57.pdf
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez Rojo, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Sancho, J. (1990). *Los profesores y el currículum: fundamentación de una propuesta*. Barcelona: ICE-Horsoris.
- Santos, B. S. (2014). *Epistemologías del sur*. Madrid: Akal.
- Schwab, J. J. (1964). Structure of the disciplines: Meanings and significance. En G.W. Ford y L. Pugno (eds.), *The structure of knowledge and the curriculum* (pp. 6-30). Chicago: Rand McNally and Co.
- Schwab, J.J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522. <https://doi.org/10.1086/443100>

Short, G. (1995). Understanding domain knowledge for teaching: Higher-order thinking in pre-service art teacher specialists. *Studies in Art Education*, 39(3), 154-169.

<https://doi.org/10.2307/1320906>

Silva, A. (2015). Conocimiento disciplinario de los profesores de artes visuales: antecedentes para una discusión pendiente. En A. Orbeta (ed.), *Educación artística. Propuestas, investigación y experiencias recientes* (pp. 59-95). Santiago: Publicaciones Universidad Alberto Hurtado.

Walsh, C., Mignolo, W. y García, A. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Para citar este artículo

Silva, A., Raquimán, P. y Zamorano, M. (2020). Experiencia inerte de las artes visuales: revisión crítica al currículum chileno. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y Obra*, (24). <https://doi.org/10.17227/ppo.num24-12140>