

Ediciones Balmaceda Arte Joven  
Colección Estudios. N°2

# EDUCACIÓN ARTÍSTICA E INTERCUL- TURALIDAD

Claves metodológicas para  
el diseño de procesos

Conecta Culturas



# EDUCACIÓN ARTÍSTICA E INTERCUL- TURALIDAD

Claves metodológicas para  
el diseño de procesos

Conecta Culturas

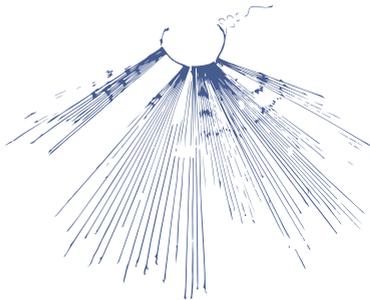


conecta  
culturas





El desarrollo de contenidos y diseño metodológico de esta publicación han sido realizados por Conecta Culturas en el marco del proyecto “Fomento de la diversidad cultural a través del empoderamiento de jóvenes”, que cuenta con el apoyo del Fondo Internacional para la Diversidad Cultural (UNESCO), diseñado, adjudicado y ejecutado por la Corporación Cultural Balmaceda Arte Joven.



## **BALMACEDA ARTE JOVEN**

**Dirección Ejecutiva:** Loreto Bravo Fernández

**Equipo Subdirección de Planificación y Programación**

**Equipo Subdirección de Administración y Personas**

**Equipo Subdirección de Vinculación y Sustentabilidad**

**Equipo Sede regional BAJ Antofagasta**

**Equipo Sede regional BAJ Valparaíso**

**Equipo Sede regional BAJ Metropolitana**

**Equipo Sede regional BAJ Biobío**

**Equipo Sede regional BAJ Los Lagos**

## **PROYECTO “FOMENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL A TRAVÉS DEL EMPODERAMIENTO DE JÓVENES”**

### **Coordinación de postulación:**

Alejandra Castro Bustamante

### **Coordinación general:**

Malen Cayupi País

### **Administradora:**

Susana Gutiérrez Escobar

### **Equipo de investigación:**

Andrés Keller Riveros

María Luisa Vergara Andueza

### **Asistentes de investigación:**

Álvaro Becerra González

Lien Cabrera Cartes

Fabián Paillacheo Cancino

Bárbara Badilla Badilla

### **Equipo de Capacitación: Asociación Conecta Culturas**

Ana Carolina Salinas Neumann

Constanza Geisse Mesa

Gonzalo Bustamante Rojas

Claudia Sanhueza Vega

### **Relatoría Enfoque Intercultural:**

Leonora Beniscelli Contretas

### **Artistas-educadores de talleres primer semestre 2023:**

**BAJ Metropolitana:** Ignacio Herrera Sánchez, Melanie Cuadra Valdivia, Jahir Jorquera Pastén, Claudia León Arango, Natalia Gutiérrez Domínguez, Sebastián Rojas Rojo.

**BAJ Valparaíso:** Carolina Agüero, Pablo Morales Arias, Paz Plaza Hernández, Juvenal Barría Gómez, Ricardo Núñez Díaz, Paula López-Droguett.

**BAJ Metropolitana:** Natalia Montoya Lecaros, Penélope Fortunatti Quezada, Gazal Sabaj Lagos, Camila Huenchumil Jerez, Christian Godoy Hernández, Wiki Pirela Tovar, Natalia Alarcón & Daniel Galeas, Martín Torres Miranda, Pablo Martínez Melo.

**BAJ Biobío:** Cristian Reinas Cuevas, Juan Wenuan Escalona, Laura De la Hoz Cepeda, Marcela Huitraiqueo, María José Vásquez Moya, Tony Mella Chávez.

**BAJ Los Lagos:** Waldo Hey Calisto, Julia Björkström, José Flores, Adrián Otárola Salas, Alejandra Vera Osorio, Verónica Arellano Pino.

### **Registro fotográfico:**

Loreto Vergara Gálvez, Jorge Arancibia Véliz, Úrsula Madariaga Farías y Nido y Vuelo

### **Registro audiovisual:**

Andrés Gillies Quiñones, Daniel Díaz Oyarzún, Marco Altamirano Romero, Kevin Palma Vargas, Pablo Muñoz Espina, Renzo Fornazzari Arias y Joaquín Rodríguez Joui

### **Revisión de textos:**

Paula Campos Hernández  
Malen Cayupi País

### **Edición y corrección de textos:**

Paloma Bravo M.

### **Diseño gráfico y diagramación:**

Antonia Isaacson Labarthe

### **Ediciones Balmaceda Arte Joven Colección Estudios. N°2**

**Edición revisada: Julio 2024**

**ISBN: 978-956-8340-27-8**

Apoyamos la libre circulación de esta publicación, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se mencione la autoría original.

# ÍNDICE

<b>La urdimbre que sostiene</b>	11
<b>Consideraciones Previas</b>	14
<b>Marco Referencial</b>	17
<b>Bases Filosóficas</b>	19
Interacción social	20
Interculturalidad crítica	24
Interseccionalidad	31
Relaciones entre interculturalidad crítica e interseccionalidad	36
<b>Bases metodológicas</b>	37
Mediación artística transformativa	37
Enfoque pragmatista de la Educación Artística	43
<b>Descripción Metodológica</b>	49
Fundamentos generales	50
Diseñar experiencias artísticas-educativas, desde la intuición y con una mirada investigativa	50
Las matrices como herramientas referenciales para el diseño de procesos	56
Matriz Satelital	58
Matriz de Tijerales	63

El Proceso de Diseño	67
El Programa	69
<b>Casos</b>	79
Síntesis de los talleres	83
Entrevistas retrospectivas	86
Dimensión contextual	86
Dimensión ciudadana	89
Dimensión creativa-productiva	92
Interacciones	97
¿Qué vivimos?	98
<b>Consideraciones Finales</b>	101
Cruces entre enfoques filosóficos y bases metodológicas	102
La experiencia estética como punto de partida	103
Diseño de interacciones	107



## La urdiembre que sostiene

En el marco del proyecto “Fomento de la Diversidad Cultural a través del empoderamiento de jóvenes”, Balmaceda Arte Joven invitó a Conecta Culturas para trabajar en forma conjunta una propuesta de formación de artistas-educadores que tuviera a las artes como el material fundamental y el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural como enfoque. La expectativa –plenamente cumplida– fue la de contar con un repertorio de prácticas que dialogando con los saberes artísticos se constituyeran en experiencias multidimensionales del conocer.

¿Cuál es la trama del diseño de nuevas experiencias artísticas-educativas que se refieren al mismo tiempo a nuevas formas de participación activa en el proceso de aprendizaje? Las autoras y autores de este Manual señalan que la urdiembre de estos procesos formativos, se teje con las interacciones, con las actividades, gestos e intercambios que han sido planificados con un enfoque explícito y cuya ocurrencia moviliza procesos de creación colaborativa. Las interacciones se conciben entonces, como acciones recíprocas intencionadas en el diseño, que dan lugar a resultados abiertos, emergentes e irrepetibles, lo que otorga a cada experiencia una condición única.

Las condiciones para organizar estas experiencias, son el reconocimiento y la potenciación del diseño de interacciones en modos, matrices y herramientas de planificación que permitan recorridos más intuitivos y creativos, y menos dependientes de las lógicas y secuencias convencionales.

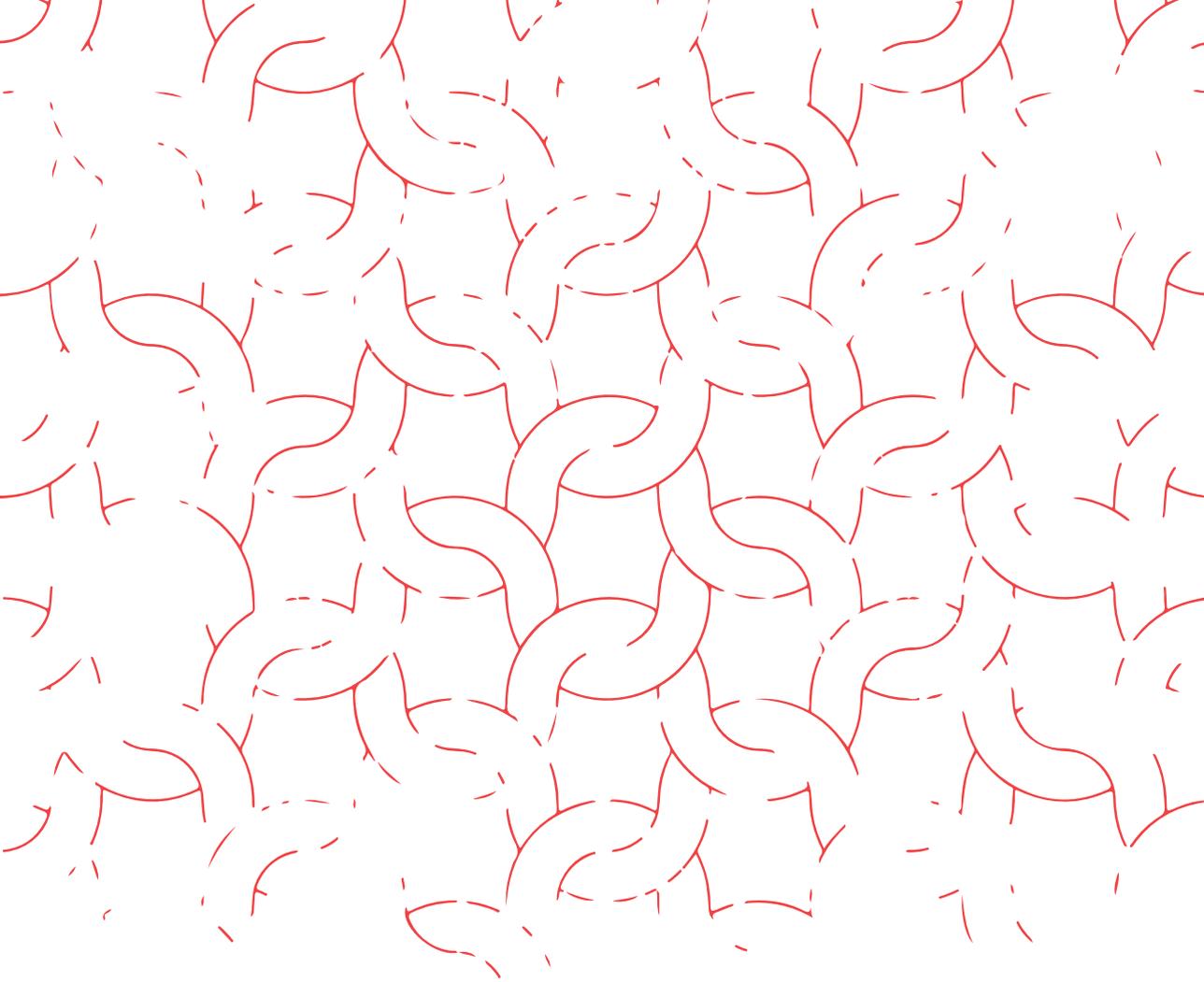
Este manual ofrece muchas posibilidades de concebir condiciones de aprendizaje y creación teniendo como punto de partida la experiencia estética. Primero para desarticular y desaprender las concepciones previas y tradicionales sobre arte y cultura. También para ampliar una noción del arte que trascienda lo históricamente institucionalizado e

involucre de manera significativa las interrelaciones y los fenómenos cotidianos. Asimismo, la experiencia estética en la educación artística e intercultural incorpora y valora las historias y biografías individuales. Una implicancia de esta operación es darle visibilidad y relevancia a las diversas identidades que interactúan en cada contexto.

Hay una belleza eficaz en la promoción de interacciones colaborativas y reflexivas. Podemos sentirnos aceptados y aceptar a otros, otras, sensiblemente. Idear y vivir las interacciones abre un caudal de posibilidades para fortalecer la comprensión mutua entre personas muy diversas, y para sumar experiencias enriquecedoras personales y colectivas. Confiamos en que este documento sea un aporte para inspirar nuevas formas de enseñar, aprender y crear en un mundo que valore la riqueza que nos brinda convivir en diversidad cultural.

**Loreto Bravo Fernández**

Directora Ejecutiva Balmaceda Arte Joven



## Consideraciones Previas

Conecta Culturas (CC) es una organización sin fines de lucro chilena orientada al diseño, ejecución e investigación de procesos de mediación cultural y artística. Su objetivo es construir conocimiento a partir de espacios de diálogo e intercambio con los contextos socioculturales, impulsando procesos bajo una mirada contextualizada, reflexiva y crítica.

En el marco del proyecto “Fomento de la diversidad cultural a través del empoderamiento de jóvenes” ejecutado por Balmaceda Arte Joven (BAJ), Conecta Culturas desarrolló un programa de formación que se llevó a cabo el primer semestre de 2023 a través de la implementación de 3 módulos en línea, conformados por 8 sesiones de 2 horas de trabajo cada una. Se desarrolló mediante clases en modalidad sincrónica, junto con la revisión de bibliografía e implementación de los talleres, de manera asincrónica. Este proceso estuvo dirigido a 20 artistas-educadores, provenientes de las 5 regiones de Chile donde BAJ tiene sede: Antofagasta, Valparaíso, Metropolitana, Biobío y Los Lagos. Cada sede debía aportar con 4 talleres, por lo tanto, se convocó a participar de la formación a artistas-educadores de distintas disciplinas que tenían a cargo el diseño e implementación de los procesos a realizarse durante el año. Cabe señalar que participar de este proceso formativo constituía un requisito para ser parte del proyecto.

Las y los artistas convocados a implementar propuestas didácticas en el proyecto, debían tener vasta experiencia haciendo talleres disciplinares o interdisciplinares; y se sabía que un número importante, además, ya estaba indagando con operaciones estéticas –que abren espacios de diálogo creativo y promueven perspectivas críticas– desde lo intercultural, por ejemplo; pese a que no necesariamente “le habían dado nombre a lo que hacían”, como expresó una de las artistas. Por lo mismo, se buscaba que más que inventar programas, pudiesen analizar, repensar y adaptar sus propuestas, en función de enriquecer las metodologías, los recursos, los contenidos, y sobre todo las interacciones.

Examinando los objetivos que determinaron los lineamientos generales propuestos por BAJ en el proyecto de diversidad cultural, el marco conceptual que sustentó el diseño metodológico de esta formación, se acotó a los principios generales de 4 herramientas distintas que se pusieron en relación: por un lado, desde una perspectiva filosófica, se analizó la *interculturalidad crítica* en relación con la *interseccionalidad*, las que contribuyen a abordar la noción de diversidad cultural como un desafío contingente; y por otro, desde una perspectiva metodológica, se indagó en la *mediación artística transformativa* y la *educación artística desde un enfoque pragmatista*, dado que ambas, desde lo dialéctico, lo pedagógico y lo experiencial, aportan claves para el desarrollo de metodologías participativas nutridas por prácticas artísticas contemporáneas. Con ello, se invitó a no perder de vista que lo que está en la base, son procesos socioculturales de raíz problemática (migración, género, clase social, etc.), posibles de comprender como parte de un contexto macropolítico, enfatizando la necesidad de, a la hora de diseñar los talleres, resguardar la pertinencia contextual a un nivel que comprendemos como micropolítico, en el que es posible identificar y potenciar hallazgos y emergencias acotadas a las circunstancias que caracterizan a cada proceso.

Considerando que el foco estaba en el diseño de experiencias de naturaleza colectiva, se implementaron diferentes estrategias para poner énfasis en ello: instancias de trabajo en grupos, presentación de casos sistematizados en donde la práctica artística operó en beneficio del pensamiento crítico y el diálogo, etc. También se incluyó una instancia para que el equipo de sociólogos expusiera los objetivos y metodologías de la investigación cualitativa que encabezaban. Por último, se cerró con tutorías personalizadas para acompañar el diseño de los programas.

En síntesis, con la formación inicial, a corto plazo, el propósito era aportar reflexiones y referentes que inspirasen a las y los artistas-educadores, a diseñar experiencias estéticas-pedagógicas integradas a procesos flexibles, que impulsen interacciones, diálogos creativos y perspectivas críticas, más que planificar actividades de transferencia técnica disciplinar. A mediano plazo, se buscaba resguardar que las y los jóvenes que se inscribieran en los talleres, encontraran espacios sensibles y protegidos para la representación democrática de sus diversos puntos de vista.

Handwritten text in a cursive script, possibly a name or title, located at the top left of the page.

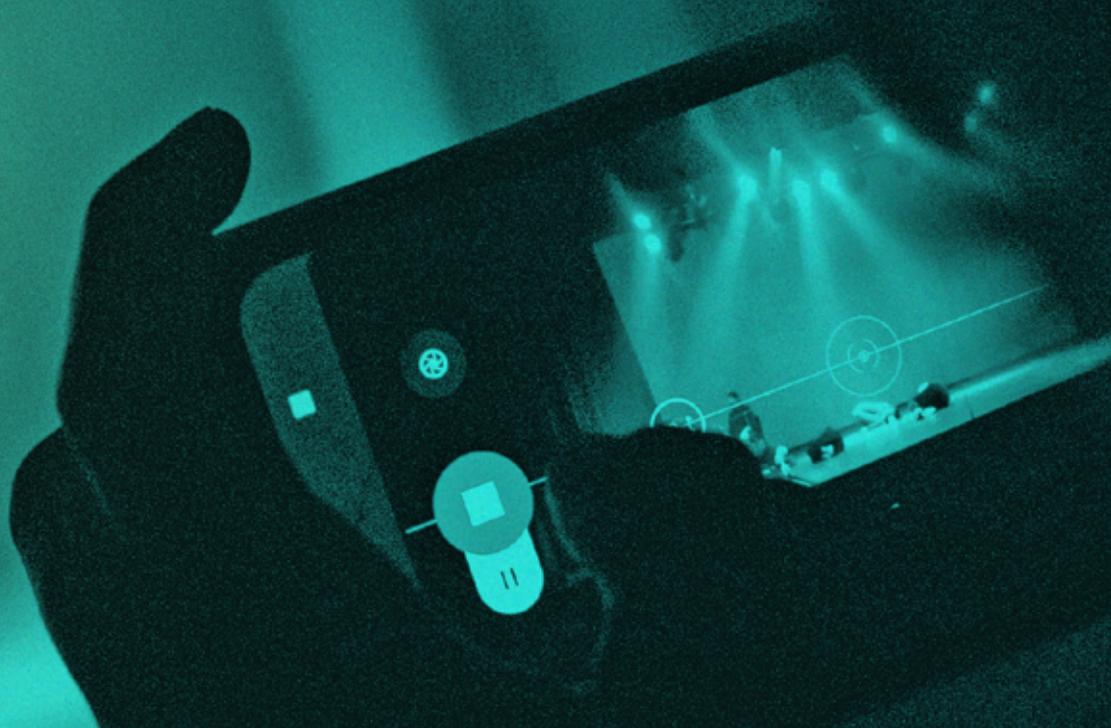
Handwritten text in a cursive script, possibly a name or title, located in the upper middle section of the page.

Handwritten text in a cursive script, possibly a name or title, located in the middle section of the page.

Handwritten text in a cursive script, possibly a name or title, located in the lower middle section of the page.

Handwritten text in a cursive script, possibly a name or title, located in the lower section of the page.

Handwritten text in a cursive script, possibly a name or title, located at the bottom of the page.



Marco  
**Referencial**



Taller "Otras formas de narrar, más allá de las fronteras",  
BAJ Antofagasta

## Bases Filosóficas

Para sentar las bases filosóficas que se desplegaron en el proceso formativo, primero fue necesario identificar con precisión los campos problemáticos a los que hacen referencia los conceptos que se aludieron en este: *interacción social*, *interculturalidad crítica* e *interseccionalidad*, principalmente. Esto llevó a reconocer en la estructura de estas palabras, devenidas de diferentes perspectivas epistemológicas, la presencia del prefijo *inter*, lo que facilitó el develar la relación que había entre ellas. Según la RAE, *inter* significa entre, en medio, entre varios<sup>1</sup>. Lo *inter* nos permite y desafía a “[...] imaginar nuevos espacios epistemológicos y objetos con esencias propias, resultantes de diferencias, duplicaciones, pliegues, despliegues, repliegues, complejidades” (Huelva, 2016, párr.1). Como condición para el diálogo y reconocimiento intersubjetivo, lo *inter* ha de comprenderse entonces como “tierra de nadie”, en el que los guiones culturales preestablecidos que conforman y conducen a los interactuantes, se traslapan, contraponen y transforman en la incertidumbre de lo que acontece en el encuentro con otros (Huelva, 2016). De esta manera la tierra de nadie, sería también en la tierra de todos, todas y todes, un espacio necesariamente vacío, en que las diversidades interactúan e idealmente dialogan. El vacío es, por lo tanto, una condición imprescindible, que se debe resguardar.

Bajo esta mirada de lo *inter*, la *interculturalidad crítica* y la *interseccionalidad* se establecen como prismas conectados de manera natural, que proponen relevar y abordar críticamente aquello que acontece en el espacio de encuentro entre distintas culturas, grupos e individuos, conformados por capas e interrelaciones móviles y en constante transformación, en un determinado espacio-tiempo. Ambas se definen como herramientas que ayudan a focalizar la mirada en la *interacción social*, permitiendo analizar, comprender y abordar la complejidad de la realidad social actual, que se crea y transforma en el acontecer de los vínculos interpersonales, no ajenos a la conflictividad.

<sup>1</sup> Las referencias al Diccionario de la Real Academia Española están extraídas del portal <https://dle.rae.es/> 2024.

A continuación, analizaremos los tres conceptos por separado, sin embargo, en ese proceso intentaremos establecer las conexiones entre ellos, con el objetivo de comprender y destacar de qué manera dichas conexiones pueden fortalecerse y materializarse, a través de la praxis pedagógica desde las artes.

## Interacción social

Es importante señalar que en este apartado se ofrece una definición de interacción social, acotada a los propósitos del proyecto “Fomento de la diversidad cultural a través del empoderamiento de jóvenes”; no sólo porque refiere, en gran medida, a los fenómenos a los que se deben los otros dos ámbitos aludidos (interculturalidad e interseccionalidad), sino porque, además, en el proceso formativo propuesto por Conecta Culturas, la idea de interacción opera como un puente entre sus bases filosóficas y metodológicas, toda vez que se invitó a las y los 20 artistas-educadores a considerar las interacciones entre participantes como el corazón de sus propuestas didácticas y de creación artística, asumiendo que se encuentran y conforman al mismo tiempo, como parte de un contexto determinado.

Tomaremos nuevamente como primera referencia el diccionario de la RAE, que define interacción como “acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc.”. Como podemos ver, el concepto no es exclusivo del ámbito social, y menos del cultural, abarca múltiples aplicaciones. Teniendo esto en consideración, sería posible reconocer en esta definición genérica un factor esencial que determina el fenómeno como tal, vale decir, si se presenta o no en una situación dada: la reciprocidad. Aún más, según el mismo diccionario, el significado de reciprocidad es “correspondencia mutua de una persona o cosa con otra”. A propósito del prefijo inter, podemos deducir que se habla de inter-acción siempre y cuando se esté frente a acciones que ocurran entre medio o por efecto de diversos actuantes, al menos dos, que incidan recíprocamente en ellas.

En el ámbito de las interacciones sociales, estas ocurren en contextos o situaciones sociales. Esto, en el campo de la comunicación humana, nos lleva al principio planteado por Goffman (1970), que señala que la interacción supone que el mensaje emitido por una persona tiene algún efecto sobre otra, que responde según su interpretación. Si no hay respuesta, si no se afecta o produce un efecto en otro, simplemente no hay interacción. En ese contexto el autor describe:

mete en contactos cara a cara o mediatizados con otros participantes. En cada uno de esos contactos tiende a representar lo que a veces se denomina una línea, es decir, un esquema de actos verbales y no verbales por medio de los cuales expresa su visión de la situación, y por medio de ella su evaluación de los participantes, en especial de sí mismo. (pág.1)

Esta apreciación nos lleva a calcular que los tipos de interacciones que se producen cada vez que dos o más personas se encuentran en un mismo tiempo y espacio son incontables, toda vez que cualquier gesto, palabra o evasión, puede probar que algún grado de interacción hubo. Goffman, se dedicó a estudiar esa complejidad, observando encuentros cara a cara entre voluntarios expuestos a interactuar en situaciones diseñadas, siendo precisamente lo que expresa la cara o el rostro su objeto de estudio, pero en relación con la preexistencia de códigos o rituales, que determinan el alcance de esas interacciones, por más leves que sean: “la cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados” (pág.1).

Estudios como este han enriquecido el saber de ámbitos aparentemente tan disímiles como las ciencias sociales o las artes, donde podemos encontrar múltiples casos en que diseñar experiencias de interacción social con alcances diversos, para fines científicos o estéticos, permitió comprender o impulsar transformaciones sociales o políticas, en distintas escalas. La psicología social, por ejemplo, busca develar el “ser social” de la persona humana, para que, por un lado, cree nuevas y mejores formas de interactuar y relacionarse en su vida afectada por costumbres, modas, reglas, etc., que son el resultado de contactos, relaciones y negociaciones de otros, que devienen en normas sociales asimiladas, pero que a la larga también pueden ser transformadas (Salcedo, 2006, pág.69).

Por otro lado, en las artes escénicas, noción que refiere a las manifestaciones artísticas creadas para ser representadas sobre un escenario, también es posible observar distintos niveles de interacción entre elencos y públicos que concurren en un mismo tiempo y espacio a una experiencia común. Esta puede estar marcada por grados de interacción leves, en que los públicos son pasivos, limitando su incidencia a los gestos que puedan hacer con su cuerpo, como se observa en el teatro tradicional para caja italiana, donde a lo más, si los actores observan “las caras” de aburrimiento, atención o alegría de las o los espectadores, encontrarán, para bien o mal, las respuestas a los estímulos que están provocando. Pero una experiencia escénica también puede estar afectada por interacciones profundas, donde los públicos participan activamente moviéndolo-



se, hablando, gritando, opinando, en fin, afectando de manera directa en la configuración de la experiencia escénica; como es el caso del “Teatro del oprimido”, también llamado “teatro del diálogo, pues promueve el intercambio de experiencias entre actores y espectadores, a través de la intervención directa en la acción teatral” (Santos, 2015, pág.207).

En principio se puede decir que, para incidir, para afectar-se, hay que accionar. Mientras más se acciona, o participa de la acción recíproca, la interacción es más profunda. Por lo tanto, el grado de incidencia que una persona o grupo pueda tener en una experiencia dependerá de las circunstancias, pero también de los permisos o confianzas que se habiliten.

Las interacciones leves se relacionan con espacios casuales, efímeros, pero también restringidos, con códigos de comportamiento, incluso tácitos, que limitan la expresión o el diálogo. Constructos sociales que determinan que, en la iglesia, el teatro, la biblioteca, el museo o el aula no se habla, se mira y se escucha solamente, influyen en los diseños metodológicos que se han implementado tradicionalmente en esos espacios, marcados principalmente por interacciones forzosamente leves. No obstante, en esos mismos lugares, también se puede debatir, reír, colaborar, experimentar en ellos o con ellos, en la medida que se permiten y estimulan interacciones más profundas, gracias a la implementación de diseños metodológicos que puedan incluso promover la creación colectiva in situ, lo que resultará en construcciones de conocimiento, objetos simbólicos o materiales, que antes de eso no existían. Los cambios culturales también están sujetos a esa posibilidad, al margen de las diversidades étnicas, de género, edad, etc., que coexistan en un mismo tiempo y espacio.

En consecuencia, podemos asumir que diseñar interacciones es provocar acciones recíprocas, pero ¿qué tan leves o profundas serán esas interacciones? Sin duda hay bemoles entre esos dos extremos, que se pueden administrar en un proceso, en donde se den instancias en que se interactúa con más profundidad y otras en que solo se haga levemente. Ahora bien, en un proyecto que filosóficamente evoca la interculturalidad crítica y la interseccionalidad, vistas desde las prácticas artísticas, el alcance o profundidad de esas interacciones se pone en juego a través de los diseños didácticos o de mediación que cada artista-educador propone, tal como veremos en el apartado final de este texto.

## Interculturalidad crítica

Entendemos el concepto de cultura como las formas de vida, tradiciones y patrimonio que conforman la identidad de grupos e individuos, así como al arte y sus disciplinas, entre otras (UNESCO, 2012). Estas categorías abstractas que comprenden la cultura a un nivel macropolítico, se materializan en las prácticas culturales, incluidas las artísticas, que se van transformando y re-significando, en la medida en que estas son vivenciadas, portadas, apropiadas y transmitidas por las personas, de acuerdo a su propia historia y experiencia, en un determinado contexto social / espacio-tiempo. A partir de lo que ocurre en estos procesos, podemos comprender el concepto de cultura a nivel micropolítico, como fenómeno transversal en el que participan todos los individuos de la sociedad, reconociendo la diversidad de identidades, de formas de ser y estar en el mundo. La cultura sería así, un concepto en constante transformación, como una definición siempre inacabada, que considera las diferencias y experiencias individuales. Esto abre el espacio para pensar una cultura “[...] de marcos abiertos, vivos y en movimiento, lo que le garantizará verdaderamente la posibilidad de proliferar e infiltrarse por todos los resquicios de nuestras vidas.” (Beirak, 2022, párr.22). Desde esta idea de cultura “[...] mucho más híbrida, procesual y contextual” (Dietz, 2017, pág.192), podemos asimilar nuestra relación con otros/as/es como interacciones culturales que están en constante flujo, transformación y conflicto.

Cuando nos situamos en el campo de las interacciones culturales, nos situamos en un tejido complejo, dada la manera en que a lo largo de la historia de la humanidad se han construido estas relaciones e interacciones a nivel macro y micropolítico: intercambio, cooperación, dominación-sumisión, son algunos conceptos con los que podemos definir estas formas de interacción. También, podemos observar estas interacciones desde distintas perspectivas que sientan bases políticas y filosóficas, respecto al cómo comprenderlas, construirlas y proyectarlas. En este caso haremos referencia a la multiculturalidad e interculturalidad, poniendo énfasis en esta última.

La multiculturalidad se comprende como “[...] la existencia en el espacio social de culturas e identidades diversas” (Figuerola, 2008, pág.1), es la realidad de distintos contextos sociales, a nivel histórico / local y global. En relación a cómo se plantean las interacciones entre distintas culturas e identidades, la multiculturalidad reconoce como natural la coexistencia y convivencia en-



Taller “Amelkantun: Performance y biodiversidad”, BAJ Metropolitana

tre grupos e individuos en un mismo espacio-tiempo, sin que necesariamente se afecten entre sí. Hablamos de un tipo de interacción más bien leve o superficial, que, si bien acepta la heterogeneidad, no problematiza lo *inter*, lo que sucede en ese espacio entre medio, por consiguiente, no hay un acercamiento y conocimiento más profundo del otro y de sí mismo, que posibilite una reconfiguración de las identidades colectivas e individuales, y, por ende, del contexto. En palabras de Canclini (2005), la multiculturalidad “[...] admite la diversidad de culturas, subrayando su diferencia y proponiendo políticas relativistas de respeto, que a menudo refuerzan la segregación” (pág.15).

Mientras que la multiculturalidad asume de manera tangencial las interacciones que se dan entre grupos y personas de distintas culturas, la interculturalidad se establece como perspectiva y herramienta que enfatiza y pone en el centro dichas interacciones. Como señala Canclini, la interculturalidad:

[...] remite a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos. (pág. 15)

Catherine Walsh (2009), profesora, intelectual, militante e investigadora norteamericana radicada en Ecuador, propone tres perspectivas respecto a cómo se conciben las interacciones interculturales:

- La primera denominada *relacional*, “[...] hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas” (pág.2). Esta mirada asume que la interculturalidad siempre ha existido entre distintas culturas, por ejemplo, entre indígenas y afrodescendientes, entre blancos y mestizos criollos. La interculturalidad sería un fenómeno que se da “naturalmente”, sin embargo, esta naturalización, como señala Walsh, normaliza e invisibiliza los conflictos, contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo esta relación, puesto que no considera el que estas puedan darse en condiciones de igualdad o desigualdad.
- La segunda mirada denominada *funcional* “[...] se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida [...] es ‘funcional’ al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales [...]” (Walsh, 2009, pág.3). Es decir, una interculturalidad fundada en la idea de inclusión, en la que la cultura dominante absorbe a la cultura sometida. Esta mirada de la interculturalidad podemos asociarla a la propuesta de

noventa en Chile por los propios pueblos originarios, ante las demandas de mayor reconocimiento y agencia en las decisiones políticas que les atañen. Esta política pone como eje central, la enseñanza del mapuzungun a través de la escritura y lectura, de acuerdo a las lógicas de la educación occidental. Si consideramos que el mapuzungun es una lengua principalmente oral, que se crea, transmite y transforma en conexión con las prácticas culturales y el contexto territorial, de manera situada, hablamos de un proceso de aprendizaje descontextualizado. Si bien es posible afirmar que esta política es un avance en el reconocimiento de las culturas originarias en el espacio escolar, es preciso reconocer que la estructura y objetivos del sistema educativo formal actual, dificulta que las formas y sentido de los procesos de aprendizaje mapuche en este caso, se den de manera sostenida en el tiempo, en el espacio de la escuela. La forma occidental de aprendizaje podría estar prevaleciendo por sobre la forma indígena, lo que mantendría, un enfoque aculturador y monoculturador en la escuela intercultural.





Taller "Identidad corpórea. Comparte, explora y descubre TÚ movimiento", BAJ Los Lagos



- Una tercera perspectiva es la denominada interculturalidad *crítica*, la cual reconoce que la diferencia entre culturas se construye desde una relación asimétrica y jerárquica. Frente a esto la interculturalidad crítica:

[...] se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente –y como demanda de la subalternidad–, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas [...] (Walsh, 2009, pág.4)

La transformación estructural planteada por la interculturalidad *crítica*, conlleva reconocer que el foco del problema de la interculturalidad trasciende a las poblaciones indígenas y afrodescendientes, y se instala de manera transversal a los grupos e individuos que se encuentran en un determinado contexto / espacio-tiempo. Dado que todos/as/es nos encontramos constantemente inmersos en dinámicas interculturales que replican las estructuras de poder, la deconstrucción de las mismas implica la participación, la interacción y el contacto entre culturas y personas diversas, poniendo énfasis en la negociación y el diálogo entre interactuantes, en condiciones de respeto, equidad e igualdad (Walsh, 2009).

La interculturalidad crítica supone interacciones profundas y sostenidas en el tiempo, que, bajo ciertas condiciones, operen como dispositivos que permiten el ejercicio de deconstruir y reconfigurar las representaciones identitarias que hemos heredado y construido respecto a un otro, y a nosotros/as/es mismos, en un determinado contexto social. Esta reconfiguración se dará en la medida que ese espacio de interacción impulse que la experiencia de la otredad ocurra, permita mirar y reconocer al otro y su cultura, para reconocer la propia y a sí mismo. La interculturalidad crítica implica comprender desde múltiples prismas, cómo nos configuramos como cultura, nuestra identidad y la de otros, y la manera en que estas se transforman e impactan recíprocamente en el contexto social.



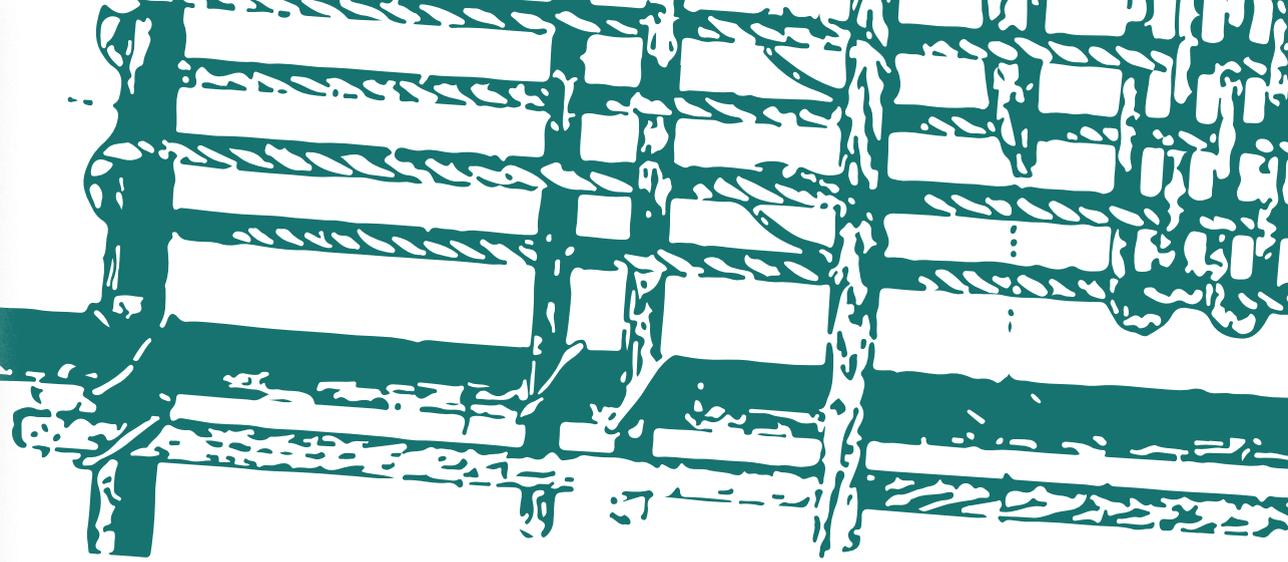
## Interseccionalidad

Al igual que la interculturalidad crítica, la interseccionalidad se establece como otra herramienta y un prisma que permite deshomogeneizar las representaciones identitarias que hemos heredado y construido respecto a un otro, y a nosotros/as/es mismos, en un determinado contexto social. Este prisma es sistematizado inicialmente por Kimberlé Crenshaw (1989), a partir de la experiencia personal de sufrir discriminación al ser mujer y afrodescendiente, encontrando que ambos factores se trataban por separado en la justicia norteamericana. Como abogada, Crenshaw alega que la concurrencia de estos dos factores agrava la falta. A partir de este ejemplo, podemos comprender que el foco de la interseccionalidad se sitúa de manera más específica en el análisis y comprensión del cómo se cruzan, simultáneamente, las distintas experiencias opresivas y discriminatorias (racismo, género, clase social, adultocentrismo, entre otras) en un determinado contexto (Crenshaw, 1989; Troncoso, Follegati, Stutzin, 2019). El enfoque interseccional propone abordar un proceso social de raíz problemática considerando su complejidad, estableciendo que no es posible aislar un solo factor explicativo, sino que estos factores deben ser comprendidos en su conjunto, considerando además que en el contexto social actual, al menos aparentemente, “[...] las identidades personales y colectivas también se perciben cada vez más como complejas y dibujan sociedades más plurales en términos de subjetivación.” (Lladonosa y Günes, 2022, pág.9).

La interseccionalidad desafía la inclinación a concebir múltiples formas de marginación como si estuvieran conformadas por variables que pueden aislarse (Allah, et.al., s/f). De esta manera, desde la interseccionalidad podemos vislumbrar como las “...manifestaciones e identidades... son determinantes en cada contexto y como son encarnadas por los sujetos para darles un significado, que es temporal” (Platero, 2014, pág.56). Cabe destacar que la posición desde la cual un sujeto x se relaciona con su entorno, en un determinado espacio-tiempo, es fundamental para identificar los cruces de las experiencias opresivas y cómo estas le afectan. Por consiguiente “cada categoría de diferencia [experiencia opresiva] se vive de modo distinto, de acuerdo a las posiciones en las que una persona está ubicada respecto de las demás categorías.” (Viveros, 2023, pág.66). De esta manera la interseccionalidad funciona como herramienta que permite explicar y comprender la génesis de las experiencias opresivas, que dan paso a las estigmatizaciones de grupos e individuos que la interculturalidad busca abordar a través del diálogo.



Taller "Autoetnografías del cuerpo: Herramientas para la creación performativa y su registro", BAJ Valparaíso



Este enfoque interseccional, en vínculo con la interculturalidad crítica, remiten a una mirada de la diversidad como “[...] un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias. En consecuencia, lo que constituirá el principal objeto del enfoque de la diversidad no es la esencia de un discurso identitario dado, sino las intersecciones entre los discursos y las prácticas diversas y contradictorias (Dietz, 2017, pág.205). La interseccionalidad reconoce la importancia de comprender las experiencias dentro de un marco situado y culturalmente específico, puesto que son esas experiencias las que develan los mecanismos de opresión y discriminación que conforman las identidades de los sujetos. La interseccionalidad asume que la experiencia de la otredad propuesta por la interculturalidad crítica, parte e implica el encuentro de identidades que se han construido y que coexisten en condiciones de desigualdad, por esta razón, nos encontramos nuevamente con que el conflicto es parte de las interacciones cotidianas que se dan en diversos contextos sociales, de manera transversal (Lladonosa y Günes, 2022).



Taller "Micrometrajados experienciales", BAJ Metropolitana



## Relaciones entre interculturalidad crítica e interseccionalidad

La articulación de ambas herramientas, entendidas además como posicionamientos filosófico-políticos en relación a la diversidad cultural, permite problematizar este último concepto a partir del encuentro y deconstrucción de identidades diversas que:

[...] se articulan de manera individual y colectiva, en menor medida, mediante discursos y, sobre todo, a través de la praxis de interacciones entre actores heterogéneos en espacios híbridos, intersticiales y compartidos. En consecuencia, la estrategia de análisis resultante tiende a ser inter-cultural, en el sentido de búsqueda de características de interacción relacionales, transversales e interseccionales. (Dietz, 2017, pág.196)

Esto puede abrir paso a pensar la praxis a la que refiere el autor al alero de “[...] un régimen de ciudadanía que se basa en las capacidades, intraculturalmente específicas e interculturalmente negociadas” (Dietz, 2017, pág.206).

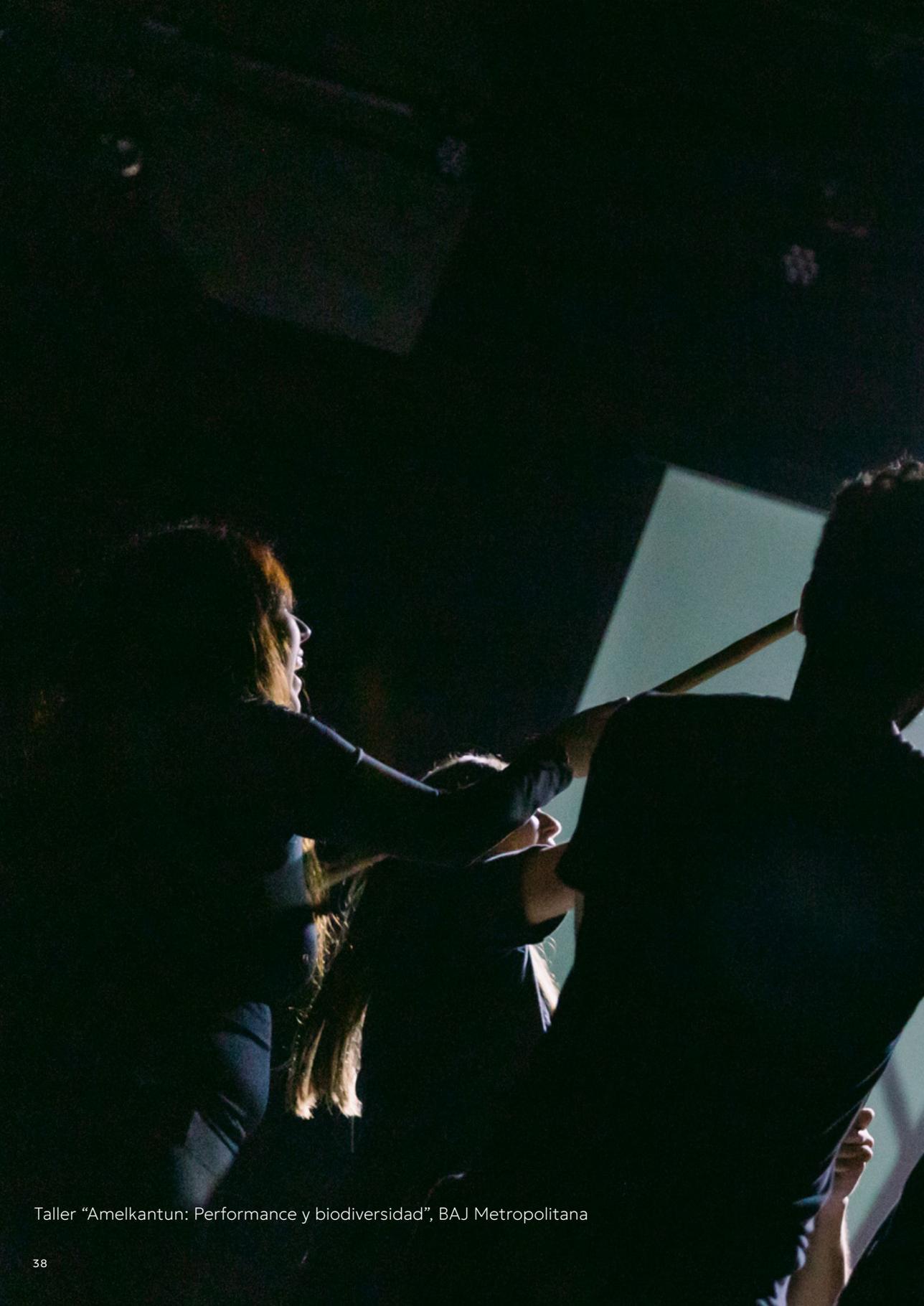
Para que esto ocurra, se requiere que la interculturalidad crítica, en tanto espacio que permite el encuentro de diversidades desde la mirada que la interseccionalidad aporta, alcance condiciones mínimas que implican reformular las estructuras que perpetúan las desigualdades. Esto supone revisar las inercias en las instituciones, vale decir, aquellas prácticas que se reproducen por costumbre, pero que nadie se pregunta si es la única forma de hacer las cosas. Para asegurar el encuentro entre identidades diversas, y que se acepte la divergencia como parte de esa diversidad, urge promover el diálogo como experiencia, resultante de las interacciones sociales que posibilitan nuevas prácticas culturales, que emanan de ese espacio vacío, esa tierra de nadie y de todos al mismo tiempo, tal como proponen la educación artística con enfoque pragmatista y la mediación artística transformativa. Como veremos a continuación, estas dos herramientas se concretan en espacios intersubjetivos de creación, a partir del reconocimiento de las diversas identidades que interactúan en una práctica situada. Esta puede ser una experiencia estética, cuyo diseño de interacciones se base en el desarrollo de estructuras flexibles posibles de adecuar a lo emergente de cada territorio, considerando las identidades e historias de vida de cada interactuante.

## Bases metodológicas

El proyecto de formación “Fomento de la diversidad cultural a través del empoderamiento de jóvenes” tuvo como principal objetivo fomentar la diversidad cultural a través del empoderamiento de los jóvenes. Conecta Culturas sitúa el diseño de interacciones mediante distintas prácticas artísticas como el corazón de la metodología, lo cual se estableció como una posibilidad y apuesta para el logro de este objetivo, cruzado, sin lugar a dudas, por la producción de espacios interculturales e interseccionales, abiertos desde las artes en la educación no formal. Aquí cabe preguntarse, ¿por qué apostar por el diseño de interacciones gatilladas por la práctica artística, como estrategia para fomentar la diversidad cultural? ¿Qué ocurre en ese entre medio, que permitiría fomentar-relevar-validar la diversidad cultural? ¿Qué tipo y nivel de interacción se necesita para ello? Desde la práctica artístico-pedagógica ¿qué elementos conforman estas interacciones, y de qué manera han de conjugarse para lograr este objetivo? Estas preguntas que apuntan más bien a la experiencia, a la vivencia en el interactuar con otro, se comprenden como la bajada de las perspectivas filosófico-políticas (interculturalidad crítica e interseccionalidad) que han buscado abordar las tensiones y posibilidades que conlleva la diversidad cultural, en el contexto social actual. En el siguiente apartado abordaremos las bases metodológicas que permitieron desarrollar a través de la práctica artístico-pedagógica, estas propuestas teóricas.

### Mediación artística transformativa

En términos generales, el concepto mediación artística se acuña gradualmente en Chile desde los años 2000, a raíz de otras discusiones que surgen al alero de un cambio de visión respecto del rol del Estado como principal mecenas en la relación entre el Arte (en singular y con mayúscula) institucionalizado y sus “públicos” (entre comillas). El contexto en que esto sucede está marcado por debates políticos abiertos a la incorporación intermitente de distintas estrategias, que se promoverán según los énfasis que cada gobierno de turno instale, como, por ejemplo, el Acceso a la Cultura, el fomento a las Industrias Culturales, la Participación Cultural, o los Derechos Culturales, entre otras.



Taller “Amelkantun: Performance y biodiversidad”, BAJ Metropolitana





Taller "Cartografías experimentales. Desplazamientos desde nuestros cuerpos-territorios", BAJ Valparaíso

Si bien, la mediación artística puede estar imbricada naturalmente con todos aquellos procesos que involucran interacciones entre personas, comunidades, instituciones, objetos patrimoniales o artísticos, entre otros, eso no impide que tenga sus propios objetivos y estrategias, ni tampoco que surjan, desde sus prácticas, distintos enfoques que también puedan ponerse en tensión. Lo importante es saber que esas diferencias no son discrecionales, ni de esencia retórica, precisamente es en el hacer en donde cada enfoque se descifra con claridad.

Carmen Mörsch (2015) propone una tipología de cuatro discursos de mediación educativa institucional, que se ha venido empleando como referencia para caracterizar a la mediación artística; y para efectos de los propósitos de este documento, en términos generales, también se usará para describir los niveles de interacción que, museos, teatros, corporaciones u organizaciones del llamado sector cultural, suelen establecer para con las personas y comunidades que acceden a las obras o bienes que producen, muestran y/o resguardan. Pensando además que, como síntesis, esta tipología aportó a la definición de criterios metodológicos para el diseño de los 20 talleres implementados en el proyecto de diversidad cultural.

Mörsch plantea que, tanto en Europa como en América, predominan los *discursos afirmativos* y *discursos reproductivos*. Estos, de facto, entienden a las personas y comunidades como públicos y les asignan un rol pasivo en la experiencia estética, pedagógica y/o social implicada, que resulta en niveles leves de interacción. La gran diferencia entre ambos tipos de discursos es de dónde vienen y hacia quién se dirigen. Según la autora, los discursos afirmativos refuerzan la idea de que el campo del Arte emana hegemoníicamente de expertos (artistas, curadores, críticos, historiadores, etc.), y se dirigen a sí mismos, dentro de un círculo académico cerrado (pág.38). Mientras que los discursos reproductivos, sin discrepancias con lo anterior, vienen de las instituciones regidas por esos iniciados, y responden a la necesidad de divulgar el conocimiento validado, entre públicos neófitos o consumidores fidelizados (pág.40). En lo metodológico, las actividades asociadas a estos tipos de discursos se programan como instancias circunstanciales, acotadas, de corta duración, en que se aplican principalmente estrategias de comunicación unidireccional, estandarizadas de base informacional (visitas guiadas, conferencias, talleres de transferencia de conocimiento técnico, etc.), que operan bajo el supuesto de que el conocimiento que involucra al campo del Arte debe ser fragmentado en disciplinas autónomas para su correcta comprensión.

Mörsch, también describe los discursos deconstructivos (pág.40), cuyo propósito sería “examinar de forma crítica” los procesos educativos y canónicos que tienen lugar dentro de las instituciones del arte, las que se entienden en primera instancia como mecanismos que producen distinción/exclusión y construyen verdades no exentas de prejuicios machistas, colonialistas, capacitistas, etc.

Si bien en estos casos no se descuidan las lógicas de recepción del Arte, los discursos deconstructivos, se diferencian de los anteriores porque se abren al diálogo y a la circulación de interrogantes críticas que surgen de múltiples perspectivas a partir de encuentros que acontecen también en los espacios institucionales. Metodológicamente, operan como estrategias dialógicas, promoviendo formas de comunicación multidireccional (grupos de debate horizontal, resignificaciones e intervenciones colectivas de lo que se exhibe, cocreaciones, etc.). Las obras, las técnicas o las teorías se supeditan a las experiencias estéticas y/o artísticas que resultan de la interacción profunda de quienes participan en ellas, toda vez que, la mediación procura lecturas inéditas y nuevas producciones simbólicas, matizadas por las diversas vivencias y saberes que aporten las y los interactuantes; a quienes se les asigna un rol activo en la experiencia, y se les reconoce, más que como públicos receptivos y disciplinados, en su identidad como personas o comunidades y en su derecho a disentir.

Desde la mediación, en consecuencia, se diseña la interacción profunda y se lidera su implementación, pero con un grado importante de autonomía respecto de la institución que la alberga, por lo que la experiencia no se reduce a la reproducción de relatos validados a priori. A través de la figura de él o la mediadora, quien en lo posible aspira a desaparecer o mimetizarse en el grupo, se equipara la relación entre quien dirige, desde el lugar de la experticia, y quienes participan incluso sin conocimiento previo; lo que sin embargo, no siempre se logra, porque los métodos pueden ser muy experimentales.

Dentro del contexto del discurso deconstructivo, se da énfasis al desarrollo de la capacidad analítica. Esto no implica necesariamente un imperativo para cambiar la institución. En un entendimiento deconstructivo de la educación se da una relación crítica entre el arte y sus instituciones dentro de una esfera relativamente protegida en la que se prueban acciones bajo circunstancias complejas, así se contribuye al desarrollo de la agencia política, la consciencia crítica y la inventiva. (Mörsch, 2015, pág.43)

Respecto de las temporalidades, los programas asociados a los discursos deconstructivos, al igual que en los anteriores, también se diseñan como instancias circunstanciales. Pero lo que supone una gran diferencia es que pese a es-

tablecer constantes metodológicas, la práctica deconstructiva se abre a las características de los distintos grupos, los que inciden activamente en la diversificación de las experiencias diseñadas.

El cuarto y último componente de la tipología describe a los discursos transformativos, noción que inspira la idea de mediación artística transformativa que nos interesa relevar. Para Mörsch “el discurso transformativo ve al cambio institucional como meta inseparable del fomento de una consciencia crítica y empoderamiento. Así, además de las estrategias ya mencionadas, las metodologías incorporan aspectos del activismo” (pág.43). Las instituciones se involucran con las comunidades, y se hacen parte de las transformaciones sociales, promoviendo un intercambio recíproco y de muchos modos diferentes. En ese contexto, la mediación gestiona diálogos y nuevas formas de arte (con minúscula) desde fuera de ella misma. Esta mirada, a diferencia de las tres anteriores, responde a un enfoque procesual, vale decir, supone un diseño de varias instancias en el tiempo concatenadas de encuentro planificado o emergente. Esto es una diferencia funcional muy importante con los discursos que analizamos previamente.

Por lo mismo, el mediador o mediadora se conecta con distintos roles que puede ejercer en paralelo o alternadamente: educador, investigador, artista o dirigente, los que ejecuta horizontalmente con otras u otros interactuantes en el proceso, a través de un intercambio colaborativo, sistemático, sostenido y con lógica territorial.

En consecuencia, todas y todos quienes participan asumen roles activos, y los intercambian de ser necesario. Las interacciones profundas reclaman un alto nivel de implicación mutua y permanente. Bajo estas prácticas son tanto las instituciones, como las comunidades, las que se deconstruyen, y las obras u objetos artísticos, así como los lenguajes, técnicas y disciplinas se ponen al servicio de ese proceso.

## **Enfoque pragmatista de la Educación Artística**

Desde la mirada de la educación artística, el proceso formativo realizado, sintoniza con algunos elementos constitutivos del llamado enfoque pragmatista. Este fue sistematizado por Imanol Agirre y tiene como una de sus bases



Taller "Danzas Afro urbanas: improvisación y creación" BAJ Metropolitana



la noción de experiencia desarrollada por John Dewey (1934), quien propone un diálogo constante entre “lo vivido y la experiencia personal del arte” (Orbeta, 2015, pág.15). De esta manera, el autor indica que las “experiencias reales” son aquellas cosas de las que decimos al recordarlas “ésta fue una experiencia” (pág.42). Asimismo, destaca que una de las cualidades de las “experiencias reales” es que su “aceleración es continua y veloz, de manera que evita la separación de las partes” (pág.42).

Este prisma, posiciona a la experiencia estética (Dewey, 1934/2008) al centro del diseño e implementación de una actividad específica. Todo esto, considerando una mirada en torno al fenómeno que va ocurriendo en dicha experiencia, que busca generar un proceso de transformación individual y colectiva de los/as interactuantes.

En esta misma línea el neopragmatista Richard Shusterman, toma las ideas de John Dewey sobre la experiencia estética, para trabajar la teoría de una estética experiencial, que repara precisamente en “las interacciones y las significaciones que las personas establecen con diferentes formas de cultura visual y objetos de la cultura popular” (Orbeta, 2012, pág.73). Esto último, adquiere sentido, cuando consideramos que es en los/as interactuantes donde se “fundan” las distintas dimensiones de la experiencia (Agirre, 2005), por lo tanto, dentro del proceso educativo/creativo, cada sujeto va significando y resignificando su relación con las diferentes “formas culturales” que van apareciendo en una actividad específica.

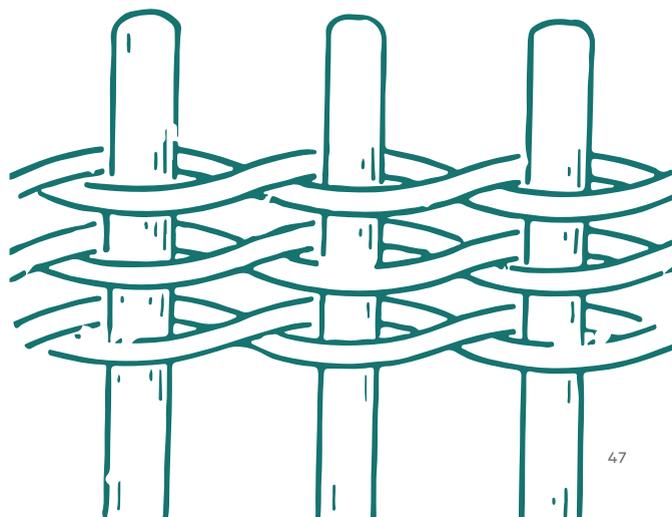
En este sentido Agirre, se basa en Dewey, para proponer que la experiencia estética puede comprenderse como un conjunto heterogéneo “donde se funden objeto estético (que puede o no ser artístico), significados culturales, sociales y la propia biografía de los sujetos” (Orbeta, 2015, pág.15). En consecuencia, desde una mirada formativa, Agirre plantea que el propósito del enfoque pragmatista es “generar competencia y sensibilidad para hacer uso de dicha experiencia, enriqueciendo nuestros propios proyectos de vida con las tramas urdidas por otros autores y entrecruzando sus experiencias estéticas con las nuestras” (2006, pág.17).

Agirre propone considerar las obras de artes como relatos abiertos “tratándolas como tejidos de creencias y deseos. De modo que supone aceptar que la obra de arte no hace sino desarrollar y acentuar lo que es característicamente valioso en las cosas que gozamos diariamente” (2006, pág.16). Esto último,

parte desde la idea de que no existe una única “verdad” o un único “relato” (Rorty, 1996). Al contrario, se plantea que una “forma cultural”, desde su complejidad, puede interpelar al sujeto de múltiples formas.

De acuerdo a lo anteriormente dicho, desde un punto de vista metodológico, cada proceso que se diseña y que se implementa, se aborda a partir de esta particularidad. En este sentido el “espacio vacío” que debe resguardar cada artista-educador es clave, ya que es a partir de este lugar (que se pre-diseña), desde donde se puede crear iterando desde un proceso de “interpelación” que va desde lo individual hacia lo colectivo, y que a la larga, podría generar apropiaciones y reflexiones alrededor de la “realidad o verdad” de un otro/a, que permite reconfigurar a su vez el yo individual, abriendo un flujo de interacciones e iteraciones, en una lógica de ensayo y error permanente, a modo de rizoma.

Dicho esto, desde una mirada formativa, es posible abordar (en su real complejidad) el proceso artístico-pedagógico en base a las “formas culturales” presentes en los diferentes contextos de los sujetos. Desde este lugar, al guiar un proceso creativo, se puede interpelar a los/las participantes, teniendo consciencia de que aquello que va pasando al interior de cada uno/a, constituye una variable (de conocimientos) que puesta en relación con otros/as y sus subjetividades, permiten que el proceso creativo se constituya como algo transformativo, a propósito de la mediación transformativa, y de las urgencias que la interculturalidad crítica y la interseccionalidad demandan.







# Descripción **Metodológica**



# Fundamentos generales

## **Diseñar experiencias artísticas-educativas, desde la intuición y con una mirada investigativa**

En relación con el proceso formativo del proyecto de diversidad cultural que se realizó, debemos recordar que respondía a un encargo específico, que, dentro de los resultados esperados, estipulaba producir la estructura base de las planificaciones de procesos para 20 talleres distintos. Por lo mismo, surgió la necesidad de proporcionar herramientas que facilitaran la ideación y la planificación de los procesos que lideraría cada artista-educador participante.

En ese plano Conecta Culturas ha venido indagando en el desarrollo de matrices de planificación que operen como alternativas a las tablas o formularios tradicionales que se usan para concebir o reportar proyectos o actividades, entre las que se destaca la de Marco Lógico, una de las metodologías más usadas por las instituciones en Chile, incluidas las educativas y las culturales; aunque no sólo como herramienta de planificación, sino también como mecanismo de control administrativo. Este tipo de matrices de estructura ortogonal o cuadriculada, en principio, se organizan en tablas o grillas, tipo Excel, cuyas columnas y filas se disponen para ser completadas en una secuencia lógica estricta que va de lo general a lo particular, y que regularmente inicia con el diagnóstico de problemas, necesidades o requerimientos, según el ámbito disciplinar en que se ocupe. En el ámbito pedagógico, se suele solicitar iniciar con la elaboración de objetivos de aprendizaje, luego, devenido de aquello, se definen contenidos, actividades, recursos, tiempos, indicadores de logro, etc., dependiendo de la complejidad de la grilla.

Sin embargo, sabemos que esa misma cualidad del método es la causa de frustración para muchas personas que no se sienten cómodas siguiendo, a la hora de planificar, un orden jerarquizado, yendo de lo general a lo particular. Hay quienes, eficiente y sistemáticamente, piensan sus procesos intuitivamente y sienten que planifican mejor yendo de lo particular a lo general; pero las matrices tradicionales de planificación no les facilitan esa alternativa, por lo que terminan convertidas en meros recursos burocráticos, con los que se cumple, pero que en la práctica no reflejan los procesos que se ejecutan. En algunos casos, además, este orden se adapta a formularios de lectura vertical, tipo texto convencional o encuesta, lo que dificulta aún más la posibilidad de

tener a la vista todos los componentes de la planificación, para ir trabajando las partes en paralelo, hasta que deductivamente se articule el todo en coherencia con las partes.

Conecta Culturas, se planteó la posibilidad de proponer matrices de planificación que se diferencien de las que describimos previamente, asumiendo que el ejercicio de planificar puede ser en sí mismo un ejercicio creativo. Sin el afán de descartar o caducar esa forma de trabajo, que efectivamente funciona al menos para el 50% de las y los educadores, proponemos flexibilizar su uso en ámbitos como la mediación y la educación artística, en que las variables subjetivas asociadas a la exploración intuitiva y crítica, pueden ser muy útiles para los procesos artísticos/pedagógicos que se pueden diseñar e implementar. Como es natural, en dichos ámbitos incidiría lo que se ha llamado el pensamiento artístico, el que a su vez se ha relacionado con las nociones de pensamiento divergente, pensamiento crítico y pensamiento creativo. Todos conceptos que, si bien tienen orígenes epistemológicos distintos, comparten principios compatibles con la búsqueda de nuevas trayectorias de ideación y desarrollo de actividades y procesos.

Por todo lo anterior se propuso a las y los artistas-educadores participantes que asuman el desafío de planificar como un ejercicio creativo en sí mismo, a sabiendas que también se puede planificar para reproducir soluciones estándar a problemas recurrentes; por ende, no toda planificación será necesariamente creativa, lo que en los ámbitos de la mediación y la educación artísticas podría ser un desacierto, en la medida que lo planificado no impulse, en un sentido amplio, nuevas investigaciones y creaciones artísticas por parte de quienes participan de la implementación pedagógica.

Por lo mismo, para particularizar la naturaleza del ejercicio que se hizo con los 20 artistas-educadores que fueron parte de la formación, se consideró que lo primero era hacer un cambio en el lenguaje, por lo que se optó por usar el verbo diseñar, dado que para los efectos esperados era mucho más preciso y dúctil que decir planificar. En consecuencia, había que explicitar que la meta iba más allá de la planificación de 20 talleres, se trataba de diseñar 20 procesos artísticos/educativos centrados en experiencias de interacción profunda, en clave intercultural crítica y/o interseccional.

Con ello se reconoce que las pulsiones naturales que la intuición y la expresión ofrecen, aplican como componentes esenciales del pensamiento artístico, por lo tanto, el ejercicio de diseñar (o planificar) acciones o experiencias en cualquier

ámbito de las artes, debería en sí operar como parte de un proceso de investigación artística, dando espacio permanente a la exploración, la emergencia y la transformación de lo que se está creando con un sentido expresivo, hasta, como ya se dijo, aproximarse a un equilibrio entre los componentes que dan forma a las acciones y los recursos diseñados. Para ello Conecta Culturas propuso no perder de vista las siguientes consideraciones:

- Primero que todo, dar espacio a relevar la intuición como conexión con el inconsciente, la sensorialidad y la sensibilidad, toda vez que estas dimensiones del Ser llevan a accionar alternativa, expresiva e imaginativamente en la experiencia personal o colectiva, en base a las acciones recíprocas que se buscan idear o diseñar: pensando divergentemente, sin forzar supuestos, soluciones o respuestas correctas, asociadas a situaciones estandarizadas. Cada situación es única, irrepetible y extraordinaria, y se aborda como acontecimiento, y no como mero procedimiento o actividad.
- No obstante, el razonamiento no pierde valor. Más bien se oxigena a través del ejercicio analítico, que supone una disposición flexible respecto de lo conocido, lo descrito o lo mandatado. En consecuencia, todas las verdades o estructuras pueden ser discutidas y transformadas en el proceso, a medida que estas gatillan interacciones y experiencias, en las que lo que acontece queda fuera de un control predeterminado.
- Por otro lado, se promueve la elaboración de relaciones inusuales entre objetos nunca antes vinculados, y la búsqueda de nuevas perspectivas para mirar los objetos con los que se ha trabajado antes (técnicas, conceptos, símbolos, materialidades, problemáticas, etc.). Esto, a la postre, lleva a accionar intuitiva y/o analíticamente, no hay contradicción en ello.
- Todo lo anterior supone también dejar vacíos en los diseños. Esto es fundamental, por eso lo hemos mencionado en los capítulos previos. Vale decir, las planificaciones deben ser móviles, por lo que se requiere dejar espacio al movimiento, evitando sobrediseñar o diseñar en exceso. Esto demanda atención y disposición a los hallazgos que el proceso suministra, tanto como a los resultados o productos esperados. Dicho de otro modo, se necesita atender a las oportunidades que puedan surgir y entrenar la capacidad de identificación de objetos o experiencias con el potencial de permear y transformar las trayectorias de los procesos, y para ello se debe resguardar un espacio libre para que esto suceda. Insistimos, este espacio debe estar dentro del diseño, por lo mismo es un vacío, no se trata de un espacio paralelo.

- De todos modos, se asume que lo ideal es diseñar para un contexto conocido, lo que permite imaginar lo que puede o no llegar a ocurrir en el proceso, y cómo; y escoger sólo lo que es pertinente para ello. Esto es lo que da sentido al diagnóstico previo, sin embargo, también implica asumir que, si en la práctica este no ha sido posible, como suele suceder y efectivamente sucedió en varios de estos talleres, los vacíos de los diseños deben ser aún más amplios, y las didácticas mucho más flexibles.
- En consecuencia, la o el artista-docente se debe identificar además como investigador. Asumir la experiencia de la creación artística como proceso sistemático, el que puede también comprenderse como metodología de investigación. Su propia práctica artística es el proceso de investigación que se traslada al espacio de taller como metodología de aprendizaje.
- Por último, pero no menos importante, se asume que quien diseña no es neutral, se posiciona micropolíticamente desde una visión de mundo, que sin duda permeará las acciones que impulsa: una causa, una necesidad o requerimiento, o bien una ambigüedad consciente. Ya el proyecto, por encargo de UNESCO, se situaba desde una noción de diversidad cultural e interculturalidad, que las y los artistas-educadores debían confrontar críticamente, y tomar posición respecto de ella, para luego abrir ese debate en la implementación del taller a partir de estrategias artísticas diversas.

# ¿COMO EX EN TU



Taller "Cartografías experimentales. Desplazamientos desde nuestros cuerpos-territorios",  
BAJ Valparaíso

# EXPRESAS TERNURA Y TERRITORIO?



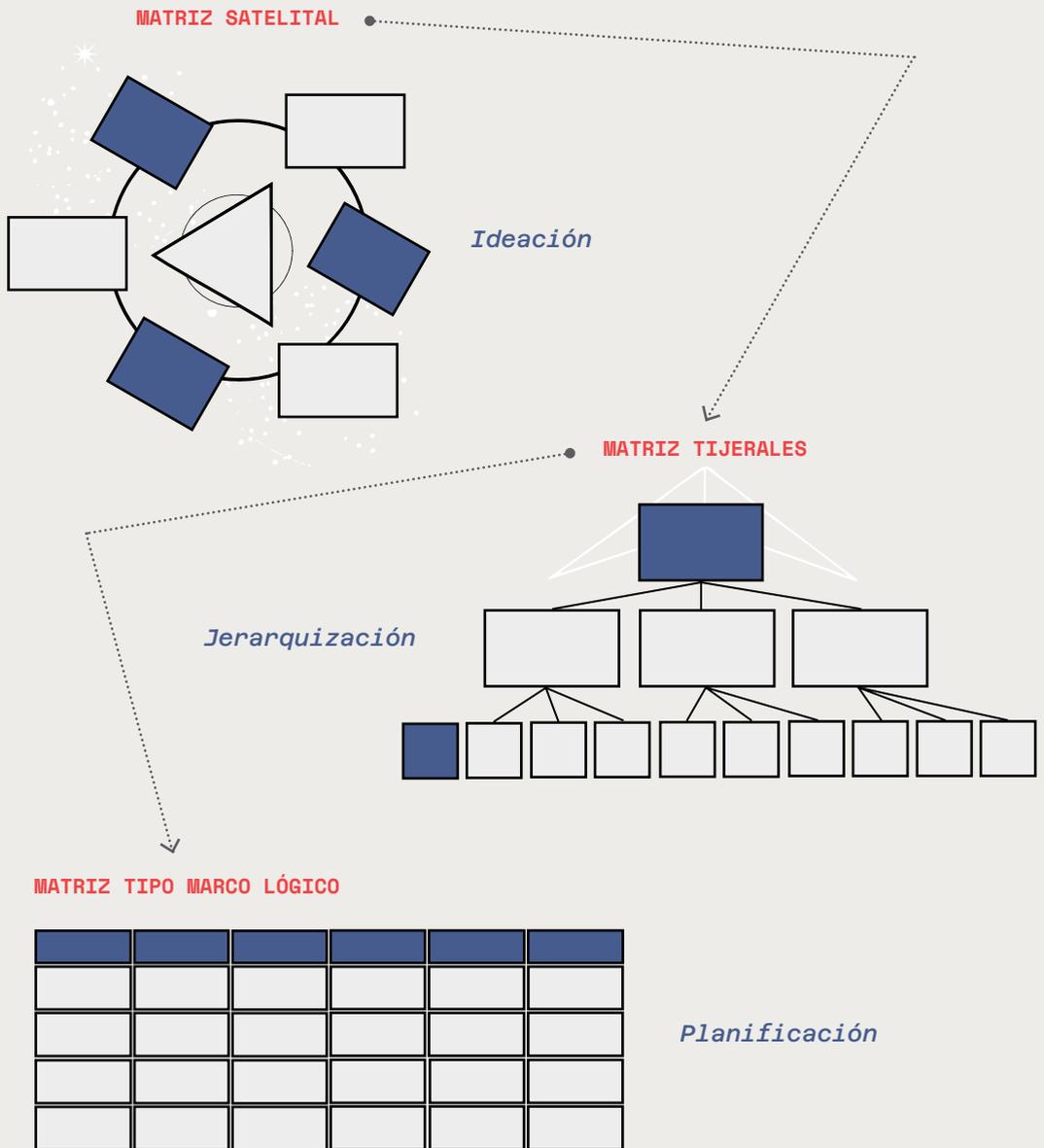
## Las matrices como herramientas referenciales para el diseño de procesos

Regularmente, se planifica sólo si se ha presentado un requerimiento, una necesidad, o la oportunidad de gestionar financiamiento, recursos o apoyos en general, o bien administrar los que ya se tienen. La planificación se asocia, entonces, a la producción de certezas que faciliten el tener control de los procesos, las que, sin embargo, no siempre están desde el inicio, a veces simplemente se parte de cero, con más preguntas que respuestas.

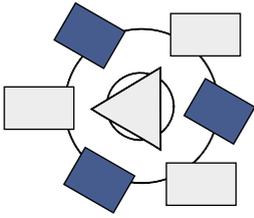
Como componente de la metodología que se propuso en la formación previa del proyecto de diversidad cultural, con el objetivo de facilitar a las y los artistas-educadores el diseño de sus procesos, se tuvo en cuenta dos modelos de matrices diferentes que Conecta Culturas ha adoptado para usar en complemento, y que se han venido probando en distintas instancias formativas: Matriz Satelital (o circular) y Matriz de Tijerales (triangular).

No obstante, estas no reemplazan a una tercera, mucho más compleja, la Matriz de Marco Lógico (ortogonal), que, como ya se dijo, es una de las más usadas para planificar en contextos institucionales en distintas versiones, lo que también ocurre en el proyecto de diversidad cultural en que se requería que las y los artistas-educadores completaran un formulario con esas características.

# FIGURA N°1



La intención de proponer matrices alternativas era tomar una ruta más orgánica y flexible, que se adecue mejor al diseño de procesos diversos ligados a las artes, pero que a la larga llevara al mismo fin de camino: la planificación sistemática de los talleres.

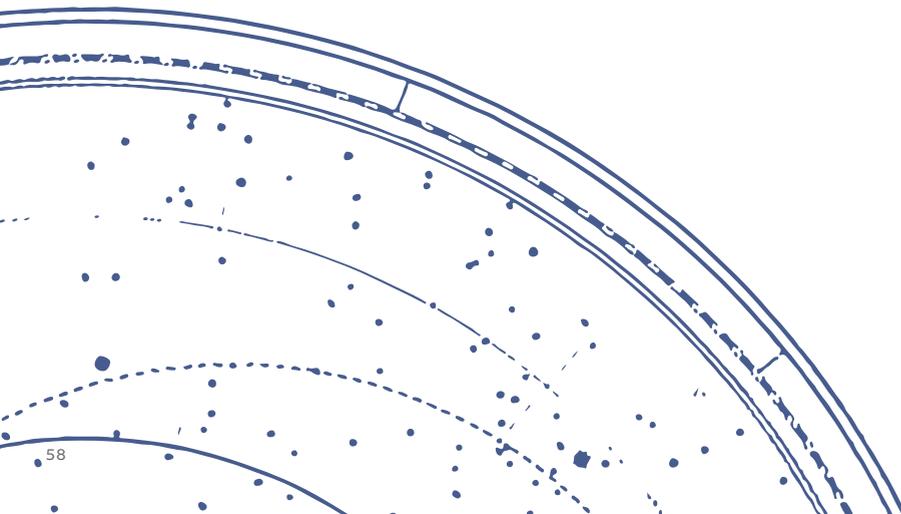


## Matriz Satelital (matriz de diseño circular)

Como referente principal se analizó este modelo de matriz de diseño circular. Lo primero fue presentar su fundamento que, a propósito del enfoque pragmático de la educación artística, pone en el centro las experiencias en base a las interrogantes ¿qué viviremos? o ¿qué vivimos?, según si la herramienta se usa para la ideación o la sistematización.

Tal como se observa en el esquema a continuación, filosóficamente, se propone resguardar siempre la pertinencia de la experiencia diseñada en relación con el contexto (tiempo, espacio e interacciones involucradas) en que acontece, dando cabida a las expresiones y los hallazgos que puedan ocurrir. Esto último se planteó como apertura a la inercia obcecada por planificar la enseñanza solo para proveer información predefinida y conseguir resultados rígidos, desperdiciando así lo que pueda emerger espontáneamente en la experiencia.

Luego, en un plano más funcional en torno a lo vivido, se proponen tres dimensiones que se triangulan: ciudadana/crítica, contextual y creativa/productiva.





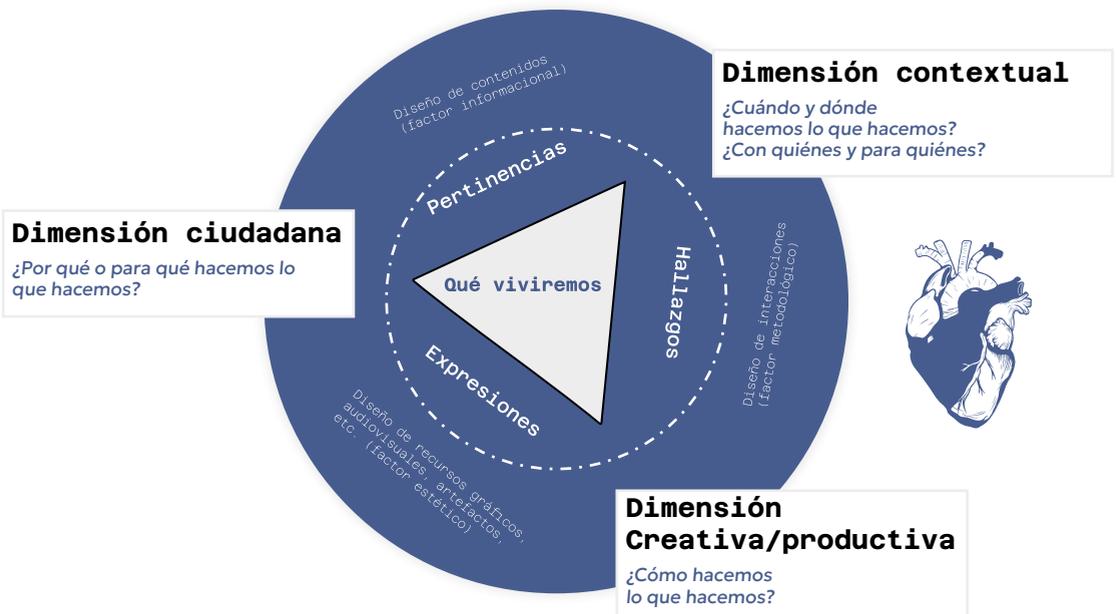
Taller “Visualidades: Formas para un encuentro sensible”, BAJ Metropolitana

va; las que aparecen en interrelación equilibrada; vale decir, sin jerarquías, ni secuencias lógicas que determinen que una debe pensarse antes que las demás. Luego de estas surgen tres ámbitos que devienen en diseños concretos: contenidos, recursos e interacciones.

En el plano metodológico, como elemento diferenciador, se plantea la importancia de reconocer y potenciar el diseño de interacciones, como el “corazón” de este tipo de experiencias artísticas/educativas, las que se piensan de una manera distinta a como convencionalmente se planifican actividades. Las interacciones, como ya se ha dicho, se conciben como acciones recíprocas que se intencionan en el diseño, dando espacio a un resultado abierto, emergente, irreplicable, lo que le da a cada experiencia una condición única.

En términos generales, la Matriz Satelital, como herramienta de diseño, da la posibilidad de entrar por cualquiera de las interrogantes, dimensiones o ámbitos; intuitiva o lógicamente, hasta construir un equilibrio entre las partes, que facilite un relato que a la postre permita pasar a un nivel de sistematicidad mayor.

**FIGURA N° 2**

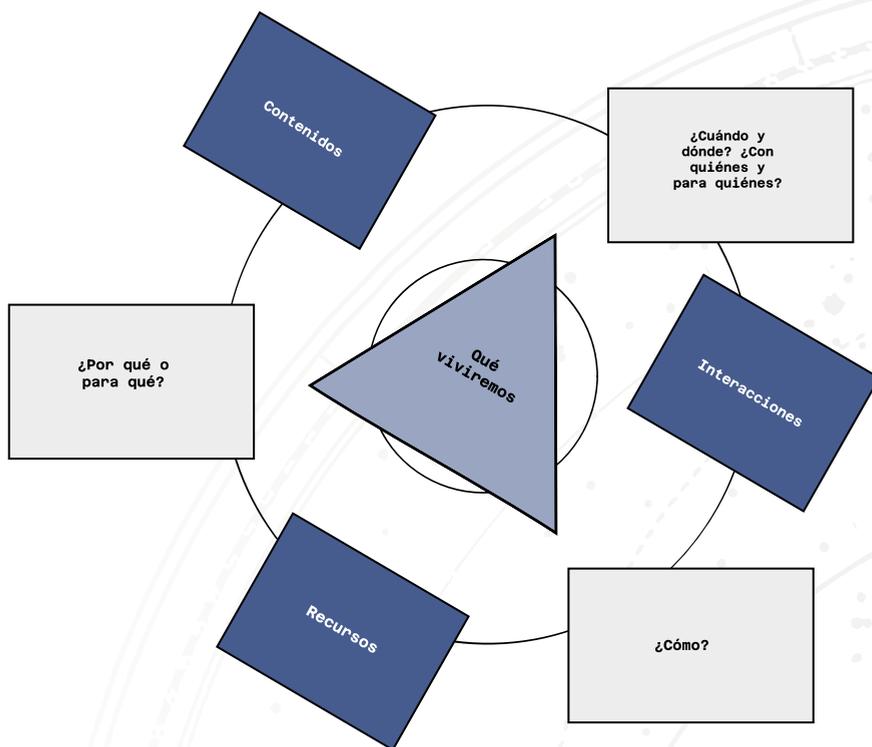


La intención era aportar a través de la revisión de esta matriz a la comprensión de que todo diseño, en tanto proceso creativo, inicia con un ejercicio de ideación, para devenir gradualmente en una planificación.

Pero ¿en qué momento surge esa idea que justifica llegar tan lejos? Y, ¿qué se hace si no ha surgido una idea, entonces, de dónde arranca el diseño?

Como al pintar un cuadro, escribir un poema o componer una canción, muchas veces, al momento de iniciar un proceso de investigación artística, o un proyecto artístico/educativo, invade un sentimiento de ansiedad previa: el horror vacui. No se sabe por dónde empezar, y la lógica no siempre alivia esa sensación de paralización frente al vacío o el silencio, pueden incluso incrementarla. Se espera que algo pase, pero aún no se sabe qué. Luego instintivamente se avanza en la definición del qué, sin comprender cabal y previamente el por qué. En este estado cualquier planificación se vuelve cuesta arriba, por lo que hay que concentrarse en elaborar una idea primero, sin apuro y con mucha apertura.

**FIGURA N° 3**



Busca el código QR al final de la publicación y descarga la matriz para diseñar tus procesos artístico-pedagógicos.

La Matriz Satelital se inventó para acortar esa sensación invalidante. Es una herramienta de ideación, que además ayuda a dignificar la posibilidad de diseñar pensando en impulsar una vivencia como principal justificación para desarrollar un proyecto. Por lo mismo, la pregunta ¿qué viviremos? se pone en el centro. Si algo significativo llegara a pasar a una persona o grupo a causa de la idea que surja, es gracias a que esta encamina hacia una experiencia significativa que luego recordaremos como tal, al margen que haya nutrido reflexiones, hallazgos, expresiones y creaciones, y a la larga aprendizajes significativos o desaprendizajes, por qué no.

Partir desde ahí abre múltiples derivadas hacia lo subjetivo, lo emocional, lo divergente en general, a través de la imaginación. Vale decir, la experiencia es como un sol, y luego, cual satélites, aparecen las mismas preguntas que el Marco Lógico administra: por qué, cuándo, dónde, con quiénes, para quiénes, cómo, etc., pero esta vez sin jerarquías, y sin secuencia lógica que rigidice el acto de diseñar.

Metodológicamente, en la Matriz Satelital se puede entrar intuitivamente por cualquiera de las preguntas, guiados por tenues certezas o confianzas, o también por simples presentimientos; y, además, se debe corregir cuantas veces sea necesario, para que, gradualmente, las partes o componentes a completar, se equilibren en una idea plausible, que se pueda relatar. En consecuencia, las preguntas ¿qué se hará para...? o ¿qué pasará para...?, en ningún caso se suprimen en la Matriz Satelital, sino más bien se postergan hasta cuando haya claridades para planificar en profundidad. En cambio, la Matriz de Marco Lógico exige primero identificar y acotar un problema o necesidad, sus causas y efectos, y desde ahí avanzar en el diseño de soluciones.

Si bien la Matriz Satelital, debido a las limitaciones de tiempo, no se utilizó en la formación del proyecto de diversidad cultural directamente para la ideación, sí se usó como herramienta de sistematización; primero para presentar casos referenciales y luego, como veremos más adelante (ver Capítulo Casos), para sistematizar tres talleres que se implementaron con posterioridad al proceso formativo. Pero sobre todo para hacer ver a las y los artistas-educadores que es posible y necesario que asimilen el diseño de los talleres como experiencias estéticas-educativas, alineadas con procesos creativos que se impulsan en la interacción con las y los jóvenes que se inscriban en ellos. Es decir, podemos llegar a saber cómo empieza todo, pero no en qué termina, eso lo define la naturaleza de la experiencia cuando es significativa, posibilidad que, precisamente, hay que resguardar en el diseño.

# Matriz de Tijerales

(matriz de  
diseño triangular)



Como alternativa para aproximarse a la planificación desde la creación, poniendo énfasis en las interacciones como el corazón de las futuras experiencias artísticas-pedagógicas, pero sin usar la Matriz Satelital por las razones antes mencionadas, se invitó a las y los artistas-educadores a trabajar sobre una matriz de diseño triangular, que aplica principalmente a la elaboración de objetivos jerarquizados y en coherencia con actividades o acciones descritas en un nivel inicial.

Programáticamente, esta decisión se toma considerando que, por un lado, la mayoría ya tenían ideas definidas, bien elaboradas o incluso probadas, entonces no era necesario partir desde la ideación; y por otro, por requerimiento del proyecto de diversidad cultural, debían hacer un traspaso de sus propuestas previas a un formulario de planificación semejante a una matriz de Marco Lógico, lo que demandaba adaptación.

Sin embargo, lo más importante era facilitar que los propósitos y metodologías que cada artista-educador trajera se pusieran en sincronía con el objetivo del proyecto. Se esperaba que los talleres fueran mucho más allá del mero traspaso de conocimiento técnico de las disciplinas artísticas, en función de promover la diversidad cultural; y, por lo tanto, que las y los artistas-educadores para ello, efectivamente se conectasen con el desafío de repensar y adaptar sus prácticas, generando nuevas miradas en torno a sus metodologías, programas, materiales didácticos y dispositivos de mediación.

Por lo mismo, se decidió encarar la formación como una labor productiva, que se enfocó en la adaptación de los diseños iniciales de los 20 talleres, relevando sus cualidades, pero a la vez dotándolos de ductilidad, con la intención de conseguir planificaciones abiertas a transformaciones en la implementación del proceso. La meta era que cada artista-educador avanzara con su diseño a un nivel suficiente para facilitar el llenado del formato de planificación requerido por BAJ.

Para ello, se usó una matriz que se llamó “Tijerales”, en analogía con el festejo tradicional que se realiza en Chile cuando en el proceso de construcción de una casa o edificio, se completa su estructura o esqueleto, al poner las vigas

del techo o tijerales, las que permiten, por primera vez dimensionar corporalmente el alcance del nuevo espacio en construcción y su relación con el entorno; no obstante, aún falta cubrir, aislar, pintar, decorar, etc., y principalmente habitar el nuevo espacio en construcción.

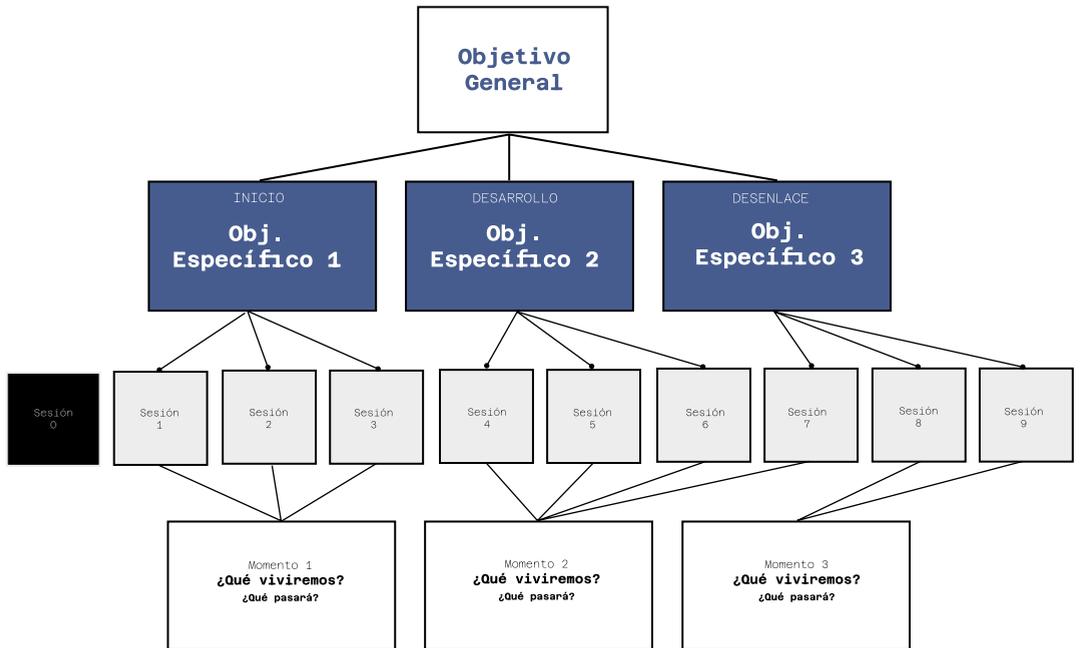
## FIGURA N° 4



Recomendamos el artículo web "La tradicional fiesta de los tijerales", del 27 de septiembre de 2023 en [patreon.com](https://www.patreon.com) Ver: <https://www.patreon.com/posts/la-tradicional-89937595> (consultado mayo 2024).

La Matriz de Tijerales, se usó como intervalo entre la ideación inicial y la planificación final, en un punto crítico en que se toman decisiones importantes para la materialización del diseño de proceso: cuando se elaboran y jerarquizan objetivos y acciones, que luego habrá que verter en un formulario como el que se requería para el proyecto de diversidad cultural. A continuación, podemos ver cómo se estructura esta matriz.

**FIGURA N°5**



Respecto de la elaboración de los objetivos, de la misma manera como se establece en el Marco Lógico, el objetivo general está en la cúspide, y alberga a los objetivos específicos, que se disponen en el segundo nivel. Luego la recomendación es organizar estos últimos en una secuencia: el primero para el inicio, el segundo para el desarrollo, y el tercer objetivo específico para el cierre o desenlace del taller; como siguiendo un guión narrativo convencional.

En el tercer nivel, en función de la secuencia de objetivos específicos, se organizan las acciones o actividades, distribuidas en sesiones. El formato estipulado por el proyecto de diversidad cultural establecía una temporalidad de diez (10) sesiones consecutivas para cada taller. La recomendación que se hizo a las y los artistas-educadores, era que la primera sesión fuese de diagnóstico, y las otras nueve de implementación del diseño. Vale decir, una vez calzadas las expectativas con los tiempos en el diseño de cada taller, ya se podían describir sus trayectorias formativas en un primer relato en base a las acciones secuen-



Taller “Clave Warria”, BAJ Biobío

ciadas por sesión. Lo que se buscaba era definir certezas relativas que permitieran a partir de ahí profundizar en la planificación, coordinando tiempos, recursos, contenidos, etc.

Al vincular los objetivos específicos con las acciones descritas, se distinguen tres momentos claramente definidos, asociados al inicio, al desarrollo o al desenlace del taller. De este vínculo surge un segundo relato, pero con un uso distinto. La idea es, en este caso, por cada momento, dar respuestas a las preguntas ¿qué viviremos? o ¿qué pasará? Finalmente, de la articulación de los tres momentos es posible extraer una reseña descriptiva del proceso al que se invita, con foco en las experiencias e interacciones que se han estado diseñando. Esta reseña se piensa, principalmente, como un insumo para motivar la inscripción de participantes.

En síntesis, la Matriz de Tijerales tenía la función de facilitar la construcción de la coherencia de todos los componentes que se aplican a un diseño de proceso, ayuda a visibilizar el todo, y a equilibrar sus partes. Esto hace posible relatar sintéticamente el proyecto, ya sea para profundizar en su planificación, o para entusiasmar a participar de él (lo que llamamos reseña).

## El proceso de diseño

Para cumplir con lo anterior se definió que el proceso formativo del proyecto de diversidad cultural debía seguir una secuencia, que permitiera distribuir el trabajo de diseño de los talleres dentro de los 3 módulos (8 sesiones) que contemplaba el programa. Se siguió una trayectoria común, que a la vez impulsaba un trabajo autónomo. El siguiente diagrama sintetiza la trayectoria formativa que se implementó.



Cabe señalar que desde BAJ, como requisito para participar del proyecto, se solicitó a las y los artistas-educadores presentar un bosquejo de los talleres que implementarían, por lo que en varios casos ya se contaba con una articulación previa de objetivos y actividades (redactados antes del inicio de la formación). No obstante, como ya se ha dicho, era labor del proceso formativo lograr que estos se alinearan con los objetivos del proyecto de diversidad cultural.

Como la Matriz de Tijerales se ocupa para la jerarquización de objetivos, como punto de partida para el diseño de procesos o experiencias artísticas-educativas, se determinó que estos debían, primero, ser abordados tangencialmente en las horas lectivas asignadas a los módulos 1 y 2, y luego, más en profundidad en el módulo 3 (fig.1), junto con las acciones. De esta manera la trayectoria del proceso formativo fue la siguiente:

- Dentro del módulo 1, el objetivo general previo, que cada quien propuso para su taller, se revisaba y volvía a redactar, considerando la incidencia de los enfoques de interculturalidad crítica e interseccionalidad.
- Posteriormente, en el módulo 2, los objetivos específicos también se reformulaban, considerando el nuevo objetivo general y las perspectivas metodológicas que la mediación artística transformativa y la educación artística con enfoque pragmatista aportaban. En coherencia a lo que plantean estas perspectivas respecto a la relevancia que tiene la experiencia, la reformulación de estos objetivos se llevó a cabo de manera inductiva, partiendo desde el nivel 4 hacia el nivel 2. Es decir, se parte “de atrás hacia adelante”, desde la pregunta ¿qué viviremos?, planteando a los artistas-educadores el ejercicio de imaginar y determinar qué esperan que suceda en estas experiencias, para desde esa imagen poder inferir los objetivos específicos necesarios para concretarlas. En este ejercicio se buscó trasladar la lógica de la matriz satelital, que acciona el proceso de ideación poniendo la experiencia que se vivirá, en el centro y como punto de partida.
- Finalmente, en el módulo 3 (diseño de talleres), se implementó una dinámica de tutorías en cuatro grupos, de cinco artistas-educadores cada uno. El equipo de Conecta Culturas se distribuía entre los grupos, y daba seguimiento específico al diseño de cada taller.

Las últimas 3 sesiones del proceso formativo (Mod3S6, Mod3S7 y Mod3S8) se implementaban con cada grupo de manera independiente, y si bien se

retomaban los objetivos, esto se hacía a la luz de las acciones y actividades que las y los artistas-educadores describían para sus procesos.

Con esta estrategia se buscó, para el diseño de los talleres, volver a poner el foco en las experiencias y los contextos posibles, y desde ahí deducir una jerarquía de objetivos y una secuencia de acciones interrelacionadas, acorde además con las metodologías, didácticas y prácticas artísticas que las y los artistas-educadores ofrecían.

## **El Programa**

En resumen, el programa formativo, de 18 horas lectivas, combinó sesiones de exposición y reflexión teórica con instancias prácticas. Los resultados esperados eran, por un lado, formar a los 20 artistas-educadores respecto de los enfoques filosóficos y metodológicos que el proyecto promovía, y por otro, que diseñaran la estructura base de la planificación de sus procesos, lo que llamamos “tijerales”.

La trayectoria formativa se organizó en tres módulos consecuentes, que aportaban insumos metodológicos y filosóficos que se integraban al diseño de los talleres, tales como conceptos, reflexiones, referentes y alternativas didácticas para que las y los artistas fuesen incorporando a sus propuestas previas, o poniéndolas en relación con ellas.

La estrategia que se aplicó buscaba asegurar que las y los artistas-educadores avancen gradualmente en sus planificaciones, y la recomendación permanente era evitar “sobre diseñar” o planificar en exceso, para que, al implementar los procesos, se resguardara espacio a los hallazgos, las emergencias, el diálogo y la incidencia de las y los jóvenes que se inscribieran en los talleres.

Así es como del módulo 1 se desprenden los objetivos generales, del módulo 2 los objetivos específicos y del módulo 3 los diseños iniciales o “tijerales”. A continuación, se describen los tres módulos y sus respectivas sesiones:

### **Descripción:**

Este módulo consta de dos sesiones que suman cuatro horas en total, destinadas a analizar en profundidad los principios filosóficos del encargo que las y los artistas-educadores recibieron, con énfasis en la relación conceptual y fenomenológica entre interculturalidad crítica e interseccionalidad, en tanto que constituyen dos herramientas que se abren a la consideración de múltiples factores problemáticos que inciden en la experiencia (positiva o negativamente) de habitar contextos diversos en lo cultural. La relatoría estuvo a cargo de Leonora Beniscelli, cuya experticia en el tema se relaciona, además de su experiencia académica, con su formación artística previa. La metodología aportó a la definición de los objetivos generales de los talleres, los que fueron elaborados o reelaborados por las y los artistas-educadores, según su grado de avance previo.

### **Contenidos generales:**

- Perspectiva de interculturalidad crítica.
- Enfoque de interseccionalidad.
- Interculturalidad e interseccionalidad en la educación artística.

### **Sesión 1. Interculturalidad e interseccionalidad en relación con la educación artística.**

**(2 horas virtuales en modalidad expositiva)**

#### **Objetivos:**

- Identificar las cualidades constitutivas de la perspectiva intercultural crítica, en relación con la educación artística.
- Identificar las cualidades constitutivas del enfoque interseccional, en relación con la educación artística.

## **Sesión 2. Interculturalidad e interseccionalidad, puestas en relación y aplicada a la educación artística.**

**(2 horas virtuales en modalidades expositiva y práctica)**

### **Objetivos:**

- Reflexionar en torno las posibilidades que se abren al diseñar procesos pedagógicos-artísticos desde las perspectivas intercultural y/o interseccional.
- Elaborar o reelaborar (según corresponda) el objetivo general que las y los artistas identificaban para su taller previo a la formación a la luz de las perspectivas intercultural y/o interseccional.

### **Relatoría:**

- Leonora Beniscelli: Profesora de Artes Visuales y candidata a Doctora en Sociología de la Universidad Alberto Hurtado. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación de FLACSO Buenos Aires. Diplomada en Derechos Humanos y Políticas Públicas para la Infancia y Adolescencia en América Latina y el Caribe. Integrante de la Red de Investigadoras en Niñez (RIN). Desde 2018 realiza docencia en pregrado y postgrado en diversas instituciones de educación superior dictando cursos que giran en torno a: migraciones, interculturalidad y antirracismo; epistemologías y pedagogías feministas; educación en géneros y sexualidades; y estudios de infancia. Tiene vasta experiencia realizando capacitaciones a profesores en ejercicio y equipos directivos de escuelas y liceos con alta matrícula migrante en interculturalidad crítica.

### **Descripción:**

Este módulo consta de tres sesiones que suman seis horas en total.

Las sesiones 3 y 4 fueron destinadas al análisis y experimentación metodológica, a partir de los principios de la mediación artística transformativa, puesta en relación con la educación artística contemporánea, particularmente la que se desarrolla desde un enfoque pragmatista. Estas perspectivas relevan el pensamiento crítico, el diálogo y la experiencia estética, para fines pedagógicos o de promover la deliberación sobre problemáticas socioculturales; y se nutren de metodologías participativas inspiradas en prácticas artísticas contemporáneas.

La relatoría de las sesiones 3 y 4 estuvo a cargo de las cuatro integrantes de Conecta Culturas, quienes se organizaron en duplas para desarrollar contenidos y didácticas.

La tercera sesión, corresponde a un espacio reservado para que el equipo de investigadores expusiera los objetivos y metodologías de la investigación cualitativa que encabezaban, y compartieran claves para que las y los artistas-educadores pudieran observar y dejar registros autorreflexivos de sus procesos.

La metodología aportó a la definición de los objetivos específicos de los talleres, los que fueron elaborados o reelaborados por las y los artistas-educadores sobre la base de una matriz de diseño, que se llamó “tijerales”, la que se describe más adelante.

### **Contenidos generales:**

- Pedagogías contemporáneas (enfoque pragmatista)
- Mediación artística transformativa
- Enfoques de educación artística
- Dispositivos de mediación
- Modelamiento de objetivos específicos
- Investigación cualitativa: paradigma y metodologías

### **Sesión 3. Pedagogías contemporáneas**

(2 horas virtuales en modalidad expositiva y práctica)

#### **Objetivos:**

- Reconocer el potencial de las pedagogías contemporáneas en el actual contexto social, político y cultural.
- Identificar los principales enfoques de la educación artística, profundizando en el enfoque pragmatista.

### **Sesión 4. Mediación Artística**

(2 horas virtuales en modalidad expositiva y práctica)

#### **Objetivos:**

- Identificar distintas perspectivas de la mediación artística. Conocer experiencias detonadas por dispositivos de mediación artística.
- Identificar los potenciales del dispositivo de mediación en procesos artístico-pedagógicos con enfoque de interculturalidad.
- Elaborar o reelaborar (según corresponda) los objetivos específicos que las y los artistas identificaban para su taller previo a la formación, a la luz de las perspectivas aportadas por la mediación artística transformativa y la educación artística con enfoque pragmatista.

### **Sesión 3. Pedagogías contemporáneas**

(2 horas virtuales en modalidad expositiva y práctica)

#### **Objetivos:**

- Reconocer el potencial de las pedagogías contemporáneas en el actual contexto social, político y cultural.
- Identificar los principales enfoques de la educación artística, profundizando en el enfoque pragmatista.

### **Sesión 4. Mediación Artística**

(2 horas virtuales en modalidad expositiva y práctica)

#### **Objetivos:**

- Identificar distintas perspectivas de la mediación artística. Conocer experiencias detonadas por dispositivos de mediación artística.
- Identificar los potenciales del dispositivo de mediación en procesos artístico-pedagógicos con enfoque de interculturalidad.
- Elaborar o reelaborar (según corresponda) los objetivos específicos que las y los artistas identificaban para su taller previo a la formación, a la luz de las perspectivas aportadas por la mediación artística transformativa y la educación artística con enfoque pragmatista.

### **Sesión 5. Investigación cualitativa**

(2 horas virtuales en modalidad expositiva)

#### **Objetivos:**

- Identificar objetivos y metodologías de la investigación cualitativa encabezada por el equipo de investigadores asociados al proyecto.
- Compartir claves para que las y los artistas-educadores pudieran observar y dejar registros autorreflexivos de sus procesos, como aporte a la investigación cualitativa.

## Relatoría: Investigadores del proyecto BAJ de Diversidad Cultural

- **Andrés Keller:** Sociólogo y Máster en Desarrollo Urbano de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Lideró el proceso de diseño de la Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017 y es autor del libro Panorama de la participación cultural en Chile: una mirada desde la experiencia, que analiza sus resultados en diálogo con evidencias nacionales e internacionales en la materia. Fue jefe del Departamento de Estudios del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio entre los años 2018 y 2021 e investigador adjunto del Observatorio de Políticas Culturales entre 2021 y 2023. Actualmente se desempeña como jefe de Contenidos y Análisis del Museo Violeta Parra.
- **María Luisa Vergara:** Economista de la Pontificia Universidad Católica de Chile y estudió teatro en la Academia de Actuación Fernando González Mardones y en École de Théâtre L'Eponyme en París. Es Máster en Performance y Cultura y Máster en Administración de las Artes y Política Cultural, ambos de Goldsmiths University of London. Ha trabajado como economista en el Ministerio de Desarrollo Social y en el Ministerio de Educación, y como profesora en la Universidad Diego Portales y en la PUC, en donde actualmente imparte los cursos de Introducción a la Microeconomía y Economía de las Artes y Política Cultural. Trabaja como directora y actriz en teatro y desde el año 2015 se ha desempeñado como consultora en temas vinculados a las políticas culturales y la economía creativa para diversas organizaciones como Arup International, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y el BID.

## • Módulo 3/ TUTORÍAS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LOS DISEÑOS INICIALES PARA LOS TALLERES.

### **Descripción:**

Este módulo constaba de 3 sesiones que sumaron 6 horas en total, las que se destinaron completamente a tutorías, para apoyar el diseño inicial que las y los artistas-educadores debían desarrollar.

Para ello se conformaron 4 grupos que reunían a 5 artistas-educadores de distintas regiones. El equipo de Conecta Culturas, conformado por cuatro profesionales, se dividió, tomando cada integrante un grupo distinto.

Se hizo un trabajo de carácter práctico, que se enfocó en la planificación de los programas (de los 20 talleres), entendidos estos como diseños iniciales, dúctiles, abiertos a transformaciones en la implementación del proceso. Se usó una matriz de marco lógico adaptada, que se llamó “tijerales”, en analogía con el festejo tradicional que se realiza en Chile cuando, en la construcción de una casa, se completa su estructura al poner las vigas del techo.

Dado que se hace un trabajo en grupos, las sesiones se abren colectivamente, se entregan las premisas y se comparten interrogantes y comentarios, y luego se pasa a una fase de trabajo autónomo. El tutor o tutora se alterna con cada artista-educador.

Se solicita a las y los artistas-educadores que puedan avanzar en sus diseños entre sesiones, vale decir que en la medida que se hace la tutoría puedan ir avanzando autónomamente, tomando decisiones y elaborando alternativas.

### **Contenidos generales:**

- Componentes que estructuran el diseño de programas con enfoque intercultural e interseccional.
- Diseño de experiencias artístico-pedagógicas con enfoque intercultural e interseccional.
- Diseño de dispositivos y recursos didácticos.

### **Sesión 6. Diseño inicial**

#### **Objetivos:**

- Respecto de sus programas, las y los artistas-educadores establecen equilibrios esenciales entre objetivos (general y específicos), contenidos, acciones, etc., relevando el enfoque intercultural y/o interseccional aplicado a los aprendizajes técnicos-disciplinares.
- Definen propósitos para el diseño de posibles dispositivos de mediación que se implementarán en el proceso.

## Sesión 7. Retroalimentación

### Objetivos:

- Retroalimentar los diseños mientras se están procesando.
- Las y los artistas-educadores presentan avances e identifican los elementos esenciales para dar forma a la estructura de sus talleres.
- Las y los tutores aportan observaciones y contribuyen con ideas en el plano metodológico.

## Sesión 8. Rediseño y puesta en común

### Objetivos:

- Dentro de los grupos, las y los artistas-educadores presentan sus avances, y se abren espacios para intercambiar opiniones, y sugerencias.
- Se abren diálogos en relación con los hallazgos durante la experiencia de formación.

### Tutorías:

- **Carolina Salinas:** Profesora de Artes Visuales, mediadora, gestora cultural, escultora e investigadora. Como parte de Conecta Culturas, ha llevado a cabo procesos investigativos relacionados a la mediación artística desde un enfoque transformativo, centrándose en el diseño y puesta en práctica de metodologías que buscan generar vínculos entre las instituciones y diversas comunidades. Actualmente desarrolla una investigación vinculada al desarrollo de metodologías que articulan prácticas culturales territoriales, y procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de una escuela intercultural en La Araucanía. Es Magíster en Didácticas Contemporáneas de las Artes Visuales (UMCE), Magíster en Gestión Cultural (Universidad de Chile), Profesora de Artes Plásticas (PUC), y Licenciada en Bellas Artes con Mención en Escultura (ARCIS).
- **Claudia Sanhueza:** Profesora de Artes Visuales e investigadora. Ha trabajado como educadora en diversos establecimientos de la Región Metropolitana, como también en el Programa de Formación Pedagógica (PUC). Asimismo, ha sido profesional de apoyo para instituciones ligadas al ámbito público, tales como: UCE (MINEDUC), MIDE (UC), Área de Educación Artística (MINCAP) y el Área de Educación y Mediación de la Corporación Chilena del Video (CCHV). Actualmente realiza clases en la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Alberto Hurtado. En investigación trabaja en temáticas ligadas a la formación docente y el uso de tecnologías. Se desempeña como facilitadora e investigadora en proyectos de mediación artística realizados junto a Conecta Culturas y la Red de Mediación Artística. Tiene un postgrado en Cine Documental, es Magíster Comunicación y Educación y diplomada en Métodos Cualitativos para la Investigación Social.

- **Constanza Geisse:** Mediadora, grabadora e investigadora. Forma parte de Conecta Culturas, con la cual ha desarrollado proyectos en colaboración con otras instituciones culturales y escuelas públicas, en los cuales se ha dedicado a la sistematización e investigación en torno a la mediación artística transformativa. Magíster en Arte y Educación con un enfoque construccionista, de la Universidad de Barcelona, España y Licenciada en Artes con mención en grabado de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- **Gonzalo Bustamante:** Mediador, educador, gestor, artista gráfico e investigador especializado en proyectos que establecen puentes entre instituciones educativas, y organizaciones culturales/artísticas. Sus investigaciones son trazadas desde la praxis de la mediación artística transformativa, por lo que se relacionan con el desarrollo de experiencias con comunidades, de las que han surgido creaciones colectivas, dispositivos de mediación, y recursos de aprendizaje, vinculados con cine, teatro, circo, música, artes visuales, entre otros. Es Magíster en Comunicación Social con Mención en Comunicación y Educación, y Profesor de Artes Plásticas, de Pontificia Universidad Católica de Chile; y Licenciado en Artes Plásticas con Mención en Grabado de la Universidad de Concepción.



The background is a warm, golden-yellow color with a soft, blurred texture. It appears to be a close-up of a person wearing a white, textured sweater, possibly a knit or cable-knit style. The lighting is soft and diffused, creating a cozy and intimate atmosphere. The overall composition is simple and focuses on the texture and color of the clothing.

# Casos



Muestra de talleres, BAJ Los Lagos

En este apartado se presentan tres de las veinte experiencias que forman parte de los talleres que el Proyecto “Fomento de la diversidad cultural a través del empoderamiento de jóvenes” ejecutó. Los datos que se incluyen surgen del relato que sus artistas-educadores ofrecieron en entrevistas retrospectivas que se hicieron varios meses después de finalizados sus procesos.

Las preguntas fueron guiadas a partir de los componentes propuestos en la Matriz Satelital que se presentó en el capítulo “Las matrices como herramientas referenciales para el diseño de procesos” pág.56, y que se aplicó en modalidad de sistematización. La utilización de esta Matriz Satelital, nos permitió profundizar en la experiencia vivida, priorizando en las dimensiones que la componen y las interrogantes que se asocian a ellas: ciudadana-crítica (por qué o para qué se hizo lo que se hizo), contextual (dónde, cuándo, con quiénes y para quiénes) y creativa-productiva (cómo se hizo lo que se hizo).

Los tres testimonios tienen un valor muy relevante al permitir ilustrar, desde el análisis de las particularidades de cada taller, en tanto experiencias situadas y únicas, cómo fue posible bajar a la práctica los fundamentos metodológicos propuestos por Conecta Culturas. El proceso formativo se desarrolló a la luz de los principios filosóficos que el Proyecto de Diversidad Cultural de BAJ perseguía, abordados desde los enfoques de interculturalidad crítica e interseccionalidad.

Como Conecta Culturas reconocemos que lo que nos llevó a realizar esta revisión de casos, fue la necesidad de observar cómo afecta nuestra propuesta formativa, en función de seguir profundizando en ella, y evaluar cómo se desenvuelven en diversos contextos, los principios que relevamos desde las miradas metodológicas de la mediación artística transformativa y el enfoque pragmatista de la educación artística.

Por lo mismo, principalmente nos interesó dar a conocer específicamente el porqué de la importancia de las interacciones en el diseño de las prácticas artísticas-pedagógicas y sus distintas formas y riquezas; las que van permeando los procesos creativos, a la vez que se constituyen en experiencias estéticas significativas, que nutren aprendizajes, diálogos y expresiones. Sin olvidar que esto sucede por la diversidad de personas que se encuentran ahí, en un mismo tiempo y espacio, incluyendo a las y los jóvenes que se inscriben como participantes, a las y los artistas-educadores que movilizan sus ideas y causas en los diseños que implementan.

Inicialmente se identifican los talleres, y los artistas-educadores a cargo, se incluye una síntesis del proceso diseñado y la Matriz Satelital que elaboramos para ilustrar cada caso, en función de las respuestas que se dieron en las respectivas entrevistas. Posteriormente, se presentan algunas citas de las entrevistas retrospectivas que nutren el análisis de las dimensiones que se relevaron (ciudadana/crítica, contextual, creativa/productiva). Asimismo, se incluye un capítulo específico para profundizar en el sentido que tienen las interacciones como el corazón de los procesos diseñados; y cerrar con las percepciones que cada quien elabora para describir lo vivido en su taller, a la luz de la interrogante: ¿Qué vivimos?

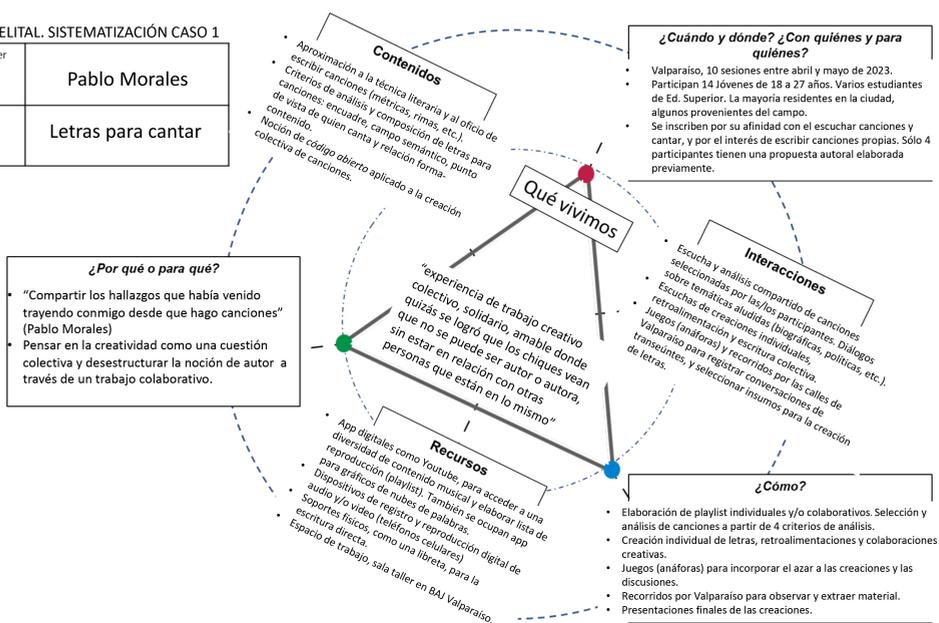
# Síntesis de los talleres

Nombre del taller: **Letras para cantar**  
 Artista-educador: **Pablo Morales**

En este taller realizado en Valparaíso al que asistieron jóvenes entre 18 y 27 años, se abordó la noción de canción como forma de expresión fundamental de las artes musicales, profundizando en el rol que cumplen las letras en su configuración. En las sesiones se implementaron metodologías de escucha y análisis de canciones, discusiones grupales a partir de ideas de canciones, juegos (anáforas) y recorridos por las calles de Valparaíso para observar y escuchar lo que se estaba hablando. Este taller concluye en una muestra final.

## MATRIZ SATELITAL. SISTEMATIZACIÓN CASO 1

Nombre del taller	Pablo Morales
Artista-tallerista	Letras para cantar

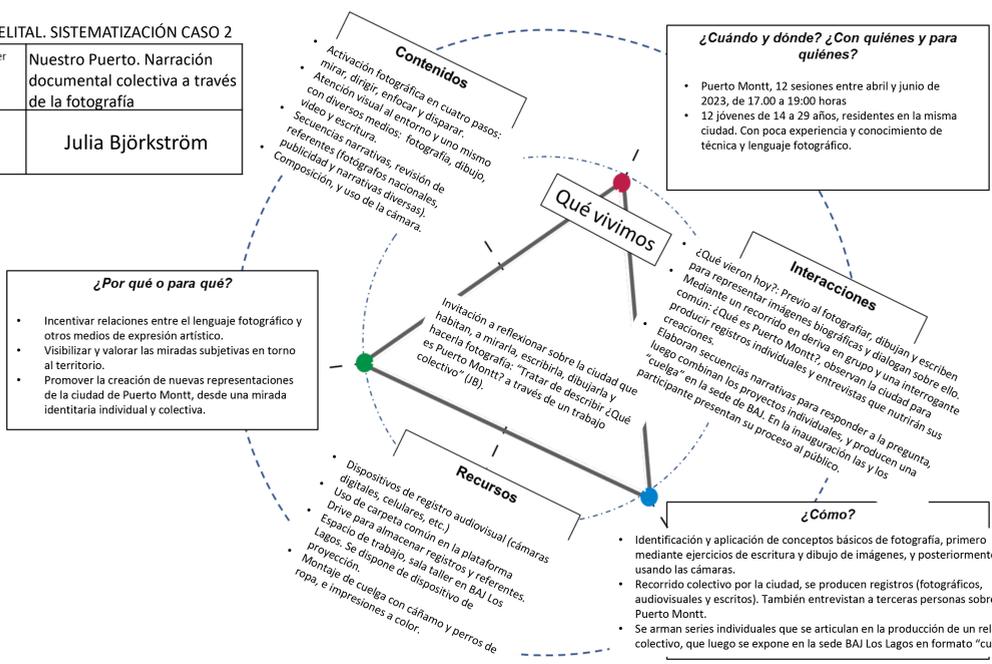


Nombre del taller: **Nuestro Puerto. Narración documental colectiva a través de la fotografía**  
 Artista-educador: **Julia Björkström.**

Este proceso se inició a partir de la pregunta ¿Qué es Puerto Montt?, la que fue contestada colectivamente por los jóvenes participantes residentes en la misma ciudad. Para ello se propuso trabajar desde la fotografía, combinada con otros medios, creando un relato visual, en el que confluyeron una multiplicidad de miradas.

MATRIZ SATELITAL. SISTEMATIZACIÓN CASO 2

Nombre del taller	Nuestro Puerto. Narración documental colectiva a través de la fotografía
Artista-tallerista	Julia Björkström

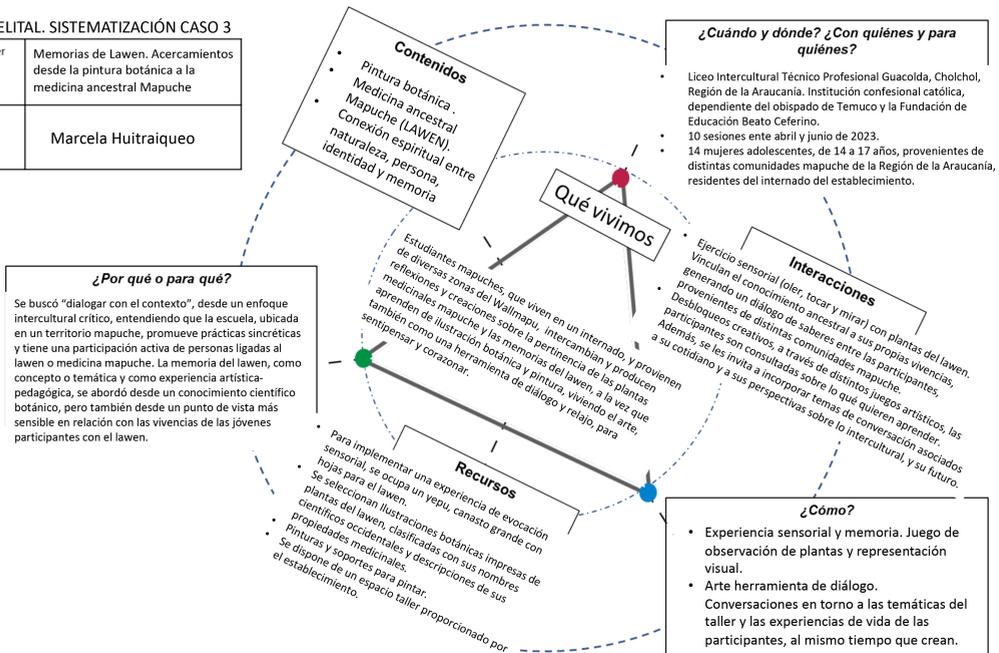


Nombre del taller: **Memorias de Lawen.**  
**Acercamientos desde la pintura botánica a la medicina ancestral Mapuche**  
 Artista-educador: **Marcela Huitraiqueo.**

Este taller se desarrolló en una escuela intercultural femenina, dirigida por la iglesia católica, situada en un pueblo de la novena región. Este espacio geográfico rural es habitado por alrededor de un 90% de población mapuche. Durante el proceso se articuló la pintura botánica con la medicina ancestral Mapuche (LAWEN), para abordar la conexión espiritual entre naturaleza, persona, identidad y memoria.

MATRIZ SATELITAL. SISTEMATIZACIÓN CASO 3

Nombre del taller	Memorias de Lawen. Acercamientos desde la pintura botánica a la medicina ancestral Mapuche
Artista-tallerista	Marcela Huitraiqueo



## Entrevistas retrospectivas

Cabe recordar que, en un plano funcional en torno a lo vivido, se proponen tres dimensiones que se triangulan en el diseño, y luego en la implementación de la experiencia están en permanente adecuación: ciudadana/crítica, contextual y creativa/productiva. Las dimensiones aparecen en interrelación equilibrada; vale decir, sin jerarquías, ni secuencias lógicas que determinen que una debe pensarse antes que las demás.

A continuación, se exponen algunos ejemplos que emergen de los relatos de los artistas-educadores entrevistados y que, desde la mirada de Conecta Culturas, son relevantes para comprender cómo el diseño de los procesos, en todos los casos, operaba efectivamente en vínculo con las experiencias que fueron surgiendo en la trayectoria de la implementación. Lo que, además, estuvo marcado por las particularidades de cada contexto.

Para ello iniciaremos con el análisis de cada dimensión por separado, y cerraremos con la revisión de lo que se puede sintetizar de las respuestas que los tres artistas-educadores dan a la interrogante central de la Matriz Satelital y que usamos como herramienta de sistematización: ¿Qué vivimos?

### Dimensión contextual

(¿Cuándo y dónde hacemos lo que hacemos? y ¿Con quiénes y para quiénes?)

Para Conecta Culturas es relevante primero entender la noción de contexto desde su complejidad, que abarca “el entorno físico inmediato, las relaciones sociales y los medios culturales, dentro de los cuales grupos definidos de personas actúan e interactúan” (De García, s/f). Esto a su vez permite atender a las particularidades de cada participante, entendiendo cada una de sus identidades como la materia prima para generar interacciones profundas y diálogos creativos, toda vez que se buscaba que lo colectivo en las experiencias estéticas-pedagógicas impulsadas, se constituya en lo medular de los procesos.

Como principio metodológico, el contexto se posiciona como un agente primordial y determinante para el diseño previo de un proceso y su implementación. Los sujetos experimentamos la influencia de los contextos en diferentes ámbitos, “(...) a menudo simultáneamente, incluyendo algunos como el hogar, la red familiar o los barrios, pueblos y ciudades que se habitan” (De García, s/f). Por ende, el contexto es mucho más que el lugar y tiempo en donde pasará lo que se diseña (lo que por cierto ya será muy complejo), también involucra lo que no se ha previsto, pero ocurre y habrá que asumir por fuerza mayor: cada persona que concurra a la experiencia dibujará sobre el contexto una trama que se intercala con las demás; si llueve o hace calor, es de día o de noche; si una contingencia política o cotidiana es noticia en desarrollo; etc. Los contextos, en consecuencia, serán siempre dinámicos, transformándose de acuerdo a influencias internas y externas.

Desde las entrevistas, se infiere que cada artista-educador trabaja conscientemente a partir de una idea concreta sobre los contextos en los que intervienen (con sus problemáticas incluidas), pese a que no contaban con un diagnóstico previo tan específico. Tenían, por lo tanto, un conocimiento aproximado basado en sus experiencias anteriores, que sin duda contribuyó a asegurar una pertinencia contextual. Esta característica es la que les permite adaptar sus talleres, convirtiéndolos en procesos flexibles, gracias a diseños previos que, tal como se promovió en el proceso formativo, debían resguardar “vacíos” para que, en la práctica, la intuición complete el todo.

Por lo mismo, en línea con las finalidades que se plantearon desde su rol de artistas-educadores a cargo de definir las trayectorias de los talleres, es interesante ver cómo la descripción que elaboran en la entrevista retrospectiva, da cuenta que los tres encararon los contextos particulares, priorizando aspectos específicos, respecto de los cuales tenían una sensibilidad desarrollada.

Por ejemplo, Pablo, al responder las preguntas con quiénes y para quiénes, las que abarcan una dimensión específica del contexto, menciona que a su taller en Valparaíso asistieron: “(...) chiquillas y chiquillos entre 18 y 27 años (...) con historias personales distintas, con procedencias muy distintas, gente que estudia acá, pero que viene del campo. En términos de género, también, yo diría que siempre es así, que en este caso del 2023 fue una vez más que así ocurrió”. Pablo releva a las y los participantes y la diversidad que los caracteriza, lo que podemos asociar a su experiencia previa haciendo talleres similares en Valparaíso, de esta manera refuerza un perfil de participantes jóvenes que le aporta certeza a su diseño.

Por su parte, Julia relata que en su taller participaron jóvenes que no tenían mucha experiencia en fotografía, y en su mayoría eran de Puerto Montt. Esto último, respecto del dónde, sitúa geográficamente la experiencia en el lugar de residencia de las y los participantes y la artista-educador: una ciudad del sur de Chile marcada por su clima. Respecto del cuándo, señala que “(...) se oscurecía temprano entonces teníamos un ratito, acá las sesiones eran de 5 a 7 p.m., entonces las primeras jornadas teníamos más luz y después era un poquito de luz y terminamos trabajando mucho en la oscuridad, con lluvia o con mucha humedad en el aire”. El relato de Julia nos permite imaginar que las condiciones temporales y espaciales eran difíciles para los propósitos técnicos del taller, pero que se asumieron y resolvieron, lo que se refleja en los resultados de las creaciones artísticas.

Marcela describe su contexto desde una perspectiva geopolítica, relevando el que se trate de “una escuela intercultural, la escuela Guacolda, que se encuentra en una comuna chiquita, o sea en un pueblo chiquito, acá en Wallmapu en Temuco. Es una escuela mixta que está dirigida desde la Iglesia Católica. Se llama intercultural, porque tiene un discurso que focaliza la interculturalidad desde el diálogo de la religiosidad católica con las comunidades mapuches. El territorio tiene casi el 90% de la población mapuche. Es una escuela de internado también, por lo cual muchos de los chicos residen ahí en ese espacio”. Este aspecto que destaca del contexto, se complementa con el dato de que en el taller interactuó con adolescentes mujeres, en su mayoría provenientes de distintas localidades y comunidades de origen mapuche.

En síntesis, podemos ver, cómo en los tres casos, el contexto se aborda desde perspectivas particulares, toda vez que no es fácil diseñar una experiencia artística-pedagógica sin buscar certezas o zonas de confort, para anclar desde ahí las propuestas metodológicas, pero en apertura a las emergencias asociadas a los aspectos que no se puede tener bajo control, y que en el proceso llevan a ocupar los vacíos contemplados en los diseños. La pertinencia contextual, precisamente responde a esa cualidad.

## Dimensión ciudadana (por qué, y para qué hacemos lo que hacemos)

En la dimensión ciudadana se encuentran las preguntas que comprometen los propósitos y causas que los artistas-educadores inyectan a los procesos que planifican. Podemos observar que es evidente que ya traían una mirada de mundo que se permea hacia el diseño e implementación de sus talleres, lo cual se traduce en diversos posicionamientos críticos en torno a los fenómenos del contexto en que estos se insertan.

Desde nuestro punto de vista observamos y destacamos que los tres procesos se centraron y sostuvieron desde la reflexión y la creación colectiva, como iniciativa de los artistas-educadores, pero sin perder de vista la riqueza de las identidades de cada joven participante.

En primer lugar, Pablo, propone una ampliación de las estrategias de creación, promoviendo metodologías que cuestionan la idea de autoría, a través de un trabajo colaborativo: *“(...) pensar en la creatividad como una cuestión colectiva y un poco desestructurar el asunto, la noción de autor”*.

Por su parte, Julia propone visibilizar y valorar las miradas subjetivas en torno al territorio, para esto desarrolla metodologías que promueven la creación de nuevas representaciones de la ciudad de Puerto Montt, desde una mirada identitaria individual y colectiva: *“Dar voz a la gente de acá sobre su propio entorno y dejar que ellos construyan la imagen, que no sea gente de Santiago ni del resto del país y gente con voz que típicamente se les escucha. Sino que ellos y ellas construyan el relato sobre su entorno”*.

Finalmente, Marcela desde el principio se posiciona tras una mirada crítica respecto del fenómeno de la interculturalidad, proponiendo impulsar una experiencia reflexiva con la práctica artística, e intencionando las tensiones dicotómicas que emergen del trabajo en un colegio católico, situado en un territorio habitado por personas identificadas mayoritariamente con la cultura mapuche: *“...se está intentando generar un diálogo de saberes, que posibiliten de alguna forma poder recomponer la fragmentación o la división dicotómica de los pensamientos, que se generó también con el tema de la implantación de una forma de mundo occidental eurocéntrica”*.



Taller "Recorte y (de) construcción", BAJ Antofagasta



## Dimensión creativa-productiva (Cómo hacemos lo que hacemos)

Cabe señalar que los tres artistas-educadores ya tenían experiencia previa en la implementación de ideas o procesos similares. Esto les permitió trabajar secuencialmente sin perder los objetivos de vista. Sin embargo, lo que nos interesaba como Conecta Culturas, era saber ¿qué tan leves o profundas serán las interacciones que impulsaron sus procesos? Si bien no vamos a profundizar en ello, dado que el tema de las interacciones se abordará específicamente más adelante, nos interesa por ahora comprender ¿cómo se integran esas interacciones al conjunto de actividades secuenciadas?

A partir de sus relatos, en torno a la experiencia realizada, se observa la importancia de estimular interacciones profundas. En este sentido, cada artista-educador impulsa y media diálogos, ocupando los lenguajes que dominan como cultores, pero sin extremar las transferencias técnicas de sus disciplinas, considerando las subjetividades de cada participante.

Cada artista-educador relata sus aproximaciones metodológicas para llevar a cabo el proceso creativo. En la siguiente sistematización, se destacan las distintas formas de abordar los talleres.

En el caso de Pablo, su taller transita abordando el proceso creativo desde las identidades individuales hacia las colectivas (y viceversa), focalizando las experiencias para poder compartir territorios simbólicos entre los/as participantes. De acuerdo a su relato, las estrategias que se despliegan secuencialmente son:

- **Selección y análisis de canciones a partir de 4 criterios análisis** (en-cuadre, campo semántico, punto de vista de quién canta y relación forma-contenido).
- **Listas de YouTube:** “Hacer una playlist es eso, cuando hago una playlist estamos un poco narrando nuestra vida, lo que pensamos, lo que sentimos, nuestras historias de vida”. “... el uso de herramientas como YouTube tiene el sustento o la base que tiene que ver con que accedemos todas las personas a un montón de contenidos, que pueden ser muy, muy, muy diversos y entre esa diversidad de contenidos las personas elegimos ciertos contenidos. Entonces en esa elección hay para mí una elección de autodefinición de identidad”.

- **Discusión colectiva (a partir de una idea individual de canción) apoyada por una nube de palabras** “¿Qué te pasa? ¿Por qué quieres? Esas son las preguntas. ¿Por qué quieres hacer esta canción? ¿Qué tiene que ver con tu historia de vida?”
- **Juegos (anáforas):** “...es hartito jugar, incorporar el azar para abrir la cabeza y las discusiones que son de contenido político, biográfico, de crítica social”...
- **Recorridos por Valparaíso** “...salimos a la calle también a poner la oreja a lo que dice la gente, ...o cosas que están escritas en los muros y traerlas a la sala, y ver si con eso después pueden construir algo”...

La experiencia descrita por Julia gira en torno a una pregunta: ¿Qué es Puerto Montt? o ¿Qué es Puerto Montt para ti? Esta pregunta es relevante ya que su taller se estructura en base a un proceso de investigación artística. Esto último se plasma a través de estrategias que mezclan distintos medios que van de lo individual a lo colectivo. De este modo, se realiza una exploración geográfica por la ciudad, utilizando diferentes metodologías y técnicas para hacer emerger producciones artísticas (escritura a mano, fotos, videos, exploraciones sonoras) con diferentes puntos de vista (individuales), que decantan en un relato colectivo. En detalle, Julia destaca en su testimonio que utilizó:

- **Conceptos básicos de fotografía** “(...) se partió del primer paso: dirigir, enfocar, disparar”. “Yo pienso que hay un paso anterior que es mirar, ver y ese es muy importante y muchas veces se salta...”
- **Entrevistas a terceras personas:** A partir de las preguntas ¿qué es Puerto Montt? o ¿qué es Puerto Montt para ti? que hacían a personas que encontraban en espacios públicos ... “construimos con las imágenes y con las grabaciones sonoras una proyección súper sencilla. Con todo lo que ellos quisieron incluir...”.
- **Trabajo individual y colectivo:** “...Trabajaron en proyectos individuales, armaron series cada uno y después pasamos a construir un relato entre todos sobre la ciudad... fue revisar, descartar e imprimir muchas fotos, y ahí empezamos hacer como una especie de serie, un flujo de imágenes. Después lo montamos, acá hubo una muestra final...”.



Taller "Técnica de suelo", BAJ Los Lagos



Por último, Marcela, en lo metodológico, propone una articulación entre la medicina ancestral Mapuche, vinculada al Lawen, saber inmaterial que se transmite principalmente a través de la conversación y su aplicación; y la ilustración botánica, una práctica cultural europea, cuyo desarrollo técnico resulta tanto de la ciencia como del arte. De esta manera nos encontramos con la elaboración de relaciones inusuales entre objetos nunca antes vinculados, y la búsqueda de nuevas perspectivas en la experiencia estética-pedagógica para resignificar los objetos conocidos.

Esto lo lleva a cabo por medio de estrategias que generan interacciones que son muy conscientes y críticas del contexto, intencionando el cruce entre estos saberes y la experiencia de cada participante. En el relato de Marcela, se destaca:

- **Experiencia sensorial y memoria:** Mediante “ilustraciones botánicas impresas (Lawen), con su nombre científico y la propiedad. Hicimos un juego de observación, ellas sacaron una pieza, entre 20 plantas medicinales, ellas escogieron de un tarrito una ilustración y la replicaron. Porque querían hacer un ejercicio visual, entonces ahí pusimos atención en la técnica y en las propiedades científicas de las plantas. Luego se articuló la propiedad científica con su experiencia de memoria, ...entonces, ahí se fue generando ese diálogo entre lo científico y la memoria...”
- **Arte herramienta de diálogo** “...entender el arte también como una herramienta de diálogo, como de desenvolverse, de relajo. ... También verlo como una herramienta que posibilita dialogar y conocer a otras personas, eso también es bien importante”.

Es importante destacar que en los tres casos, prevalece un conocimiento procedimental que se aplica a la experiencia estética-pedagógica diseñada, de manera equilibrada, abrazando de forma orgánica los propósitos reflexivos que el de diversidad cultural movilizaba, los que podemos asociar a las otras dimensiones del diseño, contextual y crítica, las que se elaboran en paralelo con la transferencia técnica disciplinar, y que se hacen carne en el hacer creativo, integrando interacciones profundas al conjunto de actividades secuenciadas.

## Interacciones

Este texto se abrió relevando la mirada de lo inter, analógicamente aludiendo a esa tierra de nadie que se constituye en la tierra de todos, todas y todes, y que se habita en la experiencia estética-pedagógica diseñada. La que hemos querido representar como un espacio vacío, en que las diversidades interactúan e idealmente dialogan. Se dijo que *la interculturalidad crítica* y *la interseccionalidad* se establecen como prismas que proponen relevar y abordar críticamente aquello que acontece precisamente en ese vacío, lo que lleva a focalizar la mirada en la *interacción social*, permitiendo analizar los vínculos entre personas, comunidades e instituciones en la praxis, los que no están ajenos a la conflictividad.

Hablamos de capas e interrelaciones móviles y en constante transformación. Por lo mismo se plantea la importancia de reconocer y potenciar el diseño de interacciones, como el “corazón” de este tipo de experiencias artísticas-educativas. Las interacciones se conciben como acciones recíprocas que se intencionan en el diseño, dando espacio a un resultado abierto, emergente, irrepetible, lo que le da a cada experiencia una condición única. Mientras más se acciona, o participa de la acción recíproca, la interacción es más profunda.

Desde el relato de él y las artistas-educadores se desprende que, efectivamente resguardaron los vacíos en sus diseños, y los utilizaron, lo cual se tradujo en didácticas flexibles pero que respondían con claridad a los objetivos y su implementación secuencial. Asimismo, esto permitió el encuentro entre las identidades de cada participante, que dieron paso a procesos creativos colectivos que a la vez reflexionaban sobre el desafío de la diversidad cultural.

A continuación, presentamos tres aproximaciones diferentes al proceso realizado desde el punto de vista de las interacciones.

En específico Pablo, resalta la posibilidad de intencionar el trabajo en base a problemáticas asociadas a la diversidad cultural:

“... yo creo que lo más valioso en cuanto a ese tema son las discusiones grupales, que se generan a partir de un ejemplo de canción que alguien trae o de una idea de canción que alguien estaba trabajando en las jornadas anteriores. Ahí está la posibilidad de discutir sobre estos contenidos, por ejemplo, o los contenidos de la capacitación y discutir sobre diversidad, sobre distintos tipos

de injusticias sociales... y ahí creo que la clave está en que quien dirige, en este caso yo, para abrir el espacio para eso”.

Julia aporta otro punto de vista sobre las interacciones, ya que lo relaciona con una situación que ocurre en la muestra final:

“... Ellos subieron al escenario, les dije ‘tomen el micrófono y cuenten qué fue esto’, para ellos fue la primera vez que estuvieron en un escenario con un montón de gente adelante, hablando sobre algo que ellos habían hecho. Estaban como entre nerviosos y muy eléctricos, fue como ‘oh que bueno que sucedió esto’ como más allá de todo lo otro, ese momento fue muy bonito porque habían estado todo el rato trabajando en algo que no era hacia un público, pero les tocó ese momento como de todas las luces. Quedaron tiritando del nervio, yo no me subí con ellos, fue como ‘es todo de ustedes, hablen’...”.

Marcela señala que, a partir de las interacciones, en este caso diálogos o conversaciones entre las participantes, provenientes de diferentes territorios mapuches, ocurre un intercambio de experiencias desde el respeto y el interés hacia el otro/a:

“Se generaban [interacciones] por ejemplo, entre estudiantes de Cholchol, con estudiantes que venían de Tirúa, o de la zona más lafquenche, de Puerto Saavedra, Puerto Domínguez, con otras costumbres, con otras formas de entender también las cuestiones espirituales. Se generó un intercambio de experiencias por medio del diálogo, no existía una ... separación o sin ninguna diferenciación, no como forzado, de hacer sentir mal al otro, porque simplemente venía de otro lugar”.

## ¿Qué vivimos?

Por último, en relación a la interrogante “qué vivimos”, que permite hacer una síntesis de las experiencias y las interacciones que se pusieron en el centro de los tres diseños y sus implementaciones, vislumbramos la relevancia que tuvo la dinámica colectiva en cada uno de los talleres, desarrollando procesos creativos, que fueron orientados en base a una iteración entre lo individual y lo común. Para esto, él y las artistas-educadores intencionaron un cruce entre las prácticas artísticas que proponían, y las experiencias personales de las y los participantes (pasadas y/o presentes). Esta articulación se llevó

a cabo, además, en contextos emergentes, que se develaron parcialmente al comienzo del proceso, puesto que en ninguno de los tres casos antecedió un diagnóstico específico, pero todos los diseños se nutrían de experiencias previas en procesos similares ya implementados. Esto requirió de una adaptación que implicó saber leer los momentos y lugares de encuentro, y las condiciones de relación entre las y los interactuantes, y moverse en los espacios vacíos intencionados con anterioridad en sus diseños de procesos.

Cabe destacar que cada artista-educador se identifica como parte de la experiencia vivida, aportando desde sus subjetividades, su identidad e historia, al igual que las y los participantes. En ese clima se constituyen en investigadores, que, de forma intuitiva o consciente, interactúan y orientan el proceso en la emergencia.

Consultados directamente por lo vivido, Pablo, respecto de su taller, señala: “...creo que fue una experiencia de trabajo creativo colectivo, solidario, amable donde quizás se logró que los chiques vean que no se puede ser autor o autora, sin estar en relación con otras personas que están en lo mismo”.

Julia por su parte, enfatizando más bien la percepción con que ella se quedó respecto de quienes asistieron a su taller, dice: “... yo creo que los chicos dirían que vivieron una invitación a reflexionar sobre la ciudad donde viven y a escribirlo y dibujarlo y hacerlo fotografía y mucho a mirarlo y claro, tratar de decir qué es Puerto Montt y hacer un trabajo colectivo”.

Marcela, expresa que “...el proyecto se focalizó en poder trabajar la pertinencia de las plantas medicinales mapuche, en este caso del Lawen. Que es una temática cercana a los y las estudiantes, la cual pudiera guiarse o desenvolverse, reflexionarse o conversarse a través de las artes visuales, en este caso a través de la ilustración botánica o a través de la pintura”.

Con estos testimonios queremos cerrar este apartado, cuyo propósito era dar cuenta desde una mirada a la práctica, que es posible articular procesos artísticos a la vez que educativos, imaginando experiencias antes que cualquier otra dimensión, pero con la conciencia de que siempre habrá un espacio entre lo que se diseña y lo que ocurre, y que ese vacío debe ser habitado en la experiencia. Sugerimos llevar a cabo esa posibilidad, provocando acciones recíprocas (producto de las interacciones propiciadas), dando cabida a expresiones o hallazgos que puedan ocurrir.





# Consideraciones Finales

## Cruces entre enfoques filosóficos y bases metodológicas

Para Conecta Culturas, el proyecto “Fomento de la diversidad cultural a través del empoderamiento de jóvenes”, se conformó en un espacio para la continuación de procesos de sistematización de las metodologías que hemos venido desarrollando durante los últimos 7 años, y que vinculan educación y prácticas artísticas, desde los enfoques de la mediación artística transformativa y la educación artística pragmatista, entre otros. El diseño de la metodología de esta formación, implicó identificar aquellos elementos que, consideramos, permiten llevar a la práctica la interculturalidad crítica y la interseccionalidad, en cuanto prismas, herramientas filosóficas y políticas, que abordan la diversidad cultural como fenómeno social, no sólo como constructo teórico. En este apartado se da cuenta de los cruces identificados entre algunos elementos constitutivos de nuestras prácticas, con los enfoques propuestos en este proceso de formación. Son estos cruces los que sustentaron el diseño de la metodología de dicho proceso.

Creemos en la urgente necesidad de generar procesos transformadores del contexto social, que aporten a desarticular, a desaprender, tal como las denomina Walsh las “condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir” (2009, pág.4) que nos han determinado históricamente como sociedad e individuos. El cómo estas condiciones acontecen y se construyen, así como los marcos de acción en que pueden hacerlo en el cotidiano del contexto social actual, se basan en estructuras y relaciones a nivel macro y micropolítico heredadas, aprendidas, reproducidas, construidas. No abordaremos las múltiples consecuencias que esto ha traído, sin embargo, el sólo hecho y necesidad de la realización de un proyecto que busca fomentar la diversidad cultural entre las y los jóvenes, ya nos habla en este caso y a modo de ejemplo, de la existencia de tensiones y problemáticas vinculadas al cómo nos estamos relacionando a nivel subjetivo e intersubjetivo, en el cotidiano con otros, con nosotros mismos y con las estructuras culturales e institucionales.

Marcela, por ejemplo, en la entrevista retrospectiva, señala haber identificado cómo en el taller que implementó en Cholchol, coexistían dos maneras de entender la interculturalidad, lo que coincide plenamente con la diferenciación que Walsh hace entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica:

“El concepto de interculturalidad está más utilizado desde la institucionalidad como una funcionalidad en este caso respecto a tener un discurso que busca como la equidad (...) o como ellos lo entienden, como la alianza entre religión, cierto, católica y pueblo mapuche. Entonces digamos que la interculturalidad se generaba como en esa fricción de alguna manera (...) acá hay un proceso, como hemos conversado también en los procesos de charla que tuvimos acá en este proyecto de que claro, hay un proceso que tiene que ver más con ellas... cuando me decían, nosotros comprendemos la interculturalidad como claro, como la relación, como el relacionarnos, cierto, como simplemente relacionarnos”.

## La experiencia estética como punto de partida

Si consideramos que las condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir, son experiencias en sí mismas, inherentes al “ser humano”, podemos comprender que el proceso para desarticular y desaprender la manera en que las hemos concebido y encarnado a nivel colectivo e individual, ha de ser experiencial también. De manera más específica, nos situamos desde la idea de experiencia estética con un enfoque de la educación artística pragmática y la mediación artística deconstructiva y transformativa, dado que estas miradas expanden y superan la noción tradicional, históricamente configurada desde la institucionalidad, respecto a qué, para quiénes y con quiénes, de los procesos artísticos en el arte. El concepto de experiencia estética amplía el arte y sus prácticas, al campo experiencial de las interrelaciones, interacciones y fenómenos que acontecen en el cotidiano, haciendo parte de la experiencia las historias y biografías de los individuos, visibilizando las diversas identidades que interactúan en un determinado contexto social.

En este sentido, en nuestras propuestas metodológicas, la experiencia y lo que en ella acontece a través de interacciones profundas que habitan las prácticas artísticas, se comprende como un fenómeno fundamental en cuanto espacio posible para la transformación individual y colectiva. En este punto comprendemos la idea de experiencia estética como espacio para que acontezca aquello que la interculturalidad crítica y la interseccionalidad plantean: es una experiencia que al legitimar las biografías individuales de quienes coinciden en el taller, y su encuentro con otras personas, permite deconstruir las identidades individuales y el contexto en el que estas se conforman.



Taller "Nuestro puerto: Narración documental colectiva a través de la fotografía", BAJ Los Lagos



Se puede destacar que Pablo y Marcela reflexionan sobre ello, en torno a la interseccionalidad, coincidiendo en que no es necesario forzarla, a partir de preconceptos dados por la teoría. Sino permitir que los temas emerjan como relatos o diálogos sobre experiencias a través de las conversaciones cotidianas de las y los participantes.

**De esta forma, Pablo nos señala que:**

“... no voy a hablarles de interseccionalidad. No les voy a decir eso con nombre y apellido, sino que sé que eso existe y la capacitación me sirvió un poco para ver mejor, con más claridad que eso está en lo que yo hacía y que puede estar de mayor manera identificada, pero sin decirlo explícitamente, sino que buscando un ejemplo mejor de una canción”.

Marcela, en otra entrevista, pareciera complementar la reflexión de Pablo, menciona que es importante atender, en primer lugar, a las problemáticas e intereses de las participantes, para quienes, según describe, temas como la diversidad de género ya estaban naturalizados, por lo que no se profundizaban en las conversaciones:

“Acá había más problemas que trascendían más en el contexto territorial social, digamos como preocupaciones muy grandes para este contexto, siendo jóvenes tan pequeñas en este, o sea teniendo 15, 16, 17 años, como muy preocupados también respecto como al futuro. Esto es algo bien importante de mencionar porque sus conversaciones tenían que ver con eso, con bueno, mis papás no tienen recursos, no me van a pagar la Universidad, voy a ir un técnico para volver a la casa, volver al campo, a trabajar, a ayudar, etcétera”.

## Diseño de interacciones

La experiencia estética se compone de las interacciones entre quienes participan de ella. En el contexto de procesos donde la pedagogía y las prácticas artísticas se cruzan, dichas experiencias se detonan mediante el diseño metodológico de acciones recíprocas entre personas, en un determinado espacio-tiempo. En nuestra práctica, el diseño de interacciones ha sido parte fundamental en la elaboración de las estrategias de mediación artística que hemos llevado a cabo desde un enfoque deconstructivo y transformativo.

En concordancia a lo que plantean estos enfoques, la interacción cobra sentido toda vez que sean espacios dialógicos que posibiliten encuentros y desencuentros, compartir y deconstruir las significaciones que cada persona establece con su contexto social y cultural, así como la construcción de otras nuevas, todo esto a través del proceso colectivo de creación artística. Este proceso implica compartir, develar y rearticular las experiencias que dan forma a las identidades colectivas e individuales.

De esta manera, en este proceso formativo, hemos identificado el diseño de interacciones como posibilidad para que tanto la experiencia de la otredad planteada por la interculturalidad, como la visibilización y comprensión de la génesis de diversas experiencias opresivas planteada por la interseccionalidad, emerjan. Esto requiere que la estructura de la metodología sea flexible, puesto que aquello que ha de surgir en ese espacio de interacción debe abrirse a lo impredecible, ya que hablamos de un espacio donde lo que se busca con el encuentro de una diversidad de identidades, en distintos contextos sociales, es precisamente que estas “aparezcan”. Esto nos llevó a diseñar una estructura (matriz de tijerales), que enfatiza en los espacios-tiempos para el despliegue de lo emergente que se va produciendo, en la medida en que las y los interactuantes van realizando las significaciones y resignificaciones del contexto y de sí mismos.

Este “espacio vacío” es vital poder mediarlo-habitarlo, en base a interpe-laciones recíprocas, que desencadenarán el proceso creativo. Todo lo anterior, a su vez, persigue que se genere un territorio común (entre las y los participantes), para poder comprenderse a sí mismo a partir de las diferencias y subjetividades que van apareciendo durante el proceso del taller. Es en este sentido que hemos insistido que, bajo esta mirada de lo inter,

el espacio vacío se comprenda como tierra de nadie porque es a la vez tierra de todos. Durante el proceso formativo se le da importancia al vacío al interior del diseño, pues se espera que las interpelaciones (detonadas por interacciones diseñadas) ocurran en un espacio-tiempo definido, que no se pierdan en la anécdota. Desde este lugar, habitado por artistas-educadores y participantes, se propone que aquella “experiencia profunda”, mencionada por Dewey, efectivamente ocurra, en tanto experiencia transformadora, siempre y cuando sea sostenida en el tiempo.

En relación a lo planteado por la interculturalidad crítica y la interseccionalidad, se hace necesario poner en marcha prácticas sistemáticas que permitan interacciones profundas entre identidades diversas, capaces de operar como dispositivos para deconstruir y reconfigurar las representaciones identitarias que hemos heredado y construido respecto a un otro, y a nosotros/as/es mismos, en un determinado contexto social. En este sentido, la mediación transformativa es un enfoque que sustenta esta posibilidad, dado que apuesta por una transformación social al comprender que, tanto en forma como fondo, se asocia directamente con la gestión cultural, dado que se busca incidir, procesualmente, en las programaciones que las organizaciones culturales diseñan y en los modos de relación que las comunidades establecen para sí mismas. En consecuencia, quienes llevan a la práctica la mediación artística transformativa, también se involucran en los procesos sociales, de muchos modos diferentes.





RESPUESTAS

DEL ECO

PERSPECTIVA

NUBES

ARQUITECTURA

Calioca

Fauna

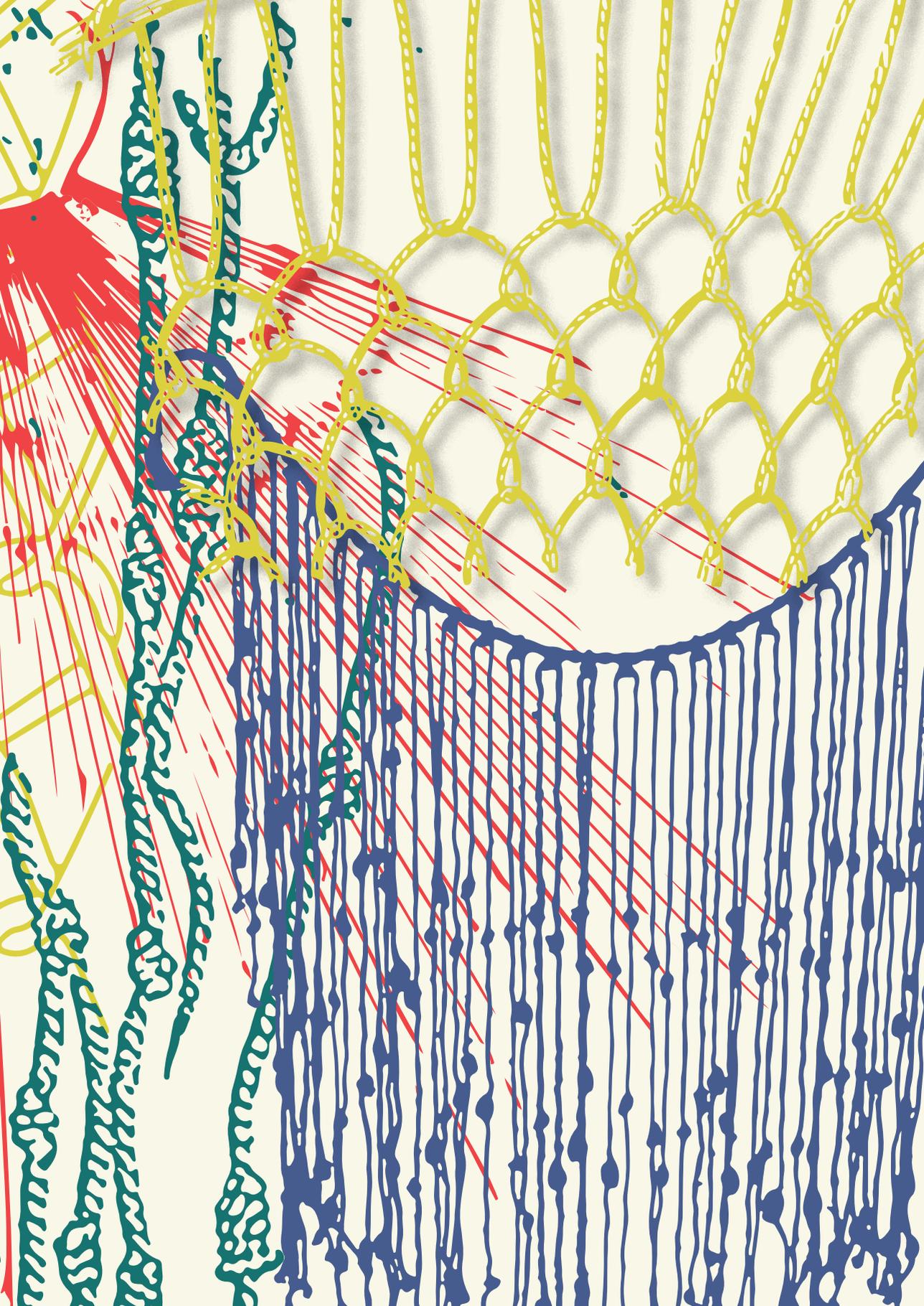
Desierto

ANTE

EXPLORACIÓN

EXPLORACIÓN VISUAL





# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**Agirre, I.** (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística: ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. España: Ed. Octaedro.

**Agirre, I.** (2006). “Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación”. Universidad Pública de Navarra. Recuperado en <https://bitacoramaedar.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/imanol-Agirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf> (consultado mayo 2024).

**Allah G., Boulos S., Caravantes P., Cassain L., Espinosa J., La Barbera M., Ordaz L.** (2020). “Interseccionalidad: el camino para que la administración asuma la discriminación racial y de género”. En *The Conversation* Noviembre 25, 2020. <https://theconversation.com/interseccionalidad-el-camino-para-que-la-administracion-asuma-la-discriminacion-racial-y-de-genero-150242> (consultado mayo 2024).

**Beirak, J.** (2022). *Cultura ingobernable*. España: Ed. Ariel. URL: [https://play.google.com/books/reader?id=oKh8EAAAQBAJ&pg=GBS.PP21.w1.0.29\\_219&hl=es](https://play.google.com/books/reader?id=oKh8EAAAQBAJ&pg=GBS.PP21.w1.0.29_219&hl=es) (consultado mayo 2024).

**Crenshaw, K.** (1989). “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics,” En *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8> (consultado mayo 2024).

**De García, D. (s/f)**. “Glosario de términos de sociología del arte”, Universitat Oberta de Catalunya, <https://arts.recursos.uoc.edu/glosari-sociologia/es/contexto-social/> (consultado mayo 2024).

**Dewey, J.** (1934/2008). *El arte como experiencia*. España: Ed. Paidós.

**Dietz, G.** (2017). “Interculturalidad: una aproximación antropológica”. En *Revista online Perfiles Educativos*, XXXIX(156), pp. 192-207. [https://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/58293/51312](https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58293/51312) (Consultado mayo 2024).

**Figueroa, V.** (2008). “El multiculturalismo en Chile: algunas aristas y desafíos en el marco de las demandas del pueblo mapuche”. En *Revista Agenda Pública* de la Universidad de Chile. Enero 2008. <https://www.agendapublica.uchile.cl/n11/VeronicaFigueroa.pdf> (consultado mayo 2024).

**García-Canclini, N.** (2005). *Diferentes, Desiguales y Desconectados: mapas de la Interculturalidad*. Ed. Gedisa. <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf> (consultado mayo 2024).

**Goffman, E.** (1970). “Ritual de la interacción”. Recuperado en <https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Goffman-Erving-Ritual-de-La-Interaccion.pdf> (consultado mayo 2024).

**Huelva, E.** (2016). “Hacia una definición de lo ‘Inter’ de la Interacción comunicativa intercultural”. En *Scielo*, Uruguay, 32(1), pp.95-101. <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20160006> (consultado mayo 2024).

**Lladonosa, M. y Güneş Ö.** (2022). “¿Por qué introducir la perspectiva interseccional en el debate teórico sobre ciudadanía intercultural?” En *Revista Clivatge*, 10 Web. <https://revistes.ub.edu/index.php/clivatge/article/view/38988/38377> (consultado mayo 2024).

**Mörsch, C.** (2015). “En una encrucijada de cuatro discursos”. Recuperado en [https://issuu.com/mediacioncomunitaria.uio/docs/contradecirse\\_una\\_misma](https://issuu.com/mediacioncomunitaria.uio/docs/contradecirse_una_misma) (consultado mayo 2024).

**Orbeta A.** (2012) “Visualidades en la Escuela: Construcciones epistémicas de la enseñanza de lo visual. Un Abordaje desde el Discurso y Acción Docente”. Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al Grado Académico de Doctora en Ciencias de la Educación.

**Orbeta, A.** (2015). *Educación Artística: Investigación, Propuestas y Experiencias Recientes*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

**Platero, R.** (2014). “Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad”. En *Quaderns de psicologia*, volumen 16, N°1. Web. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219> (consultado mayo 2024).

**Rorty, R.** (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. España: Ed. Paidós.

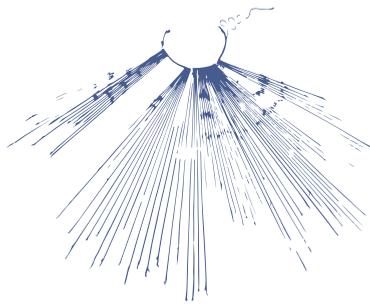
**Salcedo, E.** (2006). “La psicología social: fundamentos del orden y cambio social”. En *Revista Psicogente*, vol. 9, núm. 16, diciembre 2006, pp. 68-74, Web. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552138006.pdf> (consultado mayo 2024).

**Santos, B.** (2015) “Teatro del oprimido o teatro de diálogo”. En *Revista Errata*, pp. 207-212. Web ERRATA#13: Derechos Humanos y Memoria. (consultado mayo 2024).

**Troncoso L., Follegati L., Stutzin V.** (2019) “Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales”. En *PEL Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Web. DOI <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1> (consultado mayo 2024).

**Viveros, M.** (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. Buenos Aires: CLACSO, Biblioteca online. Pdf. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248817/1/Interseccionalidad.pdf> (consultado mayo 2024).

**Walsh, C.** (2009). “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009. Página web de la organización indígena Ser, México. En <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf> (consultado mayo 2024).





Con el apoyo de



**unesco**

Diversidad de  
las expresiones culturales

**conecta  
culturas**

APOYO INSTITUCIONAL



CONOCE Y DESCARGA

