

[Cierre de edición el 01 de Setiembre del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Educación monocultural en la enseñanza de las artes visuales en contextos de diversidad cultural en Chile

Monocultural Education in the Teaching of Visual Arts in Contexts of Cultural Diversity in Chile: A Critical Vision from the Araucanía Region

Educação monocultural no ensino de artes visuais em contextos de diversidade cultural no Chile: uma visão crítica da região da Araucanía

Fernando Paz-Mardones

Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile

fernando.paz.art@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8036-970X>

Francisco Kotthoff-Cristensen

Universidad Católica de Temuco
Villarrica, Chile

kotthoff.francisco@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0504-6318>

Freddy Fuentes-Jara

Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile

f.fuentes.jara@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3358-0246>

Christian Collipal-Velásquez

Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile

christiancollipal@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5257-5231>

Enrique Riquelme-Mella

Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile

eriquelme@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-4307-6649>

Amy Halberstadt

North Carolina State University
North Carolina, Estados Unidos

Amy_Halberstadt@ncsu.edu

 <https://orcid.org/0000-0003-0349-8011>



Recibido • Received • Recebido: 01 / 08 / 2020
Corregido • Revised • Revisado: 14 / 06 / 2022
Aceptado • Accepted • Aprovado: 20 / 08 / 2022

Fernando Paz-Mardones, Francisco Kotthoff-Cristensen, Freddy Fuentes-Jara, Christian Collipal-Velásquez, Enrique Riquelme-Mella y Amy Halberstadt

1



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Resumen:

Introducción. El tema central del estudio es la incidencia que tiene la aplicación de un currículo monocultural en las concepciones de enseñanza de las artes visuales, y su impacto en los aprendizajes, la construcción de identidad cultural y el reconocimiento entre estudiantado mapuche y no mapuche. **Objetivo.** Develar las concepciones que tiene el profesorado en torno a la enseñanza de las artes visuales, su currículo y el contexto de diversidad cultural en zona pehuenche. **Metodología.** El enfoque metodológico es cualitativo de carácter exploratorio. Las personas participantes corresponden a siete profesores de artes visuales de enseñanza media en una zona Pehuenche de la región Araucanía de Chile, las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la entrevista semiestructurada y, el proceso de análisis fue de codificación abierta, axial y selectiva, con triangulación entre personas investigadoras y profesorado para apoyar la validez de los hallazgos. **Resultados.** Los principales resultados apuntan a la falta de conocimiento del personal docente sobre el contexto multicultural, sus deficiencias en la formación inicial y el problema general de la relación existente entre un currículo monocultural y su efecto sobre sus creencias sobre la enseñanza de artes visuales en el contexto de diversidad cultural. **Conclusiones.** La creencia del personal docente de artes visuales es afectada por el currículo de carácter monocultural, al presentar relaciones con la estandarización y la valoración negativa de este. Además, el currículo condiciona la formación inicial docente, estandarizándola, sin considerar las variables contextuales.

Palabras claves: Artes visuales; interculturalidad; mapuche; educación; profesor; currículo.

Abstract:

Introduction. The central topic of the study is the influence of the application of a monocultural curriculum on the conceptions of the teaching of visual arts and its impact on learning, the construction of cultural identity, and recognition between Mapuche and non-Mapuche students. **Objective.** To reveal teachers' conceptions concerning the teaching of visual arts, the curriculum for the subject, and the context of cultural diversity in the Pehuenche area. **Methodology.** The methodological approach is qualitative and exploratory. The participants are seven secondary school visual arts teachers in an area populated by the Pehuenche ethnic group in the Araucanía Region of Chile. The data were collected by semi-structured interview and analyzed by axial, selective open coding, with triangulation between the investigators and the teachers to support the validity of the findings. **Results.** The main results show a lack of knowledge among the teachers of the multicultural context, deficiencies in initial teacher training, and the general problem of the relation between a monocultural curriculum and its effect on teachers' beliefs about teaching visual arts in the context of cultural diversity. **Conclusions.** Visual arts teachers' beliefs are affected by a monocultural curriculum, which is related to standardization and the negative values that it imposes. Furthermore, the curriculum conditions initial teacher training, standardizing teaching without consideration for contextual variables.

Keywords: Visual arts; interculturality; Mapuche; education; teacher; curriculum.

Resumo:

Introdução. O tema central do estudo é a incidência que tem a aplicação de um currículo monocultural nas concepções de ensino das artes visuais e seu impacto nas aprendizagens, a construção da identidade cultural e o reconhecimento entre os estudantes mapuche e não-mapuche. **Objetivo.** Desvendar as concepções do professorado em torno ao ensino das artes visuais,

seu currículo e o contexto de diversidade cultural na zona pehuenche. **Metodologia.** O enfoque metodológico é qualitativo de caráter exploratório. As pessoas participantes correspondem a sete professores de artes visuais de Ensino Médio em uma zona pehuenche da região da Araucanía no Chile, as técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semiestruturada e o processo de análise foi de codificação aberta, axial e seletiva, com triangulação entre pessoas investigadoras e o professorado para apoiar a validade das descobertas. **Resultados.** Os principais resultados apontam a falta de conhecimento do pessoal docente sobre o contexto multicultural, as deficiências da formação inicial do pessoal docente e o problema geral da relação existente entre um currículo monocultural e seu efeito sobre as crenças do pessoal docente sobre o ensino das artes visuais no contexto de diversidade cultural. **Conclusões.** A crença do pessoal docente de artes visuais é afetada pelo currículo de caráter monocultural, ao apresentar relações com a standardização e a valoração negativa deste. Além disso, o currículo condiciona a formação inicial docente, standardizando sem considerar as variáveis do contexto.

Palavras-chave: Artes visuais; interculturalidade; mapuche; educação; profesor; currículo.

Introducción

El desafío de una educación sensible a las variaciones culturales ha sido un reto histórico, particularmente para aquellos países en los que la diversidad cultural ha sido ignorada o minimizada (López e Hinojosa, 2012; Mora Olate, 2018; Quilaqueo Rapimán, 2005). En este sentido, la enseñanza de las artes visuales ofrece la posibilidad de establecer vínculos sociales y profundizar en el conocimiento de la cultura del estudiantado indígena y no indígena. Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación estableció como objetivo general el develar las creencias del profesorado de artes visuales en un área Pehuenche (mapuches de la zona cordillerana) sobre la enseñanza de la disciplina en un contexto de diversidad cultural y en relación con el currículo escolar chileno. Al hacerlo, esperamos abrir una línea de investigación sobre los estándares curriculares, tanto en Chile como en otros países, y buscar formas en que la educación artística en particular pueda construir una mejor educación para el estudiantado en contextos de diversidad cultural y para el profesorado que se forma para enseñar en estos contextos.

Currículo docente en Chile

Varios autores, en sus análisis de los programas de estudio del Ministerio de Educación de Chile, coinciden en que los sustentos epistemológicos de las premisas educativas presentes en ellos se basan en valores fundamentales de la sociedad europea moderna (Arias-Ortega et al., 2018; Quintriqueo, 2010; Silva et al., 2020). Según Quijano (2000), las transformaciones culturales generadas por la ilustración, el ascenso de las burguesías liberales, la industrialización y su expansión capitalista, influyeron en los procesos de emancipación de las colonias en Latinoamérica, lo que conllevó a que la hegemonía europea no solo operara dentro de marcos económicos, sino también que fuera capaz de impactar en el orden cultural y epistémico de dichas naciones emergentes.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

De Sousa Santos (2010) agrega que la hegemonía cultural europea ha sido reproducida a través de los sistemas educativos latinoamericanos hasta nuestros tiempos. En consecuencia, es posible afirmar que el currículo del estado de Chile es un dispositivo de poder que selecciona culturalmente los conocimientos y saberes que serán difundidos en la sociedad por lo que construye un modo de perpetuar la reproducción del paradigma moderno europeo, otorgándole un carácter de currículo monocultural.

Siguiendo con la idea anterior, en Chile se ha implementado un modelo de currículo prescrito construido desde la premisa de similitudes en el desarrollo y aprendizaje de la niñez, aun cuando se refieran a niños y niñas de pueblos originarios (Quintriqueo, 2010; Quintriqueo Millán y McGinity Travers, 2009). Así, el sistema educativo actúa como un transmisor del discurso institucional, controlando la información en la dosificación establecida a través del currículo escolar. Esta acción ha contribuido a la homogenización del conocimiento, ya que, al delimitar los parámetros y paradigmas, reduce los saberes contenidos en este y organiza sus finalidades desde un discurso de reducción cultural marcado por la cultura dominante (Ortiz Ocaña et al., 2018).

Los lineamientos del currículo presentan una complejidad mayor a la solicitud de necesidades laborales del sistema en su totalidad, ya que esta trayectoria educativa tiene impactos en los sujetos; impactos que trascienden a su funcionalidad dentro de los modelos de producción capitalistas. Estos son de tipo cultural, identitarios y paradigmáticos (Ortiz Ocaña, 2017). Por tanto, estamos refiriéndonos a una herramienta fundamental en la construcción de la sociedad (Díaz Barriga, 2003). Creemos que esta responsabilidad del currículo ante la concepción de la realidad cultural complejiza su labor como organizador de los saberes, producto del paralelismo cultural provocado por las relaciones distales dentro de los diversos grupos que componen una sociedad (Ortiz Ocaña et al., 2018; Quintriqueo Millán y McGinity Travers, 2009).

Hay que reconocer que el plan de estudios intenta abordar la diversidad cultural, pero los estándares solo apoyan la perspectiva multicultural más superficial, en la forma de folclorismo, y presenta una tensión entre la *corrección* de la hegemonía europea y la *otredad* de las formas locales indígenas de saber/ser (Quintriqueo Millán y Torres Cuevas, 2012). Al hacerlo, el plan de estudios falla tanto al estudiantado mapuche como al estudiantado no mapuche.

En el caso particular la región de La Araucanía, por ejemplo, hay familias mapuches que aún mantienen sus conocimientos ancestrales y su vínculo con la tierra (Quilaqueo Rapimán, 2005). Sin embargo, en vez de aprovechar esta oportunidad, el plan de estudios toma instancias de aprendizaje aisladas, tales como el *Año Nuevo Mapuche*, que se celebra en las escuelas como una instancia recreacional, e incluso como muestra artística tradicional, perdiendo el sentido verdadero de esta ceremonia. De esta forma, no se promueven las culturas originarias con la intención de ser comprendidas por el estudiantado, sino más bien como elementos que permiten señalar la presencia de grupos distintos al mayoritario o dominante (Bolaños Motta et al., 2020).

Es decir, la narración proporciona un sello para la interculturación, pero solo en el nivel más superficial, evitando cualquier tipo de conexión profunda con la historia o la cultura. En consecuencia, la idea integradora que intenta plantear el currículo nacional, es solo una acción cosmética, que debe ser revisada críticamente para avanzar en dirección a un paradigma intercultural (Quintriqueo Millán y McGinit Travers, 2009). Desde una visión crítica, el currículo está lejos de ser un medio integrador de multiculturalidad, o al menos un medio para establecer una aproximación dialógica entre epistemologías diferentes. Por el contrario, tiende a homogenizar los saberes, producto de la ideología que subyace en él, la cual se cimienta, según De Sousa Santos (2010) y Quijano (2000), en tres aspectos: la colonialidad del poder, el capitalismo y el eurocentrismo.

El escenario señalado es altamente complejo para la labor docente, en la que se lucha contra los tres elementos señalados previamente. En tanto el nivel de compromiso con el currículo y su aplicación también se ajusta a las exigencias contextuales, en el que lo multicultural aparece como un escenario desconocido; ya Elbaz (1990) caracterizó modelos de potencial participación del profesorado en su interacción con el currículo, desde la no participación a la integración; cada dimensión implica "la decisión y de la acción posibles y que facilitan o impiden la participación eficaz del profesorado en el desarrollo del currículum" (Fernández Cruz, 2004, p. 5). El movimiento entre dimensiones no solo depende del acuerdo con lo que se enseña, también de la maniobrabilidad que se percibe en un escenario educativo particular.

Interculturalidad y contexto multicultural

Hoy existen definiciones culturales que tienen como finalidad aportar al debate de la legitimación de las culturas originarias, como es lo multicultural y lo intercultural. Como contexto multicultural, es posible definirlo como el espacio de coexistencia entre culturas en un territorio, afirmando la existencia y diferencia de estos constructos culturales. El concepto, al vincularse al contexto, no opera como un discurso cultural o ideológico propiamente tal, sino que queda en un plano descriptivo del fenómeno social existente en el contexto socioeducativo. Paralelamente, lo intercultural se perfila como la búsqueda de diálogo equilibrado entre culturas en sus relaciones de poder; y el interculturalismo, como ideal cultural y discursivo a la base de esta búsqueda de diálogo en la coexistencia (Ortiz Ocaña et al., 2018; Quilaqueo Rapimán, 2005; Quilaqueo y Torres, 2013; Tubino, 2008).

Considerando lo anterior, es fundamental señalar, desde la perspectiva de la alteridad, que es primordial fortalecer el reconocimiento de los sujetos y su cultura de origen (Tubino, 2008). Tomando en cuenta este reconocimiento, se identifican las características propias de una población para, desde allí, abordar qué existe más allá de las diferencias que la separan de otras culturas (Cram y Mertens, 2016; Tubino, 2008). La diversidad cultural en educación



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

debe proponerse desde un dinamismo interno que asegure el entendimiento en provecho de la convivencia; desde una propuesta que aborde cuestiones de fondo, tales como la religión, la cosmovisión y las expresiones culturales (Cram y Mertens, 2016).

En educación, la interculturalidad apunta hacia la construcción de un sentido de identidad que debería interpretar los discursos para evidenciar diferencias y lo que es aún más importante, validarlas. Aguado Ondina et al. (2005) señalan que “las diferencias culturales son diferencias en los universos simbólicos que compartimos, en los significados que damos a los acontecimientos, en la interpretación que damos a la conducta de los demás” (p. 25). De esta manera, las diferencias culturales deberían establecerse como interpretaciones de mundos simbólicos, de imaginarios, que coexisten en un contexto y que en educación deben hacerse convivir y dialogar.

De lo anterior, Tubino (2008) señala que las diferencias culturales no solo se configuran como esquemas fijos de interpretación o comportamiento, sino que más bien son dinámicas y, en muchos casos, resultantes de la interseccionalidad entre culturas. En consecuencia, es posible establecer las bases para una educación que construya una comunicación para la convivencia, sustentada en la igualdad y en el reconocimiento legítimo del otro ser (Cram y Mertens, 2016; Ferrada y Flecha, 2008). Sin embargo, Arias-Ortega et al. (2018) afirman que en el sistema educativo chileno se han marginado saberes y conocimientos otros, en relación con la hegemonía cultural occidentalizada, lo cual ha derivado en opacidad epistémica de los modos de pensar propios de las comunidades minoritarias, como es el caso del pueblo mapuche.

Currículo en artes visuales

Las artes siempre han estado vinculadas a la dimensión social, por lo que es importante que los educandos comprendan que más que una asignatura, las artes forman un entramado de elementos y factores relacionados con la identidad, la memoria y la historia, entre otros. Con base en lo anterior, Abad (2009) indica lo siguiente:

Para el desarrollo de esta función social de las artes como generadora de cambio (aunque no de forma masiva e inmediata), la educación artística puede y debe ofrecer ámbitos de exploración, reflexión y compromiso, de manera individual y colectiva, que se proyectan en la búsqueda de una mayor calidad en la relación entre arte y vida. (p. 17)

La enseñanza de las artes visuales en un contexto de diversidad cultural puede estimular y fortalecer el autorreconocimiento y la identidad de las personas, favoreciendo su desarrollo emocional e intelectual (Bolaños Motta et al., 2020). También puede promover la comprensión de la diversidad cultural en personas pertenecientes a la cultura dominante y que, de otra manera, seguirían funcionando al nivel de estereotipos (Pimentel et al., 2009).

Así, la enseñanza de las artes visuales debe ir también en la búsqueda de un sentido de contexto y entorno para la educación formativa del estudiantado, potenciando habilidades sociales y ampliando su imaginario. En este sentido, las artes visuales aportan al currículo educativo nacional la instancia para ampliar la mirada hacia las expresiones culturales, que en la mayoría de los casos podría relacionarse con una revisión institucionalizada que no genera comprensión de hechos, acontecimientos y discursos (Bolaños Motta et al., 2020; Pimentel et al., 2009). Por ello, con el trabajo pedagógico adecuado, es posible proyectar una educación reflexiva y crítica, e incluso una educación patrimonial, la cual se vincula más directamente con las personas y el estudiantado, al otorgar posibilidades de desarrollo social, cultural y emocional en un nexo más estrecho entre estudiantes y su educación (Fontal Merillas, 2016).

En este escenario, el profesorado de artes visuales tiene un rol asignado por el Estado. En su quehacer se pone de manifiesto la reflexión, la crítica y el desarrollo emocional del estudiantado, y para esta finalidad se ejercitan tanto los aprendizajes esperados como los contenidos implícitos del currículo (Perrenoud, 2011). De esta manera, el alumnado es conducido por un currículo que aporta distintos saberes a su formación, los que se integran en un contexto social y cultural específico que debe ser reconocido por sus acciones educativas.

El currículo de artes visuales en Chile, para todos los niveles, está enfocado, en mayor o menor medida, hacia la expresión del estudiantado (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 1999). También se agrega el desarrollo de habilidades de reflexión y de pensamiento crítico que deben lograr los educandos en su transición hacia una edad adulta, habilidades que se direccionan hacia las relaciones entre arte, cultura y tecnología; de esta manera, es deseable también el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales están relacionadas con la dimensión emocional de las personas.

Sin embargo, aun desde la expectativa de conexión con el entorno y expresión afectiva que permiten las artes, tanto el formato de su enseñanza como el contenido en las escuelas, han seguido siendo una plataforma desde la que se educa hacia la homogeneización de contenidos y monoculturalidad (Ferrada y Flecha, 2008; Pimentel et al., 2009; Quintriqueo Millán y McGinity Travers, 2009). Lamentablemente, esta educación traduce los propios procesos formativos del profesorado de arte –pertenecientes o no a pueblos originarios– y, por lo tanto, las creencias que mantengan sobre el cómo y qué se debe enseñar en artes permanecerá integrado a una enseñanza que oculta discriminación (Bolaños Motta et al., 2020).

Las experiencias deconstructivas en el ámbito educativo dejan en evidencia el carácter colonizador del sistema educativo en Chile (Quintriqueo, 2010). Esto implica que, al igual que en otras, la aplicación de un currículo monocultural incidiría desde la formación inicial docente en las creencias del profesorado sobre la enseñanza de las artes visuales, lo que a su vez tendría un impacto en los aprendizajes, la construcción de identidad cultural y el reconocimiento entre estudiantado mapuche y no mapuche.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En el apartado de orientaciones didácticas de artes visuales de Segundo Año Medio presente en MINEDUC (1999), se evidencia de forma explícita el enfoque centrado en los contextos europeos que posee el documento y que perpetúa el monoculturalismo. Esto se revela de tres maneras: los artistas que se enfatizan, las épocas que se representan y los medios o materiales artísticos que se estudian.

El plan de estudios plantea contenidos y actividades que tienen como objetivo sensibilizar al alumnado respecto a grandes íconos o modelos que han sido creados por artistas en torno a lo femenino y lo masculino. Entre los modelos elegidos se encuentran, por ejemplo, el David de Miguel Ángel y la Gioconda de Leonardo, entre otros (MINEDUC, 1999). No se consideran modelos indígenas de ningún tipo, lo que evidencia la hegemonía total del enfoque europeo/estadounidense (Hernández, 2010; Silva et al., 2020). En esta subunidad, también se propone “valorar la presencia de la mujer en el quehacer artístico del mundo de hoy, ya que hasta hace muy poco tiempo solo era visible el trabajo artístico masculino. Sin embargo, la participación femenina ha sido, desde siempre, muy relevante en la producción artística de las culturas indígenas y criollas” (MINEDUC, 1999, p. 24).

En cuanto a la historia del arte, la descripción del propósito de los contenidos está

evidentemente inclinada hacia la cultura popular desde una perspectiva eurocéntrica y norteamericana, basada en la historia del arte europeo y en la industria del entretenimiento norteamericano. En la sección Anexos (MINEDUC, 1999), el plan incluye contenidos referentes a la historia del arte en la representación de la figura humana, asociada a los pueblos precolombinos (llamada arte precolombino), y en él se determinan fechas y periodos correspondientes a la historia de estos pueblos. Lo interesante son las categorías con las que se intenta organizar y diseccionar los contenidos: pintura y escultura. Esta forma de categorizar vuelve a evidenciar, de manera más sutil, la dominación de un enfoque monocultural, occidentalizado desde la perspectiva positivista científica, que carece del sentido integral propio de la visión *artística* o, mejor dicho, de la concepción cultural que llevó a producir formas de representar al ser humano y su cosmovisión.

Formación del profesorado y desempeño docente en contextos de diversidad cultural

Para Efland (2004), el profesorado de artes visuales debe ser formado para crear vínculos con las culturas que componen el mundo vivido, de modo que la formación entregada sea integral, diversa, reflexiva, adecuada a los contextos propios de un territorio y pertinente culturalmente. Así, uno de los desafíos del profesorado de artes en un contexto intercultural es crear vínculos entre elementos culturales propios de un territorio, con el estudiantado que allí vive como un espacio para la construcción de conocimiento pertinente, tanto en el plano informativo y en lo cognitivo, como en lo socioafectivo (Bolaños Motta et al., 2020).

Considerando lo anterior, es posible afirmar que el aprendizaje de las artes visuales requiere de la consustancialidad de la sensibilidad, la razón y la habilidad del estudiantado, por consiguiente, es fundamental que el personal docente comprenda y vincule con la dimensión ontológica del sujeto que aprende. Ante esta idea se expresa lo siguiente:

Enseñar y aprender arte es una tarea compleja y un desafío, pues necesita la coordinación de acciones y emociones. Al trabajar con el arte se trabaja con conocimientos específicos, con sensibilidad y con emoción, con identidad, con subjetividad y con el pensamiento. (Pimentel et al., 2009, p. 115)

Es decir, es el propio profesorado de artes visuales el que debe adquirir y demostrar una comprensión de las emociones, así como tener un dominio de sus propias emociones para ayudar a desarrollarlas en el estudiantado, e incluso trabajarlas como competencias para las relaciones interpersonales y sociales del educando (Pimentel et al., 2009; Riquelme Mella et al., 2016). De esta manera, según los principios que rigen la educación patrimonial impulsada por la UNESCO, el sentido de pertenencia del estudiantado para con su cultura y también para la valoración de la diversidad cultural, se vería potenciado tanto en su proceso educativo formal como en sus roles sociales futuros (Fontal Merillas, 2016).

A pesar de lo anterior, los procesos de formación de educadores en Chile han estado históricamente focalizados en la dimensión cognitiva del estudiantado. Además, se ha entendido que la mente está separada del contexto de la persona y, por lo tanto, la formación del profesorado se ha focalizado en procesos de aprendizaje que transcurren de espaldas al contexto social, histórico y cultural del estudiantado. De esta forma, la formación se ha ido transformando en una herramienta de homogeneización, que niega la experiencia integral del estudiantado y en especial la de grupos minoritarios (Arias-Ortega et al., 2018; Gutiérrez-Saldivia, 2018; Riquelme Mella et al. 2016).

Entonces, podemos resumir que desde los principios europeos y desde los escenarios actuales, la formación docente no ha estado capacitada para impartir docencia ajustada a las variaciones culturales propias de Chile. Esto es palpable especialmente en la región de La Araucanía, una de las regiones con mayor cantidad de población indígena y donde un 24% de la población se declara perteneciente a la etnia mapuche (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2018).

Método

Para el estudio se usó la perspectiva cualitativa de carácter exploratorio, pues su orientación principal busca “analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27). Este estudio es uno de los primeros acercamientos al fenómeno de la multiculturalidad y el currículo de artes visuales de Enseñanza Media en cuanto forma de representación e identificación que



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

el profesorado sostiene sobre el tema. Así, la unidad de análisis son las concepciones que tiene el profesorado de artes visuales acerca del currículo y la multiculturalidad. Para producir esta información fue fundamental el acercamiento que se logró con el profesorado que se encuentra actualmente ejerciendo la labor educativa en la región de La Araucanía en un contexto multicultural de la zona pehuenche, que habita en el área de la cordillera de Los Andes.

Participantes

Participaron siete docentes de artes visuales de Enseñanza Media, de entre 24 y 58 años, cuatro mujeres y tres hombres, pertenecientes a establecimientos con presencia de multiculturalidad, en la zona Villarrica-Pucón (zona Pehuenche), región de la Araucanía; nadie se identificó como mapuche. El muestreo se hizo por medio de un diseño de casos por criterio, donde se buscó profesorado de arte que se desempeñe en colegios de la zona previamente señalada. La cantidad de participantes se determinó utilizando el muestreo teórico hasta saturación de contenido (Flick, 2004). Todos los sujetos participaron voluntariamente y dieron su consentimiento informado a través de carta.

Instrumentos

Se utilizó un guion para realizar entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas incluyeron las dimensiones de: a) contexto y características de la región en la que se desempeña; esta dimensión exploró el reconocimiento del lugar y de las características sociales y culturales de sus estudiantes e incluía preguntas tales como: ¿Qué población atiende su establecimiento en cuanto a sector socioeconómico y cultural? ¿Cuál es su visión del contexto educativo en el establecimiento en el que usted trabaja?; b) prácticas pedagógicas; esta dimensión exploró las prácticas narradas para la enseñanza de las artes e incluía preguntas tales como: ¿De qué manera el contexto socio-cultural del pueblo mapuche se ve reflejado en su práctica en artes visuales? ¿Podría darnos un ejemplo?; c) currículo educativo e interculturalidad: esta dimensión exploró la aproximación del profesorado sobre los contenidos curriculares y el escenario de diversidad cultural en el que se encontraba, e incluía preguntas tales como: ¿Consideras importante el arte mapuche para ser incluido en el currículo?; y d) formación inicial docente: esta dimensión exploró elementos asociados a su formación como profesorado de arte, e incluía preguntas tales como: ¿En su formación académica obtuvo herramientas para enfrentar la educación artística dentro de un contexto multicultural? Las entrevistas duraron un promedio de dos horas y se realizaron en los hogares y lugares de trabajo del profesorado.

Categorías de análisis

Para la elaboración de las categorías se consideraron tres momentos basados en la teoría fundamentada, la codificación abierta, axial y selectiva. La primera instancia generó los tópicos sobre los que se levantó la caracterización (Hernández Carrera, 2014). La codificación axial

permitted establishing relationships and deepening in the topics treated, filtering the categories that arose in the previous step. And to finish, the selective codification permitted determining the central categories that led to the development of the emerging theory.

For the systematization and the ordering of the data collected, the *software* ATLAS ti versión 6.0. The validity of the results was guaranteed with the triangulation of content in the raising of categories among seven researchers, as well as the triangulation with the theory and the processes of triangulation constant with each one of the persons who were interviewed. In that sense, for the signaling of the persons interviewed, categories were used that are abbreviated in the following way: Interviewed (E); number of interviewed (numbers from 1 to 7); number of page of the original transcription (p. and number of page of the transcription realized).

Resultados

The results obtained address the discourses of the professorate about the teaching of the visual arts in a context of cultural diversity and are organized in three large categories: a) associated to beliefs about the teaching of the arts; b) associated to beliefs about the school curriculum of arts and c) associated to beliefs of the professorate about the multicultural context. Each one of these categories includes relevant subcategories.

a) Relatos del profesorado sobre la enseñanza de las artes visuales

The results reveal a set of categories that describe the way in which this professorate faces its educational practice in a multicultural context. In this way, in terms of its stories about the teaching of the visual arts, subcategories were identified that take into account a way of seeing intercultural education that can be affected both by the same initial teacher training, as well as by the need to respond to a normative curriculum, from the same educational experiences or the interaction of these factors; the subcategories found are: folklorization, role constructor, institutional/preoccupation and personal and lack of knowledge of the curriculum.

- 1) **Folclorización:** se extrae de los relatos asociados a la implementación cosmética en el currículo de los conceptos culturales mapuches, sin considerar su significado y su importancia sociohistórica. Se puede observar que en las prácticas y en los discursos que se desarrollan dentro del contexto educativo, los conceptos culturales mapuches son tratados con superficialidad, se consideran solo sus características estéticas, sin comprenderlos dentro de su cosmovisión. Esto queda en evidencia en afirmaciones tales como: *El wetripantu es la acción cultural que se da en el colegio y en la cual se cree se cumple y rinde cuentas a este tema, pero en realidad para los estudiantes no es más que un día para degustar comida* (E4, p. 6).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- 2) **Rol constructor/participativo:** se levanta de los relatos y afirmaciones en las cuales el profesorado manifiesta que el rol de la enseñanza de las artes visuales en relación con la cultura local es de carácter constructor, es decir, que aportan a construir posibilidades de diálogo intercultural desde sus características disciplinarias y didácticas, como un potencial orientador para el fortalecimiento de las relaciones culturales. Esto queda en evidencia en afirmaciones tales como la siguiente: *“me imagino que, en teoría, las artes colaboran en crear y conformar lo que es la cultura de una sociedad”* (E1, p. 4).
- 3) **Despreocupación institucional/personal:** esta subcategoría se levanta desde relatos y afirmaciones en que el profesorado evidencia o sugiere la existencia de una despreocupación con respecto a la enseñanza de las artes visuales y su relación con el contexto multicultural, lo que se refleja en el poco interés por profundizar y adecuar las sugerencias curriculares en torno a las identidades locales y sus manifestaciones. Esto se puede observar en afirmaciones tales como: *“Bueno, se habla de que el currículum lo completa el profesor. Es que, perdón porque te aborde ese tema, porque hay muchos profesores que no lo abordan, y qué es lo que pasa: trabajan directamente con lo que te entrega el Ministerio; los programas directos, como lo entrega el Ministerio. No se dan ni siquiera el tiempo de analizar o reflexionar sobre eso, porque se convierten en un hacedor de cosas y no en un profesor que reflexiona”* (E5, p. 6).
- 4) Esta subcategoría emerge además como una combinación entre la histórica marginación de las artes en el currículo escolar, lo que refleja un problema institucional, con una concepción de un rol técnico del profesorado; un ejecutor de un programa establecido que además pertenece a un área periférica y que se implementa de espaldas a los conocimientos propios de las personas en el contexto social y cultural en el que se desarrollan.
- 5) **Desconocimiento del currículo:** esta subcategoría se levanta desde relatos y afirmaciones que evidencian la falta de conocimiento y profundización en el currículo de las artes visuales, específicamente, de las sugerencias curriculares, desde los objetivos mínimos obligatorios hasta sugerencias didácticas. Esto se relaciona también con la *despreocupación*, ya que el personal docente tiende a aplicar objetivos y contenidos sin adecuaciones al contexto en el cual se encuentran desarrollando su labor, por desconocimiento de las dinámicas que se dan dentro del contexto cultural escolar y social del cual provienen sus estudiantes. Este desconocimiento del currículo queda de manifiesto en afirmaciones tales como: *“Enseñanza media desconozco el currículum, porque he trabajado solamente en un curso. Eh... creo que el currículum está actualizado. No lo conozco, entonces no tengo una opinión muy general en esa área”* (E3, p. 9).

b) Relatos del profesorado en relación con el currículo

En relación con las concepciones del profesorado sobre el currículo escolar de artes visuales, se establecieron cinco subcategorías, descritas a continuación:

- 1) **Relatos de valoración positiva del contexto:** el personal docente atribuye un valor positivo al currículo prescrito, principalmente por la posibilidad y el espacio que deja para la adecuación de las actividades y contenidos al contexto. Esto queda de manifiesto en afirmaciones tales como: *“Los considero, los veo y los comparo con las actividades, por ejemplo, sugeridas, con las actividades que yo voy a realizar de acuerdo al contexto donde están los chicos”* (E3, p. 7).
- 2) **Relatos sobre la conciencia de negación:** el personal docente atribuye un valor negativo al currículo prescrito debido a la ausencia de consideración a formas de conocimiento del contexto multicultural. Esto queda de manifiesto en afirmaciones tales como: *“El que estamos actualmente trabajando..., porque eso es monocultural, estamos abordando solamente la cultura occidental, de los españoles, de lo actual, pero desde el punto de vista de nuestra cultura occidental, pero no se incorpora ninguna otra visión. Esto se habla en términos generales, conceptos generales, pero no se habla de cultura propiamente tal”* (E4, p. 5).
- 3) **Relatos sobre la conciencia de homogeneización:** se refiere a la implementación del currículo prescrito desde una perspectiva homogeneizadora. Esta estandarización dificulta la incorporación de saberes no considerados por el marco curricular, pero que podrían emerger desde los contextos donde se implementa la enseñanza; iguala a los educandos cognitiva, cultural y socialmente, lo que no se enuncia de forma explícita, pero se refleja en toda la estructura educativa. Esto se observa en afirmaciones tales como: *“se dice en los papeles que el sello tiene que ser integrador y a la vez tiene que ser cien por ciento ... extraer un estudiante integral, pero no lo es así, porque siempre se le está dando prioridad a las materias que son evaluadas en forma estandarizada”*. Esta subcategoría recoge además la idea de la *aplicación del guion didáctico*: afirmaciones en las cuales el personal docente manifiesta una adecuación de las prácticas de la enseñanza artística: *“un profesor que no tiene esa capacidad reflexiva va hacer eso tal cual, ¿te das cuenta? Y ahí recae la responsabilidad también en el profesor. Y esos temas a mí me llaman profundamente la atención (o cómo adecuarlos al contexto)”* (E2, p. 4).
- 4) **Relatos de formación inicial docente estandarizada:** se refiere a la consideración que tiene el personal docente sobre su propia formación profesional, la cual es carente de herramientas que les permitan abordar un contexto multicultural. Ello está relacionado con el currículo prescrito y condiciona la formación inicial del personal docente. Esto queda en evidencia en afirmaciones tales como: *“Como te explicaba anteriormente,*



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

yo creo que es también un cuestionamiento y una reflexión que deberían hacerse las instituciones educacionales de estudios superiores, donde ellos deberían cuestionarse lo que está ocurriendo actualmente y estar actualizando sus mallas curriculares con respecto con lo que está pasando socialmente. Y darle estas herramientas que los nuevos docentes necesitan, que es el tema de la atención de la diversidad cultural" (E2, p. 7).

c) Relatos del profesorado sobre el contexto multicultural

En cuanto a las concepciones del profesorado sobre el contexto multicultural, se definieron cinco subcategorías:

- 1) **Relatos de desconocimiento:** es la carencia de información del personal docente con respecto a su entorno cultural dentro del contexto educativo, específicamente de la cultura mapuche, donde priman las visiones folclóricas como representación de la otredad. Esto se demuestra en afirmaciones tales como: *"Solamente se da en los documentos, en los papeles, en la parte administrativa, pero no en la praxis, porque los profesores no estamos preparados para abordarlo, por falta de conocimiento, por falta de instrucciones generales"; "fuera de los números del uno al diez, cosas así de la cultura mapuche y algunas palabras, pero nada más. Tendría que ser más profundo, tratar el tema, que uno salga como profesor preparado para esto".* (E1, p. 6).
- 2) **Relatos de negación de identidad:** hace referencia a la ausencia de identificación con la cultura local, donde se demuestra un rechazo hacia las características y elementos propios de la cultura, como el lenguaje, los rasgos físicos, las tradiciones y la cosmovisión. Lo anterior se evidencia en afirmaciones tales como: *"porque muchos tienen mucha vergüenza de decir sus orígenes, de decir lo que saben, o incluso de decir su propia familia, los orígenes de su propia familia. Entonces yo la veo muy escasa, que hay mucho que reforzar. Hay mucho que trabajar ahí todavía"* (E3, p. 4).
- 3) **Relatos sobre lo especial del saber mapuche:** se refiere al reconocimiento y valoración de la importancia de abordar la diversidad cultural, especialmente, la Mapuche. Esto queda de manifiesto en frases como la siguiente: *"Místico, mágico, enigmático, cautivador, digno de ser estudiado por los estudiantes desde su más tierna infancia. Eso lo encuentro magnífico, porque eso genera identidad"* (E7, p. 5). El exotismo de una cultura que se ve distante no logra reflejarse de manera vinculante con las prácticas pedagógicas e institucionales.
- 4) **Relatos sobre los valores que emergen en el intercambio cultural:** se refiere a la relación que establece el personal docente entre interculturalidad y una serie de valores, principalmente el respeto, la tolerancia y la inclusión. Se evidencia en frases tales como:

“Lo más relevante de la unión de educar artísticamente en un contexto multicultural, sería el tan anhelado respeto y tolerancia”; “Eso es donde convergen varias culturas, en las cuales interactúan. Y existe un respeto mutuo, es decir, una igualdad en trato, respeto hacia el otro como persona, en donde todos podemos convivir con mucho respeto, en el mismo lugar, en el mismo ambiente, porque para mí el tema de cultura se basa, prácticamente, en valores” (E6, p. 5).

- 5) **Confusión conceptual:** se refiere a la aparente confusión que manifiesta el personal docente con respecto a los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, es decir la imprecisión que existe al abordar estos conceptos. Esto se evidencia en afirmaciones tales como: *Hay otra diversidad cultural: interculturalidad en la televisión, en los gustos personales ... Por ejemplo, a los niños les llama mucho la atención la cultura oriental Japón y el animé, y todos esos personajes, entonces la idea es integrar todo eso como imágenes que enriquecen también.* (E7, p. 5)

Discusión

De esta forma, se hace evidente que existe una contradicción patente entre los objetivos de la formación docente de artes visuales y los medios: las prácticas de enseñanza, los programas de estudios, los guiones didácticos, los instrumentos de evaluación, los proyectos educativos y los espacios de difusión, entre otros. Efectivamente, los discursos de los participantes muestran condicionamiento de su formación docente y evidencian la tendencia monocultural subyacente en el marco curricular (Ortiz Ocaña et al., 2018; Quilaqueo y Torres, 2013).

Este discurso monocultural se manifiesta a través de la folclorización en las prácticas de enseñanza de las artes visuales y en las actividades extracurriculares implementadas en la institución educativa. Una folclorización que, por lo demás, resulta funcional para mantener el control ideológico del sistema educativo (Quilaqueo Rapimán, 2005; Tubino, 2008).

Los resultados muestran que el profesorado entrevistado no ha logrado diferenciar las implicancias de conceptos de multiculturalidad y de interculturalidad, desde la definición que se plantea en este estudio. En vez de ello, relacionan estos conceptos con valores tales como el respeto, la inclusión, la tolerancia y la convivencia. Esto, si atendemos a nuestro relato histórico, nos habla de una excesiva preocupación por la paz social, una preocupación que deriva de un conflicto no resuelto. Una posible explicación a este hecho es que, tal como lo señalan Arias-Ortega et al. (2018), el marco curricular contribuye con esta confusión al otorgar una concepción cosmética a la interculturalidad, ya que la relaciona con los valores, en vez de abordarla como un saber que requiere de un enfoque cognitivo y de reconstrucción social para su profundización y para la comprensión de sus características, manifestaciones e historia.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tal como lo planteamos anteriormente, los resultados corroboran que la enseñanza de las artes visuales posee un potencial poco explotado dentro de nuestro contexto educativo, considerando que las artes, en general, contribuyen a la reconstrucción del tejido social en su aspecto cultural a través de los conceptos que la configuran: subjetividad, expresividad, identidad, creatividad y pensamiento crítico (Efland, 2004). El mismo profesorado da cuenta de esto al plantear el rol constructivo de la enseñanza de las artes dentro de un contexto multicultural.

En este sentido, es el mismo profesorado quien señala no tener las herramientas ni estar preparado para enfrentar un contexto multicultural desde la enseñanza de las artes, habitualmente atribuido a una formación inicial docente condicionada por la implementación del marco curricular estandarizado. Además, está instalada la creencia de que las culturas locales encuentran su integración dentro de las enseñanzas de las artes visuales por medio de la representación folclórica de sus manifestaciones culturales.

En cuanto a la valoración del currículo, las creencias del profesorado transitan desde lo positivo a lo negativo. Estos consideran como aspectos positivos la posibilidad de adecuación que ofrece el documento prescrito, específicamente, en los guiones didácticos y en los contenidos mínimos obligatorios. Por el contrario, el profesorado considera como un aspecto negativo el condicionamiento que ejerce el currículo desde una epistemología dominante, reflejada en la ausencia de contenidos relacionados con la interculturalidad y multiculturalidad desde un enfoque epistemológico local. Es decir, quienes son parte de la cultura dominada se encuentran en desigualdad de condiciones, se manifiestan conceptos de negación, opacidad y exclusión. Este hecho responde directamente a los procesos de colonización, expansión del capitalismo y al eurocentrismo, ampliamente descritos en distintas áreas del saber (Pimentel et al., 2009; Quintriqueo Millán y McGinity Travers, 2009).

En resumen, como consecuencia del desconocimiento del currículo prescrito de las artes visuales, la confusión conceptual de la multiculturalidad e interculturalidad y la falta de la observación del contexto donde el personal docente desarrolla sus labores profesionales, es posible concluir que la implementación de la enseñanza que estos imparten es de carácter autorreferencial, ya que promueven el desarrollo de sus propias prácticas artísticas como fundamento de la construcción de su saber pedagógico. Este hecho incide en lo que el estudiantado aprende, valora y desarrolla desde su propia subjetividad para construir su identidad cultural.

Esta autorreferencia del personal docente en la implementación de la enseñanza de las artes visuales le resta la posibilidad, por un lado, de situar su identidad en su contexto cultural y, por otro, no propicia el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado. Es decir, no observa el contraste entre la cultura dominante y la dominada. En esta dinámica, se genera una dependencia vertical del que no sabe hacia el que sabe. Es decir, se replica de manera inconsciente la dialéctica del dominador y el dominado.

Los resultados muestran, finalmente, que las concepciones sobre la enseñanza de las artes que subyacen a los relatos son una construcción compleja, que responde tanto a la trayectoria experiencial como curricular del personal docente. Por lo tanto, existe una resistencia natural a la modificación de aquellas creencias, que además son reforzadas cotidianamente en la interacción social en contextos donde cobra vida la monoculturalidad.

El desafío, entonces, implica una reflexión profunda de la formación del profesorado y del quehacer docente en contextos de diversidad, en particular desde las restricciones curriculares institucionalizadas como la excusión de las artes, pero también desde el desafío de educar en un contexto diverso. Esto implica que el profesorado de arte debe asumir el desafío de transitar desde la lógica de un conocimiento objetivo, dado externamente, hacia la necesidad de co-construir currículo, donde el conocimiento tiene una raíz local; social y culturalmente mediatizada.

Es necesario destacar que este es un estudio pionero en la exploración de las concepciones de docentes sobre la enseñanza de artes visuales en contexto multicultural y su relación con el currículo. Sin embargo, dado que se hizo solo en un área limitada dentro de la región de la Araucanía, sería deseable extender las investigaciones a distintas áreas de Chile para ampliar y contrastar resultados, de tal manera de proyectar sus posibles implicancias a nivel de la política educacional.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue develar las creencias del profesorado de artes visuales sobre la enseñanza de su disciplina en un contexto multicultural. Estudios anteriores han demostrado el carácter monocultural del currículo de educación en Chile y cómo afecta la visión docente en la enseñanza en un entorno de estudiantado proveniente de distintas culturas, especialmente, las originarias. Sin embargo, hasta ahora, no se había investigado cómo este currículo afecta las creencias del personal docente de artes visuales, una disciplina que daría oportunidad a lograr una interculturalidad más profunda, dado su papel en la expresión de identidad, de expresividad, creatividad y pensamiento crítico. En este sentido, los resultados obtenidos en esta investigación entregan información nueva y valiosa, que se concentra en torno a tres ejes principales estrechamente relacionados: las creencias del profesorado, el currículo y el contexto multicultural.

En efecto, tal como nos planteamos en nuestra hipótesis, los resultados dan cuenta de cómo la creencia del personal docente de artes visuales es afectada por el currículo de carácter monocultural, al presentar relaciones con la estandarización y la valoración negativa de este. No solo eso, además, el currículo condiciona la formación inicial docente, estandarizándola, sin considerar las variables contextuales.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Declaración de financiamiento

El artículo ha contado con el apoyo del proyecto FONDECYT regular 1191956 "Educación escolar: socialización emocional en contextos de diversidad social y cultural";

Referencias

- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: Una propuesta para la transformación de la escuela*. Los libros de la Catarata.
- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*, (pp. 17-23). OEI; Fundación Santillana. https://www.academia.edu/79069992/Educaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_cultura_y_ciudadan%C3%ADa
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>
- Bolaños Motta, J. I., Tumiñá, J. F. y Ullune Almendra, C. (2020). Hacia una didáctica artística decolonial. Una propuesta de aula intercultural desde el pueblo Misak. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 22(34), 135-159. <https://doi.org/10.19053/01227238.10903>
- Cram, F. y Mertens, D. M. (2016). Negotiating solidarity between indigenous and transformative paradigms in evaluation. *Evaluation Matters—He Take Tō Te Aromatawai*, (2), 161-189. <http://dx.doi.org/10.18296/em.0015>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.
- Elbaz, F. (1990). Teachers' participation in curriculum development. En A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 365-367). Pergamon.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 41-61. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Fernández Cruz, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19376/18867>

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: Retrospectiva y perspectivas para la próxima década. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 415-436. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art24.pdf>
- Gutiérrez-Saldivia, X. (2018). Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. *Revista Espacios*, 39(43), 1-14. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n43/a18v39n43p33.pdf>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187-210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815/8588>
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados censo 2017*. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- López, M. e Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación21*, 15(1), 195-218. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.1.156>
- Ministerio de Educación de Chile. (1999). Educación Media 2. *Artes visuales. Educación artística. Programa de Estudio de segundo año medio*. Autor. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2015/11/programa-de-estudio-2-medio-artes-visuales-191115.pdf>
- Mora Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: Un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Ortiz Ocaña, A. L. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Praxis*, 13(1), 93-104. <https://doi.org/10.21676/23897856.2112>
- Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. y Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista Nuestramérica*, 6(12), 195-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511175>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Pimentel, L. G., Coutinho, R. G. y Guimarães, L. (2009). La formación de profesores de arte: Prácticas docentes. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 115-121). OEI. https://www.academia.edu/79069992/Educaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_cultura_y_ciudadan%C3%ADa



<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Quilaqueo Rapimán, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos Interculturales*, 3(4), 37-50. <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=552&numero=2348>
- Quilaqueo, D. y Torres H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha (Osorno)*, (37), 285-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo Millán, S. y McGinity Travers, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as Mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 173-188. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- Quintriqueo Millán, S. y Torres Cuevas, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/292/455>
- Riquelme Mella, E., Quilaqueo Rapimán, D., Quintriqueo Millán, S. y Loncón Antileo, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: Necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Silva, A., Raquimán, P. y Zamorano, M. (2020). Experiencia inerte de las artes visuales: Revisión crítica al currículum chileno. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y Obra*, (24), 6-25. <https://doi.org/10.17227/ppo.num24-12140>
- Tubino, F. (2008). No una sino muchas ciudadanías: Una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 170-180. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261010.pdf>