

---

# EL POTENCIAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN: UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA CONFORMACIÓN DE SUJETO PEDAGÓGICO

Maricel Gómez de la Errechea Cohas\*  
mgomezde@gmail.com  
(UPLA)

**Recibido: 15/01/2014**

**Aprobado: 19/03/2014**

## RESUMEN

Este trabajo se plantea que la educación artística -como experiencia estética- no solo se reduce a las técnicas o medios para enseñar, sino que articula una aproximación crítico-conceptual por medio de la cual es posible develar, en el ejercicio de la propia práctica pedagógica, territorialidades de ausencia y emergencia en la valoración de la diferencia, las cuales absolutizan discursos e imaginarios en la formación del sujeto pedagógico. La discusión se desarrolla en tres momentos. El primero, aborda la educación artística entre la marginalidad y la apertura del pensamiento crítico; un segundo, los intersticios en la educación artística para la formación de sujeto pedagógico y, finalmente, la educación artística en la formación ético-estética del sujeto pedagógico en la diferencia.

**Palabras clave:** educación artística; prácticas pedagógicas; sujeto pedagógico; participación; inclusión.

---

\* **Maricel Gómez de la Errechea Cohas.** Docente de la Facultad de Artes de la Universidad de Playa Ancha (UPLA), Valparaíso, Chile. Artista Visual. Magíster en Innovaciones en Programas Educativos y Curriculares. Doctora en Estudios Americanos, mención Pensamiento y Cultura del Instituto de Estudios Avanzados (IDEA) de la Universidad de Santiago de Chile. **Universidad de adscripción:** Universidad de Playa Ancha (UPLA).

Este artículo ha sido desarrollado en el marco de la tesis Doctoral “Colonialidad de la mirada: las jerarquías estéticas hegemónicas en las artes visuales de Chile y Argentina. Instituto de Estudios Avanzados (IDEA), Universidad de Santiago de Chile.

**THE POTENCIAL OF ARTISTIC EDUCATION  
IN THE PARTICIPATION AND INCLUSION:  
A CRITICAL APPROXIMATION TO  
PEDAGOGICAL CONFORMATION OF TEACHERS**

**ABSTRACT**

This investigation suggests that artistic education, as an esthetic experience, is not only reduced to techniques or means to teach, but it also articulates a conceptual approximation in which is possible to reveal -undertaking pedagogical practices- spaces taken by absence and the need of making a difference, which comprehends speeches and imaginaries of the formation of pedagogical individuals. The discussion is developed in three moments: the first one addresses the artistic education between the marginalization and the opening of critical thinking; a second one, the interstices in the artistic education for the formation of pedagogical subjects, and finally, the artistic education in the ethical-esthetical formation of the pedagogical individual.

**Key words:** artistic education; pedagogical practices; pedagogical individual; participation; inclusion.

**LE POTENTIEL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE  
DANS LA PARTICIPATION ET L'INCLUSION :  
UNE APPROCHE CRITIQUE DE LA CONFORMATION  
DU SUJET PÉDAGOGIQUE**

**RÉSUMÉ**

Ce travail tient au fait que l'éducation artistique – en tant qu'expérience esthétique – ne se réduit pas aux techniques ou aux moyens pour l'enseignement ; elle développe aussi une approche critique-conceptuelle par laquelle il est possible de dévoiler, dans le cadre de la pratique pédagogique propre, des territorialités d'absence et d'émergence dans la valorisation de la différence, qui absolutisent à leur tour des discours et des imaginaires dans la formation du sujet pédagogique. La discussion est menée en trois temps. D'abord, elle aborde l'éducation artistique entre la marginalité et l'ouverture de la pensée critique ; ensuite, les interstices de l'éducation artistique pour la formation du sujet pédagogique et,

enfin, l'éducation artistique dans la formation éthique-esthétique du sujet pédagogique dans la différence.

**Mots clés :** éducation artistique ; pratiques pédagogiques ; sujet pédagogique; participation ; inclusion.

## O POTENCIAL DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO: UMA ABORDAGEM CRÍTICA À CONFORMAÇÃO DO SUJEITO PEDAGÓGICO

### RESUMO

Neste trabalho se considera que a educação artística -como experiência estética- não se reduz apenas às técnicas ou meios para ensinar, mas sim que serve para articular uma abordagem crítico-conceitual através da qual é possível mostrar, no exercício da própria prática pedagógica, territorialidades de ausência e emergência no processo de valorização da diferença, que tornam absolutos discursos e imaginários na formação do sujeito pedagógico. A discussão foi feita em três momentos. O primeiro, aborda a educação artística entre a marginalidade e a abertura do pensamento crítico; um segundo, os interstícios na educação artística para a formação do sujeito pedagógico e, finalmente, a educação artística na formação ético-estética do sujeito pedagógico na diferença.

**Palavras chave:** educação artística; práticas pedagógicas; sujeito pedagógico; participação; inclusão.

### Introducción

*“Los pájaros nacidos en jaulas creen  
que volar es una enfermedad”.*

Jodorowsky

Se presenta una reflexión transdisciplinaria -que abarca Filosofía, Sociología, Educación y Arte- en torno a la educación artística, comprendida y experimentada como una realidad intersticial, espacio de libertad, apertura e inconmensurabilidad, que mediada en la pedagogía, ofrece herramientas

crítico-conceptuales para abordar la participación e inclusión. En este sentido, la atención a las prácticas pedagógicas como experiencias formativas y sensibles plantea una mirada, vigilante y crítica, en la formación de un sujeto pedagógico y de las (inter)conexiones con el medio que lo forma.

La idea de pensar la potencialidad de las artes para contextos participativos para una inclusión comprende el espacio educativo como conformador de identidades, subjetividades y proyectos de vida. En este sentido, las manifestaciones artísticas constituyen una resonancia toda vivificante que da sentido a la palabra, al silencio, a la materia, al color, al grafismo, al sonido, a la experiencia de los encuentros, a toda acción que, a modo de umbral, participe en la interacción de la vida personal con la colectiva.

La actual crisis del sistema educativo en nuestro medio<sup>1</sup>, empujó a una revisión de los entramados discursivos, recursos, entornos y por extensión a las mediaciones culturales (Gascón y Pacheco, 2012); aspectos que configuran un determinado sujeto pedagógico, el cual se constituye a partir de las interacciones de sujetos sociales complejos que están involucrados en la acción educativa, y a su vez mediada por un determinado currículo (Puiggrós, 1990), que sutilmente moldea sus valoraciones y prácticas. Sobre la base de estas últimas, Zaccagnini (s/f) pone énfasis en la simbiosis entre práctica educativa y formación de sujeto pedagógico, entendiendo que:

Toda práctica educativa es en sí productora de sujetos, a partir de la mediación de otros sujetos. La lógica de las mediaciones pedagógicas, se articula a partir del entramado de significaciones que suponen las acciones concretas que dinamizan las relaciones entre el sujeto, el sujeto mediador y el mundo. Este proceso mediador define a lo que se conoce sujeto pedagógico. (Zaccagnini, s/f, p.1)

Al pensar entonces en sujeto pedagógico se viene a la mente la relación de equilibrio que debe existir en el proceso educativo: docente, alumnos, conocimiento, estrategias, enfoques, entre otros. Sin embargo, se presenta una paradoja, ya que podrían darse dos movimientos de esta acción: “sobrestimación de la capacidad de incorporar y asimilar teorías (...) o una actitud de subestimación de la capacidad del individuo para adoptar ideas propias y para formular hipótesis por sí mismo” (Carbajo y Hernaiz, 2004, p. 10).

De este último punto se desprende la crítica de Freire (1975) de una educación bancaria, que somete al hombre a una pasividad para la asimilación de contenidos y que deviene en un no-ser al negar su capacidad reflexiva sobre el medio socio-cultural, de modo que el acto de la pedagogía se desenvuelve en un *a priori* impuesto por un currículo de enmarcamiento de las capacidades críticas, creativas y reflexivas del sujeto pedagógico. Proceso vital de subjetivación donde el sujeto se transforma a sí mismo, resignificando lo que es o un ejercicio de lo que (potencialmente) será en las prácticas en las que se ha formado (Aldazua, 2009).

Esto significaría, que en el ejercicio de introspección de su propio quehacer, reconoce las necesidad de transformación, en lo que Zemelman describe como “presente potencial” cuya función es -abrir el razonamiento desde un ejercicio que rompe los parámetros autoimpuestos por formas cerradas de conocer-, siendo esta última, entendida como “la práctica y la acción de los sujetos, así como a las materialidades y significaciones dadas por el lenguaje” (Zemelman, 2002 citado por Paredes 2013). Produciéndose desplazamientos, conceptualizaciones en el campo mental, perceptivo y afectivo -en este caso, propuesto desde el lenguaje artístico.

Entonces, cabe preguntarse ¿Exactamente, cuál es este rol de la educación artística en la conformación del sujeto pedagógico con miras hacia la participación e inclusión, si los criterios normativos impuestos por el sistema de formación se configuran desde un enmarcamiento? Y, lo más importante, mas allá de lo que las expresiones artísticas son en sí mismas, ¿cuál es la potencialidad que puede desplegar en su propia praxis la deconstrucción de realidades invisibilizadas, borradas, tachadas en el contexto educativo al establecer una dialéctica con las artes?

Sobre la base de estas interrogantes, surge la preponderancia de una práctica artística situada, que interpela el rol de la educación artística en el escenario educativo, pero que paradójicamente convive y se articula a partir de una marginalidad y relegación curricular, con respecto a asignaturas más estructuradas tales como: Ciencias, Matemáticas, Lenguaje, etc.; cerrando espacios de expansión en la conformación de un sujeto pedagógico integral. Precisamente, la ausencia y la emergencia que develan estos espacios desde el conocimiento desde las artes, son los que dialogan permanentemente con

otras epistemologías, tensionando la rigidización y homogeneidad del contexto educativo formal en el abordaje climas participativos entre los sujetos.

De este modo, podríamos aseverar que la educación artística es latencia de participación, porque se despliega en la territorialidad de la creatividad que se nutre de la diferencia de códigos, ópticas y perspectivas, no condicionadas por un *a priori*. De este modo, el ejercicio pedagógico concebido como acto de creación, no se circunscribe a una razón homogenizante y monolítica de la realidad, sino más bien el sujeto pedagógico tiene la posibilidad de tomar conciencia de su propia historicidad en la transformación de los contextos y de los aspectos constitutivos de su propia formación. Esta propuesta ya estaba presente en José Martí (1972) al declarar la necesidad de una educación que propicie la formación de un hombre nuevo, libre, crítico y de opiniones propias.

A partir de estas consideraciones, el artículo desarrolla una reflexión en torno a la potencialidad de la educación artística y su importancia en la formación del sujeto pedagógico. De modo que la tesis central plantea que la educación artística, como experiencia estética situada, no solo se reduce a las técnicas o medios para enseñar, sino más bien, articula una aproximación crítico-conceptual, por medio de la cual es posible develar en el ejercicio de la propia práctica pedagógica, territorialidades de ausencia y emergencia en la valoración de la diferencia, las cuales absolutizan discursos e imaginarios en la formación de sujeto pedagógico. Así, el escrito desarrolla en tres puntos la discusión. En un primer momento, se enfoca en la educación artística entre la marginalidad y la apertura del pensamiento, donde se da cuenta de los reduccionismos del currículo sobre algunos saberes considerados más preponderantes que otros y sus implicaciones en la formación; en un segundo momento abarca los intersticios en la educación artística para la formación de sujeto pedagógico, concebidos como una apertura a las capacidades de un pensamiento crítico reflexivo de carácter rizomático y, finalmente, la educación artística en la formación ético-estética del sujeto en una trama social en la diferencia.

### **Educación artística entre la marginalidad y la apertura del pensamiento**

La experiencia estética presente en la educación artística es un hecho único e intransferible que alberga un acontecimiento originario en sí mismo para quien lo vivencia, pero, a su vez, es parte de una malla de diferentes

formas de sentir y pensar “que lo remite a (...) una pluralidad de actividades e interacciones (cotidianas) que ocurren en la experiencia estética” (Mandoki, 1994, p. 47).

Desde este punto de vista, el sujeto coexiste en un vínculo permanente (consciente o inconsciente) de experiencias relacionadas con procesos creativos. No existe una disociación entre lo cotidiano de una práctica -educativa, en este caso- y la creatividad; de modo que la dialéctica que puede existir con la realidad artístico-estética no solo se define en la pericia del manejo de habilidades y conceptos, sino que tiene relación con que las áreas artísticas son espacios de penetración personales y sensibilidades propias y de los demás (Gardner, 1993). Ello nos lleva a pensar que la educación artística no solo está centrada en el sujeto aislado, sino que en ella se dibuja un sujeto que se construye desde un colectivo y que no es ajeno a los tejidos sociales. Esto quiere decir que el sentido de la participación y de la inclusión son constitutivos del lenguaje en la educación artística, porque todos los procesos involucrados están mediados a partir de la diferencia como un valor intrínseco. De este modo, como se ha venido señalando:

El trabajo en las artes no solo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura. (Eisner, 2004, p. 19)

Por ello, resulta incomprensible que la educación artística, uno de los espacios privilegiados para abordar la diferencia como valor, ocupe un lugar marginal en el currículo respecto de otros saberes más estructurados, como lo enuncia Errázuriz (2006) sobre la deuda pendiente en el desarrollo de la educación estética en el contexto educativo; según este autor:

No es lo mismo capacitar a los estudiantes para que sean competentes en el manejo de algunos aprendizajes y habilidades en distintas asignaturas que formar personas con un espíritu reflexivo, capaces de cultivar la experiencia estética y el conocimiento en distintas áreas del saber. (Errázuriz, 2006, p. 16)

En definitiva, no solo alude a una tensión disciplinar en el contexto del currículo general, sino que devela otros entramados ideológicos que subyacen al

análisis de la marginalidad en el currículo de la formación del sujeto pedagógico, y que señala la relación con lógicas homogenizantes (Puiggrós, 1990) en el horizonte de las capacidades del pensamiento: críticas reflexivas y creativas, que hemos mencionado. Al respecto, se advierte una “pedagogía bonsái”, de la cual Quintar explica: “Para hacer un bonsái hay que ir manipulando, con mucho ‘cuidado’, con mucho ‘cariño’ y con mucha ‘suavidad’ la raíz central de lo que podría llegar a ser un gran árbol. En el ámbito educativo esta raíz es el pensamiento” (Quintar en Rivas, 2005, p.125). Con lo cual se reafirma un perfil funcional, tecnicista y disciplinario. En otras palabras, la formación de un sujeto pedagógico desarrollado en la hegemonización de algunos saberes por sobre otros, frustra la capacidad de reflexión de la realidad y se cristaliza en prácticas “excluyentes” al interior de contextos en apariencia “inclusivos”.

Sobre lo anterior, Berstein (1988), citado por Magenzo (2008), plantea la predominancia de un currículo de colección, clasificación o enmarcamiento, que se impone desde una lógica de segregación, y que manifiesta la pretensión de formar a un sujeto con habilidades y prácticas participativas para la diferencia, al interior de un sistema educativo curricularmente excluyente. Al respecto, Errázuriz (1994) plantea que:

La racionalidad humana se manifiesta mediante diversas formas de entendimiento, las cuales se evidencian en variados sistemas simbólicos (estético, científico, histórico, filosófico, artístico, etc.) Desde esta perspectiva no sería posible concebir el principio de ‘educación integral’, o intentar mejorar la calidad de la enseñanza a partir de una concepción humanista, cuando las manifestaciones artísticas están ausentes o juegan un papel marginal. (Errázuriz, 1994, p. 19)

Así, la hegemonía constituiría la base de una educación que embrutece y marca una dominación (Rancière, 2007), porque considera al sujeto pedagógico en una dimensión depositaria de un conocimiento acabado y circunscrito a una jerarquización de algunos saberes por sobre otros, que limitan un desarrollo integral, antagónico a la posibilidad de apertura y devenir. Con ello, se vislumbra la posibilidad del diálogo presente en las artes, donde su eje en la creación, desarticula la unidireccional para dar paso a un modo de hacer múltiple, cruzado, plural y rizomático en la interpretación de la realidad. Sobre este último término, la idea de expansión frente a una linealidad positivista no podría estar mejor expresada por Deleuze y Guattari al describir el rizoma:

Cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semióticos de cualquier naturaleza se conectan en él con formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc..., poniendo en juego no solo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estado de cosas. (...) Un eslabón semiótico es como un tubérculo que aglutina actos muy diversos, lingüísticos, pero también perceptivos, mímicos, gestuales, cogitativos: no hay lengua en sí ni universalidad del lenguaje, tan sólo hay un cúmulo de dialectos, de *patois*, de *argots*, de lenguas especiales. (2004, p. 13)

En otras palabras, asume esta complejidad como propia, sin tratar de simplificar en linealidades sino gravitar en un entramado de cruces, hallazgos, contradicciones y paralelismos. Este contraste dialéctico, no pretende aportar a definiciones cerradas o superadoras; de modo que las resultantes consisten tanto más en develar el problema o la grieta de la exclusión y segregación del otro.

### **Intersticios en la educación artística para la formación de sujeto pedagógico**

Como se ha señalado, acoger la educación artística como un espacio de crecimiento para la conformación del sujeto pedagógico manifiesta un enriquecimiento en la libertad de su personalidad, sensibilidad y socialización con los demás (Merido, 2004).

La educación artística en la formación del sujeto promueve una visión abierta para un pensamiento crítico, que lo sitúa desde la creatividad, apertura y no linealidad. En este sentido, la disolución de los límites, respecto de los medios y los conceptos, lo lleva a que las manifestaciones artísticas y sus objetos artísticos “se muestren para ser comprendidos (en su significación), mas que para ser vistos” (Hernández, 2000, p. 43). Esta no-sutura intrínseca de la experiencia estética, puesta en contexto para formación integral de un sujeto pedagógico, lo supone como ente protagonista que establece relaciones con el conocimiento, en una actitud de desafío a los saberes y prácticas instituidas, respecto de la valoración de la diferencia. Zemelman comenta que cuando las teorías son rígidas influyen en un pensamiento dado:

Que definen cómo organizarlo y, por consiguiente determinan qué se puede pensar. Es lo que ocurre cuando se impone una visión de realidad

que impide ver otras realidades que lo concebible en su marco. (1998, p. 14)

Por otro lado, una forma de pensamiento crítico de la realidad desde lenguajes simbólicos -como las artes- es capaz de cuestionar o negar lo dicho, pero no en sentido negativo sino constructivo (Zemelman, *op. cit.*). En otras palabras, en el ejercicio de desarticulación de una verdad dada se da “la destrucción total de la coherencia (...) generando una coherencia que se formará por debajo de la coherencia vieja y decadente” (Kahler, 1993, p. 111). Así, el espacio intersticial que posibilita una dialéctica con las artes se configura como una herramienta crítico-conceptual para dismantelar hegemonías presentes sobre los imaginarios de la diferencia. El punto es que establece un umbral de aproximación a una “normalidad” inexistente (Skliar, 2005), un supuesto no explícito, pero que opera en la medida que el *habitus* de un pensamiento acrítico se consolida en los discursos e imaginarios, en las categorización de diversidad.

En este sentido, el relato emancipatorio predominante en los discursos en nuestro continente ha constituido una permanente domesticación de las categorizaciones al interior de la academia, en definitiva, la reproducción de una misma lógica que tacha la diferencia en sujetos descentrados de los círculos hegemónicos del discurso devela, según Castro-Gómez, sujetos que “luchan, desde diferentes perspectivas por reconfigurar de otra manera las relaciones existentes de poder, pero sin reclamar pretensiones absolutas de tipo cognitivo, ético o estético” (1996, p. 41).

A partir de esta constatación, Sousa (2009) dice que se develan las ausencias y las emergencias del contexto. Es decir, “las ausencias” para transformar objetos imposibles en objetos posibles, y con base en ellos transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados aun; y “las emergencias” que constituirían el trabajo hacia una ampliación simbólica de los saberes y las prácticas.

Ambas propuestas confluyen en el propósito de recuperar la centralidad del ser como humano, incierto, falible, heterogéneo y para romper con formas epistemológicas parciales de concebir la otredad, visibilizando lo ausente, lo negado.

## **Educación artística, formación ético-estética del sujeto pedagógico en la diferencia**

Cuando se hace referencia a los lenguajes artísticos existe una especificidad que es característica para conocer y acercarse al entorno, a los sentidos. En este aspecto el paradigma occidental (eurocéntrico) ha dado una supremacía al “ver” y en menor grado de jerarquización a los demás sentidos. Esto podría interpretarse como forma constitutiva de poder y dominación al representar “otro” en el imaginario visual-colectivo, lo que sin duda aportó al establecimiento de un sujeto ausente, que estaba por fuera de la centralidad del discurso estético hegemónico. En tal sentido, los diversos campos de las artes consolidaron en sus genealogías la categorización purista del “canon” presente en la historia del arte, museos y, por extensión, a la educación artística.

Estas oleadas de intervenciones amparadas en la promesa civilizatoria de la modernidad cimentaron, según Dussel (1994), la invención del otro, supeditada a una dependencia del discurso oficial, imaginarios, prácticas institucionales, etc. Estas constituyeron rutas de sentido y significaciones sobre un estereotipo de normalidad-civilizatoria consolidada en una lógica binaria, que garantizaría identidades -fijas- controlables, homogéneas y dóciles.

Entonces, cabe preguntarse, si la educación artística es una de las áreas en las que predomina lo visual -y los demás sentidos-, ¿cuál es la responsabilidad ética, estética y educativa que tiene al abordar la diferencia en el interior del campo educativo? Una primera aproximación podría ser considerar que la mecánica de subjetivación se basa en una polarización e inferiorización entre el sujeto que observa y su objeto -o sujeto- observado. En este aspecto, el ver constituiría la mediación entre lo visto y lo vidente, en cuyo centro se reúnen las posturas de creencia visual -en la cual se articula el poder de ontologización del “otro”- anquilosadas a regímenes o jerarquizaciones visuales hacia las culturas visuales “otras”.

Esto significaría que la construcción de la representación como discurso visual -y de los sentidos<sup>2</sup>- constituiría una forma de posesión del otro, es decir, un raptó de la primacía sobre quién tiene derecho a representar a quién y de cómo las diferencias son presentadas. Es decir, que el control sobre la mirada es constitutivo de una cartografía de lo visible e invisible en el imaginario inmutable que, sin embargo, comparte espacio con el estereotipo como estrategia

de transmisión discursiva que se consolidará en la identidad concebida como espacio ya conocido -dado, determinado- y donde existe la compulsión de la repetición. De este modo, el fetiche -o estereotipo, en palabras de Bhabha- permite el acceso a la “identidad”, “Que es predicada tanto en el dominio como en el placer como en la angustia y la defensa, pues es una forma de creencia múltiple y contradictoria en su reconocimiento de la diferencia y su renegación” (1994, p. 100).

Por ello el acento en el potencial de la educación artística para la participación e inclusión, porque es un área vital en la conformación del sujeto pedagógico relacionado con los imaginarios visuales y culturales como núcleos que, dimensionados como intersticio del pensamiento crítico, hacen consciente desde la propia práctica pedagógica, la formación de valores, sensibilidad y apropiación del entorno participativo para la diferencia.

Por desgracia la educación -como se ha señalado en líneas anteriores- perpetúa un poder hegemónico, porque se percibe a sí misma como una suerte de “institución social de saberes jerarquizados”, donde la racionalidad tiene un lugar privilegiado con respecto a otros saberes, cuestión que entorpece la multifocalidad de la experiencia en la valoración de la diferencia, apropiándose de los discursos en el interior del campo educativo.

Esto significará, en la práctica, perpetuar como dispositivo de control jerarquizaciones categoriales maniqueas: negro/blanco, capacitado/ discapacitados, etc., constituyentes de “articulaciones” establecidas en el entramado social y validadas en el lenguaje que, por lo demás, se presenta como un desdoblamiento social que posibilita la estratificación y división del trabajo (Quijano, 2007), perpetuado en una conciencia -auto traumática- de ser lo que no se debe ser. Constitutivo de un mecanismo de expulsión de la alteridad, usualmente solapado en espacios “inclusivos”:

Por ello es que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal. La inclusión, así, no es más que una forma solapada, a veces sutil, aunque siempre trágica, de una relación de colonialidad con la alteridad. (Skliar, 2005, p.18)

Aguirre y Jiménez dan cuenta de un desplazamiento conceptual al abordar los contextos de diversidad cultural de la educación artística, desde la perspectiva curricular, entendiéndolos como: “la creación de un espacio público de vida democrática en lugar de entorpecerla” (Efland, 2003, p. 79 en Rodrigues da Costa, 2005).

Dichos cambios constituyeron una crisis en la categorización de diversidad que habían venido sosteniendo los enfoques de la multiculturalidad e interculturalidad en el área, los cuales estaban centrados en una “gestión de la diversidad”, que no amenazaba al poder opresivo -impuesto por el paradigma multicultural-, sino que se acomodaba o se desenmarcaba directamente de las diferencias. Como muestra se puede mencionar lo que Macedo y Bartolomé (2000, citados por Aguirre y Jiménez) dicen:

Para quienes hacer de la “tolerancia” el foco de los programas educativos no solo no rompe el juego de hegemonías, sino que enmascara el mantenimiento de los privilegios de raza y clase. La “tolerancia” misma ya encierra un sentido de aceptación cortés de lo rechazado. (Aguirre y Jiménez, 2014, p. 35)

Esto significó que los imaginarios sobre la categorización que se habían venido aceptando se revisaran y surgiera la necesidad de construir un concepto de diversidad ampliado a la discusión sobre la diferencia, que no estuviera centrado en un análisis al “otro” circunscrito solo a la etnicidad, sino que se posicionara desde una “otredad” como parte constitutiva del propio “yo”. Esto fue equivalente al reconocimiento de un “necesitamos al otro, para construirnos a nosotros mismos”. Esto revela una performatividad en la identidad, porque nunca somos de una manera fija, sino más bien, en los otros nos complementamos, interactuamos, nos empujan a retroceder o avanzar, movilizan nuestra identidad constantemente. Nos posicionan en un permanente:

Estar siendo (como) acontecimiento imprevisto que nos obliga a pensar más en “nuestro” ser, en nuestra identidad, que en el ser del otro, que en su identidad. Nos obliga a fragmentarnos en nosotros mismos, a quitarnos de encima aquel tiempo y aquella temporalidad en que el otro era, podía ser, debía ser, no podía ser, un artificio mímico de la mismidad. (Skliar, 2002, p. 38)

La presencia innegable, pero poco comprendida, de la diferencia devela a una dialéctica con las artes, como potencia deconstructiva de la homogenización e invisibilización de la participación de la diferencia, a partir de lenguajes abiertos, no circunscritos o capturados en sus significaciones y medios de expresión. Por ello, concebir la educación artística disociada en su relación con la formación de profesores, didácticas y del sistema educativo, en general, es perpetuar la reproducción de la injusticia social, cuestión que exilia una política del reconocimiento de la diferencia.

La visibilización del aporte que articula el vínculo del lenguaje -artístico- y la praxis social respeta las voces, tradiciones, modos y maneras posibles de habitar y existir en un espacio compartido y participativo; porque en la medida en que se configura un *locus de enunciación* respecto a la propia práctica -acción- educativa articulada desde las artes, existe un acercamiento no impositivo, materializado en la valoración de la diferencia, al interior del campo de acción educativo, tal como señala Panikkar (2006):

Confianza recíproca para conocer lo desconocido, en el encuentro entre dos seres que hablan, escuchan y que se espera sean conscientes de ser algo más que dos seres pensantes. El diálogo dialogal es el ágora, no la arena donde se lucha por convencer al otro, o someterlo a las ideas dominantes u “objetivas”. (pp. 52-53)

Por otro lado, Freire (2001) se acerca desde la humanización del diálogo constructivo al decir que:

Una concepción de educación que contempla la humanización (...) requiere una concepción de acción educativa en la cual el educador ya no es quien educa, pero que, en cuanto educa, es educado, en diálogo con el educando que, al ser educado, también educa. (p. 68)

Es una cuestión que se podría explicar como interpenetración en un diálogo de tipo horizontal. Al respecto, el área de artes y la experiencia estética presentes en el contexto de educación artística trae a colación una revisión de las didácticas, contenidos, prácticas y de las mediaciones que confluyen en el acto de enseñar, con lo cual se pregunta por las tareas y desafíos pendientes sobre la problemática de la participación e inclusión y las formas de violencia en la educación.

La idea es cuestionarse sobre la construcción de humanidad o inhumanidad del sujeto pedagógico que estamos formando culturalmente en torno a la diferencia, a modo de umbral en la consideración del valor de la otredad en el sistema educativo; aspecto que promueve un proyecto -personal y colectivo- de visibilización y deconstrucción de formas objetivas y subjetivas de sufrimiento y violencia en el interior de la propia práctica educativa.

En tal sentido, esto requiere preguntarse sobre las naturalizaciones de discriminación, segregación y exclusión que conviven con el sujeto pedagógico en la cotidianidad. Es justo en ese momento, cuando las artes, en un contexto de educación artística, se articulan como dispositivo deliberado de visibilidad del sufrimiento del otro. Es decir, delatan lo atroz de ser -estar siendo- marginado, negado, anulado. Porque es justamente aquí donde radica la crueldad como describiera Arendt: “es una perversión, es un sentimiento de placer allí donde naturalmente se debería sentir dolor” (2006, p. 26). Se destaca la responsabilidad ética posible de abordar en una educación artística comprometida con la condición humana.

Existen huellas de la violencia que son visibles -las ruinas, las heridas físicas, las ausencias motivadas por la muerte-; pero hay otras que son invisibles, y que atañen al daño moral, a los traumas psicológicos, al envejecimiento de los fundamentos valorativos sobre los cuales se construye la comunidad humana. (Cepeda, 2006, p. 31)

Con respecto a lo anterior, la “negación del otro” tatúa en el cuerpo social y en la memoria colectiva una naturalización que mantiene petrificada cualquier iniciativa de desplazamiento o movilización hacia un enfoque de educación participativa e inclusiva, con lo cual se crea una base estético-antropológica hacia el gusto o el placer de “exclusión”, por estar fuera del canon normativo en el imaginario colectivo, cuestión que contrasta con lo planteado por Wandenfelds (1997), quien entiende lo desconocido o extraño y por extensión la diferencia, valorándola como experiencia movilizadora del orden -usual- del pensamiento. En este aspecto, el enfoque de educación inclusiva presente en nuestro medio educativo coexiste antagónicamente con una violencia sutil que se instala en nuestro cuerpo, forma de sentir y pensar, y pasa sin darnos cuenta, al punto de llegar a ver necesarios ciertos procesos de limpieza social, los cuales devienen

en discriminación. A partir de ello, las palabras de Jung (1968) sobre el arquetipo toman sentido, al describirlo como:

(...) una vieja corriente, donde, por largo tiempo, fluyeron las aguas de la vida, y se han enterrado profundamente. Y cuanto más tiempo mantuvieron esta dirección, tanta mayor probabilidad hay de que, más tarde o más temprano, retornen de nuevo a ella. (p. 34)

Palabras válidas para explicar la recurrencia de conductas segregatorias<sup>3</sup> que esculpen el inconsciente colectivo-educativo con pautas que están en latencia.

Por lo tanto, el rol de las artes, en la actualidad, debe apuntar a ser un espacio intersticial que propicie la crítica y la deconstrucción de contextos educativos en busca de opciones, posibilidades, aperturas hacia el diálogo, desenmarcándose de cualquier forma de encuadre acrítico, en una situación que se defina como definitiva y, por tanto, como un cierre de horizonte (Zemelman, 1998, p. 20). Además, debe poner énfasis en la concienciación de la necesidad e importancia de la diferencia en la construcción social sobre ello Efland (2004) nos dice:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de construcción de la realidad. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo (...) que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo. (p. 22)

Esto significaría que los lenguajes simbólicos en las artes son aproximaciones a “estructuras de apego” a una cohesión social desde la diferencia, porque utilizan como soporte la creación, de modo que constituyen formas estéticas de comunicación entre los sujetos, sin que ninguna sea más preponderante que otra (Stokoe, 1990) en sus diversas maneras de representación cultural:

Basada en individuos en tránsito que construyen y participan en experiencias rizomáticas de aprendizaje, en las que aprenden a dar cuenta de las indagaciones en las que dan sentido al mundo y a sus relaciones recíprocas con los otros y consigo mismos. (Hernández, 2007, p. 12)

De modo que la labor de una comunidad educativa es cobijar una visión comprensiva de las diferencias -capacidades, estilos cognoscitivos, motivaciones, intereses culturales, etc.- como parte de un paisaje humanizado. Así, la educación artística es una puerta de entrada a la experiencia participativa, porque activa el sentido humano en su conjunto, reconociendo en ellos las diferencias, como valor, para comprender que estamos hechos de ellas (Skliar, 2005); aspecto que resalta el potencial palimséstico de la educación artística como herramienta de desmontaje estético-conceptual, para albergar la diferencia como una reescritura permanente.

### **A modo de cierre**

Es pertinente concluir que la potencialidad de la educación artística es un espacio intersticial que deconstruye realidades invisibilizadas con respecto a la valoración de la diferencia al interior del sistema educativo. En tal sentido, una dialéctica entre el sujeto pedagógico y las artes constituiría un espacio abierto a un devenir que amplía el horizonte de capacidades del pensamiento crítico, creativo y activo, ya que no circunscribe la autonomía del sujeto a parámetros impuestos *a priori* del enmarcamiento en el currículo.

Esto hace pensar que las mediaciones presentes en la propia praxis pedagógica son el espacio privilegiado de reconocimiento y desarticulación de prácticas excluyentes y segregatorias. Sin embargo, como se ha manifestado, la educación artística se desenvuelve en una paradoja curricular que segrega el vínculo con las artes en una marginalidad curricular, porque deviene en sí misma en un área del conocimiento “otra”, ya que se privilegian espacios de formación del sujeto más positivistas. Esto quiere decir, que existen hegemonías constitutivas en la base de la formación del sujeto, instaladas como régimen de verdad en el imaginario colectivo-educativo, aspecto que nos lleva a cuestionarnos la matriz ideológica que existe en la base, si desde sus inicios formativos, el sujeto ya deviene de una `pedagogía bonsái`.

Por ello, el arte se plantea como espacio que asume la complejidad de la diferencia como propia o constitutiva de sí misma. Territorialidad que privilegia los entramados, los cruces, las desarticulaciones de las concepciones de la “normalidad”, para abrirse a una visualidad y sensibilidad rizomática para abordar la grieta de exclusión y segregación del otro. Esta no-sutura intrínseca de la experiencia estética, puesta en contexto para formación integral de un sujeto pedagógico, lo configura como un protagonista en su propio quehacer y transformación de espacios participativos e inclusivos de la otredad, porque la no linealidad del pensamiento constituye una herramienta para conocer las ausencias y emergencias en la valoración de la diferencia en el interior de su praxis.

Por otro lado, la educación artística en su dimensión ético-estética, conlleva una suerte de ruta de apreciación -desde la visión y los sentidos- en la construcción de estereotipos y por extensión de la identidad (es). Esta concentra la postura de creencia visual, donde se articula el poder de ontologización del “otro”, instituyentes de jerarquizaciones hacia las culturas visuales “otras”. En otras palabras, la dimensión ética que opera en la educación artística es vital en la construcción de imaginarios sobre la diferencia, ya que hacen consciente en el proceso de formación del sujeto pedagógico la preponderancia del “otro” como constitutivo de “sí mismo”. Es necesario privilegiar otros sentires y puntos de inflexión en la relación con el mundo, tendiente a una amplitud epistémica de la diferencia.

De modo que el arte se constituiría como un repositorio de “otros” tipos de memorias e identidades invisibilizadas porque recolecta y valora, en su propio proceso, diferentes contextos y espacios, suspendiendo las conceptualizaciones temporales-espaciales, que homogenizan y obturan a la vez, abriendo proyectos que surgen como matriz de desprendimiento a conceptualizaciones, discursos e imaginarios que se arroguen la representatividad de la diferencia como categoría canonizada en el interior del campo educativo.

## Referencias

Aguirre, I. y Jiménez, L. (2014). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. OEI: Santillana.

- Arent, H. (1996). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Anzaldúa, R. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. [Revista en Línea]. Disponible: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/0251-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf) [Consulta: 2013, Enero 20]
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Castro Gómez, S. (1996). *Crítica de la razón latinoamericana*. Barcelona. España: Puvill.
- Cepeda, I. (2006). *Elementos de análisis para abordar la reparación integral. Voces de memoria y dignidad*. Bogotá: Arfo.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pretextos.
- Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. La Paz: Plural, Centro de Información para el Desarrollo, CID.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona, España: Octaedro.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gascón, F. y Pacheco, C. (2012). Construcción discursiva de las actorías en las crónicas informativas sobre el movimiento estudiantil en El Mercurio de Valparaíso y El Matutino durante los meses de mayo a diciembre de 2011. Instituto de la comunicación e imagen. Universidad de Chile. [Revista en Línea], 25. Disponible: <http://www.comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/viewFile/26173/27989>. [Consulta: 2013, Junio 10]
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura visual*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, España: Octaedro.

- Jung, C. (1968). *Consideraciones sobre la historia actual*. Barcelona, España: Guadarrama.
- Kahler, E. (1993). *La desintegración de la forma en las artes*. México: Siglo XXI.
- Martí, J. (1972). *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Mandoki, K. (1994). *Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Grijalbo.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM.
- Meriodo, M. (2004). *Las Artes Plásticas como fundamento de la Educación Artística*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Panikkar, R. (2006). *Paz e Interculturalidad: una reflexión filosófica*. Barcelona, España: Herder.
- Paredes, J.P. (2013). El Presente Potencial y la Conciencia Histórica Realidad Social, Sujeto y Proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino. *Polis* [Revista en Línea], 36. Disponible: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v12n36/art11.pdf> [Consulta: 2013, Junio 12]
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/ Universidad Central/ Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/ Pontificia Universidad Javeriana/ Instituto Pensar.
- Carbajo, A. y Hernaíz, M. (2004). *Sujeto: de la Modernidad a los nuevos sujetos pedagógicos*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.fhcs.unp.edu.ar/catedras/pedagogia/index.htm> [Consulta 2013, Agosto 1]
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Zorzal.
- Rivas, J. (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. [Entrevista en Línea]. Disponible: [http://www.fisicanet.com.ar/carreras\\_cursos/articulos\\_educativos/28\\_07\\_1.php](http://www.fisicanet.com.ar/carreras_cursos/articulos_educativos/28_07_1.php) [Consulta: 2013, Julio 30]
- Rodriguez da Costa, F. (2005). Didáctica de las artes visuales. Una proposición. *Arsdidas* [Revista en Línea], 3. Disponible: <http://www.arsdidas.org/revista3/index.html> [Consulta: 2013, Julio 10]

- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Voces en el silencio. *Educación y Pedagogía* [Revista en Línea], 41. Disponible: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6024> [Consulta: 2013, Agosto 2].
- Skliar, C. (2002). *Acerca de la espacialidad del otro y de la mismidad. ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Waldenfels, B. (1997). Respuesta a lo extraño. Rasgos fundamentales de una fenomenología responsiva. *Filosofía* [Revista en Línea], 14. Disponible: <http://revistas.um.es/daimon/article/download/9111/8861>. [Consulta: 2013, Agosto 12]
- Zaccagnini, M. (s/f). *Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo*. [Documento en Línea], Grupo G.I.S.E.A. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina. Disponible: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/171.pdf> [Consulta: 2013, Julio 20]
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos/UNAM.

### Notas:

1. Haciendo referencia al contexto chileno con la llamada “Revolución Pingüina” del 2011.
2. Para profundizar este punto sugiero revisar el artículo, “Lo hegemónico en la oscuridad. Una mirada desde el proceso de obra escultórica”. En: Revista de Estudios Avanzados, número 20, diciembre de 2013, ISSN 0718-5022. Instituto de Estudios Avanzados (IDEA), Universidad de Santiago de Chile. Latindex Catálogo.
3. Llevadas al extremo en ideologías, dogmatismos y sectarismos que ha visto pasar la historia, cuya máxima expresión es el genocidio; y donde las instituciones sociales, personificada en la institución educativa, fueron los medios más eficaces justificar la negación del otro.