

|Universidad Nacional de Costa Rica
Doctorado en Estudios Latinoamericanos
con Énfasis en el Pensamiento Latinoamericano

*Entretejiendo las heridas coloniales presentes en los
modelos pedagógicos en la enseñanza de las artes en
América Latina*



Susana Meoño Guzmán

Cédula número 2 0503 0473

2023

MIEMBROS DEL TRIBUNAL EXAMINADOR

M.Sc. Randall Gutiérrez Vargas, Dra. Damaris Castro García,

Dr. Jorge Herrera Murillo, Dr. José Vega Baudrit,

Dr. Greivin Rodríguez Calderón y Dra. Rocío Castillo Cedeño

Representantes del Consejo Central de Posgrado

Dr. Luis Adrián Mora Rodríguez

Coordinador del posgrado o su representante

Dr. Juan Olivier Gómez Meza

Tutor de tesis

Dr. Manuel Eugenio Gándara Carballido

Miembro del Comité Asesor

Dr. Carlos Bermúdez Vives

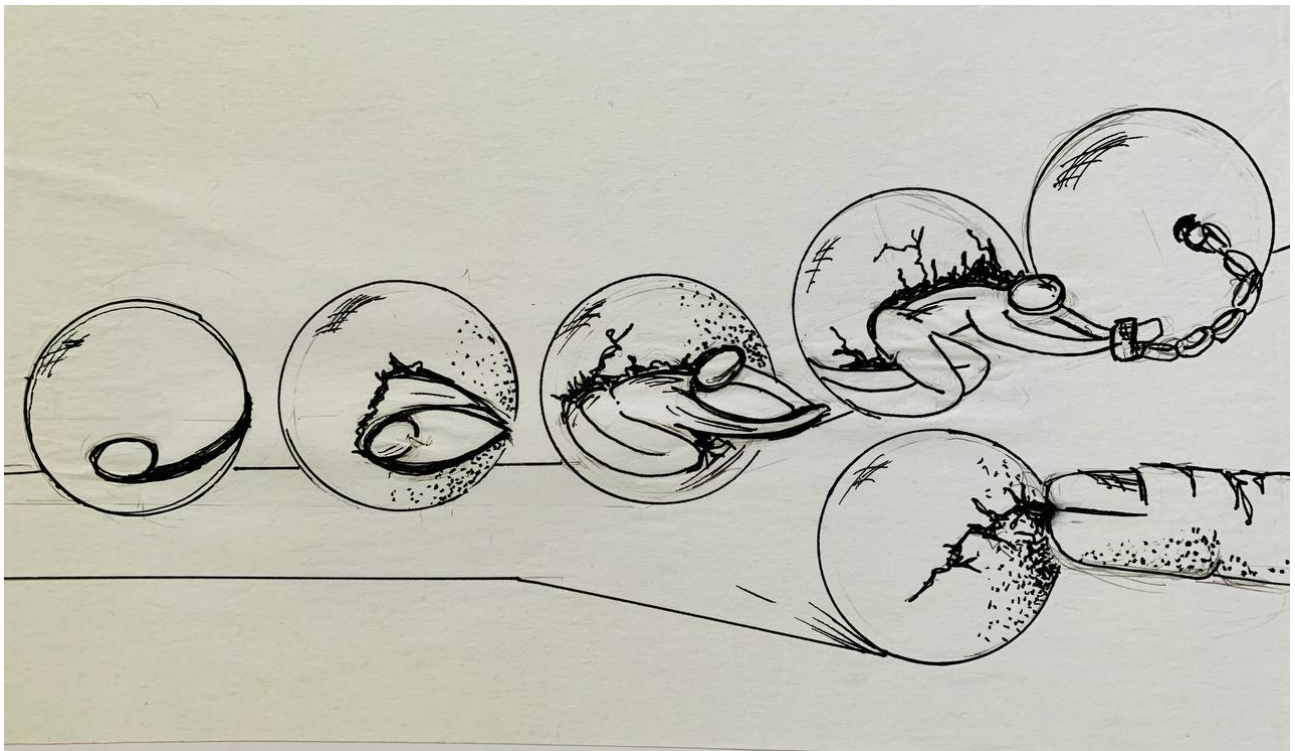
Miembro del Comité Asesor

MEL. Susana Meoño Guzmán

Sustentante

Esta investigación está dedicada:

A mi papá Dr. Rodolfo Meño Soto y a mi lector de tesis Dr. Manuel Eugenio Gándara Carballido quienes con su eterna paciencia, amor y apoyo incondicional creyeron en mí y me acompañaron durante todo el proceso. Gracias por enseñarme a resistir y a (re)existir desde otros mundos posibles.



Índice General

Siglas y abreviaturas	8
Glosario Pensamiento Andino	9
Introducción	18
¿La educación que queremos?	18
La mirada oculta de la enseñanza de las artes: ¿Modelo sucursal o emancipador?	27
Entretejiendo una cartografía Arte-Pedagógica en clave decolonial	35
Objetivo general:.....	36
Objetivos específicos:	36
En busca del Qhapaq Ñan para la enseñanza de las artes	37
La escala internacional latinoamericana	40
Acceso a las fuentes de investigación a escala regional:	40
El M2021 y las organizaciones internacionales, comprensión y síntesis de las organizaciones internacionales	41
Diálogos entretejidos	42
Documentos, registros, materiales y artefactos.....	42
Análisis de los datos cualitativos	42
Análisis de los datos cualitativos asistidos por computadora	43
Capítulo 1	44
Entretejiendo miradas epistémicas en clave decolonial.....	44
Una mirada desde la genealogía de la descolonización al pensamiento crítico	45
El legado de Paulo Freire.....	54
De la colonialidad del poder hasta el epistemicidio.....	57
Sentipensante: El pensamiento de Orlando Fals Borda	68
Uñatataña: hacia el giro descolonizador	70
Disidencias epistémicas y estéticas en clave decolonial.....	82
Capítulo 2	110
Trazando la ruta: ¿Es la educación que queremos o es un ciclo sicarial?.....	110
Awqa Atipay y la estética en el modelo colonial.....	114
El M2021 desde su génesis.....	117
Los modelos pedagógicos y el ciclo colonial/sicarial.....	143
Análisis de contenido e interpretación de la información recaudada.....	152
Autopsia y desestabilización del modelo	152
La escala internacional latinoamericana	153
Análisis de Contenido e interpretación	154

Cuadro comparativo: Contextualización y adaptaciones de las fuentes primarias en la enseñanza de las Artes Plásticas	154
Hallazgos en los modelos de adaptación	155
Capítulo 3	171
P'itaniña los aportes y prácticas pluriversas que confrontan la modernidad/Colonial en la pedagogía y el arte.....	171
Entretejiendo y ensanchando grietas:	172
¿Es posible romper con el ciclo sicarial?	178
Ukawayuyu para investigación-creación desde mi contexto inmediato	202
Conclusiones . El retorno al Sumak Kausay	
¡Error! Marcador no definido.	
Bibliografía. Sitios, blogs y videos.....	247
Libros y artículos	248
Artistas y obras:	256
Anexos.....	256
Aportes visuales de Susana Meoño Guzmán.....	257
Tablas	264
Bocetos y exploraciones	340
I Boceto fallido para desestabilizar al modelo	340
II Boceto fallido para desestabilizar al modelo	341
IV Boceto para desestabilizar el M2021	343
I Miradas, saberes y otros: Pensamiento Andino	344

Índice de imágenes

Imagen 1 Espejismos	18
Imagen 2 Olvido	21
Imagen 3 Sistema mundo I.....	30
Imagen 4 Primera nueva crónica y buen gobierno I.....	37
Imagen 5 Resistencia	44
Imagen 6 Máscaras Blancas.....	45
Imagen 7 Primera nueva crónica y buen gobierno II.....	47
Imagen 8 Zona estéril.....	53
Imagen 9 Desigualdad.....	56
Imagen 10 La Suiza Centroamericana.....	57
Imagen 11 “Somos 4 gatos”	63
Imagen 12 Pensar con el corazón, sentir con la razón	69
Imagen 13 Refracción	70
Imagen 14 Heterarquía.....	73
Imagen 15 Jerarquía	80
Imagen 16 Disidente	82
Imagen 17 Estética.....	84
Imagen 18 “Mining The Museum”	85
Imagen 19 “Metal Work”	86
Imagen 20 Modes of Transport 1770-1910	86
Imagen 21 “Cabinet marketing”	87
Imagen 22 Mímesis & Transgresión.....	88
Imagen 23 La mujer barbuda (Magdalena Ventura con su marido).....	89
Imagen 24 “Lenguaje y opacidad”	90
Imagen 25 “Espejo de Claude”	90
Imagen 26 “Looking for a Husband with EU Passport, 2000-2005”	91
Imagen 27 Primera nueva crónica y buen gobierno III.....	100
Imagen 28 “Cosmópolis #2”	102
Imagen 29 Yasminne Perez Alvarado.....	104
Imagen 30 Alka Ullpo.....	105
Imagen 31 Poker paint	110
Imagen 32 Huchacha.....	114
Imagen 33 Leonardo da Vinci.....	115

Imagen 34 Epistemicidio	117
Imagen 35 Quadrivium y Trivium	118
Imagen 36 Malla Curricular.....	121
Imagen 37 “Black Mirror”	145
Imagen 38 Antropocentrismo.....	164
Imagen 39 Prácticas pluriversas confrontativas	171
Imagen 40 Abaporu.....	174
Imagen 41 Antropofagia	177
Imagen 42 Sicario I.....	178
Imagen 43 Whip it good.....	179
Imagen 44 Whip it good.....	180
Imagen 45 Cuchimilcos	182
Imagen 46 Títere olmeca.....	182
Imagen 47 Estela esculpida en Chinkultic, Chiapas, hacia el 800 d.C.	183
Imagen 48 “El Señor del Rostro Solar”	184
Imagen 49 Muñeca Chacay.....	185
Imagen 50 Mural Semillitas del Sol.....	190
Imagen 51 “CompArte por la Humanidad”	191
Imagen 52 Sans titre, série Arbol de la Vita (Arbre de Vie)	196
Imagen 53 “Desecho”	198
Imagen 54 En el país más feliz del mundo I.....	199
Imagen 55 Lukas Avendaño	199
Imagen 56 “No soy una persona, soy una mariposa”	200
Imagen 57 Desaprendizaje	222
Imagen 58 Ayllú	235
Imagen 59 Illa Teqse.....	246
Imagen 60 Crisis”	258
Imagen 61 Buen Tico I.....	257
Imagen 62 Buen Tico II.....	258
Imagen 63 “Cultura del miedo”	259
Imagen 64 En el país más feliz del mundo II.....	260
Imagen 65 “Sistema Mundo II”	260
Imagen 66 Hambre.....	262
Imagen 67 Sicario II.....	262
Imagen 68 Titiritero	263

Índice de Tablas

Tabla 1 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Fuentes primarias.....	264
Tabla 2 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Argentina.....	265
Tabla 3 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Brasil	266
Tabla 4 Perfil del docente/perfil del estudiante: Colombia.....	267
Tabla 5 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Costa Rica.....	268
Tabla 6 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Chile	269
Tabla 7 Perfil del docente/Perfil del estudiante: México.....	270
Tabla 8 Enfoque curricular/ Metodología: Fuentes primarias.....	275
Tabla 9 Enfoque curricular/ Metodología: Argentina	277
Tabla 10 Enfoque curricular/ Metodología: Brasil.....	280
Tabla 11 Enfoque curricular/ Metodología: Colombia.....	282
Tabla 12 Enfoque curricular/ Metodología: Costa Rica.....	288
Tabla 13 Enfoque curricular/ Metodología: Chile.....	292
Tabla 14 Enfoque curricular/ Metodología: México.....	300
Tabla 15 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: fuentes primarias.....	311
Tabla 16 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: Argentina.....	312
Tabla 17 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: Colombia.....	314
Tabla 18 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: Costa Rica.....	316
Tabla 19 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: Chile.....	318
Tabla 20 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: México.....	321
Tabla 21 Sintaxis / Semántica: Brasil.....	327
Tabla 22 Sintaxis / Semántica: Colombia.....	327
Tabla 23 Sintaxis / Semántica: Costa Rica.....	328
Tabla 24 Sintaxis / Semántica: Chile.....	329
Tabla 25 Sintaxis / Semántica: México.....	331
Tabla 26 Política Educativa: Fuentes Primarias.....	332
Tabla 27 Política Educativa: Argentina.....	333
Tabla 28 Política Educativa: Brasil.....	334
Tabla 29 Política Educativa: Colombia.....	334
Tabla 30 Política Educativa: Costa Rica.....	337
Tabla 31 Política Educativa: Chile.....	338
Tabla 32 Política Educativa: México.....	339

Siglas y abreviaturas

ACC: Análisis de contenido cualitativo.

ACD: Análisis de contenido de discurso.

AL: América Latina.

CEPAL: Comisión Económica Para América Latina.

DREA: Dirección Regional de Educación de Alajuela.

EA: Enseñanza de las artes.

EEC: Ética, estética y ciudadanía.

EPCV: Elementos plásticos de la comunicación visual.

ES: Epistemologías del Sur.

EZLN: Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

IESME: Instituto de Evaluación.

LA: Latinoamérica.

M2021: Metas 2021.

MEP: Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

OCDE: Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico.

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos.

PEI: Proyecto Educativo Institucional.

SEGIB: Secretaría General Iberoamericana.

TIC: Tecnologías de la información y la comunicación.

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Glosario Pensamiento Andino

A

Ailin Kawsay: Volver a aprender.

Aillin Atipay: Poder interior.

Aillin Kawsay: Volver a aprender, volver a vivir.

Aillin Kawsay: Volver a aprender, volver a vivir.

Aillin Llankay: Laboriosidad bien, fructífero. Es diferente a la noción occidentalocéntrica.

Aillin Munay: Amor universal, amor al cosmos. Querer bien (psicología andina del amor).

Aillin Rimay: Pertenece a las cuatro dimensiones para el Sumak Kawsay, es un proceso conativo y significa buen hablar, no herir, guiado por Khuyay, *“De lo que abunda en el corazón habla la boca”*.

Aillin Ruray: Pertenece a las cuatro dimensiones para el Sumak Kawsay, es un proceso volitivo y significa buenas acciones, laboriosidad, bien, fructífero; es diferente a la noción occidentalocéntrica, ser laborioso no es función de las necesidades del mercado.

Aillin Sonqoy: Pertenece a las cuatro dimensiones para el Sumak Kawsay, es un proceso afectivo y significa buen corazón, amar bien, compasión, guiado por Qhaway y Khuyay, el buen sentimiento sin juzgar.

Aillin Yachay: Pensar bien.

Aillin Yuyay: Pertenece a las cuatro dimensiones para el Sumak Kawsay, es un proceso cognitivo y significa saber bien, buen pensamiento, guiado por la luz, Unanchay, Illa Teqse, Qhaway y Aillin Yachay.

Aillinlla Kawsakuylla: Vivir en armonía.

Aka Pacha o Kay Pacha: Forma parte de las cuatro estaciones de la conciencia, estar en el Kay Pacha, estar siendo, balance y el Kunan Pacha, aquí y ahora. Símbolo: serpiente.

Alax Pacha o Hanan Pacha: Forma parte de los cuatro estados de la conciencia. Conciencia superior. Símbolo: cóndor.

Allin Kay: Estar siendo (presente).

Allin Llankay: Laboriosidad, fructífera, abundancia.

Allin Sonqoy: Pureza del corazón, lo más puro nos lleva al Illa Teqse.

Allinlla Kawsakuya: Vivir en armonía conectado.

Amawta: Maestro.

Anti: Una de las cuatro fases del sol: sol naciente.

Atinapancuy: Competencia recíproca, diferente a la noción de competitividad desde Occidente.

Ati P'itiy: Renuncia a imponer.

Awak: Tejedor.

Away: Tejido.

Awqa Atipay: Ciclo de violencia y destrucción del mundo, imposición de poder, relación de poder sobre otro.

Ayllu Runa: Seres comunitarios.

Ayllu Chacuy: Integrarse.

Ayllu: Comunidad, diferente a la noción occidentalocéntrica; integra la pacha, todos los seres vivos y no vivos.

Aylluchacuy: Integrarse, conciencia comunitaria, pensar en comunidad.

Ayni: Pensamiento andino, reciprocidad. Símbolo: manos cruzadas.

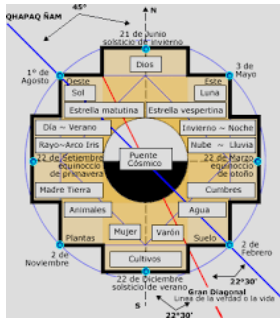
C

Código Khuyay: Convergencia entre el águila y el cóndor, entre el pensamiento Nahuatl y Andino.

CH

Chacanay: Cruzar el puente, camino de retorno al Khuyay.

Chakana: Símbolo sagrado, tiene forma de cruz, la cosmovisión andina es tetraédrica, cada borde representa un punto cardinal, un estado de la conciencia, cuatro dimensiones para la vida, sus bordes representan la pacha y el círculo del centro el Illa Teqse.



Chakanakuy: Cruzar de la filosofía occidental a una nueva forma de conciencia de vivir. Asemejarse.

Chiraw Pacha: Representa el renacer energético perteneciente al ritual para el Qhapaq Ñam, Paqarichiy, durante la estación de la primavera.

H

Hanan Pacha o Alax Pacha: Conciencia superior. Símbolo: cóndor.

Hawa Pacha o Kawk Pacha: Forma parte de las cuatro estaciones de la conciencia: más allá de la conciencia, no hay espacio ni tiempo. Símbolo: Qori Qente.

Hawa Runanchiq: Buenas acciones hacia los demás. Símbolo: las mariposas.

Hawkay Pacha: Cuando se está en el wikch'upayay, la energía cae.

Hucha: Violencia, daño.

Huchacha: Ciclo de violencia y destrucción del mundo, juzgar, condenar, juicio de valor, creer que uno es bueno y el resto son malos.

Huchachay P'ity: Renuncia a juzgar, condenar.

Hucha P'ity: Renuncia a causar daño, ofensas, ruwana.

I

Illa Pacha: Illa (Energía), Pacha (Cosmos), todo es energía.

Illa Richy: Forma parte de los 8 ritos para el Qhapaq Ñam de la T'ikarichiy Qarpay. Se encuentra fuera del tiempo, en el periodo de iluminación, el gran espíritu, guiado por el Hawa Pacha, visita del Qori Qente, bautismo espiritual, desaparece completamente el yo, salida del ciclo.

Illa Teqse: Illa (Fuerza de energía), Teqse (Principio, causa, origen) No es una deidad, principio de la vida, fuerza vital, luz solar, iluminación, energía del sol naciente. Símbolo: luz del sol.

Illaq: Cero, nada, vacuidad (espacio vacío, no tiene materia, eterna potencia, capacidad que tiene Illa para autogenerar).

Illa Richly: Representación del periodo de iluminación, el gran espíritu del Wiñarichiy, uno de los ocho ritos para el Qhapaq Ñam.

Inti: Una de las cuatro fases del sol: zenit, luz eterna, Illa Teqse, luz eterna.

Iskay Tinkuy: Dualidad, enfrentamiento entre lo diferente, jerarquías de poder.

J

Jakaña o Qamaña: Bienestar de la familia.

K

Kallparichiy: Forma parte de los 8 ritos para el Qhapaq Ñam de la T'ikarichiy Qarpay. Se ubica en el verano, es el periodo de fortalecimiento, revitalizador, la flor está revitalizada, sanación, “*La leche de la vida*” nutrición a través del corazón.

Kay Pacha: No existe pasado, ni futuro; es el presente, el aquí y el ahora, un nudo de tiempos presentes hasta formar un ciclo.

Kawana: Observatorio.

Kawk Pacha o Hawa Pacha: Forma parte de las cuatro estaciones de la conciencia: más allá de la conciencia, no hay espacio ni tiempo. Símbolo: Qori Qente.

Kawsay: Pertenece a los cuatro principios de la chakana en el kaypacha. Significa fuerza energética, realidad suprema, florecimiento interior, colibrí interior, pura vida, tierra que piensa, movimiento, danza.

Kay Pacha o Aka Pacha: Forma parte de las cuatro estaciones de la conciencia: estar en el Kay Pacha, estar siendo, balance y el Kunan Pacha, aquí y ahora. Símbolo: serpiente.

Khipukamuk: Historiadores del pensamiento andino.

Khupaqkay: Después de la renuncia del mundo colonial, está el camino de la compasión.

Khuyantin: Vivir en un estado de amor.

Khuyapaqyaq Aylli Chacuy: Cuidado mutuo, civilización basada en el amor.

Khuya Payay: Forma parte de los 8 ritos para el Qhapaq Ñam de la T'ikarichiy Qarpay. Se ubica en la estación en la cual finaliza el invierno, es el periodo de contemplación de la flor, canto, meditación, aprendizaje, la siembra de la sagrada semilla, guiado por los maestros, aprender de los sabios, de los amawtas, la energía se concentra en la raíz.

Khuyay: Pertenece a los cuatro principios de la chakana en el kaypacha. Significa conectarse con la realidad suprema, amor interior: El Illa Teqse inicia en nuestro corazón.

Kunan Pacha: El estado consciente, el aquí y el ahora, equilibrio, balance, sentirnos integrados a la Pachamama.

Kunti: Una de las cuatro fases del sol: cuando el sol decrece.

Kurachacuy: Hacerse mayor, más sabio.

Kutiy: Volver a ser humano, reconectarse.

Ll

Llaki Pacha o Waqay Pacha: Sufrimiento, tiempo de lágrimas, era de deshumanización del mundo.

Llaki Payay: Forma parte de los 8 ritos para el Qhapaq Ñam de la T'ikarichiy Qarpay. Se ubica en la estación iniciando el invierno, es el periodo de consuelo, duelo por la renuncia a los deseos mundanos, curar, sanar las heridas, guiado por Mita Pacha, se caen las hojas, la energía cae.

M

Mallki: Árboles floridos, sagrado. Elemento simbólico: las flores son usadas para los bautizos espirituales.

Mangha Pacha o Uku Pacha: Forma parte de las cuatro estaciones de la conciencia, subconsciente. Símbolo: serpiente (dentro de la tierra).

Mich' a Sungu: Egoísta.

Mich'a P'itiy: Renunciar a los deseos egoístas, desprendimiento del corazón, sonqana.

Mita Pacha: Es el resultado del proceso Llaki Payday de los ocho ritos para el Qhapaq Ñam. Significa energía baja.

Ñ

Ña qao Kai Pacha: Tiempo pasado o tiempo futuro; para la cultura andina, el pasado no existe porque genera nostalgia y el futuro genera ansiedad y expectativas.

Ñugalla: Ciclo de violencia y destrucción del mundo, falsa ilusión, separación, “Solo yo y nada más”, antropocentrismo.

P

P'itakuy: Tejerse.

P'itikuna: Renunciar, cortar, abstenerse.

Pacha Kamaq: Fuerza ordenadora del universo, crea su propio lenguaje para comunicar.

Pacha ñuqanchis: Somos parte del cosmos.

Pachaq Haway: Pachaq (espacio, tiempo, cosmos) Haway (percepción, contemplación). Contemplación de la realidad del cosmos.

Pachaqhaway: Contemplación del cosmos.

Paqarichiy: Forma parte de los 8 ritos para el Qhapaq Ñam de la T'ikarichiy Qarpay. Se ubica en la estación primaveral, es el periodo de renacimiento, el nacimiento de la flor, la semilla en mi corazón empieza a germinar, guiado por Chiraw Pacha, la energía renace.

Phiña Sungu: Causa Hucha, violencia, persona dominada por la ira.

Q

Qamaña o Jakaña: Bienestar de la familia.

Qhapaq Ñam: El camino hacia el Sumak Kawsay.

Qhaway: Pertenece a los cuatro principios de la chakana en el kaypacha. Significa contemplar, comprensión, capacidad de comprender los emblemas, percepción de la mente, aprehender.

Qori Qente: Colibrí de oro, transmisor de conocimiento.

R

Rumi Sungu: Corazón de piedra, deshumano.

Runa Kay o Wanay: Renunciar, salirse del paradigma, reiniciar, salirse del ciclo de violencia, volver a ser humano, reconectarse.

Runa Kuna: Seres comunitarios, gente de gran corazón.

Ruwana: El arte de fortalecerse.

S

Sonqana: Corazón.

Sumak Ayllu: Vida en comunidad, conocer y aplicar el Qamaña es Sumaq Ayllu.

Sumak Kawsay: Sumak significa bello, espléndido, muy diferente de lo que se define como belleza en el pensamiento occidental; Kawsay, es vivir, integra a todo los seres vivos y no vivos, a todo el universo, estar siendo con el cosmos, vivir en armonía, buen vivir.

T

T'ikaqi Mallki: Florida, florecer.

T'ikanchiy: Forma parte de los 8 ritos para el Qhapaq Ñam de la T'ikarichiy Qarpay. Se ubica en la plenitud de la primavera, es el periodo del florecimiento, enamoramiento, germinado, nutrición del corazón, hacer florecer, guiado por el T'ikay Pacha, la energía renace.

T'ikarichiy Qarpay: Filosofía moral, autoconocimiento, balance.

T'ikay Pacha: Representa el renacimiento de la energía en el T'ikanchiy perteneciente a los ocho rituales para el Qhapaq Ñam.

T'ikay Sach'a: Elixir de la vida, plenitud.

Takanakuy: Cruzar de la filosofía occidental a una nueva forma de conciencia de vivir. Asemjarse.

Taki: Cantar, desde el pensamiento andino, es transmitir sabiduría. Tiene dos fases, comprender, escuchar sabiduría y escuchar. Cantar es enseñar.

Tawantisuyu: Fue el imperio precolombino más grande en América Latina; lugar de origen de la cosmovisión ancestral andina.

Tikuy: Encontrar vínculos.

Tintunakuy: Encontrarse, desaparecer el yo, lucha interior.

Tokapu: Lenguaje simbólico de los incas, generalmente figuras geométricas.

Tokapumayuq: Capacidad para leer símbolos secretos.

Truqui: Reciprocidad justa, trueque.

U

Unanchay: Pertenece a los cuatro principios de la chakana en el kaypacha. Significa pensamiento puro, pura conciencia, sabiduría generada del Illa Teqse.

Ukawiyullu: Pintura.

Ukhu Runanchiq: Buen hacer, desde el interior.

Uku Pacha o Mangha Pacha: Forma parte de las cuatro estaciones de la conciencia, subconsciente. Símbolo: serpiente (dentro de la tierra).

Unanchay: Capacidad para descifrar los símbolos, emblema.

Uywanakunchis: Frase del maestro Thunupa “Cuídense mutuamente”.

W

Wanay: Arrepentimiento, mejorar, enmendar.

Wanka Qilli: Personas alejadas del mundo, de la Madre Tierra.

Wañu Pacha: Tiempo de pobreza.

Waqaqchikuy: Ponerse el wara (atuendo sagrado) y asumir tu nueva identidad, nueva vida.

Waqay Pacha o Llaki Pacha: Sufrimiento, tiempo de lágrimas, era de deshumanización del mundo.

Waqchas: Huérfanos, destrucción Ayllu, mundo al revés.

Warachiy: Encender el fuego sagrado.

Wati: Una de las cuatro fases del sol: cuando el sol se oculta, cuando no se ve.

Wikch'upayay: Forma parte de los 8 ritos para el Qhapaq Ñam de la T'ikarichiy Qarpay. Se ubica en la estación otoñal, es el período de renuncia, abstinencia, la tierra es estéril, caen hojas, guiado por el **Hawkay Pacha**.

Willuy: Indefensión.

Wiñarichiy: Forma parte de los 8 ritos para el Qhapaq Ñam de la T'ikarichiy Qarpay. Se ubica en la transición entre el verano y el otoño, tiempo de madurez, periodo de felicidad, plenitud, canto de la flor, guiado por el Illa Richly.

Wiñay Kawsaypaq: Reciprocidad en relación con la vida: la vida es una sola y eterna la continuidad de la vida.

Wiñay Pacha: Wiñay (Crecer, florecer), pacha (cosmos), fuente de la vitalidad.

Wira hacha: Puro corazón.

Wiraqucha: Todo es par.

Wonkaqilli: Desvinculado, alejado de la Madre Tierra.

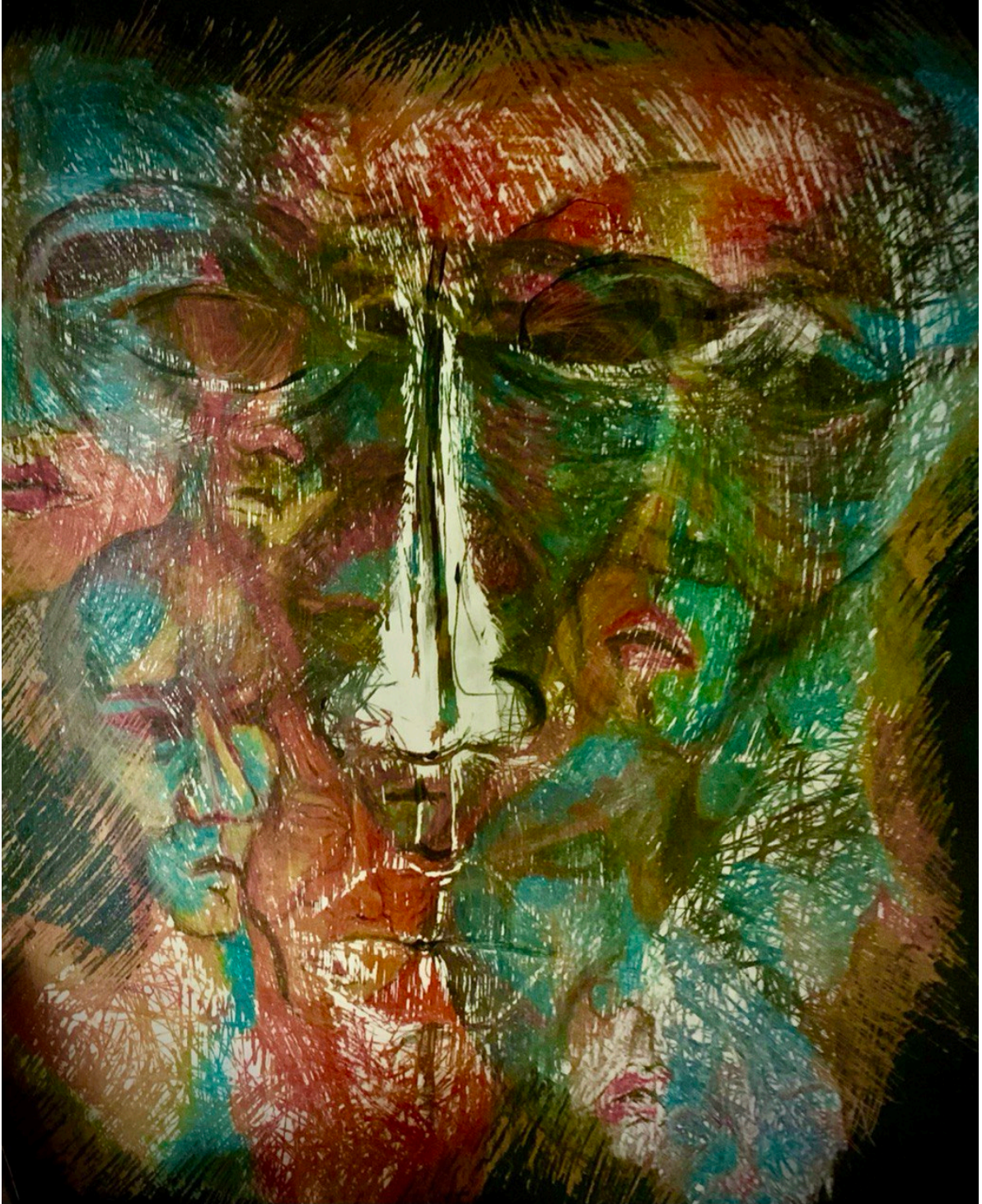
Y

Yanan Chakuy: Complementariedad entre opuestos, armonía entre opuestos, balance.

Introducción

¿La educación que queremos?

Imagen 1 Espejismos



Fuente: Susana Meoño Guzmá

Esta investigación tiene como propósito desestabilizar, desde un enfoque crítico y decolonial, la propuesta denominada *Educación, Cultura y Ciudadanía*, de la cual nacen los modelos vigentes en los programas de estudio y sus formas de aprendizaje en la enseñanza artística en los países que conforman la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en América Latina (AL), con el propósito promover la reconstrucción y la búsqueda de nuevas propuestas alternativas pluriversas.

Por lo anterior, es necesario analizar su enfoque y propuestas metodológicas y abrir una ventana de cuestionamientos sobre ¿Cómo enseñar Artes?; y si es realmente la educación que queremos y necesitamos, ¿cuál es propósito de mantener una línea discursiva, universal y controlada en todos los países de América Latina y en enlace con España y Portugal?

Es necesario “desmenuzar” la propuesta en cada una de sus partes, desde su semiología, estética, enfoque curricular, estrategias para la incorporación de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC); así como la matriz epistemológica desde un análisis crítico y decolonial.

De tal forma que se pueda evidenciar si la propuesta homogeniza, reproduce el modelo eurocéntrico y discrimina a las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas económicas y de género; así como excluye u omite la posibilidad de fomentar otras formas de expresar y comunicar mediante la construcción de la imagen.

Por lo tanto, es preponderante visibilizar desde una visión crítica y decolonial la presencia de la colonialidad en los modelos propuestos para la enseñanza de las artes en América Latina.

Algunos teóricos del arte, tales como Luis Camnitzer han venido marcando evidencias sobre la relación del arte y el mercado mundial; por lo cual asegura que tanto la producción artística, como su enseñanza, son un fraude, porque se crean a partir de una construcción de objeto de consumo y no como sujeto emancipador; por lo cual, en tanto la propuesta persiga esa relación sujeto/objeto, pone en el centro del quehacer áulico al mercado y no a la persona; de manera que Camnitzer hace un llamado al análisis y a la búsqueda de estrategias para repensar la estética y diseñar modelos de aprendizaje alternativos. (Camnitzer, L., 2012, p.1).

Empero, cualquier intento por desarrollar propuestas artísticas alternativas será en vano, y no será posible desarrollar nuevos enfoques, si se encuentra en sus cimientos una historia fundamentada desde una visión occidentalocéntrica y monocultural.

El modelo en cuestión se presenta ante los países latinoamericanos como una propuesta transformadora; de ahí la importancia de descubrir si las actualizaciones en los modelos nacionales

2019-2021, hasta la actualidad, son una “verdadera transformación de contenidos” o es solo un cambio de forma.

Por ejemplo, ese tipo de modelo educativo es aplicado a todas las materias y contextualizado en México. Enrique Dussel lo describe como una transformación curricular más de procedimiento que de contenido, y lo acusa de ser un patrón diseñado para reproducir futuros maquiladores, “sucursaleros”. (Dussel, E., 2018, **La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía**)

Agrega que esta propuesta ha sido dirigida por políticos formalistas con fines políticos y no por pedagogos. Por lo tanto, explica que, en el caso de México, al gobierno lo que le interesa es promover la repetición y no crear. En consecuencia, plantea que no van a tener creadores, sino repetidores de “sucursal”. Una generación que no crea, ni propone, sino que pone una sucursal.

Dussel agrega que aprender a crear no es lo mismo que aprender a repetir lo que otros han hecho; una cosa es hacer lo mismo y otra es inventar y crear.

Expone la necesidad de visualizar la enseñanza desde una visión más cercana al pensamiento crítico y a los principios de Paulo Freire, en donde un estudiante se le toma en cuenta no solo como la persona, como sujeto individual; sino también como una persona que pertenece a una comunidad, a un pueblo con tradiciones las cuales son importantes en el proceso de aprendizaje.

Paulo Freire separó a la sociedad en una relación de poder entre los oprimidos y los opresores. Los opresores tienen el conocimiento legitimado, son los que piensan y razonan; y como son los únicos que saben, son los que controlan. Por el contrario, el oprimido se encuentra en una condición inferior, es pasivo, regulado, debe obedecer; y se le inculca con un sentimiento de vergüenza por lograr adaptarse a esta realidad; es una relación unilateral.

Es posible que esta relación sujeto/objeto, opresor/oprimido, se encuentre presente en los modelos, en la práctica pedagógica, en la relación docente/alumno y sus espacios de privilegio.

Dussel expresa que nuestros países latinoamericanos son muy complejos y pluriculturales; de manera que necesitamos proponer una educación que estimule el sentido identitario, para que las nuevas generaciones no se avergüencen, ni desprecien lo propio.

Nos invita a repensar el concepto de estética y la enseñanza más allá de la hegemonía; liberarnos de la dependencia euro-USA-céntricos, desenmascarar la colonialidad en la enseñanza y acercarse a entretejer otros diálogos posibles, desde otros saberes olvidados, muertos.

Imagen 2 Olvido



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Tal y como lo plantea Paulo Freire, “*La pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación*” (cita a Freire, P., Gómez, P., 2013, p. 29).

Por lo anterior, para lograr develar la herida colonial de los modelos pedagógicos vigentes en la enseñanza de las artes (EA), será necesario investigar los aportes y categorías previas de algunos teóricos, tanto desde la pedagogía crítica y sus orígenes, como con Frantz Fanon, quien fue uno de los primeros en mostrar que la colonialidad no solo era un asunto de color de piel y raza; y, así mismo, con los aportes en las crónicas de Guaman Poma de Ayala durante el periodo de conquista y sus sucesores. Entre los teóricos a investigar, Aníbal Quijano, en relación con la colonialidad del poder-saber; Boaventura de Sousa Santos, con el epistemicidio; y el grupo de colonialidad/modernidad.

Es necesario develar si el modelo desfavorece a “los oprimidos”, si los convierte en sujetos reproductores de conocimiento; o si, por el contrario, el enfoque “crítico” propuesto en los planes se dedica a fomentar el pensamiento crítico dentro del mismo contenido establecido.

Por lo cual, es preciso desenmascarar la forma en la cual se aprende arte; de lo contrario, el modelo sería cómplice del epistemicidio que plantea Boaventura de Sousa Santos y de las continuidades coloniales.

Bajo este diseño, ¿se podrían fomentar formas de arte más emancipatorias?, ¿podría ser posible recuperar los conocimientos olvidados, muertos, despreciados?

Asimismo, es necesario desarticular el patrón y descifrar si realmente el modelo es capaz de ser contextualizado de acuerdo con las necesidades de cada país y sus comunidades, tal y como se exhibe, de manera que pueda permitir el acceso a saberes alternativos de diálogos horizontales y liberadores desde una mirada crítica y decolonial o, por el contrario, está difuminando las identidades propias de cada comunidad.

Si el modelo forma parte del paradigma de “la ciencia moderna”, eurocéntrica, será de vital importancia identificar sus implicaciones para nuestros países latinoamericanos y para las nuevas generaciones e iniciar una búsqueda hacia una educación artística transformadora.

Es por eso que la presente investigación pretende acercarse a los postulados del proyecto del Grupo Colonialidad/Modernidad; a partir de los cuales se vienen discutiendo de manera multidisciplinaria nuevas formas de aprender y des-aprender, desde las pedagogías propias y la decolonización de las corporalidades (Walsh, C., 2013, p.10).

Por otro lado, en relación con la forma en la cual se enseña a estructurar una imagen desde la semiótica, si los modelos son coloniales será necesario replantear, desde la decolonialidad, una adecuada comprensión crítica de las imágenes impuestas frente a una cultura visual, así como la búsqueda de conceptos que desestructuren o alejen al arte como medio promotor mercantil y objeto de consumo y convertirlo en gestor del lenguaje visual de “otros” saberes.

Si el modelo es monocultural, será preciso propiciar nuevas miradas alternativas para la Enseñanza de las Artes (EA) que fomenten una lectura crítica frente a las estrategias de manipulación del mercado y la complicidad, tanto en las industrias culturales como en las redes sociales, en la relación sujeto/objeto, opresor/oprimido que plantea Freire.

Frente a este mundo de violencia, discriminación y destrucción para todos los seres vivos y no vivos, la EA debería de enmarcarse como estrategia de resistencia y (re) existencia; y una ruta para descubrir con otros lentes nuevas formas de construcción y de enseñanza artística que promuevan formas pluriversas para expresar, proponer y comunicar el arte.

Si el modelo genealógico se mantiene en la modernidad, y no como un saber que estimule la construcción de pluripensares, sentires, subjetividades e identidades, la colonialidad del saber está presente. Por lo tanto, será necesario adentrarse y dejar al descubierto sus propósitos y no solo evidenciar sus heridas, sino también buscar posibles soluciones para sanarlas, tanto las visibles como aquellas que no son perceptibles a la vista.

Otra teórica que ha venido develando las heridas coloniales en la enseñanza de las artes (EA) y su relación con las estrategias del mercado mundial, es Karina Bidaseca, la cual expresa que se deben promover espacios de análisis que deslegitiman estos métodos de aprendizaje monoculturales; así como la articulación entre la producción artística y su mercantilización. (2010, p.26).

Debe tomarse en cuenta que si el modelo es universal y persigue responder a las exigencias del mercado, sus representaciones simbólicas/ideológicas para la enseñanza de la comunicación visual van a estar constituidas en función de la política de este sistema mundo capitalista.

Es decir, si el modelo se enruta hacia los intereses capitalistas, se estaría reproduciendo a través del arte todo el aparato colonial que algunos autores como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa y el grupo de Colonialidad/modernidad han descrito como jerarquías de poder, en las cuales un sujeto se impone sobre otro desde todos los ámbitos: raciales, de género, económicos, epistemológicos y étnicos, entre otros.

De tal manera, la EA sería una cómplice de toda la maquinaria de este proyecto civilizatorio de muerte, el cual se viene perpetuando desde la conquista de nuestra AL, como patrón en el cual los países hegemónicos europeos, y posteriormente Estados Unidos, imponen su visión de mundo de acuerdo con los intereses del mercado y en una relación de poder desigual.

En la medida en que otros saberes sean excluidos, omitidos, silenciados e invisibilizados mediante dicho modelo epistemológico- eurocéntrico; nos encontramos, por lo tanto, con un modelo de carácter colonial (Quijano, A., y Dussel, E., 2014, p. 802-812).

Es preciso cuestionar los legados coloniales, los fundamentos euro-USA-céntricos presentes en los modelos, visibilizar y descubrir prácticas y experiencias que, en la actualidad, se encuentran desestabilizando la matriz colonial del poder.

Si se identifica al modelo como colonial, será necesario explorar posibles formas para deconstruir y desaprender la forma en la cual se está enseñando arte y activar prácticas de resistencia entendidas como estrategias pedagógicas para transgredir la epistemología colonial.

Es importante cuestionar ¿cuál es el/los modelo(s) y la educación que queremos para las nuevas generaciones como forma de conocimiento? Pedro Pablo Gómez, plantea que la sola razón de decolonizar las categorías epistemológicas y pedagógicas no es suficiente, se requiere un trabajo colectivo en el cual se pueda no solo descomponer sino también entretejer las grietas, sanar para romper las cadenas de la colonialidad. (Gómez, P., 2010, p.12)

Gómez, asegura que los estudios artísticos son coloniales, porque se construyen desde una jerarquía de poder asimétrica; por lo tanto el sujeto asume una relación sobre el objeto heteropatriarcal/racista/epistemológico, entre otros.

Como consecuencia, puede desplegar una serie de dicotomías, relaciones de poder binarias: alma/cuerpo, hombre/mujer, significado/significante, civilización/barbarie, norte/sur, investigación/creación, arte/artesanía, emancipador/regulador, colonizador/colonizado. Por lo cual el sujeto domina al objeto (objeto, puede ser vida humana, como no humana), de tal forma que ese poder se convierte en una relación de subordinación, la cual justifica el dominio y explotación del otro. (Gómez, P., 2022, Pedro Pablo Gómez: ¿Es posible crear conocimientos decoloniales desde las artes? Español /Portugués)

Además, Gómez formula que, tanto su hegemonía como las jerarquías de poder, se encuentran sustentadas mediante el recurso de la estética; la cual, desde el Renacimiento, se vincula con los cánones dicotómicos bello/feo, buen gusto/mal gusto, sabiduría/ignorancia, civilización/barbarie; por lo cual crea una herida, producida por la colonialidad del poder, en la relación sujeto/objeto, la cual es ontológica.

Por otro lado, Gómez agrega que, tanto las universidades como los centros educativos, los centros de investigación, las bienales, conferencias y museos, se han convertido en zonas de privilegio, canonizadas; las cuales reproducen la hegemonía del poder, así como las heridas coloniales.

Por lo anterior, es necesario dialogar e investigar con nuevas teorías de la complejidad que pueden servir como estrategia para el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje alternativas. (Walsh, C., 2007, p. 420)

Así mismo, es necesario plantear, mediante la pedagogía crítica y decolonial, estrategias para erradicar poco a poco la matriz colonial de poder en el modelo vigente. Por tanto, se deben analizar, deconstruir y replantear los roles de cada uno de los actores sociales quienes participan en la práctica

pedagógica; tanto desde el punto de vista de espacio, temporalidad, conocimiento, el papel del docente, así como del estudiante y el accionar social.

Es importante destacar los aportes y las experiencias de Paulo Freire y de Frantz Fanon, quienes fomentan una práctica de desaprender lo impuesto y asumido, y de volver a reconstruir el ser”, así como los aportes de algunos artistas latinoamericanos decoloniales que se encuentran desarrollando nuevas formas de construir imágenes. (Walsh, 2013, p.11)

Las propuestas pedagógicas buscarán ser enmarcadas por el *hacer* desde otras miradas, otras memorias, más allá de lo impuesto por la colonialidad del saber, del poder y del ser. Se busca establecer propuestas que entretengan con la memoria colectiva, los tejidos propios y otras prácticas (pedagógicas y decoloniales). (Maldonado, N., 2013, p. 93-125)

Por su parte, Pedro Pablo Gómez hace un llamado para construir colectivamente otras formas de pensar la epistemología, la pedagogía, la metodología, la estética, los estudios visuales, la política y la economía y el saber en general para no reproducir la colonialidad. (Gómez, P., 2018, pp.7-12)

Gómez propone buscar otras herramientas con las cuales se logre desaprender y alcanzar nuevos conocimientos, (re)aprender y crear otros desde una mirada decolonial. Es necesario desligar los estudios artísticos del método científico y entender el arte como campo de formación que permite entretener y vincular disciplinas, proyectos intelectuales, políticos, desde diversas miradas; así como de enfoque, ya sea históricos, interepistemológicos, interculturales y decoloniales.

Invita a descubrir nuevos enfoques alternativos de aprendizaje que impulsen el pensamiento colectivo, tales como la pedagogía crítica, que promuevan en las nuevas generaciones ambientes y sociedades más solidarias, comprometidas con sus comunidades, capaces de promover proyectos autogestionarios.

Si se están reproduciendo modalidades de la herida colonial en el M2021, tales como el heteropatriarcado y las diferentes formas de discriminación por género, raza, situación social, entre otras, es vital desarrollar estrategias para tejer puentes hacia el giro decolonial en los cuales la EA se convierta en una herramienta de resistencia y (re)existencia que cierre la brecha entre el aula y las comunidades.

Es crucial fundamentar las limitaciones y las consecuencias que pueden derivar del modelo propuesto; más aún si forma parte de la modernidad eurocéntrica, universal, determinista y mercadocéntrica.

Desde los estudios artísticos, el semiólogo Walter Mignolo desenmascaró a la estética con categorías de poder, exclusiones impuestas por la burguesía europea, disfrazada como “procesos de salvación” desde el siglo XVI hasta el siglo XXI, tales como arquetipos de arte, el genio, el maestro, el curador, el “*merchant*”, la originalidad, la apropiación, lo bello, lo sublime, el gusto, lo innovador. (Mignolo, W., 2010 pp.13-14)

De manera que es posible que esa relación de poder se reproduzca en el M2021 para la EA, como resultado de la asignación de roles de los actores que participan en el quehacer áulico; es decir, en la relación docente/alumno, mediante la reproducción de símbolos, el lenguaje universal impuesto, así como con la dicotomía significado/significante.

Como consecuencia, la EA estaría destruyendo no solo a las identidades propias y perpetuando la relación opresor /oprimido; sino, también, invisibilizando saberes y formas de expresión ancestral.

En el modelo universal de aprendizaje, la historia se construye de una forma lineal, progresiva, del subdesarrollo al desarrollo. Como consecuencia, ha generado una herida con la sabiduría de nuestros ancestros, porque la deslegitima.

Si el modelo propuesto plantea en sus contenidos una historia del arte lineal, son aún más grandes los daños. Estaríamos frente a un aparato que reproduce la lógica de consumo, fomentando aún más el antropocentrismo y el hedonismo, por lo cual difumina la noción de comunidad de los pueblos originarios.

Se requiere explorar modelos que transformen las prácticas educativas en la EA, sin necesidad de una negación o renuncia a las formas del pasado colonial, sino a un posicionamiento más crítico y propositivo para conocer nuevas formas de conocimiento y otros saberes.

Se pretende explorar algunas de las experiencias propuestas, tanto desde la pedagogía decolonial como en su producción artística, en los estudios visuales y su articulación con las experiencias en las distintas comunidades, con el propósito de acercarnos a diferentes experiencias pedagógicas, movimientos sociales, de género, experiencias de vida en espacios educativos y formas de pensar y actuar en comunidad ajenas al modelo impuesto.

Por todo lo anterior, es necesario crear una estrategia metodológica tanto para desenmascarar al impuesto modelo pedagógico M2021 y las heridas coloniales que puede estar provocando, así como para la búsqueda de diálogos pluriversos y sus aportes en la pedagogía y el arte desde una mirada crítica y decolonial.

La mirada oculta de la enseñanza de las artes:

¿Modelo sucursal o emancipador?

Antes de diseñar una metodología que desestabilice el proyecto M2021 para los países en América Latina (AL) es importante tomar en consideración los siguientes cuestionamientos:

¿Hay colonialidad en los modelos pedagógicos M2021 vigentes en la enseñanza de las artes en América Latina?

¿Están presentes las heridas coloniales y las jerarquías de poder? ¿Cuáles son sus implicaciones?

¿Cómo se expresa la colonialidad del saber, el ser y el poder en los modelos pedagógicos en la enseñanza de las artes?

¿Cuáles son los límites y las posibilidades entretejer propuestas alternativas desde una perspectiva crítica y decolonial?

Para lograr responder a estas preguntas, se requiere entender la genealogía del modelo; la cual se ha venido desarrollando a partir de una serie de encuentros y conferencias a lo largo del tiempo.

Cada encuentro socializa una propuesta prediseñada con los representantes de cada país anexo a la Organización de Estados Iberoamericanos; y a la misma subyace el resultado de las pruebas diagnósticas internacionales que se llevan a cabo con la población estudiantil a lo largo de nuestro continente y de las demandas del mercado mundial.

En el caso del modelo vigente, nace en el 2008, en El Salvador. Los ministros de Educación iberoamericanos adoptaron la decisión de impulsar el proyecto denominado *Metas Educativas 2021: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*; según lo establece el documento final de dicho encuentro. (Metas Educativas 2021).

Dentro de la colección M2021, se publicó el libro *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*, el cual se convirtió en el marco referencial para la elaboración de los programas de estudio de AL desde su marco teórico, hasta las estrategias de evaluación y estrategias metodológicas para el desarrollo del conocimiento.

La OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), junto con la OCDE, son las impulsoras del texto junto con los ministros de educación, los jefes de Estado y de Gobierno; quienes aspiran a transformar la educación iberoamericana.

Dentro de sus objetivos aseguran promover un perfil de ciudadanía y de formación de público en las artes en función de la política pública y los intereses del mercado mundial.

El texto es el modelo oficial, del cual surgen las propuestas para todos los programas de estudio en la enseñanza de las artes de los países anexados a la OCDE, de los cuales esta investigación busca analizar algunos casos con el propósito de descubrir si promueven como estrategia pedagógica los procesos de uniformidad, eurocentrismo y homogenización en clave colonial.

Sus programas de estudio se fundamentan en la educación por competencias y la potenciación de habilidades cuya matriz proviene de cuatro pilares base: Aprender a ser, aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a hacer, sustraído del informe de la UNESCO y para la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI realizado por Jacques Delors, *Los cuatro pilares de la educación: La educación encierra un tesoro*. (Delors, J. 1996)

Por tanto, es importante descubrir el verdadero propósito de la “Educación por competencias” como metodología de aprendizaje; si de alguna manera se vincula con una formación integral o responde las necesidades y exigencias del mercado.

La propuesta establece como eje transversal el lema “Educar hacia una nueva ciudadanía”. Asumimos que, si la consigna obedece a las continuidades de este sistema mundo, se tendría como resultado personas pasivas y adoctrinadas, y a comunidades desvinculadas, escenarios que fomentan la exclusión, fragmentan el conocimiento, silencian otras formas de vivir, pensar y sentir, así como a sus voces comunitarias.

Además, es importante descifrar si detrás de un modelo tan atractivo en el cual se fomenta la experimentación de prácticas artísticas transformadoras e interactivas provenientes del Arte Contemporáneo se esconden estrategias metodológicas tales que, en vez de promover la innovación y la capacidad creativa, fomentan la reproducción de un discurso y la apreciación visual en función de las expectativas del mercado y la economía mundial.

Estas guías metodológicas se desarrollan en función de un contexto y realidad urbana ajena a muchas comunidades. Empero promueve a los países adaptarlo de acuerdo con las políticas educativas y las necesidades de cada Nación. Por lo cual se debe descubrir si este enfoque epistemológico contextualizado en vez de promover la construcción identitaria, más bien fomenta procesos de homogeneización y de pérdida de identidad.

Además, la investigación pretende examinar si estas nuevas epistemologías urbanas no solo promueven la colonialidad y los saberes hegemónicos, sino que marginan, tanto a las periferias, como también a las “teorías urbanas otras”.

Dentro de este enfoque, también se impulsan las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), las cuales aseguran interconectar el arte hacia el aprendizaje y la lectura de las imágenes multimedia y la cultura visual, la apertura de comunidades hermenéuticas, ecosistemas comunicativos, sin territorio fijo, sin edad, ni género, sin contextos. Por lo tanto, se deben identificar los alcances, pero también los riesgos frente a un mundo invadido por imágenes, en el cual las personas sean incapaces de contar con una buena comprensión desde una perspectiva crítica de las imágenes impuestas en los diversos medios de comunicación y que fomenten la asimilación y el adoctrinamiento; así como identificar las implicaciones que puede generar en las prácticas de aprendizaje, en las cuales se anulen entornos inmediatos y se aleje a las personas estudiantes de sus comunidad, de sus realidades cotidianas, y que promueva, por el contrario, la exclusión y las brechas sociales.

Juan Gómez, plantea que desde el punto de vista ético-político, las TIC deben ser implementadas de una forma crítica y reflexiva, que dependiendo del uso pueden llegar a ser inclusivas o, por el contrario, se pueden convertir en objetos “mesiánicos” y en instrumentos deterministas y mercadocéntricos. Por lo cual, es necesario investigar si para su implementación se encuentran presentes políticas públicas de estados solidarios y una pedagogía crítica como política educativa. (Gómez, J. 2010, pp.196-198)

Además, Gómez plantea que dependiendo del uso del recurso no solo se puede transformar a las nuevas generaciones en receptores pasivos, reproductores de ideas, cuyos valores e ideologías pueden afectar la convivencia entre los seres humanos, sino que también puede oprimir, excluir grupos sociales y desvincular proyectos alternativos para el desarrollo social y cultural en AL. (Gómez, J. 2010, pp.201)

Dicho patrón de aprendizaje impuesto incentiva el análisis semiótico y la apropiación desde de la cultura y los estudios visuales, tales como en el uso de imágenes multimedia como el meme y creación de juegos interactivos, entre otros. Por lo tanto, es necesario analizar si realmente fomentan el pensamiento crítico o, por el contrario, impulsan un tipo de espectador dócil, reproductor, “sucursalero”, asimilador de códigos y símbolos universales.

Por tanto, se espera desenmascarar si el canon forma parte de las continuidades coloniales. Tal y como lo expresa Aníbal Quijano, la colonialidad prevalece por diversas formas, raciales,

epistémicas, económicas, sexuales, culturales, entre otras, por lo cual es posible que desde los estudios artísticos, la huella y las heridas coloniales estén presentes. (Quijano, A., 1997, p.9)

Identificarlo es vital. Ramón Grosfoguel, asegura que nos encontramos en un proyecto civilizatorio de muerte, un proyecto desde una lógica de la modernidad occidental, el cual se impuso a la fuerza por medio de la expansión colonial, siendo destructivo tanto para la vida humana como no humana.

Imagen 3 Sistema Mundo



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Asegura ser epistemicida, porque invisibiliza otros saberes; eurocéntrico, porque se crea conocimiento a partir de los países hegemónicos; ecológicida, considerando que el conocimiento se rige bajo la lógica cartesiana; heteropatriarcal, por ser feminicida y homofóbico; y, como señaláramos, epistemicida, en cuanto a la deslegitimación de otros saberes ajenos a los establecidos por este sistema mundo. (Grosfoguel, R., 2019, ¿Qué es la teoría decolonial? Con Ramón Grosfoguel, Youtube)

De tal forma, que es posible que la manera por la cual se enseña arte forme parte de esta lógica de la modernidad/colonialidad. Por tanto, no solo estaría reproduciendo el proyecto civilizatorio, sino que se estarían fortaleciendo los círculos de violencias y las jerarquías de poder civilizatorio desde todas sus aristas y desdibujando saberes otros y sus identidades propias.

Además, la fundamentación de los programas promueve construir propuestas artísticas que respondan a las necesidades inmediatas de las comunidades educativas. Por lo tanto, es necesario

analizar si por el contrario provoca procesos de exclusión, asimilación y aculturación de sus identidades locales.

Así mismo, se espera indagar si la matriz de los programas promueve el pensamiento latinoamericano o si los formatos epistemológicos fomentan un modelo universal de conocimiento y si estos estudios visuales se enmarcan como conocimiento euro-USA-céntricos y no como saber(es) otros.

Por lo anterior, es importante descubrir si el patrón de conocimiento se desarrolla mediante la construcción de una genealogía moderna o acerca a la población estudiantil hacia sus verdaderas raíces y preceptos históricos.

Se pretende analizar la forma en la cual pueden ser afectadas las epistemologías hacia las “emergencias” u otros saberes fuera del ámbito académico meritocrático de la EA; así como descubrir buenas nuevas prácticas pluriculturales, trans e inter epistemológicas para confrontar a los modelos pedagógicos oficiales.

Si el modelo impulsa una cultura y una estética visual-universal, podría ser confrontado mediante nuevas formas pluritransversas de conocimiento y de construcción de la imagen, así como de otras miradas sobre los estudios visuales en clave crítica y decolonial.

La definición de disciplina se encuentra asociada a una serie de normas y reglas impuestas con el propósito de mantener el orden y la subordinación entre un grupo o comunidad. La educación y las artes se encuentran enmarcadas como disciplinas, por lo tanto, el modelo tiene la intención de establecer un orden sobre las comunidades educativas, una posición de poder principal versus subordinado, patrón versus trabajador.

Los programas de estudios promueven el abordaje semiótico y la apreciación artística. Por lo tanto, es necesario también determinar si están universalizando sus códigos, símbolos, taxonomía y fundamentos para la construcción de la imagen y el lenguaje visual en todas las obras artísticas y en las no eurocéntricas, tales como en el arte precolombino, sin tomar en cuenta su cosmovisión y las formas de interpretar el conocimiento y el mundo.

Además, los programas impulsan metodologías de aprendizaje tales como el constructivismo, el socio-constructivismo y el aula-taller; por lo que se pretende examinar si estas estrategias pueden promover el pensamiento latinoamericano, así como determinar por qué algunos docentes, desde el quehacer áulico, aún aplican prácticas obsoletas, unidireccionales, modernistas y eurocéntricas que afectan los procesos de formación integral de la persona estudiante.

En la actualidad, en la EA aún persiste en la población docente la necesidad de velar por el seguimiento de instrucciones tipo recetario, en donde el estudiante se convierte en un obrero de una idea preestablecida por el facilitador, la cual proviene de la reproducción (apropiación) de códigos y símbolos coloniales preconcebidos, los cuales la persona docente también aprendió durante su proceso de aprendizaje como un patrón histórico que se repite una y otra vez: es un ciclo de enseñanza violento que adoctrina y domestica.

Se habla de estrategias metodológicas o métodos, empero se le llama modelo a una persona o cosa que sirve como pauta para ser imitada, reproducida o copiada por sus buenas acciones o cualidades, de tal forma que dentro de una lógica de dominación de poder, alguien es de mal gusto y otra persona es de buen gusto, es decir, una es civilizada y la otra salvaje, una culta y la otra ignorante, en un marco de regulación o de emancipación.

Por este motivo, imponer una manera de enseñar universal a cada uno de los países, sin tomar en consideración sus necesidades o sus rasgos identitarios comunales, permite el fortalecimiento de la continuidad colonial y sus jerarquías de dominación del poder a escala planetaria.

Si el modelo es impuesto, el rol del docente podría ser de reproductor, de promotor de sucursales. En consecuencia, el patrón se puede convertir en un proceso de transmisión de conocimiento unilateral, vertical, en el sentido docente/estudiante, maestro/mentor, alfabeto/ignorante, una figura de poder foucaultiana, la cual determina lo que es o no es arte, dirige y vela, marca las pautas de acuerdo con lo establecido dentro de los elementos plásticos de la comunicación visual (EPCV), la estética y los estudios visuales universales establecidos como modelos oficiales.

Por otro lado, el modelo pedagógico para el desarrollo de los programas de estudio en la EA M2021, mantiene procesos de actualización continua para la formación docente. Sin embargo, aún no han logrado mitigar los vicios pedagógicos, tales como la presencia del academicismo y neoconductismo en el quehacer áulico. Por lo anterior, es necesario analizar si el modelo en sí, fomenta estas problemáticas o si intenta ser resolutivo pero desde las categorías del pensamiento moderno y desde una visión colonial-mercantil.

Así mismo, los programas proponen trascender los espacios de conocimientos más allá del aula, hacia el ciberespacio y al museo como sitios alternativos de aprendizaje, por lo cual es necesario analizar sus implicaciones y aprovechar estos y otros espacios alternativos para construir e hilvanar conocimiento.

También, es vital identificar el papel que juegan los museos dentro del proceso de enseñanza en el modelo; preguntarse si un museo es un espacio inclusivo-participativo o se presenta como un lugar canonizado por aquellas personas artistas ligadas a las necesidades del mercado y sus políticas públicas.

Además, las obras artísticas a través de la historia se convierten dentro de los programas en los referentes directos, no solo para la adquisición de conocimiento, sino también para la apreciación y creación plástica. Por esa razón también se debe cuestionar si reproduce el mismo método de visión mercantil, del arte como un objeto de consumo y ganancia y si desde la evaluación de los aprendizajes se orienta el resultado a partir del mismo proceso de curaduría que sufre la producción de una obra artística.

En la propuesta de investigación en Costa Rica, de José Manuel Rojas, se descubrió la permanencia en las artes musicales del arte academicista, clásico y mercadocéntrico. ¿Es posible que suceda lo mismo con los modelos pedagógicos en la EA? (Rojas, J., 2011, 1-4)

Según Boaventura de Sousa Santos, el conocimiento académico se encuentra proyectado dentro de un sentido corporativo y con la noción de que el conocimiento se encuentra imbricado con el valor del mercado. (Santos, B., 2018, Boaventura de Sousa Santos - **Boaventura de Sousa Santos - Epistemologías del Sur, Youtube**)

Por consiguiente, es vital jaquear la propuesta y develar su vinculación con el mercado mundial: ¿es la educación que queremos?, porque como modelo se propone como un elemento “salvacionista” frente a este sistema mundo y no como cómplice de la permanencia de la lógica de dominación del poder.

Por otro lado, el arte como tal se ha transformado en objeto, más que agente social emancipador. Se convertido en adorno, lujo y producción mercantil, de tal forma se debe indagar si la iniciativa curricular rompe con esta relación sujeto/objeto e intenta vincularlo con lo político y lo social.

Si se usa el modelo de producción artística para enseñar, se estarían reproduciendo las mismas prácticas epistémicas discursivas que promueven la exclusión y la dominación por el poder.

Boaventura de Sousa Santos, señala que el modelo epistemológico de la modernidad occidental es conocimiento rígido, el cual se asumió como monopolio sin abrir espacios de diálogo con otros saberes. Por el contrario, los aniquiló y, por ende, los somete al epistemicidio. (Santos, B.,

2018, Boaventura de Sousa Santos - Epistemologías del Sur, <https://youtu.be/ohZ8BR1vj> 8, *Youtube*)

El problema es que se pensó que el colonialismo era un problema capitalista y que el fin del colonialismo se había resuelto con las administraciones coloniales, desde lo jurídico y lo político. Empero, la colonialidad se mantiene presente mediante jerarquías epistemológicas eurocéntricas. En consecuencia, a partir del proyecto M2021 se estará impulsando racismo estético y epistémico.

Santos, manifiesta que nuestro conocimiento académico, en general, surge después de las luchas, de tal forma que el saber proviene de la voz de los vencedores, no de los vencidos. Como consecuencia, la teoría se desvincula de la práctica social.

De tal forma que el M2021 se legitima como base epistémica única para la EA con una historia del arte universal, eurocéntrica y repetitiva, escrita desde los vencedores y no desde los vencidos, por lo cual invalida a los saberes otros y a las luchas sociales.

De ahí la importancia de desmenuzar el modelo M2021 e identificar si efectivamente se encuentra bajo esa misma hegemonía, visibilizar las heridas coloniales y descubrir posibles mundos pluriversos.

Por lo anterior, se propone dialogar con base en las categorías decoloniales planteadas por Aníbal Quijano y el grupo proyecto Modernidad/Colonialidad, y explorar si el modelo presenta formas de dominación y distorsiones euro-USA-céntricos culturales.

Además, es necesario desenmascarar si dentro de esta estrategia, se busca invisibilizar diálogos con otros saberes, sentires y otras formas de entender el mundo, entremezclando lo pedagógico con lo colonial, desplazando así a las memorias colectivas, tales como al movimiento feminista, los disidentes sexuales, los pueblos indígenas y afrodescendientes, entre otros, como parte de su existencia y ser.

La pertinencia del tema de investigación propuesto radica en la capacidad y la necesidad para develar si estos modelos pedagógicos pretenden establecer una hegemonía a partir de los cánones coloniales impuestos en el medio artístico.

Se trata de descubrir si existe un lado “oscuro” en la forma en la cual se enseña arte; si están presentes las heridas coloniales y si interrumpe con los procesos colectivos de entretejido para sanar y reinventarnos.

Cuando el capitalismo es más agresivo, se empieza a poner en evidencia o se intensifica el racismo y la misoginia que le acompañan. Más femicidios, más violencia en contra de las mujeres, porque este capitalismo no puede reaccionar si no es con el trabajo de grupos humanos muy grandes. ¿Esta es la educación que queremos?, ¿más violenta?

La línea en América Latina es apropiación y violencia, no hay emancipación, no hay regulación, sino la apropiación del conocimiento.

Pedro Pablo Gómez, nos invita a preguntarnos: ¿Es posible crear conocimientos decoloniales desde las artes, desde los estudios artísticos?, ¿fomentar la investigación-creación desde otras subjetividades, desde la periferia, desde los vencidos?, ¿cómo transformar las relaciones de poder?

El mundo actual es complejo. Sin embargo, para este proyecto civilizatorio de muerte solo se implantan respuestas simples, de manera que solo permite soluciones limitadas, homogéneas.

Por lo anterior, nuestro análisis se propuso una serie de objetivos con la intención de cartografiar al modelo, entretejiendo diálogos entre los aportes en relación con el pensamiento crítico y decolonial y confrontarlo, de tal forma que no solo intente hallazgos alternativos, sino develar lo que hay detrás de estas políticas educativas en la enseñanza de las artes (EA).

Entretejiendo una cartografía Arte/Pedagógica en clave decolonial

Objetivo General

Develar desde una perspectiva crítica, la herida colonial que se reproduce en los modelos pedagógicos vigentes establecidos por la OCDE en América Latina para los procesos de educación artística y generar propuestas que contribuyan a modelos pedagógicos alternativos que incorporen el enfoque crítico y decolonial.

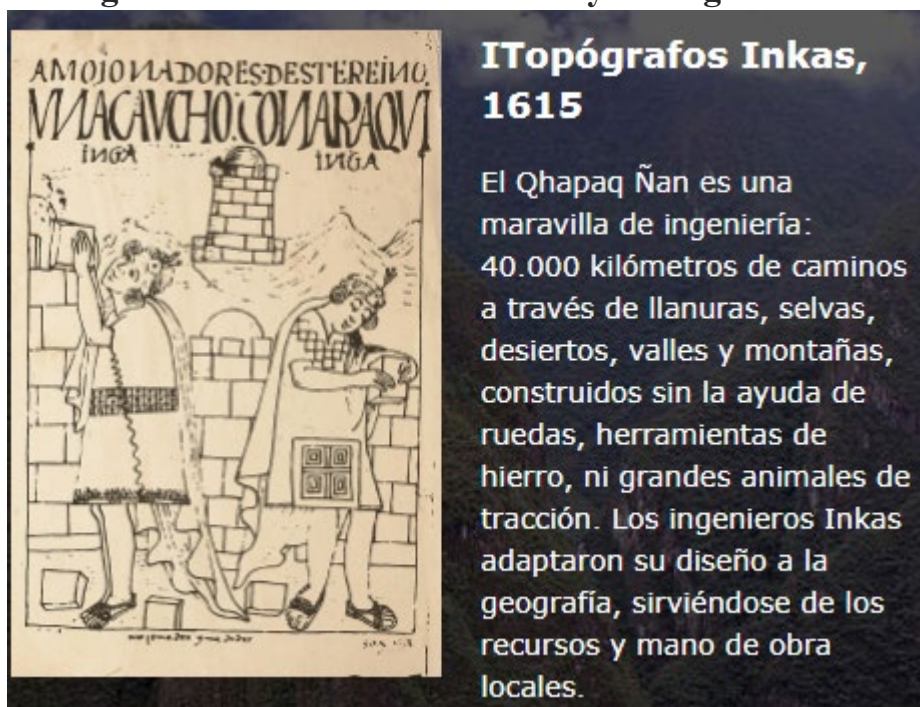
Objetivos específicos

1. Analizar los aportes y prácticas pluriversas que confrontan la modernidad/colonial en la pedagogía y el arte, mediante una ruta desde la perspectiva crítica y decolonial que deleve las heridas coloniales presentes en los modelos pedagógicos impuestos en los programas de estudio para la educación artística en América Latina.
2. Desestabilizar los modelos pedagógicos impuestos en los programas de estudio en la educación artística en América Latina, a partir del encuentro y el entretelado de los diálogos pluriversos sobre la modernidad/colonial y sus aportes en la pedagogía y el arte desde la perspectiva crítica y decolonial.
3. Visualizar propuestas alternativas de aprendizaje frente al modelo impuesto en los programas de estudio en la enseñanza de las artes, mediante la exploración de los límites y las posibilidades desde un enfoque crítico y decolonial.

En busca del Qhapaq Ñan para la enseñanza de las artes

Qhapaq Ñan es un sistema de red de caminos y de comunicación andina. Su red logró alcanzar su máxima expansión durante la consolidación de Tawantinsuyu¹.

Imagen 4 Primera nueva crónica y buen gobierno I



Fuente: Felipe Guamán Poma de Ayala

Desde el pensamiento andino significa que es el camino hacia el Sumaq Kawsay o sabiduría del buen vivir, Sumaq (bello, belleza de la vida) y Kawsay (todo el cosmos, todos los seres vivos). Sus antepasados tenían una concepción distinta de la vida, un modo de comprender el origen y nuestro vivir diario con la Pachamama³. Aseguran que nuestro planeta está enfermo porque las personas no comprenden su propio bienestar con el “Estar siendo con la pacha y con el cosmos” Kay pacha (el aquí y ahora).

¹ Tawantinsuyu: Quechua: “Reino de las Cuatro Partes”), también deletreado Tawantinsuyu, territorios repartidos en partes de Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina que, para el año 1500, formaban parte de un solo Estado inca. Véase también religiones mesoamericanas precolombinas

² <https://americanindian.si.edu/inkaroad/engineering/es/activity/felipe-guaman-poma-de-ayala.html>

³ El término "Pachamama" está formado por dos palabras de origen quechua: “pacha” significa mundo, tiempo, universo y lugar, y “mama”, madre. La Pachamama es la diosa de la tierra, la que concibe la vida, la madre que protege, nutre y sustenta a los seres humanos y, por todos estos atributos, es honrada.

A pesar de que esta investigación debe estar ligada a la estructura científicista de la modernidad occidental, espera seguir el camino del Sumaq Kawsay durante todo el proceso.

“... Si los Estudios artísticos tuvieran un objeto de estudio, no serían otra cosa que una formación disciplinar más, entre otras. En cambio, lo que sí se proponen es la elaboración de problemas, núcleos de problemas y proyectos que sean el resultado de la puesta en juego de la conjunción heterogénea de saberes, prácticas y conocimientos en relación. Estos saberes y conocimientos convergen en un espacio de cruce, intercambio, mutua determinación y conflicto. Allí, pueden dar lugar a la emergencia y creación de saberes y conocimientos Otros, resultado, por una parte, de dinámicas de relación entre las disciplinas y, por otra, de estos saberes y conocimiento no-disciplinarios; dinámicas de relación que se agenciaron en ese espacio de encuentro, intercambio, traducción, interpretación y transformación de los estudios artísticos. Todo esto, como resultado de la interacción con otros proyectos académicos interdisciplinarios denominados estudios, con las ciencias sociales y humanas, así como con proyectos epistémicos y políticos de grupos y movimientos sociales”. (Gómez. P, pp.84)

Dentro del pensamiento andino, para lograr alcanzar la ruta de los justos o senda de la sabiduría, es necesario tanto para cruzar el puente como develar el ciclo de violencia, se lleva a cabo de manera tetraédrica, de tal forma que esta metodología se enmarca en cuatro dimensiones:

La primera dimensión consta de cuatro momentos. El primero en el que se espera vincular los diálogos y entretejer puentes o tejer palabras a partir de los pensamientos y textos estudiados por algunos de los teóricos decoloniales y de pensamiento crítico LA con la intención de encontrar posibles grietas y propuestas alternativas.

Es una ruta por categorías a partir de los legados de la pedagogía crítica y decolonial para los estudios artísticos. El primero es el legado, es la socia génesis propuesta por Frantz Fanon, en relación con la idea de raza y su vinculación con la pedagogía crítica de Paulo Freire, así como la noción de colonialidad del poder de Anibal Quijano de la colonialidad del poder y sus implicaciones epistemológicas evidenciadas por Boaventura de Sousa Santos.

Un segundo momento, en relación con el giro decolonial, el cual consiste en una serie de ensayos y compilaciones recolectadas de las conferencias y diálogos entre teóricos del pensamiento LA, los cuales exponen las diversas dimensiones coloniales del ser, del saber y del poder constituidas mediante la modernidad Occidental y sus implicaciones con las jerarquías de poder e invitan a descubrir otras miradas, otros mundos posibles.

Un tercer momento, consiste en analizar el legado de Walter Dignolo y Pedro Pablo Gómez, en relación con la deconstrucción de la estética para los estudios artísticos.

Un último momento, intenta tener un diálogo con diversas miradas disidentes y sus implicaciones en relación con las jerarquías de poder/saber y la EA, así como un legado de las prácticas y esfuerzos de lucha y los movimientos sociales, tales como la activista y artista decolonial Ochy Curiel y María Lugones, Silvia Rivera del buen vivir, Pedro Pablo en la EA y la deconstrucción de los estudios artísticos, Catherine Walsh desde la pedagogía crítica, así como algunos artistas decoloniales que no solo develan la herida colonial, sino que también proponen nuevas formas de sentir, expresar, crear.

Una segunda dimensión consta de dos momentos; una confrontación entre las fuentes primarias, dentro de las cuales se encuentran los acuerdos, las políticas educativas, la propuesta M2021, los programas de estudio, congresos, conversatorios y seminario afines, entre otros, y fuentes secundarias, mediante los aportes de las categorías de la primera dimensión de las teorías críticas y decoloniales. Un segundo momento de análisis y selección de algunas categorías.

Asímismo, de una primera lectura de fuentes primarias sobre el uso de los elementos plásticos de la comunicación visual a través de la historia del arte. Esto lleva en ambos casos a un segundo proceso de análisis de contenido e interpretación de la información recabada. Para este análisis de interpretación tendríamos dos momentos, la primera instancia de detección y una segunda de reconocimiento.

Análisis de contenido e interpretación de la información recabada. En este primer momento de detección se ampliará el circuito de reacción cultural desarrollado por Joaquín Herrera Flores; en la segunda instancia de reconocimiento, se estarían ampliando ya la interpretación con las categorías de análisis.

El uso del circuito de reacción cultural de Herrera Flores nos permite diferenciar entre modelos de enseñanza artística coloniales (regulación, asimilación, cerrados) y aquellos de resistencia que llamaríamos decolonial (emancipatorios, abiertos). En este sentido, las propuestas coloniales se nutren del imaginario social instituido tal y como lo propone Cornelius Castoriadis. En este caso las representaciones sociales tienden a conservar el orden de cosas, el “estatus quo”, provocando un cierre frente al cambio social en el que se sustentan y refuerzan las instituciones coloniales.

En el segundo caso, en los modelos de enseñanza artística decoloniales se propicia el surgimiento de nuevas representaciones sociales que representan lo que todavía no es el imaginario social instituyente, es un representar de otro modo, permitiendo una apertura al cambio social para construir lo nuevo a partir de lo viejo. De ahí que Herrera Flores propone dicho circuito de reacción cultural, con el cual por un lado se detectaron los modelos funcionales o de adaptación al estado de cosas y aquellos otros modelos que más bien provocan cierre de los anteriores y aquellos otros modelos más bien antagónicos que permiten la ruptura.

En el primer caso no se estaría provocando la reacción cultural, por lo tanto, estaríamos ante productos ideológicos que producen un cierre frente al cambio social mientras que el caso de modelos antagónicos o de ruptura, estaríamos ante productos culturales. En el caso de los productos ideológicos, estaríamos frente a universalización de la monocultura estética hegemónica, en el caso de los antagónicos o de ruptura estaríamos abriendo el paso a nuevas formas de ser, de representar, de sentir, de convivir, de pensar.

El tercer proceso de la metodología expone propuestas de criterio o lineamiento u orientaciones para la construcción colectiva de posible(s) modelo(s) decolonial(es) de enseñanza artística.

La escala internacional latinoamericana

Acceso a las fuentes de investigación a escala regional

Este estudio ofrecerá un alcance regional de una forma general que nos permita abordar el contexto de la educación y las artes en América Latina. Para analizar el contexto nos basaremos en la estrategia metodológica de indagar la M2021 para los países latinoamericanos pertenecientes a la OEI, organismo impulsor de dichas políticas y modelos educativos, objeto de estudio de esta investigación.

Para abarcar este contexto regional, nos aprovecharemos de las tecnologías de la información, del uso del internet y de los sitios oficiales de las entidades e instituciones o ministerios de educación de cada uno de los países. Así que este estudio se nutrirá de las fuentes secundarias obtenidas por medio de una exhaustiva revisión, a través de la navegación de los sitios web directamente relacionados con las políticas y modelos educativos del M2021.

En cada país se realizará una síntesis de los programas en relación con su impacto y las similitudes con las políticas y modelos educativos M2021, con el propósito de elaborar el análisis de contenido e interpretación de los enfoques de cada programa de estudio.

Se construirán los siguientes instrumentos para la síntesis y la detección tanto del impacto, asimilación, violencia y colonialidad, así como de emancipación y resistencia, de decolonialidad en los programas de estudio en la enseñanza de las artes, inspirado en el circuito de reacción cultural desarrollado por Joaquín Herrera Flores.

Gracias a este recurso se puede disponer al acceso de documentos oficiales, congresos generados de las instituciones comprometidas por impulsar el modelo hegemónico colonial de América Latina.

El M2021 y las organizaciones internacionales, comprensión y síntesis de las organizaciones internacionales

Por otra parte, será necesario la comprensión de las organizaciones e instituciones internacionales directamente relacionados con la creación e imposición de estas políticas y modelos pedagógicos para la región de esta investigación. En este aspecto es fundamental estudiar la influencia y el poder que ejercen, a través de la producción y promoción de estas políticas. Este aspecto también será abordado mediante el uso del internet y las amplias consultas y sus bases de datos.

Asimismo, es necesario desarrollar en el circuito de reacción cultural con base en las categorías de aisthesis decolonial de Walter Mignolo, Karina Bidaseca y Punto sobre el altiplano de los artistas y hermanos Poyoy, realizar una lectura a partir de los Elementos Plásticos de la Comunicación Visual, en los cuales, se debe ver si se encuentran presentes tanto en los modelos educativos y su matriz curricular, como a través de la historia, alfabetización visual que promueve la colonialidad y la homogeneización.

Se han seleccionado periodos, movimientos y tendencias representativas, las cuales han establecido a través de la historia un lenguaje universal, un alfabeto que define lo que es arte o no y cómo comunicar por medio de las imágenes.

Finalmente, la tercera dimensión, espera abrir posibles espacios de encuentros, de cruce de caminos, de impulsos in-disciplinarios, epistémicos y de las categorías analizadas, de tal forma que las prácticas artísticas y las estéticas académicas pueden cruzarse con saberes, conocimientos,

prácticas artísticas, *aiesthetics*, otros sentires, pensares posibles y resultados que pueden dar lugar a la formulación de nuevos proyectos y prácticas académicas inter y transdisciplinarias.

Diálogos entretejidos

La cuarta dimensión propone vincular los diálogos a partir de las herramientas propuestas por Pedro Gómez, en coordinación con Catherine Walsh, las cuales describe como cartografías. Consiste en tejer puentes o tejer palabras a partir de los pensamientos y textos estudiados para abrir posibles grietas y propuestas alternativas. (Gómez, P.P, 2018, p. 72-94)

Es un espacio de encuentros posibles, de cruce de caminos, de impulsos in-disciplinarios, epistémicos y de las categorías analizadas; de tal forma que las prácticas artísticas y las estéticas académicas pueden cruzarse con saberes, conocimientos, prácticas artísticas, *aiesthetics*, otros sentires, pensares, hacia la Qhapaq Ñan.

Documentos, registros, materiales y artefactos

En este primer momento de detección, es necesario utilizar elementos tales como los informes de las conferencias y acuerdos de los principales actores protagonistas tanto en la elaboración del M2021, como del texto de Ética, Estética y Ciudadanía (EEC), conferencias registradas en video, artículos relacionados, sitios web, blogs, videos, redes sociales para recolectar información, así como de los programas de estudio.

Además, se llevará una bitácora en la cual se registre desde la DREA en el marco de los programas de estudio; las entrevistas y visitas de observación en tres momentos; en una primera instancia de análisis crítico y en una segunda instancia en tres momentos en función de las propuestas sugeridas mediante esta investigación.

Además, se estarán utilizando propuestas visuales tanto de artistas como de estudiantes. En el caso de obras de artistas se pretende analizar aquellas de corte decolonial para el análisis del discurso y en el caso de las obras de estudiantiles, se pretende analizar algunos resultados finales en el marco de los programas EEC.

Análisis de los datos cualitativos

En primera instancia se va a desarmar y analizar todo el M2021, sus actualizaciones, así como todos los programas de estudio desde diversos medios: visuales, grabaciones, sitios web, videos, textos, entrevistas y narraciones por parte del investigador sobre las experiencias mediante videos y grabaciones.

Se espera explorar los datos, organizarlos de acuerdo a la reacción cultural de Joaquín Herrera Flores, describir las experiencias de todos los actores sociales durante el proceso (docentes, estudiantes, comunidad educativa, jefaturas, asesorías, investigador), profundizar en el contexto en cual se desenvuelven los datos, así como la reconstrucción de sus antecedentes y su historia, descubrir categorías coloniales y de ruptura con el fin de interpretar, desestabilizar y reconstruir el modelo.(Herrera, J, 2015, p. 107-138)

Finalmente, se desarrollan estrategias de divulgación para socializar las propuestas no solo desde la Dirección Regional de Educación de Alajuela (DREA) sino también con los asesores regionales de las otras regiones del país. En algunos casos, mediante asesoramientos, tanto a mis homólogos como a sus docentes y la creación de vídeos transmitidos por YouTube.

La divulgación de los resultados finales se realizará de manera previa a la finalización de las conclusiones de esta investigación con el propósito de establecer un diálogo de realimentación y evaluación desde diversos actores que participan del proceso de la propuesta final.

Análisis de los datos cualitativos asistidos por computadora

Atlas. Ti:

Es un programa que ayuda a segmentar en unidades de significado, codificar datos y reconstruir conceptos y categorías. Se toman los datos primarios (texto, audios, video, obras artísticas, diagramas) y el programa los codifica de acuerdo con el esquema diseñado en la tabla de la escala latinoamericana y en el caso de las entrevistas mediante la tabla de los hallazgos de dominación y ruptura.

La cuarta dimensión espera entretenerse en dos ciclos que finalmente convergen. Se espera en el primer ciclo profundizar en un saber olvidado, invisibilizado, como ejercicio de desdoble colonial y el segundo intentar cruzar hacia la ruta ancestral, proponer con una mirada crítica y decolonial posibles mundos para la EA.

Capítulo 1

Entretejiendo miradas epistémicas en clave decolonial

Imagen 5 Resistencia



Fuente: Susana Meño Guzmán

Para lograr develar las heridas coloniales presentes en los modelos pedagógicos impuestos en los programas de estudio para la educación artística es necesario analizar los aportes y prácticas pluriversas que confrontan la modernidad/colonialidad en la pedagogía desde la perspectiva crítica y decolonial.

Este apartado intentará acercarse a una ruta histórica en relación con los aportes y categorías que se han venido develando a través de la historia, en relación con la herida colonial producto de este proyecto civilizatorio de la modernidad occidental y sus apropiaciones con el conocimiento.

No obstante, en este análisis no solo se tomará en cuenta las categorías y los aportes de cada uno de los postulados, sino también al sujeto. Cada legado viene acompañado de un proceso de vida y de investigación conjunta. El objeto no tiene sentido sin la interacción del sujeto durante el proceso de construcción del pensamiento. Es posible que puedan confundirse como aportes bibliográficos, sin embargo, dan sentido a las palabras y permiten entramar posibles mundos alternativos.

Una mirada desde genealogía de la descolonización al pensamiento crítico

Imagen 6 Máscaras Blancas



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Como primer momento en esta ruta por categorías se va explorar los legados de la pedagogía crítica y decolonial. La primera es la socio-génesis propuesta por Frantz Fanon, la cual revela que las heridas coloniales se encuentran más allá del color de la piel y sus imbricaciones evidenciadas por Paulo Freire desde la enseñanza.

Sin embargo, Frantz Fanon no fue el primero en develar la herida colonial; por lo tanto es necesario adentrarse desde su genealogía hasta el siglo XVI, durante el periodo de conquista y entramar los hallazgos publicados en las crónicas de Felipe Guamán Poma de Ayala.

Según lo describe Santiago Castro-Gómez, una genealogía es el procedimiento filosófico, el cual se pregunta por la situación del presente, mediante la interconexión de momentos o aportes históricos en el pasado. (Castro-Gómez, S., 2015, p.1-9)

Nuestros pueblos originarios vienen poniendo en evidencia el modelo colonial. Uno de ellos fue el cronista indígena, Felipe Guamán Poma de Ayala, el cual realizó un amplio manuscrito de 1779 páginas, con 339 dibujos, dirigido al rey de España en el cual se ponía en evidencia todos los abusos que sufrieron las comunidades indígenas frente al virreinato peruano por parte de las autoridades españolas.

Se encargaba de ser el traductor en algunas de las misiones. Los españoles llamaban a esas personas “ladinos”. Durante el periodo colonial, en Perú existían muchos grupos étnicos, cada uno con su propia lengua, por lo cual los españoles necesitaban de traductores para lograr imponer el aparato administrativo, legal, jurídico, social. Empero, las personas de los pueblos originarios de esas tierras se podían comunicar por medio del quechua y el aymara. Los ladinos se podían comunicar en ambas lenguas, así como también en la lengua española.

Guamán Poma tenía un hermanastro mestizo, el presbítero Martín de Ayala, quién le enseñó a leer y escribir la lengua española y el latín, así como Historia Universal, Historia Sagrada y la lengua de Castilla.

Según Erik Bustamante, Tupayachi, desde su proyecto Cacique Tupayachi, inicialmente, en sus primeros viajes con las autoridades españolas aprobaba las acciones que los estos ejercían durante sus misiones. Por ejemplo, en su primera tarea, acompañó al visitador Cristobal Albornoz, quien debía luchar por el exterminio del movimiento Taki Onqoy⁴ (“enfermedad del canto”), al cual consideraban idolatría falsa, en relación con los principios de la religión católica y las “buenas costumbres”.

Bustamante agrega que uno de tantos castigos, era el castigo de coraza en el que amarraban de los brazos a los indígenas, los desnudaban y los quemaban vivos. Finalmente, les pegaban un papel en la

⁴<https://www.labrujulaverde.com/2017/01/taki-ongoy-el-movimiento-mesianico-que-inspiro-las-rebeliones-indigenas-del-peru>

cabeza con un dibujo del demonio; se les amarraba del cuello con una soga y se les exhibía por todo el pueblo.

Imagen 7 Primera nueva crónica y buen gobierno II



Fuente: Felipe Guamán Poma de Ayala

Interpreta que Guamán Poma aprobaba estos actos inquisidores porque pensaba que era la única forma de que la comunidad indígena se despojara de las “falsas idolatrías” y retornara al servicio de Dios y la religión católica. Describió en algún momento a Cristobal de Albornoz, como “Justo señor”. (Cacique Tupayachi, 2020, Felipe Guamán Poma de Ayala, historia de un intérprete y cronista andino [Podcast_01], <https://youtu.be/7FyLAU1w1ZU>)

Sin embargo, durante el siglo XVII, Guamán Poma tuvo que participar de un juicio en contra del presbítero Gabriel Solano Figueroa, junto al juez Juan López, para recuperar sus tierras. Como resultado no solo fue inferiorizado como “indio”, sino que también despojado y exiliado de sus tierras y bienes.

Lo anterior, Guamán Poma lo sintió como una conspiración entre los conquistadores y la comunidad indígena, con el objetivo de quitar a los señores étnicos de sus cargos heredados.

Como consecuencia, en su Primera Nueva Crónica y Buen Gobierno, no solo plasmó el legado sobre las memorias andinas, sus cosmovisiones, canciones, rituales, entre otros, desde una mirada de los vencidos, los oprimidos, desde una mirada andina, sino que también puso en evidencia todas las formas de explotación que sufrieron las personas de los pueblos originarios andinos frente a este proyecto civilizatorio de la modernidad occidental.

Posteriormente, a mediados del siglo XX, Frantz Fanon, volvió a poner sobre la mesa la presencia del poder y la herida colonial, desde la mirada del negro, como víctima de los múltiples actos de violencia durante los procesos de colonización y racismo tanto por dentro como por fuera.

Introdujo el concepto de “socio génesis”, el cual Sylvia Winter explica que no solo puede ser entendida como una “nueva ciencia”, sino que intenta crear una ruptura en las ciencias naturales.

Estableció que la estrategia no es enseñar desde la forma tradicional, sino estimular la autoliberación negra frente a las estructuras de poder que imponen y niegan otros conocimientos. El aprendizaje subyace de experiencia durante el proceso de las luchas y la reivindicación. (Winter, S., 2009)

Describe el concepto de sociogenia de Fanon como una categoría de la pedagogía decolonial, la cual intenta visibilizar y comprender el problema de raza/colonial y responde mediante el accionar, como proceso de transformación.

Así mismo, Fanon, con su propuesta de sociogenia, presentó la descolonización no solo como un problema político, sino también como un problema social, el cual era necesario replantear hacia un aprendizaje para humanizar y crear nuevos seres humanos que impulsen su autoliberación del estado colonial, eliminar las máscaras blancas y empoderar a la piel negra. (Fanon, F., 1954, p.8-104)

Fanon fue uno de los máximos representantes en las grandes luchas. Cuando tenía apenas 18 años, se enlistó en el ejército para luchar contra los nazis durante la II Guerra Mundial. Fue condecorado con honores, recibió la medalla de la Cruz de la Guerra. No obstante, cuando el ejército aliado tomó Alemania, hubo un desfile militar conmemorativo, al cual no le permitieron participar, por su color de piel. Sacaron a los negros para que no desfilaran, solo desfilaron aquellas personas de piel blanca.

Lo anterior marcó tanto su vida que más adelante se graduó como psiquiatra y logró descubrir mediante la atención a sus pacientes como el proyecto colonial aún estaba presente y no solo como una herida racial, sino también con repercusiones sociales y culturales.

Fanon, pudo interiorizar por medio de las entrevistas con sus propios pacientes psiquiátricos, cómo la colonización ha ido desarrollando en ellos un proceso de inferiorización y desmantelamiento de su cultura.

Concluyó, que la colonialidad no era solo un asunto de lucha económica, sino que la lucha tenía que pasar por la cultura.

Fanon profundizó estudios en los colonizados, en relación con la idea de sus referentes, sus colonizadores, los cuales se visualizan como héroes. Sin embargo son quienes han destruido su cultura y les ha hecho creer que son inferiores, ¡salvajes!, con la intención de poner fin a su identidad.

Se encuentran inmersos en un sistema de dominación, en el cual los someten, mientras destruyen su identidad y su cultura. Fanon lo asocia con los campos de concentración nazi, en el cuales destruían toda clase de organización, deshumanizándolos.

También lo relaciona con los colonizadores, solo que esta ocasión, no hay exterminio, pero sí la destrucción de la cultura, la discriminación y la desvalorización jerárquica.

Fanon, luchó con los oprimidos; estaba convencido que para lograr la emancipación era necesaria la liberación de la cultura opresora.

Propuso, para enfrentar a los imperios coloniales, sensibilizar a los propios colonizados. Por lo anterior, escribió para los negros, los discriminados, los de piel negra. Tuvo mucha fuerza al suroeste de África y fue reconocido como el héroe que antecedió a Nelson Mandela.

Hizo mucho énfasis en que la colonialidad no es solo económica, sino también social. Por ejemplo, en aquel entonces, el sector más privilegiado de África añoraba viajar a Francia en busca de “máscaras blancas”, para parecerse a la élite blanca europea.

Dentro de una condición de poder, los discriminados, los de piel negra eran etiquetados como salvajes, por lo cual su anhelo era lograr desmaquillar su color de piel con máscaras blancas.

Es decir, el negro ha ido interiorizando que el ideal es ser como el blanco. Fanon asegura que ese proceso de interiorización hacia la blanquitud fue impuesta a la fuerza, promoviendo el modelo a seguir.

Según Fanon, es la imagen del millonario colonizador, el cual les vende un modelo y un estilo de vida y les asegura que, con ese modelo, pueden llegar a ser millonarios como él.

Fanon participó de la guerra en Argelia, muy sangrienta, en la cual tuvo la oportunidad de atender a pacientes enemigos, a aliados, a torturadores (franceses) y a torturados.

Su experiencia lo convenció de que era necesaria la violencia para enfrentar y superar la colonización y aseguró que los colonizadores no cederían de otra manera.

No obstante, tenía claro que la violencia genera más violencia. Sin embargo, para él, la violencia desintoxica porque libera al colonizado de su complejo de inferioridad.

Según Frantz Fanon, la violencia los libera de su sentimiento de inferioridad y los nivela en relación con los colonizadores. Empero, como lo señala Ramon Grosfoguel, si se piensa tanto adentro y afuera con la misma lógica de dominación colonial, se estaría repitiendo el mismo patrón y se reproduce el mismo modelo colonizador. Por lo tanto, es necesario aclarar que para esta propuesta esa postura de Fanon no se contempla. (Grosfoguel, R., 2019, ¿Qué es la teoría decolonial? | Con Ramón Grosfoguel, Youtube)

Sin embargo, sí se toma en consideración algunos de los planteamientos, tales como que en el mundo colonizado, el centro liberador se encuentra ubicado en la comunidad, la familia y no en el ámbito político o sindical. El sentido de inferioridad debe ser analizado desde dos vertientes: la económica y la identitaria.

Manifiesta que para lograr alcanzar la lucha es necesario pasar por la liberación de la cultura opresora, contra el colonialismo, pues su voz y su esfuerzo estaban dirigidos.

Por otra parte, Catherine Walsh plantea que la sociogenia resalta cuatro componentes: el hacer, despertar, alentar la autogestión, y la acción y condiciones de existencia radicalmente distintas, las cuales entrelazadas fomentan la posibilidad de un imaginar en clave decolonial. (Walsh, C. 2014, pp.25-26).

¿Es posible que este patrón de aprendizaje sea una estrategia de colonización cuyo propósito sea el exterminio y esté difuminando a otras culturas, otros vivires y sentires?, ¿será el modelo propuesto un medio para la proyección visual de los héroes conquistadores blancos?

Los planes de estudio impulsan la metodología de aprendizaje por proyectos, la cual intenta responder a problemáticas de su contexto inmediato por medio del arte, según el programa. Después de más de 10 años, estimula en la población estudiantil la participación activa en sus comunidades. ¿Cómo se construyen los proyectos? ¿Es la apropiación y la mimesis propuesta en los modelos, un espejo blanco-colonizador-asimilador de la identidad y la cultura?

Además, Fanon, señaló que la persona negra aspira tener todo el estilo de vida del blanco e incluso su percepción y estética están definidas en función del modelo o espejo del blanco-colonizador, por lo cual, es necesario evidenciar si esa noción de estética está presente en el modelo para la EA.

Immanuel Wallerstein organiza la reflexión de Fanon mediante tres dilemas: en primera instancia la afirmación sobre el uso de la violencia como recurso liberador; por otro lado, la necesidad de afirmación y posicionamiento de la identidad y finalmente la reivindicación de la lucha de clases.

Plantea que Fanon no hace un llamado a la política de la identidad, más bien aclara las razones por las cuales no debe perseguir una política de la identidad. (Wallerstein, I., 2009, p.114-115)

Es decir, la identidad no debe ser establecida por las políticas culturales de una nación, porque estas están permeadas por los intereses políticos y desde la blanquitud; por el contrario, debe ser reconstruida desde la mirada de los vencidos, desde el oprimido.

Wallerstein, cita a Fanon, en relación con el tema de “cultura nacional”, en el cual alega que, para emancipar la identidad cultural, no debe situarse en el interior de la lucha por la liberación nacional.

“Si el hombre es lo que hace, entonces diremos que hoy la tarea más urgente del intelectual africano es la construcción de su nación. Si esta construcción es verdadera, es decir, si traduce el querer manifiesto de la gente, si revela en su impaciencia a los pueblos africanos, entonces la construcción nacional se acompaña necesariamente del descubrimiento y de la promoción de valores universalizantes. Lejos pues de alejarla de las otras naciones, la liberación nacional presenta a la nación sobre el escenario de la historia. En el corazón de la conciencia nacional se cría y vivifica la conciencia internacional. Y esta doble emergencia no es, en definitiva, sino el hogar de toda cultura “.

A partir del entramado sobre el dilema de la identidad de Fanon, concluye que es necesario desestimar el universalismo europeo como resistencia a la dominación de este sistema mundo, lo que Anibal Quijano categoriza como la colonialidad del poder, Frantz Fanon, lo ejemplifica con el caso de Estados Unidos, cuyo objetivo era llegar a ser como Europa, y lo lograron tan bien, que se convirtieron en un monstruo aún peor que el primero. (Wallerstein, I., 2009, p.115-116)

Fanon concluye que África no debe alcanzar a Europa, ni aspirar a ser una tercera Europa; por el contrario, es necesario transformar África, reinventarla, redescubrirla.

Lo anterior nos muestra las primeras señales de colonialidad del poder el modelo propuesto para la EA, el cual no solo se fundamenta a partir de las políticas nacionales, las cuales, si son países anexados a la OCDE, deben seguir las políticas impuestas por el mercado mundial, sino que también es un diseño universal aplicado para todos los países iberoamericanos.

Para demostrar su enfoque euro-USA-céntrico se debe investigar dentro de los contenidos de los programas de estudio. La historia del arte es monocultural y escrita desde los vencedores y desde los vencidos.

De igual forma con la apreciación del arte: si sus fundamentos se estructuran desde una visión renacentista del arte, la academia cartesiana, antropocéntrica. Un deseo por lograr crear arte introducido por la blanquitud en un intento por perpetuar el anhelo por el gusto y la estética a partir de una cultura hegemónica, la cual desdibuja identidades otras, saberes otros y formas de construir arte más allá del saber impuesto.

En este modelo propuesto para la EA es necesario poner en evidencia si lo que promueve es la aspiración por alcanzar la estética euro-USA-cèntrica o realmente estimula la creatividad y refuerza la cultura, así como las identidades propias de cada comunidad.

Basado en estas conclusiones de Fanon, a pesar de que se ponga en evidencia si el modelo en la EA es colonial y se promuevan propuestas alternativas desde otros mundos posibles, lo anterior no logrará su propósito si no se efectúa un proceso de sensibilización para los propios colonizados.

Siguiendo su línea, la estrategia no es cambiar la visión del colonialista, sino más bien de su pueblo, develar en ellos como su cultura ha sido poco a poco inferiorizada y promover un cambio.

Lo anterior no espera deslegitimar los grandes esfuerzos en muchas de las luchas en los movimientos sociales y sindicales, sin embargo, se ha dejado de lado a las comunidades como espacios de construcción de aprendizaje.

De ahí la importancia de buscar formas alternativas desde el pensamiento crítico y decolonial para reconectarnos con nuestra propia piel. Profundizar sobre sus necesidades inmediatas, su historia, sus rasgos identitarios y desarrollar pedagogía e investigación durante el proceso.

Sí, las propuestas establecidas por las políticas internacionales en la EA han venido precisamente desdibujando las identidades propias de las comunidades inmediatas de la población estudiantil. No solo porque se encuentran enmarcadas desde una cultura occidental y aspiran a mantener una estética y gusto euro-USA-céntrico es urgente reinventar y redescubrir la historia, la memoria y los conocimientos locales, así como el reconocimiento de saberes otros y tal y como lo propuso Fanon, “hacer una piel nueva”.

“...hay una zona de no ser, una región extraordinariamente estéril y árida, una rampa esencialmente despojada, desde la que puede nacer un auténtico surgimiento”.

Imagen 8 Zona estéril



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Fanon, planteó que para lograr rechazar esa paneuropea y su estructura de poder de la modernidad occidental de este sistema mundo, es necesario rechazar el universalismo europeo; lo anterior, lo denominó como colonialidad del poder.

Si los planes desde sus cimientos fueron elaborados por los colonizadores blancos denominados euro-USA-céntricos para favorecer al mercado, ¿cómo tomar distancia?, ¿cómo acercarnos a una historia y otras formas de conocimiento desdibujadas?, ¿cómo proponer modelos, sin caer en el universalismo, ni en hegemonías, en blanquitudes?

Por lo anterior, si se hace lectura de los enfoques curriculares de los programas de estudio en la EA, se puede encontrar la importancia que el modelo le demuestra a la noción de diversidad e interculturalidad. No obstante, a partir de la lectura de Fanon, ¿será una propuesta moldeada desde el conocimiento del blanco, de la persona en un lugar de privilegio?, ¿Se reproduce y se fomenta en el oprimido el anhelo por llegar a tener piel blanca?

Si el enfoque curricular de los modelos M2021 está diseñado desde la modernidad occidental y en función de las necesidades de mercado, cualquier esfuerzo será en vano. Muchas de las propuestas alternativas radican en salirse del sistema e impulsar pedagogías otras desde las escuelas

comunitarias. No obstante, ¿qué pasa con las instituciones públicas?, ¿es necesario encontrar las fisuras para deconstruir desde adentro? porque es desde ahí que se impulsa la colonialidad del saber.

Las relaciones de poder inmersas en la enseñanza la retoman Paulo Freire, el padre de la pedagogía crítica, la cual tenía como propósito deconstruirse y asumirse como sujeto de aprendizaje, sino también desestabilizar la enseñanza y develar sus imbricaciones con las jerarquías de poder expuestas por Fanon.

El legado de Paulo Freire

Con base en los fundamentos de Fanon, aparecen las bases para los textos *La Pedagogía del oprimido/Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido/ Pedagogía de la Autonomía*, de Paulo Freire, propuestas orientadas en crear conciencia en relación con las condiciones y la realidad de la clase pobre, la cual describe como los “oprimidos” en relación con la violencia que impone el sistema opresor.

A partir de su experiencia en África, escribe el libro *La pedagogía de la Esperanza*, en el cual desarrolla una autocrítica de su obra anterior, *La pedagogía del oprimido* en donde vincula el poder desde la raza y la colonización. La resistencia como práctica política-pedagógica de existencia, de reivindicación (Freire, 1993: 103).

Luego se desarrolla el texto inspirado en Frantz Fanon, *Pedagogía de indignación*, en el cual establece un diálogo que lo hace trasladar el discurso del oprimido opresor-oprimido, colonizador-colonizado, colonialismo- (no existencia) y la vinculación con la idea de raza.

Paulo Freire, concluyó que, para poder realizar una lectura crítica del mundo, no se puede desligar lo pedagógico con lo político y lo político con lo pedagógico. Cuando expone lo político se refiere a la organización de grupos sociales para la reinención social.

De lo contrario, lo opuesto sería la adaptación, que significa acomodarse a la realidad sin cuestionar; por lo cual es necesario ser un sustantivo político y solo un adjetivo pedagogo.

En primera instancia, es necesario analizar: ¿cómo se aborda esa dimensión política que propone Freire?

Freire categoriza a la sociedad por medio de dos dicotomías: la de los oprimidos, a los cuales describe como aquellas personas que se encuentran viviendo deshumanización. Como consecuencia, se convierten en individuos que sufren por la pérdida de la esperanza y han perdido su autoestima, lo

cual los lleva a desempeñar acciones y actitudes violentas y destructivas que los lleva al pesimismo. Freire les llama, *fatalis*, los que están resignados a que nada va a cambiar.

Ese pesimismo, que les hace pensar que no solo no hay esperanza, sino se es incapaz de alcanzarla, sumado a los espacios de deshumanización, ha sido la estrategia de los opresores, según Freire, para aplicar sus técnicas de dominación.

Estas formas de dominación impuestas por el opresor, según Freire, son obedecidas por el oprimido, los cuales han venido aprendiendo por medio de una educación que los adoctrina y domestica mediante estrategias tales como el adormecimiento de su conciencia, inspirar técnicas de temor, promover sujetos pasivos, que no discuten, que no argumentan y desarticular cualquier intento de unión o vínculo entre los mismos oprimidos: divide y vencerás.

En el marco dicotómico, un opresor tiene el papel de liderar, siente que es su deber, por derecho propio, dominar y oprimir, mientras el oprimido debe obedecer y se avergüenza de su entorno y aspira a llegar a ser personaje opresor.

A partir de estas premisas, es necesario develar que desde la práctica pedagógica y los roles de docente/estudiante, se fomentan sujetos pasivos, los cuales siguen instrucciones y cumplen con los pasos para crear un objeto cuya finalidad sea alcanzar una nota que satisfaga la expectativa de la persona docente, la cual se encuentre fundamentada desde un gusto estético colonial aprendido.

Según Freire, el opresor es el sabio, la persona racional que piensa y propone. Por el contrario, el oprimido se siente incapaz. Por tanto, lo admira y desea ser como el dominador. Es por esa razón que estos últimos, se consideran superiores, civilizados en una posición de poder.

Imagen 9 Desigualdad



Fuente: Susana Meoño Guzmán

¿Es posible que este modelo deslegitime otras formas de percibir y crear arte?

¿Es posible pensar en el arte desde otras miradas?

Freire triangula la relación de violencia del opresor mediante la difusión de mitos hacia los oprimidos, los cuales mantiene adoctrinados y silenciados. Por ejemplo, el mito de la libertad, el mito de que cualquier persona puede ser empresaria, el heroísmo de los oprimidos y el mito de la movilidad social.

El medio para insertar en las personas estos principios se impulsa mediante lo que Paulo Freire describe como una educación bancaria: desde la primera infancia se les enseña a naturalizar la injusticia social y la deshumanización, de tal forma que cuando llegan a la adultez mantienen un rol de sumisión y adoctrinamiento.

Concluye que no hay práctica social más política que la práctica educativa, de tal forma que la educación puede ocultar los principios de dominación y alienación o puede convertirse en una herramienta de liberación y denuncia.

Lo anterior, no quiere decir que debemos limitarnos a la educación formal e institucional, por el contrario, es necesario expandirse y posicionarse dentro de espacios sociales, políticos y epistémicos en donde todos construyan conocimiento.

El emblema del modelo “La generación que queremos” nos hace cuestionar: ¿es la propuesta un modelo basado en una educación bancaria disfrazada de constructivismo y pensamiento crítico?, ¿propone pieles negras, pero con máscaras blancas?

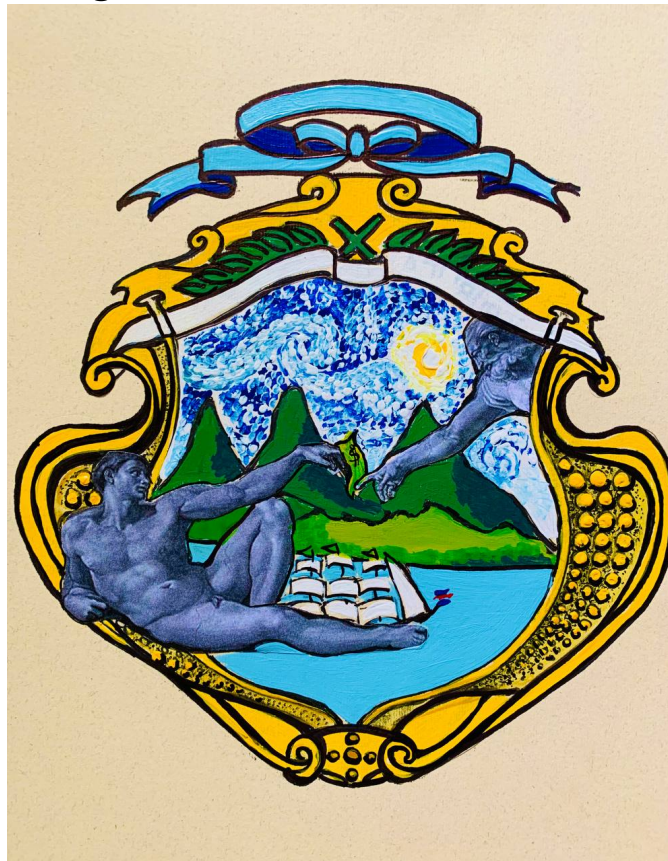
Freire estableció como punto de partida lo pedagógico, y Fanon, el problema colonial. Develar la situación de colonización y promover la lucha decolonial.

Más adelante, la mayoría de los debates teóricos en relación con la noción del poder se exponían desde las principales corrientes hegemónicas y occidentalocéntricas. Por un lado, el liberalismo y por el otro desde la perspectiva marxista.

No obstante, Anibal Quijano, basado en los postulados Freireanos, de Fanon, así como de muchos procesos de diálogos y debates, propuso colocar en el centro de la discusión la noción de poder y sus jerarquías, determinando la categoría de “colonialidad” del poder.

De la colonialidad del poder hasta el epistemicidio

Imagen 10 La Suiza Centroamericana



Fuente: Susana Meoño Guzmán

En este segundo momento, de Anibal Quijano, se van a conocer las repercusiones epistemológicas en relación con la colonialidad y las jerarquías del poder, así como las de Boaventura de Sousa Santos que fundamenta la destrucción y el olvido de los saberes otros, más allá de la hegemonía y nos invita a descubrir desde las epistemologías del sur y la ecología de saberes.

En este apartado se espera realizar una breve mirada y reflexiones de las ideas centrales en torno a la colonialidad del poder de Anibal Quijano y su noción de colonialidad del poder propuesta, la cual expresa que existe un proyecto civilizatorio de muerte en este sistema-mundo moderno/capitalista cuya genealogía radica desde el colonialismo europeo a principios del siglo XVI.

Sus aportes tienen como propósito abrir algunos cuestionamientos sobre las implicaciones de esa colonialidad del poder en relación con la historia latinoamericana. (Quijano, A. 2014).

Ayuda a plantear un análisis en relación con la culminación de la constitución de América y la del capitalismo colonial / moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial.

Demuestra la relación de ese patrón de poder con la clasificación social en relación con la idea de raza, como estrategia de dominación colonial, la cual se encuentra inmersa en todas las áreas como polo hegemónico.

Además, plantea que esta globalización es la culminación de un proceso que inició con la conformación de América Latina y del capitalismo/colonialismo/moderno/eurocéntrico como modelo de poder mundial.

Quijano asegura que el problema de raza solo es uno de los ejes imbricados en esa jerarquía de dominación, las cuales son producto de una construcción mental que fomenta y reproduce prácticas de dominación colonial, mismas que se encuentran imbricadas en todas sus dimensiones más importantes del orden mundial, al igual que su racionalidad y eurocentrismo.

Este eje, a pesar de tener un origen colonial, persiste y se ha permeado en la matriz misma del colonialismo, por lo cual es un elemento de colonialidad en el patrón de poder que promueve la hegemonía.

En primera instancia, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros: civilización versus barbarie.

Por lo anterior, fue clasificada la población de América primero, y del mundo después, en ese nuevo patrón de poder.

Además, señala que esa relación de poder también se encuentra articulada con todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial.

Esa clasificación social en América Latina introdujo el constructo de identidades histórico-sociales sobre la idea de indio, negro, mestizo, entre otras, de la misma forma que el europeo y su lugar de procedencia, lo cual marcó una implicación racial.

Mientras esa clasificación social configuraba las relaciones de dominación, sus identidades fueron asociadas por jerarquías, lugares y roles sociales en función de la idea de raza. Es decir raza e identidad racial fueron los elementos con los cuales se conformó la clasificación social que aún en la actualidad persiste.

Tal y como Fanon describe a los negros, los *no seres*, se convirtieron en la raza colonizada menos importante porque eran la principalmente fuente de trabajo esclavizada. Los indios ni siquiera eran identificados desde esa clasificación social, por tanto, los dominantes se dejaron llamar a sí mismos, blancos.

Esta idea de raza y su relación de dominación causada por la conquista le dio la oportunidad a Europa para expandirse con su proyecto de invasión colonialista hacia el resto del mundo. Les abrió camino para crear e imponer el conocimiento eurocéntrico y con ello la idea de raza y las relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos, civilización versus barbarie, y legitimar prácticas asociadas con la superioridad/inferioridad, dominados y dominantes.

Lo anterior, asegura Quijano, se convirtió en la mejor arma de dominación social universal: la idea de raza. Actualmente es el primer indicador para la distribución de la población mundial, en relación con los rasgos, lugares y roles y sus estructuras de poder, es decir, es la forma de clasificación a escala mundial.

Agrega que la colonialidad se mantiene por dos razones: la primera, tal y como él lo afirma, *“Llamar la atención sobre las continuidades históricas entre tiempos coloniales y los llamados “poscoloniales”*.

En la segunda, afirma que las relaciones coloniales de poder no solo se dan en el ámbito económico-político/jurídico/administrativo, sino que se reproducen a partir de una carga epistémica-cultural y se distribuyen mediante símbolos/ideologías/epistemológicas eurocéntricas.

El discurso eurocéntrico ofrece una receta colonial para imitar a Occidente mediante un conjunto de normas culturales/sexualidad/género/espiritualidad/política la cual se encuentran asociada a los intereses del mercado mundial y sus países hegemónicos.

Por otro lado, asegura que el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento articulado de manera simultánea en relación con la desigualdad entre los centros y las periferias, así como de las jerarquías etno/raciales.

Dicho conocimiento se asigna de dominio autónomo y ejerce poder sobre los conocimientos subalternos, los cuales son omitidos e invisibilizados. Solamente el conocimiento generado por la élite científica y filosófica de Europa es legitimada y reconocida como verdad absoluta.

Quijano hace un llamado a aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico, donde la imagen es siempre distorsionada, "*Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos*". (Quijano, A., 2015, p.146)

A partir de los postulados de Quijano, Boaventura de Sousa Santos adiciona que tales jerarquías de poder social, político y cultural, generan desigualdad social y una relación en la cual uno se impone sobre el otro en una condición de inequidad.

Plantea que el conocimiento también forma parte de ese aparato de expansión colonial, de tal forma que se convierte en hegemónico y como consecuencia ha venido destruyendo otras formas de saber.

Estas categorías van a servir de fundamento para identificar si este fenómeno se repite en el modelo para la EA.

Santos, asegura que para lograr imaginar un futuro emancipador, menos excluyente, es necesario promover otros saberes, más allá del conocimiento eurocéntrico y monocultural. Esta propuesta se puede encontrar desde las organizaciones y movimientos progresistas. (De Sousa Santos, B. 2000 y 2009).

Expone, al igual que Paulo Freire, que desde el contexto intelectual se han perdido los sustantivos, la teoría crítica ha ido perdiendo todos los sustantivos hasta quedarse ahora con los adjetivos.

Coincide que este proyecto civilizatorio, es un sistema opresor, en el cual se utiliza el aprendizaje como estrategia para mantener a la población dócil, domesticada mediante métodos de opresión tales como la enfermedad de la narración, es decir, la persona docente es la única que domina el conocimiento; los demás escuchan; se les engullen un conocimiento simplista, hegemónico y universal.

Retoma la categoría Freireana de educación bancaria porque desde este sistema mundo de la modernidad colonial los educandos se perciben como recipientes vacíos en los cuales se deposita información bancaria, la cual llena las necesidades del mercado bajo una serie de mitos tales como alcanzar la libertad, toda persona que estudia puede ser empresaria y alcanzar el éxito. (Freire, P., 1970, p. 37-103).

Además, Santos manifiesta que este sistema mundo ha logrado transformar las universidades en empresas, en las cuales se producen personas con competencias para lograr los estándares esperados por el mercado mundial.

¿Estará sucediendo lo mismo dentro del sistema educativo en la enseñanza de las artes?, ¿el modelo propuesto tendrá como propósito, mercantilizar las EA en función del mejoramiento de la calidad de la producción del mercado, tales como habilidades blandas, creatividad, entre otros, de la futura generación de maquiladores tecnológicos?

¿Es la propuesta M2021 un modelo bancario? La educación bancaria genera como consecuencia la pérdida de la conciencia crítica, la capacidad de crear, imaginar, innovar; son personas que se les niega la posibilidad de ser y deben adaptarse a la norma. (Freire, P., 1970, p. 37-103).

Además, la población de docentes de Artes Plásticas, al ser formada desde esas universidades mercantilizadas, ¿se convertirá en cómplice de las jerarquías de poder y dominación que plantea Santos?

Siguiendo la temática de la mercantilización de educación universitaria, Boaventura de Sousa, expresa que la población docente en esos espacios es clasificada como obrera, trabajadores calificados; las personas directoras son los gestores de empresa y los estudiantes son consumidores, de tal forma que se convierte en un campo globalizado, hostil que se ha venido extendiendo a lo largo de nuestra América Latina.

Agrega que se estudia el conocimiento y la historia partir de los vencedores, rara vez se estudia el conocimiento de los vencidos. Muchas veces el conocimiento de los vencidos, se transmite mediante oralidad, por lo cual, es un conocimiento que no está, se invisibiliza, es lo que él llama la

sociología de las ausencias. Se crea una línea abismal entre lo que existe y lo que no existe, si existe pero sobre la forma que se impone invisibilizado, suprimido y marginado, esa línea abismal-colonial permea nuestras vidas.

Esa sociología de las ausencias epistemológicas genera como resultado lo que describe como epistemicidio: destrucción de todo saber que no se encuentre legitimado por el sistema mundo y los intereses del mercado.

Señala que uno de los problemas más grandes es que la dominación está imbricada en tres dimensiones que interactúan en conjunto: la capitalista, la colonialista y la patriarcal.

Frente a lo anterior, Santos expone que no existe una resistencia que logre responder a este escenario, porque este proyecto civilizatorio y sus estrategias de dominación han logrado exitosamente fragmentarla.

Boaventura de Sousa Santos hace un llamado a empezar a ver el mundo con otros lentes, con otras epistemologías, desde las epistemologías del sur.

Epistemologías del sur, es un postulado de Boaventura de Sousa Santos para visibilizar el epistemicidio de los saberes excluidos, muertos, olvidados: aquellos saberes que buscan dar cuerpo al Sur Global mediante diálogos pluriversos ajenos al modelo hegemónico.

Si todo el conocimiento se encuentra dominado por este proyecto civilizatorio, este modelo M2021 se convierte no solo en cómplice de las heridas coloniales y del epistemicidio, sino probablemente de otras formas de crear y construir arte.

Santos afirma que la línea abismal es apropiación y violencia, no permite cabida para la emancipación, por el contrario, hay regulación y apropiación del conocimiento y ejemplifica con la forma en la cual se estudia la historia en Brasil, desde los héroes a los que mataban a su pueblo.

Santos, plantea que llevamos más de cien años acumulando conocimiento para las diferentes áreas de las ciencias sociales desde el conocimiento científico. En su mayoría, en relación con el pensamiento crítico, pero no han logrado ofrecer los mejores resultados, no han logrado ser de gran utilidad porque persiste este modelo, que cada día es más salvaje, antisocial de capitalismo/colonialismo/patriarcal. Peor aún, el capitalismo histórico parece que está tomando fuerza: aumenta el saqueo de los pueblos, su desplazamiento, víctimas de la violencia, con el mayor índice de mortalidad.

Todo ese conocimiento acumulado parece no ofrecer respuestas, ni brindar soluciones. Los modelos de aprendizajes se encuentran diseñados a partir de la lógica empresarial, con la idea de que el conocimiento debe estar al servicio del mercado.

En las últimas décadas, los movimientos sociales, tales como el campesinado, el indígena, el afrodescendiente, entre otros, no han sido reconocidos por la teoría crítica, han sido categorías invisibilizadas.

Estos movimientos, asegura Santos, han sido, en muchas ocasiones, los protagonistas de percepciones no coloniales, mismas que no pueden ser estudiadas por la teoría crítica.

Imagen 11 “Somos 4 gatos”



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Por lo anterior, la práctica dentro de la lucha social y la teoría han sufrido un gran distanciamiento, una disonancia.

No obstante, con el desplazamiento del capitalismo global de Occidente a Oriente, sobre todo con China como potencia, nos han hecho ver la falsa idea de que la teoría eurocéntrica y el conocimiento occidental que Oriente también se encontraba asimilada, lo mismo que el continente africano.

Esto nos ha abierto un nuevo escenario, con otras referencias, otros saberes, otras formas de hacer ciencia, otras formas de entender el conocimiento. La comprensión del mundo se extiende más allá del pensamiento occidental.

Lo anterior, ha llegado a cuestionar a la crítica, incluso a la teoría de vanguardia porque se ha venido construyendo a partir del conocimiento académico-científico el cual no es congruente con lo que realmente pasa en el mundo: no ha logrado resultados.

Antes se cuestionaban las acciones de la práctica, pero ahora es necesario repensar y cuestionar toda esa teoría con tradición histórica de conocimiento científico social de la Modernidad para encontrar otras soluciones.

Santos propone varios caminos, tales como cuestionar la crítica interna y vincularnos desde la crítica externa, desde otro tipo de crítica. Reivindicar el papel que juega la política, la cual se ha convertido en una epistemología en la que nada que se construya fuera de ella es científica, racional, validable, por el contrario, no sería validado y, por tanto, clasificado como de carácter utópico.

Describe a esa teoría externa como interrupción epistemológica, para lograr esa ruptura política. Es desestabilizar las bases epistémicas. Este modelo se apropió del conocimiento y ni siquiera ha dialogado con otros conocimientos, más bien los ha destruido, ha impulsado el epistemicidio.

De la misma forma en la cual la modernidad ha cometido muchos genocidios y masacres, también se ha sufrido de epistemicidios, es decir, destrucción masiva de todo conocimiento que se desarticuló con los objetivos de la modernidad/capitalista/colonial/patriarcal.

Boaventura de Sousa Santos plantea que otros mundos son posibles a partir de la teoría que se construye desde las luchas sociales. Es necesario empezar nuevamente, a partir de la crítica que subyace de los movimientos sociales y empezar a construir. Se cuestiona, ¿cómo vamos a construir otro marco epistemológico que sea distinto de la modernidad occidental? Es uno de los más grandes retos.

Afirma que esa crítica externa es posible estudiarla desde las luchas sociales de los pueblos y movimientos alrededor del mundo. Las epistemologías del sur parten de que la crítica ya está hecha.

No obstante, propone empezar de nuevo, a partir de esa crítica, empezar a converger diálogos desde el movimiento social, desde el oprimido.

Invita a la reflexión sobre ¿cómo lograr nuevos marcos epistemológicos desde otras lógicas occidentales? en la cual la teoría decolonial va a jugar un papel muy importante.

Manifiesta que como las luchas sociales se encuentran fragmentadas es importante mirar y legitimar el conocimiento que subyace del movimiento y como respuesta a la imposición de este capitalismo/colonialismo/patriarcal.

Desde el conocimiento occidental solo se valida al conocimiento de los vencedores, de los dominantes, nunca a los de los vencidos/dominados. Además, ese conocimiento académico, incluso desde la teoría de vanguardia, es un conocimiento anticipatorio, es decir, antes de la lucha y desde los vencedores, el cual se separa de la práctica por lo cual no brinda ningún resultado.

Santos plantea la importancia de adentrarse y formar parte del proceso de la lucha y conocerla. Por lo anterior, las epistemologías del sur (ES) son una visión alternativa procedimental para construir y validar el conocimiento desde la lucha social.

Este conocimiento de los movimientos sociales que Santos expone es probable que esté fuera del marco científico, sin embargo, es posible encontrar la convergencia de muchos conocimientos con otros. Desde este escenario epistemológico no estará presente un conocimiento con privilegio, por lo cual es posible impulsar una pluridiversidad de diálogos.

Tanto el conocimiento crítico como el científico eurocéntrico no están abiertos al diálogo porque parte del supuesto que Santos describe como *conocimiento riguroso, separado*, por lo cual no se encuentra abierto al diálogo, por el contrario, devalúa a los otros saberes y los clasifica como populares, artesanales, información para las encuestas y entrevistas, sondeos, meramente informativos.

El conocimiento de la lucha es muy importante, porque nace de la lucha misma. No se trata de desvalorizar al conocimiento académico, mucho menos a la teoría de vanguardia, por el contrario, es necesario articularse y vincularse con otros conocimientos. Esto es lo que Santos categoriza como ecología de saberes para que los indicadores de validez no solo apunten hacia la objetividad de la ciencia, sino también hacia otras miradas pragmáticas.

No obstante, dentro de las luchas, estos conocimientos se combinan con el capitalismo/colonialismo/patriarcal, lo que Silvia Rivera denomina como colonialismo interno. Boaventura de Sousa Santos ve que desde la modernidad hubo una línea abismal que ha creado dos mundos: el mundo de la sociedad metropolitana, la cual presenta una tensión propia entre la

regulación y la emancipación y por lado existe el mundo de la sociabilidad colonial que no tiene esta tensión, sino la de apropiación y violencia.

Ambos se encuentran presentes en nuestra sociedad y la crítica moderna no puede mirar esa línea abismal. Anteriormente, no se había hecho esa distinción entre exclusiones no abismales que ocurren en la sociedad no metropolitana; del otro lado de la línea se quedó invisible, es un lugar donde no hay regulación, ni emancipación, sino apropiación y violencia. No hay derechos, ahí la exclusión es abismal. De Sousa Santos las describe de esa manera porque asegura que no les permite tener expectativas, viven en lo que llama un facismo social.

En ese escenario, la sociedad civil opera desde la violencia y la apropiación. Por ejemplo, como los refugiados o inmigrantes indocumentados en Europa, como la islamofobia o las mujeres privadas de libertad. Lo anterior crea escenarios de exclusión abismales porque tal y como lo define Fanon, es una zona de no ser, mirar a la ciudadanía desde la perspectiva de no ciudadanos.

Desde la ES, Santos plantea que ofrecen atención a las exclusiones abismales; hay exclusiones de distintos colores. Esta distinción entre exclusiones abismales va a orientar para definir una serie de conceptos tales como la sociología de las ausencias, esas exclusiones abismales, son las grandes ausencias.

Santos expresa que es necesario construir una sociología transgresiva en relación con las cosas que no se han dicho y transformarse en una sociología de las emergencias. De tal forma que se empiece a validar y a reconocer los conocimientos que se han producido en esos grupos sociales abismalmente excluidos que resisten frente a la violencia y la apropiación a diario.

Asimismo, expone otro desafío frente a la idea de lucha y exclusión: la lucha de los cuerpos, en abstracto, lo que Fanon describe en su escrito “Piel negra, máscaras blancas”. En el Edipo, Sartre no entiende que un cuerpo negro sufre de otra manera. Lo anterior aplica para todo tipo de escenarios y exclusiones.

Por lo anterior, agrega que es importante también descolonizar nuestros sentidos, empoderar conocimientos que utilizan otros sentidos para comunicar y transmitir. De ahí la importancia de impulsar epistemologías de diálogos y desmonumentalizar al hegemónico.

Expone dos desafíos más: el primero metodológico y el segundo político. Este último desde su dimensión pedagógica. ¿Cómo vincularla en las universidades las Epistemologías del Sur (ES) y las ecologías de saberes? ¿Cuál sería el tipo de educación?

Santos, concluye que las ES existen porque hay una epistemología del norte. El problema es promover este modelo dentro de las universidades convencionales. Es necesario crear conciencia sobre la necesidad de promover diversas epistemologías teórico-analítica-metodológicas que se conviertan en el medio para reactivar la democratización global, la descolonización y la despatriarcalización. (De Sousa Santos, B., 2000)

Silvia Rivera Cusicanqui coincide que la forma en la cual se trasmite conocimiento es colonial y destruye todo tipo de civilización, culturas, rituales, espirituales y formas otras de ver, sentir y percibir el mundo.

Por lo anterior, es importante analizar si los programas de estudio, como modelo, fomentan la pluriversidad o por el contrario, la invisibilizan y la deslegitiman.

Rivera propone la posibilidad de establecer diálogos desde pluriversos mundos, diversas formas de vivir y conocer.

A pesar de las luchas históricas campesinas e indígenas, es consciente de la importancia de realizar los procesos también hacia lo interno porque desde ahí aún se encuentran presentes la lógica de la modernidad occidental y sus diversos marcadores raciales.

Agrega que durante las luchas sociales, van a estar presentes tanto los momentos coloniales como los emancipadores, lo que describe como una coalición, un enfrentamiento entre el pasado y el presente.

Los patrones históricos desde el movimiento, a lo interno, aún no logran ser superados; se mantienen vivos, lo cual, de alguna forma, desestabilizan los esfuerzos durante la lucha social.

Además, Rivera no usa categorías para la colonialidad del poder; ella lo describe como un “estado”, un ente abstracto.

Propone no investigar a las comunidades, por el contrario, es acercarse a ellas, participar activamente y realizar la investigación durante el proceso de lucha.

Silvia Rivera asegura que desde la visión aymara se pueden encontrar esos horizontes de enseñanza que propone Santos porque en el pensamiento andino la posición como sujetos pensantes está determinada por su propia historia, por la geografía de sus cerros por su propia genealogía intelectual.

Respecto de la educación, la describe como necroacademia porque es el lugar donde se aprende de los muertos, de sus ancestros. Por lo tanto, si se quiere cambiar las miradas desde las ES, no se puede investigar a las comunidades desde afuera.

Es necesario acercarse a las comunidades y participar activamente en ellas. Durante el accionar se construye el conocimiento. Orlando Fals Borda, a inicios de los años setenta, se adentró activamente en las comunidades costeras en Colombia y propuso el modelo de Investigación-Acción que luego se convertiría en Investigación-Acción Participativa.

Además, Fals propone desde la investigación acción converger lo racional con lo emotivo como una forma de transgredir a la modernidad colonial; sentipensar la descolonización, mediante las prácticas emancipadoras las cuales logren generar ecologías de saberes en contraposición al epistemicidio y a la colonialidad del poder.

Sentipensante: el pensamiento de Orlando Fals Borda

La propuesta de Fals Borda puede ayudar a entender otras miradas pluridiversas desde los pueblos originarios, desde la ecología de saberes y los conocimientos deslegitimados, invisibilizados, el pensar y el sentir se entretajan.

Fals, plantea la importancia de tomar distancia del mundo privilegiado, de la zona del ser, vivir y sentir desde la zona del no ser, desde los saberes de nuestros ancestros, desde nuestros pueblos originarios. De tal forma que logremos entender el lenguaje sentipensante, el cual nos brinda la posibilidad de pensar sintiendo y sentir pensando.

Fals agrega que para comprender y replantear las ciencias sociales clásicas, pertenecientes a las prácticas institucionales coloniales, es necesario involucrarse, participar activamente, convertirse en agente social; de lo contrario, el sujeto se convierte en objeto de estudio, al cual el observador estudia desde su lugar de privilegio.

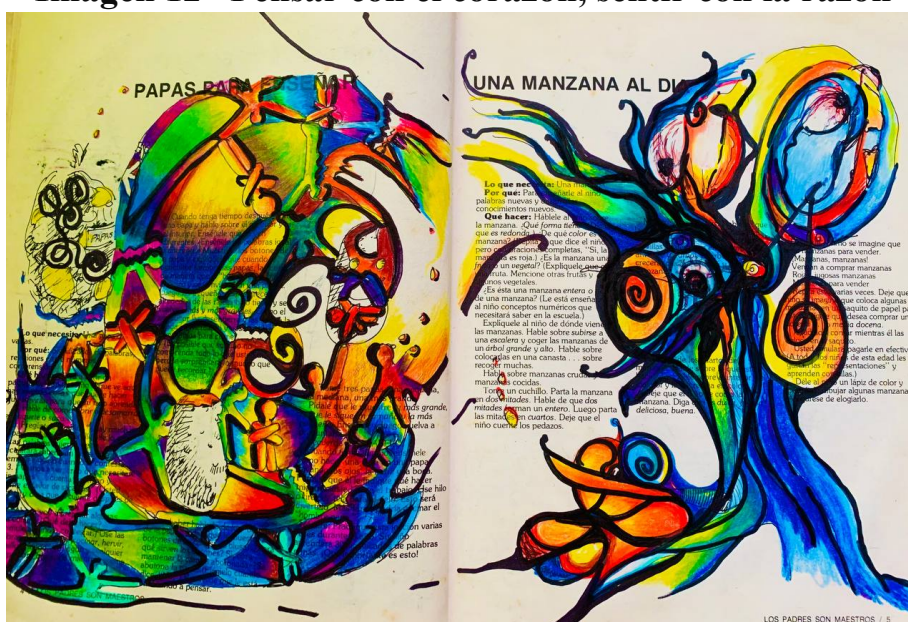
Por lo tanto, la investigación se vuelve vacía; el investigador no es el que tiene el saber; debe aprender a escuchar y formar parte para comprender las prácticas sociales, generar conocimiento. De lo contrario, sus aportes reproducen las prácticas discursivas de la modernidad/colonialidad.

Fals Borda, expresa que la Academia se encuentra divorciada de la vida, tal y como se desenvuelve el sujeto de estudio. Por tanto, es necesario inspirar un conocimiento sentipensante, pensar sintiendo, la razón ligada a las emociones, a los sentires.

Lo anterior genera como resultado un conocimiento más sensible, compasivo, el cual aprende a partir de la acción y de las experiencias vividas dentro del campo de estudio.

Define sentipensante como aquella persona que combina el corazón con la razón y respeta, aprende y se abre el espectro de la pluridiversidad. Es aprender a entender lo ontológico, cómo somos, cómo nos relacionamos desde las prácticas sociales. Desde ahí es posible observar las transformaciones. Este proceso retira al protagonista de la zona de deshumanización: del sujeto-objeto.

Imagen 12 Pensar con el corazón, sentir con la razón



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Concluye que la investigación está al revés, primero se aprende de los conocimientos otros, de las luchas y a partir de ahí, se elaboran las técnicas para construir conocimiento.

Lo anterior, se vuelve pieza clave en este proceso de investigación que a pesar de presentarse como una investigación-acción-participativa, durante todo el proceso se está intentando llevar a la práctica cada uno de los postulados presentes desde el entorno inmediato, para lograr vivenciar desde el quehacer áulico.

Desde esa vivencia, se ha tenido la oportunidad de visitar centros educativos y no solo se ha logrado observar, sino también impulsar talleres tanto para personas docentes como para población estudiantil y no se ha logrado ser agente cambio significativo frente a la colonialidad del poder-saber.

Por lo anterior, se implica la categoría *Giro decolonial* como respuesta para enfrentar esa dominación del poder y comprender sus implicaciones, los lugares de la memoria colonial, las huellas de la herida colonial desde donde se teje el pensamiento decolonial.

Uñatataña⁵ hacia el giro decolonial

Imagen 13 Refracción



Fuente: Susana Meoño Guzmán

El *Giro decolonial* es una iniciativa realizada por Nelson Maldonado-Torres, quien expone reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global.

Son una serie de propuestas cuyo origen se encuentra en un grupo de investigación denominado Proyecto Latinoamericana/modernidad/colonialidad (Escobar, 2004).

Dichas categorías se convierten en la fundamentación teórica base para la investigación porque son las que dan origen a la categoría “decolonial” la cual fue impulsada en el sentido de giro decolonial por el filósofo puertorriqueño especializado en teorías críticas y estudios poscoloniales Nelson Madonado-Torres (2006).

⁵ Quechua-Aymara: Despertar conciencia.

Además, expone los procesos previos que vienen desde 1996 y orienta sobre las personas que conforman el colectivo, igual que el sociólogo y teórico político peruano Aníbal Quijano, quien laboraba para la Universidad del Estado de Nueva York (Suny), junto con su colega Immanuel Wallenstein, quien era director en el centro de Ferdinand Braudel en Brasil.

Durante los años setentas, Quijano realizaba conferencias sobre colonialismo en el Colony Working Group, conformado por Kelvin Santiago, investigador y profesor especializado en la formación y el ámbito laboral, político, económico y social de las comunidades etno raciales en el sistema capitalista, Ramón Grosfoguel, sociólogo especializado en los estudios poscoloniales, Agustín Lao Montes, sociólogo enfocado en la teoría social, la sociología histórica, los estudios culturales, los movimientos sociales, la diáspora africana, los estudios caribeños, los estudios sobre racialidad y ética, y la colonialidad del poder, y Sylvia Winters, aunque de origen cubano, novelista jamaíquina, especializada en los herencias coloniales, dramaturga, crítica, filósofa y ensayista.

En 1998, Edgardo Lander, sociólogo radicado en Venezuela, organizó algunos talleres en la Universidad Central de Venezuela, junto con CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) y Grosfoguel, también miembro activo.

En estos talleres participaron Walter Dignolo, argentino, filósofo y especializado en semiología y en estudios coloniales, Aníbal Quijano, sociólogo y teórico peruano, Enrique Dussel, especializado en el campo de la ética, la filosofía política y la filosofía latinoamericana y pionero en el campo de la Teología de la Liberación. A partir de estas presentaciones nace el libro *“La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales”*.

Asimismo, Lao y Grosfoguel organizaron un congreso en la Universidad de Suny, Binghamton denominado: *Transmodernity historical capitalism and coloniality and post discipline dialogue*. Durante el evento, Dussel y Mignolo inician por primera vez una discusión enfocada en las herencias coloniales. Posteriormente, en 1999, se efectuó el evento: *Sites of colonial disciplinary practices: The nation state burgeois family and enterprice*, cuyo énfasis se fundamentó en un diálogo teórico África/Asia/América Latina.

En el año 2000, Grosfoguel organizó, en Boston, la conferencia edición veinticuatro de PEINS (Political Economy of the World System), en la cual participaron filósofos colombianos como Santiago Castro-Gómez y Oscar Guardida Rivera, quienes dan origen a la construcción estratégica de una red llamada El grupo Modernidad.

También, se realiza el Foro Social Mundial en Caracas llamado *Decolonialidad del Saber: Saberes Otros, Revoluciones Otras*, en el cual se sistematiza la misión de la red y no solo dio lugar a la fundamentación para el análisis teórico y la publicación de los textos, sino también en la participación activa de proyectos académico-políticos e incluso en movimientos sociales, tales como el movimiento indigenista en Bolivia-Ecuador. Organizaron proyectos culturales, epistémicos y políticos en el Caribe con el movimiento negro y en la Universidad de Berkely, con activistas chicanos.

El fin de la Guerra Fría terminó con el colonialismo de la Modernidad, pero dio origen al proceso de colonialidad global “Sistema-Mundo”: europeo/euro norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial y no se trata solamente de un sistema-mundo capitalista. Este sistema-mundo lo proponen como decolonial, capitalismo global contemporáneo. Es decir, un sistema producto de las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, étnicas, de género y de sexualidad impulsadas por la Modernidad. (Grosfoguel, 2005)

Entonces, Europa/euro/norteamericano capitalista se convierte en el modelo a imitar y a seguir. Lo anterior ha fortalecido las dicotomías: civilización/barbarie, desarrollado/subdesarrollado y también marcó de manera significativa las ciencias sociales.

De esa manera se conformó la propuesta decolonial, manejada por el grupo modernidad/colonial, el cual había estado realizando sus investigaciones a partir de los estudios culturales y poscoloniales. Durante el proceso, los miembros de este grupo descubren que se ha venido omitiendo el modo como los discursos raciales actúan en función del trabajo, desde el punto de vista económico de la población.

El grupo evidencia, que las “razas superiores” poseen mejores oportunidades laborales. Quijano había demostrado que la dominación y la explotación económica del Norte hacia el Sur se fundamentan en una estructura etno-racial constituida desde el siglo XVI.

Es por eso que “la colonialidad del poder” en el mundo no ha sido descolonizada. Los esfuerzos de descolonización se han limitado a la independencia jurídico-política de las periferias (Castro-Gómez, 2005).

El grupo decolonial propone una segunda descolonialización, la cual denominan con la categoría de “decolonialidad” la cual se refiere a la heterarquía de las múltiples relaciones raciales/étnicas/sexuales/epistémicas/económicas y de género. Afirman que es necesario

complementar el proceso de descolonización (acontecimiento reducido a un resultado meramente jurídico-político) del siglo XIX y XX con la decolonialidad.

Imagen 14 Heterarquía



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Plantean la urgencia de desarrollar un nuevo lenguaje que revele los procesos de sistema-mundo/capitalista/patriarcal/moderno/colonial. El capitalismo no solo es un sistema económico, también afecta la cultura. Es una red global de poder integrada por procesos económicos, políticos, culturales, que controla todo el sistema mundial.

Además, promueven nuevos conceptos, nuevas teorías de la complejidad en relación con las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento, espiritualidad, todos dentro de los procesos geopolíticos/geoculturales/geoeconómicos del sistema-mundo. Proponen buscar desde “afuera”, entrar en diálogo con otras formas no occidentales de conocimiento y percibir la interacción de unas con otras.

A partir de estos aportes y diálogos se establecieron las categorías de decolonialidad y colonialidad del poder en relación con el centro y la periferia asociada a la división del trabajo, así como a la jerarquización étnico-racial conformada por la expansión colonial europea.

De esa manera se conformó la propuesta decolonial, manejada por el grupo modernidad/colonial que había estado realizando sus investigaciones a partir de los estudios culturales y poscoloniales. Durante el proceso, los miembros de este grupo descubren que se ha venido omitiendo el modo como los discursos raciales actúan en función del trabajo, desde el punto de vista económico de la población.

En relación con los aportes de Ramón Grosfoguel en el giro decolonial, fundamenta que nos encontramos inmersos en un proyecto civilizatorio de la modernidad occidental a escala planetaria.

Este tipo de civilización se impuso en el mundo a la fuerza por medio de la expansión colonial europea que ha sido un proyecto destructor de todos los seres vivos del planeta.

Agrega, que con la llegada de la pandemia del SARS-CoV-2, se intensificaron los procesos de dominación.

Grosfoguel, agrega que el colonialismo se adentró desde diversas aristas, tal y como lo plantea Quijano, mediante jerarquías de dominación y colonialidad del poder.

La idea de que eliminando las administraciones coloniales se daba fin al colonialismo es un gran mito: la colonialidad del poder se encuentra imbricada desde múltiples aristas, tales como la jurídica, la política y la estatal. Por ejemplo: la explotación Norte-Sur aún está presente.

Esas jerarquías de poder se encuentran interconectadas con las jerarquías epistemológicas, las cuales, como el proyecto modernidad/colonialidad, se describen como eurocéntricas de dominación epistémica.

Esta epistemología hegemónica proviene al menos de unos cuantos países, tales como Estados Unidos, España, Alemania, Gran Bretaña, Italia, Francia y en algunas ocasiones Holanda. Por esto miramos al mundo con unos lentes que no nos corresponden. Este saber hegemónico deslegitima cualquier otro saber, como si solo en estos cinco países se tiene la capacidad de pensar. Grosfoguel lo describe como racismo epistemológico.

Este capitalismo histórico que se impulsa es de carácter ecolocigida porque sigue organizando la tecnología a partir de las lógicas cartesianas, separando al ser humano de la naturaleza. Es genocida porque es racista, es feminicida porque es patriarcal y eurocéntrico porque se produce el epistemicidio.

Por otro lado, el capitalismo, tal y cual se le conoce, se estableció a partir de la lógica civilizatoria de la modernidad occidental, por tanto también es racista, sexista, homófoba, euro-USA-céntrica y ecolocigida.

Tal y como lo explica Grosfoguel, no sabemos cómo se comportaría el capitalismo desde otro tipo de sistema mundo. Bajo este escenario, estamos frente un capitalismo con colonialismo que proviene de un proyecto civilizatorio de la modernidad occidental que no solo se impuso, sino que también ha destruido a las otras. Sus lógicas de dominación están constituidas a partir de la acumulación del capital.

El problema fue que se pensó que, resolviendo el problema económico, se iba a poder resolver otras cosas. Empero, se siguen reproduciendo prácticas que lo impiden. Es necesario repensar la idea de que si se transforma el capitalismo, se cambia al mundo.

El problema económico es solo una parte. Existen otras lógicas de dominación de este proyecto civilizatorio de la modernidad occidental. Por esto es necesario el giro decolonial, un cambio de dirección del paradigma.

Agregan que el proyecto Latinoamérica (LA) Modernidad/colonialidad plantea la categoría de geocultura, el cual está asociado con la acumulación de capital a escala mundial desde la invasión colonial en 1492.

Además, describen este proceso de colonialidad global como Sistema-Mundo Europeo/euro norteamericano, capitalista/patriarcal/moderno/colonial y no solo un sistema-mundo capitalista que refiere a todas las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, étnicas, de género y sexualidad, impulsadas por la modernidad.

Dentro de este Sistema-Mundo, Europa y USA se convierten en modelos a imitar y la meta se encuentra en lograr alcanzarlo. Lo anterior marcó significativamente a las ciencias sociales y a las dicotomías, tales como civilización/barbarie y desarrollo/subdesarrollo.

Existe un conocimiento científico de la modernidad occidental reconocido como legítimo a escala mundial. Se asigna como dominio autónomo y ejerce poder sobre cualquier otro conocimiento que van a ser omitidos o invisibilizados. Solamente el conocimiento generado por la élite científica y filosófica de Europa es legitimada y reconocida como verdad absoluta.

Una de las categorías que plantea el proyecto modernidad/colonialidad es la hybris del punto cero, de Santiago Castro-Gómez, la cual es muy importante de analizar porque pone en evidencia que esa “colonialidad del poder” en el mundo no ha sido erradicada y que los esfuerzos de descolonización se han limitado a la independencia jurídico-política de periferias. (Castro-Gómez, S., 2005).

El punto cero es el lugar privilegiado como único saber científico, validado. Es por esta razón que es necesario posicionar a la otredad epistémica de tal forma que se pueda erradicar los absolutismos y realizar un giro interseccional frente a la modernidad/colonialidad/patriarcal como una complejidad subversiva con el sistema, una resistencia semiótica que estimule la resignificación del aprendizaje desde otras racionalidades. (Castro-Gómez, 2005, p. 62)

La hybris del punto cero, es el privilegiado de este mundo ideal como único conocimiento científico, validado (Castro-Gómez, 2005, p.62).

De ahí la importancia de empoderar a la “otredad epistémica” y no como otredad absoluta sino como desvío intersticial frente a la modernidad/colonialidad; como una “complejidad subversiva” con el sistema, una resistencia semiótica que pueda resignificar nuevas formas de aprender y conocer desde otras racionalidades.

La idea eurocentrada del “punto cero” corresponde a una estrategia de poder y control económico, político y del conocimiento sobre el mundo.

Walter Mignolo y Enrique Dussel lo describen como un espacio “transmoderno” en el cual se crean racionalidades alternativas étnicas y otros mundos posibles. Desde el punto de vista del grupo Modernidad/Colonialidad, el análisis de los procesos del sistema-mundo se hace tomado en consideración los conocimientos sometidos/subalterizados por el trabajo/las mujeres/los sujetos racionalizados/coloniales/las comunidades disidentes y los movimientos antisistémicos.

La idea eurocentrada del punto cero, corresponde a una estrategia de poder y control económico, político y del conocimiento sobre el mundo vigente.

Desde sus inicios, el grupo Modernidad/colonialidad ha venido sensibilizando la necesidad de una reestructuración/decolonización de las ciencias sociales. Sin ese proceso ninguna propuesta alternativa será posible, si se mantiene presente desde sus cimientos la colonialidad poder, por lo cual exige abrir y legitimar la categoría decolonial, tanto para los espacios institucionales como en los no institucionales, un giro decolonial como medio alternativo para la destrucción de la colonialidad del poder mundial.

Abrir espacios de diálogo, no solo desde las ciencias sociales, sino también desde todas las instituciones modernas, tales como el derecho, la universidad, la política, las artes, la educación, de tal forma que logre dar paso a una nueva comunicación interpluritranscultural o de intercambio de experiencias desde otras racionalidades y nuevas formas de entender, vivir, sentir la vida cotidiana.

Por lo anterior, propone iniciar un proceso de descolonización tanto desde afuera como desde nuestro interior: desde la forma en que sentimos, vivimos, pensamos, se ama, se convive. Asimismo, es necesario promover un cambio de paradigma en la educación para (des)aprender y (re)aprender.

Promueven buscar desde “afuera” nuevos paradigmas, enfoques, formas de entender, sentir y conocer, nuevas teorías de la complejidad. Un lenguaje capaz de vincularse el uno al otro en forma heterárquica.

La heterarquía significa articulación enredada (red), consiste en estructuras en red, las cuales no tienen ninguna estructura de poder la cual gobierne sobre las demás, sino que todos los niveles interaccionan unos con otros; no existen lógicas absolutas, más bien existen procesos complejos heterogéneos y diversos dentro de un mismo sistema-mundo, todos vinculados en red: el dominio autónomo desaparece.

Se propone la idea de heterarquía, por lo cual Grosfoguel hace un llamado a no convertirnos en “francotiradores” pues no existe un movimiento social purista. Desde adentro en cada lucha social está presente lo que Silvia Rivera denomina como un colonialismo interno: es preferible, integrarse a la lucha y trabajar desde adentro y desde afuera que criticar sin ser partícipe activo de los colectivos.

Cada movimiento social tiene sus particularidades porque al final tienen un común denominador: luchar contra lo que se denomina el Sistema Mundo Europeo/Euronorteamericano, capitalista/patriarcal/moderno/colonial y entretenerse, crear puentes, pues lo contrario es divide y vencerás. Lamentablemente los colectivos están muy fragmentados.

Rodolfo Meoño plantea que los movimientos sociales cuentan con una visión reduccionista y particularizada de los derechos humanos. Por lo cual, es necesario desnaturalizar las tramas sociales y los ejes de poder hegemónico que enfrentan, visualizar lo invisible. (Meoño, R., 2009, p.1).

Además, promueve nuevos conceptos, nuevas teorías de la complejidad en relación con las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento, espiritualidad, todos dentro de los procesos geopolíticos/geoculturales/geoeconómicos del sistema-mundo.

Por lo anterior, el giro decolonial pretende buscar desde “afuera”, entrar en diálogo con otras formas no occidentales de conocimiento y percibir la interacción de unas con otras.

Walter Mignolo plantea que la colonialidad es la lógica de control la cual conecta a todas esas instancias desde el siglo XVI hasta hoy. La máscara que la cubre es el concepto de “modernidad. Decolonizar es desengancharse del aparato, de principios y de acumulación de sentidos del eurocentrismo, desde el Renacimiento a la Ilustración, desde la Ilustración a la era tecnocientífica. (Mignolo, W. 2001),

La modernidad/colonialidad es una categoría analítica de la matriz de la colonialidad del poder. Su conceptualización misma de la colonialidad como constitutiva de la modernidad es ya el pensamiento decolonial en marcha.

El argumento básico es el siguiente: si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la

colonialidad (de ahí los damnés (condenados) de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial.

Esa energía debe transformarse en proyectos decoloniales, disconstitutivos de la modernidad. La modernidad es una hidra de tres cabezas porque es capitalista, colonial y patriarcal, aunque solo muestra una: la retórica de salvación y progreso.

La colonialidad tiene como una de sus facetas la pobreza. Las consecuencias de la economía capitalista, ideológicamente se respalda en sus variadas facetas, desde el mercantilismo del siglo XVI, el libre comercio de los siglos siguientes, la revolución industrial del siglo XIX, la revolución tecnológica del siglo XX y sus consecuencias, los media sobre la guerra contra el terrorismo, todo tipo de levantamientos y protestas y movimientos sociales, en ningún momento insinúan que la lógica de la colonialidad, escondida bajo la retórica de la modernidad, genera la energía irreductible de seres humanos humillados, olvidados y marginados.

La decolonialidad es la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree el “cuento de hadas” de la modernidad.

El pensamiento decolonial es entonces el pensamiento que se desprende y se abre, encubierto por la racionalidad moderna, mostrado y encerrado en las categorías del griego y el latín de las seis lenguas imperiales europeas modernas.

El pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida.

Se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el posestructuralismo francés más que la densa historia del pensamiento planetario decolonial.

El giro epistémico decolonial es una consecuencia de la formación e instauración de la matriz colonial de poder.

Es de factura reciente, la práctica epistémica decolonial surgió “naturalmente” como consecuencia de la formación e implantación de la matriz colonial de poder que Anibal Quijano describió a finales de la década de los ochentas.

El pensamiento surge del giro decolonial en “La Colonia” o el “periodo colonial” en la jerga canónica de las Américas, siglo XVI y reaparece en África y Asia como consecuencia de los cambios, adaptaciones y nuevas modalidades de la modernidad/colonialidad generados por la expansión imperial británica y francesa a partir de finales del siglo XVIII y principios del XIX.

Esta teoría crítica es impulsada por Anibal Quijano y la red multidisciplinar del grupo del proyecto colectivo Modernidad/Colonialidad conformada por los sociólogos Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel y Agustín Lao-Montes, los semiólogos Walter Mignolo y Zulma Palermo, la pedagoga Catherine Walsh, los antropólogos Arturo Escobar y Fernando Coronil, el crítico literario Javier Sanjinés y los filósofos Enrique Dussel, Santiago Castro-Gómez, María Lugones y Nelson Maldonado-Torres.

Estos autores han investigado el manejo del poder a partir del conocimiento eurocentrista, la explotación capitalista y cómo se invisibilizan los otros saberes, otras cosmovisiones de vida y de cultura de quienes son dominados y explotados y los presenta como inferiores.

Describen el proceso de colonialidad global como “Sistema-Mundo” europeo/euro norteamericano/capitalista/patriarcal/moderno/colonial (Grosfoguel, 2005, p.70-72) y no solo sistema-mundo capitalista. Lo denominan decolonial y se refiere a las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales, étnicas, de género, de sexualidad impulsadas desde la modernidad.

Imagen 15 Jerarquía

Fuente: Susana Meoño Guzmán

En relación con las ideologías globales, la propuesta se desliga del paradigma marxista de infraestructura y superestructura, la cual establece el ámbito discursivo simbólico a una división entre poblaciones blancas y no blancas, mientras que desde el análisis de sistema-mundo se ha desarrollado el concepto de “geocultura”, un ámbito constitutivo de acumulación de capital a escala mundial desde la invasión colonial en el siglo XVI.

Dentro del sistema-mundo, Europa se vuelve el modelo a imitar y la meta se encuentra en lograr alcanzarlo; lo anterior marcó significativamente las ciencias sociales y la conformación de las dicotomías, tales como civilización y barbarie, desarrollo y subdesarrollo, entre otros.

Por lo anterior, desde el punto de vista del grupo Modernidad/colonialidad, la cultura siempre se ha encontrado entrelazada con los procesos de economía política, así como los estudios culturales y poscoloniales y la interrelación entre la cultura y el capitalismo.

Arturo Escobar y Walter Mignolo (2000), plantearon que tanto los estudios culturales como los poscoloniales no pueden ser entendidos sin tomar en cuenta los discursos raciales en relación con la

economía, ya que organizan a la población en ámbito laboral de forma desigual. Las “razas superiores” adquieren mejores remuneraciones y puestos de trabajo que las “inferiores”.

El grupo hace un llamado a desarrollar nuevos lenguajes y conceptos que evidencian la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento, espiritualidad de los procesos geopolíticos del sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial.

Promueven buscar desde “afuera” nuevos paradigmas, enfoques, formas de entender, sentir y conocer, nuevas teorías de la complejidad. Un lenguaje capaz de vincularse el uno al otro en forma heterárquica.

En relación con la categoría heterarquía, la cual significa articulación enredada (red) de diferentes regímenes de poder que no pueden entenderse mediante el paradigma marxista (Kontopoulos, 1993).

Consiste en estructuras en red, las cuales no tienen ninguna estructura de poder que gobierne sobre las demás, sino que todos los niveles interaccionan unos con otros; no existen lógicas absolutas, más bien existen procesos complejos heterogéneos y diversos dentro de un mismo sistema-mundo, todos vinculados en red: el dominio autónomo desaparece.

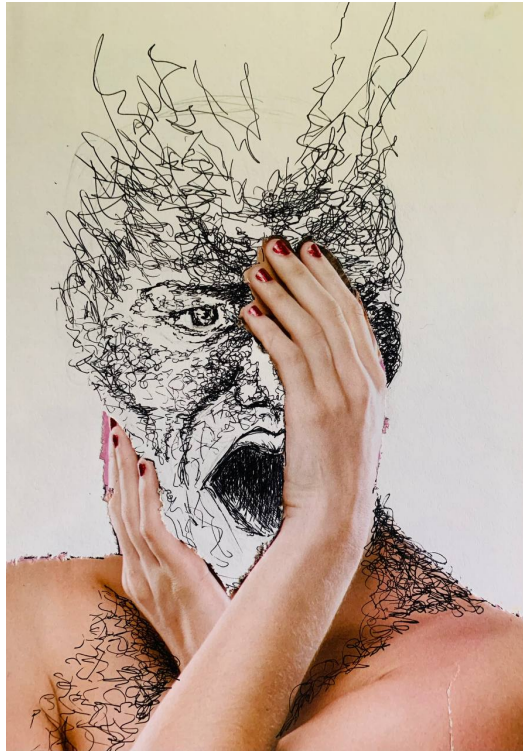
El grupo Modernidad/colonialidad ha venido promoviendo la reestructuración/descolonización de las ciencias sociales, no obstante, manifiesta que sin la decolonización ninguna propuesta alternativa será posible si mantiene presente la colonialidad del poder, por lo cual exige abrir y promover la categoría decolonial, tanto en los espacios institucionales como en los no institucionales. Es decir, abrir espacios de diálogo, no solo desde las ciencias sociales, sino también desde otras instituciones modernas, tales como el derecho, la universidad, la política y en este caso las artes y la educación. Nelson Maldonado (2005, 131-162) lo describe como el “giro decolonial”.

Ese giro subyace de la necesidad de una decolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural o de intercambio de experiencias desde otras racionalidades y nuevas formas de entender, de vivir, y de sentir desde la vida cotidiana.

Por tanto, esta propuesta nos invita a dialogar con los aportes y prácticas pluriversas que confrontan la Modernidad/colonial en la pedagogía y el arte mediante una ruta desde la perspectiva crítica y decolonial de tal forma que puedan ser develadas las heridas coloniales presentes en los modelos pedagógicos impuestos en los programas de estudio para la Educación Artística en América Latina.

Disidencias epistémicas y estéticas en clave decolonial

Imagen 16 Disidente



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Se espera explorar las contribuciones en materia disidente a la epistemología de la modernidad/colonial, en sus diversas articulaciones, con el propósito de entretejer posibles miradas en clave decolonial, algunas de ellas desde el feminismo, “queer” (extraño o poco usual), trans, y aportes artísticos entre otros, los cuales desde sus luchas de resistencia han intentado desestabilizar las diversas jerarquías de la colonialidad del poder/saber.

La disidencia desde este enfoque se refiere al desacuerdo e inconformidad en relación con alguna doctrina impuesta, relaciones de poder sexual, cultural, epistemológico, género, racial, artístico, entre otros, es decir, intenta separarse de las relaciones dicotómicas que producen el capitalismo, la colonialidad y heteropatriarcado.

En el campo artístico, en el 2009, Pedro Pablo Gómez, estudiante de Walter Mignolo en la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), junto con el historiador del arte y curador, Santiago Rueda, la curadora del Arte Moderno de Bogotá, María Elvira Ardila y la decana de la facultad de las Artes ASAB, Marta Bustos, organizaron una exposición de una muestra plástica con los artistas decoloniales, Fred Wilson, Pedro Lasch y Tanja Ostojic.

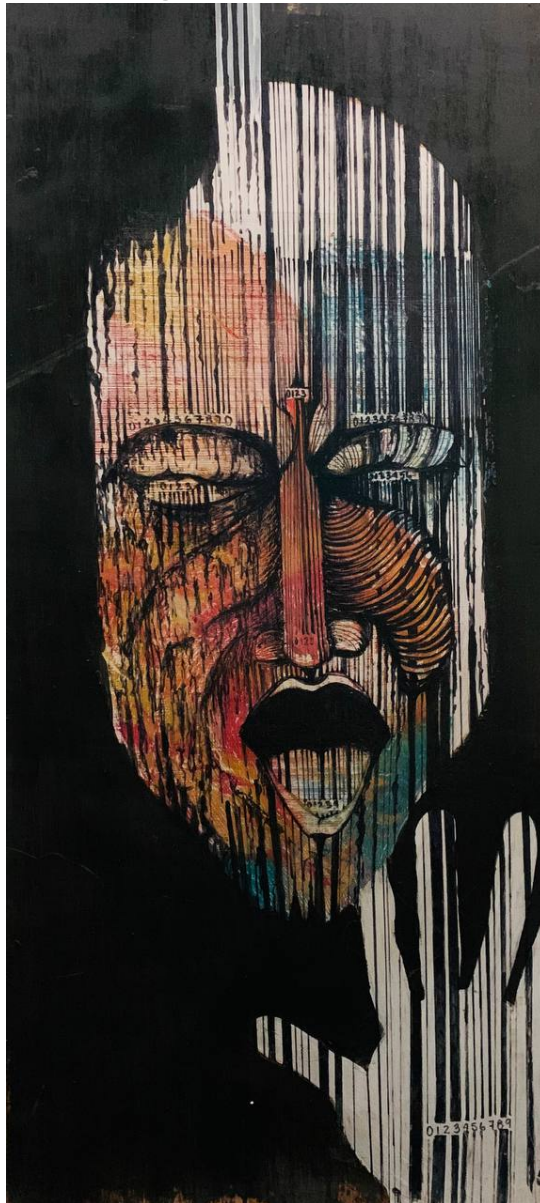
Mediante este proyecto, Mignolo propuso la categoría “aisthesis” decolonial que en primera instancia devela la vinculación de la estética dentro de la modernidad/colonialidad del poder.

Plantea que bajo la mirada salvacionista de las obras expuestas en un museo, se encuentran las continuidades de la colonialidad del poder latente, por lo cual desenmascarado el velo, es posible proponer proyectos decoloniales.

La categoría de “aisthesis” (aprehensión directa, experiencia, convicciones o creencias “verdaderas para mí”), se origina del griego antiguo, su significado se encuentra asociado con las percepciones sensoriales y la sinestesia a la interacción y multiplicidad sensorial.

Agrega que, durante el siglo XVII, la aisthesis, pasa de una percepción sensorial y se reconstruye bajo la percepción de lo bello y el buen gusto. Esta definición es hasta la actualidad la que se aborda dentro de la teoría del arte.

Según Mignolo, el canon de belleza que se establece se fundamenta en función de las expectativas de la modernidad occidental, desde una lógica cartesiana, antropocéntrica y dicotómica, civilización versus barbarie.

Imagen 17 Estética

Fuente: Susana Meoño Guzmán

Esta codificación occidentalocéntrica, asegura Walter Mignolo que es la que enseña los libros de historia del arte, los museos y teatros. Es más, sus propias edificaciones fueron diseñadas bajo la lógica de expansión colonial de la modernidad occidental.

Por tanto, la estética bajo los lentes euro-USA-céntricos, es una belleza que fomenta todo tipo de jerarquías de poder, se impone toda clase de dominación sobre la otra: racial, sexual, corporal, epistémica, étnica, entre otros, de tal forma que propone la descolonización estética mediante la aisthesis decolonial. (Mignolo, W., 2009, p.13)

Fundamenta su propuesta artística mediante una exposición de tres grandes artistas decoloniales: Fred Wilson, artista estadounidense, el cual se reconoce así mismo como de descendencia africana, Pedro Lasch, artista mexicano y Tanja Ostojic, artista, performista, yugoslava, quienes desde la aisthesis intentan develar algunas de esas jerarquías de poder y sus consecuencias, tales como la explotación, la represión y la discriminación.

Walter Mignolo y Pedro Pablo Gómez organizaron la exposición de obras artísticas-decoloniales, denominada “Minar el Museo”.

Fred Wilson, desarrolló una instalación sobre el comercio de esclavos africanos. Su obra se expuso en el Museo Histórico de Baltimore y consiste en una instalación de tres piezas de mármol con los bustos de personajes importantes de la civilización occidental montadas sobre pedestales de baja estatura. Así mismo, estaban tres pedestales más altos sin bustos con las placas de plata con el nombre del esclavo negro, Frederick Douglas y los otros dos también con los nombres de esclavos negros.

Imagen 18 “Mining The Museum”



Fuente: Fred Wilson

Además, Mignolo describe una siguiente propuesta ostentada en una vitrina con el título de “Metal Work” (Trabajo en metales), la cual, a simple vista, muestra una colección de platería. No obstante, al acercarse a los objetos es posible observar entre ellos las esposas que les colocaban a los esclavos negros.

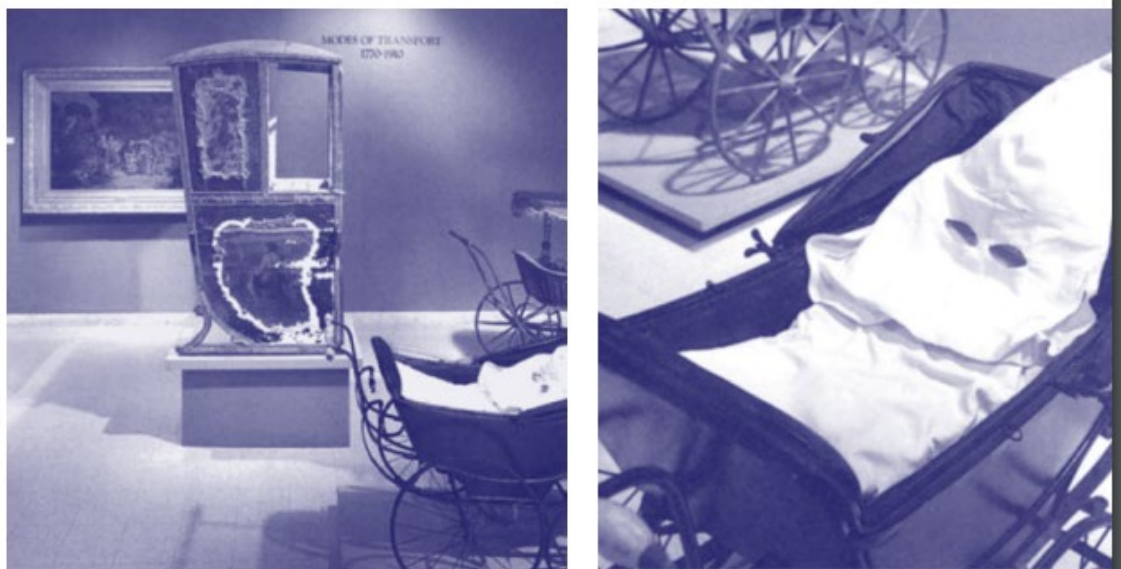
Imagen 19 “Metal Work”



Fuente: Fred Wilson

El autor detalla una siguiente manifestación artística llamada “Medios de Transporte” (Modes of Transport 1770-1910), tal y como en la propuesta anterior a la distancia se observan pequeñas carrozas que representan un estilo social de la época entre los siglos XVIII y XIX. Además de las carrozas se encuentra un coche para bebé, sin embargo, al acercarse se encuentra en el objeto una capucha del Ku Kux Klan.

Imagen 20 Modes of Transport 1770-1910

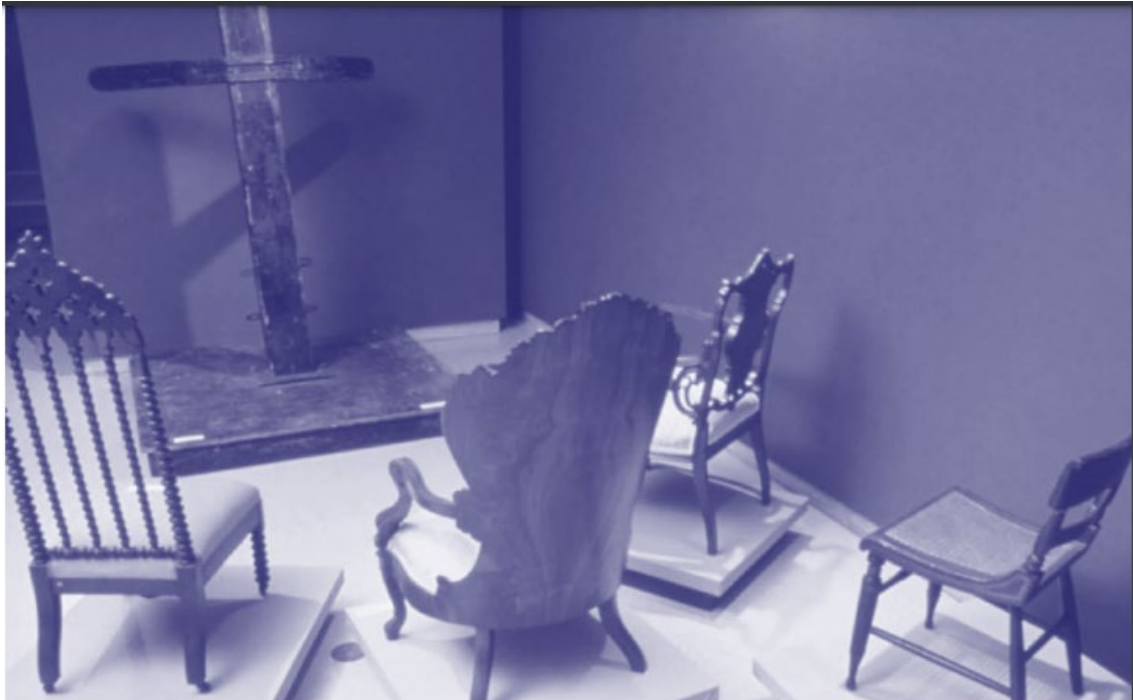


▲ Detalle de “Modes of Transport, 1770-1910”, de *Mining the Museum*, Fred Wilson, The Contemporary Museum and Maryland Historical Society

Fuente: Fred Wilson

El ejemplo denominado “Cabinet marketing”, Mignolo lo describe como una instalación en la cual se encuentra una serie de sillas acomodadas en una misma dirección que tienen el propósito de mostrar a los espectadores, cuando se sienten en ellas y dirijan la mirada al frente, un poste de madera, en el cual azotaban a los esclavos por la espalda. Las sillas pertenecían a familias de Baltimore de la época esclavista.

Imagen 21 “Cabinet marketing”



▲ Cabinet Making, 1820–1960, from *Mining the Museum: An Installation* by Fred Wilson, The Contemporary Museum and Maryland Historical Society, Baltimore, april 4, 1992–february 28, 1993, photograph courtesy PaceWildenstein, New York, copyright: Fred Wilson, courtesy PaceWildenstein, New York.

Fuente: Fred Wilson

El texto señala al artista Fred Wilson como un ejemplo más de propuestas decoloniales y quien participó de una exposición con una instalación en el Museum of World Culture, en Gotemburgo, Suecia, bajo el nombre de “Site Unseen: Dwellings of the Demons”. En la conferencia de prensa, la directora del museo le solicitó al artista que sacara los archivos que se encontraban bajo la superficie del museo. Wilson fue sacando piezas de archivos y las fue armando como un rompecabezas. Finalmente, la directora del museo le pidió que sacara a los demonios del lugar. Con su propuesta visibilizó los demonios del Museo de Gotemburgo, el cual se apropió de los objetos indígenas de los Andes y América Central.

Mignolo agrega que esta obra es decolonial porque manifiesta que son actos de desobediencia aisthética.

Wilson fusiona los conceptos de modernidad/colonialidad por “denial” (negación en inglés). Al referirse a estas categorías como toda la historia de América y Europa es “denial”, la historia testimonio no ha sido contada, los museos pretenden que conozcamos esa experiencia cultural sin la mirada de la opresión, negación impuesta por la colonialidad. Fred agrega que los procesos decoloniales consisten en sacar ambos aspectos de toda opresión y la negación de los museos y visibilizarlos.

Por eso Mignonolo describe este proceso como decolonización de la aisthesis y de desaprendizaje, así como de nuevas formas de sentir y saber (teorizar).

Otro ejemplo se llevó a cabo en Nasher Museum de la Duke University en Durham, Carolina del Norte, en donde el artista Pedro Lasch propuso una instalación denominada “Black Mirror” (espejo negro en español).

Imagen 22 Mímesis & Transgresión

► Registro de “Mimesis & Transgression / Mimesis y Transgresión” [S3BM5A], de *Black Mirror / Espejo Negro: Suites Fotográficas*, Pedro Lasch, 2007-2008.



Fuente: Pedro Lasch

La obra consiste en una serie de estatuillas femeninas precolombinas pertenecientes al museo y montadas de espaldas al público, todas mirándose-reflejándose en un espejo negro. No obstante, al observar el reflejo en el espejo se descubre que no coincide con la imagen de la estatuilla. Al acercarse se observa las figuras femeninas del cuadro de José Rivera, 'La mujer barbuda' (1631) que se guarda en el Hospital de Tavera, en Toledo, y pertenece a la fundación del Duque de Lerma. Esta primera propuesta se denomina “Mímesis y Transgresión”

Imagen 23 La mujer barbuda (Magdalena Ventura con su marido)



Fuente: José de Ribera

Mignolo los describe como una lógica del espacio y del tiempo entre las culturas mayas y aztecas y la hispánica.

El segundo montaje, se llama “Lenguaje y opacidad”. En el espejo se refleja el retrato de Góngora, poeta y dramaturgo y la estatuilla precolombina es la figura de una mujer hecha con piedra volcánica proveniente de la cultura muisca, de la región de Colombia.

Imagen 24 Lenguaje y opacidad



Fuente: Pedro Lasch

La tercera propuesta es un espejo de obsidiana. La estatuilla del tesoro de Moctezuma aparece el en “Espejo de Claude”, nombrado así por Claude Loraine, consistía en un vidrio o espejo convexo portátil que se usaba para pintar en el siglo XVIII.

Imagen 25 “Espejo de Claude”



Fuente: Pedro Lasch

El autor agrega que estos espejos representan es reflejo entre el colonizador y el colonizado, lo invisible y lo visible, por lo tanto, un acto decolonial.

Concluye en la necesidad de desaprender lo aprendido y volver a reaprender, crear una lectura decolonial de la estética. Cada instalación tanto de Lasch como de Wilson son estéticas decoloniales.

Finalmente, Tanja Ostojic, Yugoslava, “performista”, se apropia de la obra de Gustave Courbert “el origen del mundo” (1866) en el contexto de la inmigración en Europa, mujer serbia. Ostojic plasma una serie de imágenes agrupadas con el título “Looking for a Husband with EU Passport, 2000-2005”.

Imagen 26 “Looking for a Husband with EU Passport, 2000-2005”



Fuente: Tanja Ostojic

Al final del proceso está la artista desnuda. La foto la distribuyó por internet en la cual solicitaba a los interesados que enviaran su “dossier” (carta de presentación) con sus calificaciones para el puesto. De todo el compendio eligió casarse con un alemán y a los tres años se divorció y realizó toda una celebración por su divorcio y todo eso es parte del montaje que se encontraba plasmado en la instalación.

En el proceso-instalación no solo se borran los límites entre “el arte y la vida” pues la artista lo denomina “sobre identificación”, plasmando en el espectador una realidad que no desea ver: las mujeres de Europa, por necesidad, juegan con la sensualidad y el romance para adquirir un destino. Ostojic lo hizo con su fotografía desnuda, despojado de todo glamur, como una imagen de un prisionero de guerra.

De la misma forma en la que Lasch visibiliza la destrucción en nombre de los procesos civilizatorios.

Además, Mignolo plantea que es posible mostrar procesos de espacios colonizados aún en la misma Europa, como en el caso de Ostojic

Esto es arte decolonial en el sentido de su impulso central de liberarse de las restricciones de la modernidad/colonialidad. Por lo que en vez de enfocarse en un arte socialmente comprometido predecible y mercadeable, el arte decolonial se enfoca en desestabilizar los principios del arte occidental, realizando un desplazamiento paradigmático de resistencia a la reexistencia.

Por otro lado, Mignolo plantea que la estética europea de la modernidad laica fue la que colonizó a la *aisthesis* como estrategia de colonización global del ser y del conocimiento: formó una percepción sobre el concepto de belleza y lo sublime, lo bueno y lo feo, la creación de estructuras canónicas, genealogías artísticas, taxonomías específicas, cultivó preferencias de gusto, determinó según caprichos occidentales el rol y la función del artista en la sociedad, promovió la discriminación y la invisibilización desde la pluri-otredades.

El escritor colombiano Manuel Zapata Olivella sirve de ejemplo sobre prácticas decoloniales a partir de la experiencia de su vida frente a la lucha política y epistémica porque cuestiona los cánones, la construcción de estado-nación, el folklor de su país como categorías de discriminación y de exclusión racial.

Así mismo propone un proyecto que enmarca toda su obra literaria, en ejes o problemas transversales: el primero es la relación entre raza/capitalismo y colonialismo y su matriz de poder. (Zapata, M., 2010)

Dentro de los postulados de Aníbal Quijano, la colonialidad se mantiene por dos razones: la primera, tal y como él lo afirma: “Llamar la atención sobre las continuidades históricas entre tiempos coloniales y los llamados “poscoloniales”.

En la segunda señala que las relaciones coloniales de poder no solo se dan desde el ámbito económico-político/jurídico/administrativo, sino que presentan una carga epistémica-cultural en la cual se reproducen símbolos/ideologías, así como de conocimiento eurocéntrico.

El discurso eurocéntrico ofrece una receta colonial para imitar a Occidente” y es el conjunto de normas culturales/sexualidad/género/espiritualidad/política las cuales se encuentran asociados a Europa. (Escobar, 1999).

Quijano y Dussel aseguran que el eurocentrismo es una actitud colonial frente al conocimiento articulado de manera simultánea en relación con la desigualdad entre los centros y las periferias, así como de las jerarquías etno/raciales.

El conocimiento se asigna de dominio autónomo y ejerce poder sobre los conocimientos subalternos, los cuales son omitidos e invisibilizados. Solamente el conocimiento generado por la élite científica y filosófica de Europa es legitimada y reconocida como verdad absoluta.

Quijano hace un llamado a aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico, donde la imagen es siempre distorsionada. En su publicación en CLACSO, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* expresa: “Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos”. A, Quijano (2015, p.146).

Por otro lado Catherine Walsh, propone analizar a Manuel Zapata Olivella, el cual enmarca toda su obra literaria, en tres ejes o problemas transversales: el primero es la relación entre raza/capitalismo y colonialismo y su matriz de poder. Pone en diálogo aspectos tales como las diferencias en la raza y la clase social, el periodo colonialista del capitalismo con la violencia, los actos de deshumanización, la desarticulación, el silencio y la mercantilización, en especial con la mujer indígena y la negra que dieron lugar a la necesidad de desarrollar estrategias decoloniales como medio de resistencia y (re)existencia.

El segundo problema es que, del resultado de esa deshumanización, el negro se ha convertido en el personaje alienado y transmisor pasivo colonizado.

Por lo anterior, en su propuesta establece siete elementos en la lucha contra la deshumanización y desalienación:

1. Ubicarse al lado de los oprimidos, así como de las heridas coloniales y participar activamente.
2. Enfrentar y desenmascarar la herencia alienante de la esclavitud y la colonialidad y el desconocimiento de otros saberes entre ellos la herencia del pensamiento afrodescendiente e indígena.
3. Descolonizar la mente, desalienar la palabra alienada y alienadora, retomando “la palabra viva... [La que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía”, el “conocimiento vivencial” superando actitudes mentales y comportamientos heredados de la esclavitud (1997: 282).
4. Desenmascarar el proyecto racista y la imposición de un conocimiento hegemónico y monocultural y reconceptualizar saberes otros.
5. Recuperar la herencia liberadora y conocimiento ancestral.
6. Forjar la familia “Muntú” que significa “la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, árboles, minerales y herramientas, en un nudo indisoluble [...], la

concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo, los africanos, devuelven a sus colonizadores europeos sin amarguras ni resentimientos” (1997: 362).

7. Alejarse de los conceptos universales coloniales de humanidad, raza, nacionalismo y promover la pluriversalidad como el conductor para la interculturalización e intersubjetivización.

Finalmente, el tercer problema tiene que ver con el concepto de nacionalismo y la construcción de Estado-nación de su país, el cual promueve la discriminación y la exclusión.

Lo mismo pasa con Karina Bidaseca quien desde su investigación y aportes desde el feminismo y la semiótica, ayuda a entender el diálogo desde los estudios poscoloniales y la necesidad de replantear los espacios/territorios epistemológicos, la homogeneización y uniformidad del conocimiento. (Bidaseca, K., 2010)

Karina Bidaseca discute la necesidad de replantear los espacios/territorios epistemológicos, la homogeneización y uniformidad del conocimiento. Dentro de la reinención espacial, concientiza la reinterpretación de las corporalidades, en donde el acto de enseñar debe ser performance-liberador.

Describe los métodos de aprendizaje como monoculturales. Asimismo, establece cuestionamientos sobre ¿cómo producimos?, ¿para quiénes?, ¿para qué? Además de las estrategias simbólicas/ideológicas en la comunicación visual, inmersas en la matriz del modelo vigente las cuales constituyen la economía política del sistema capitalista. (Bidaseca. K., 2010, p.31-41)

Ella cuestiona los modelos de aprendizaje, tanto desde la primera enseñanza como en los estudios universitarios en la educación artística. Según argumenta, se encuentran estructurados a partir de un filtro que identifica a los más aptos para el mercado laboral.

En el ámbito artístico, los aceptados como aptos son muy escasos y la mayoría termina en actividades no relacionadas al arte o en la enseñanza del arte, actores principales de la reproducción del patrón histórico de aprendizaje para las nuevas generaciones. (Bidaseca, K., 2012)

Por otro lado, desde la lucha feminista, María Lugones, activista de género, asegura que la decolonialidad es posible mediante las prácticas políticas colectivas que generan conocimiento.

Ochy Curiel, argumenta sobre la premisa de Lugones y aclara que hay un feminismo desde el lugar de privilegio, el cual es un feminismo blanco, cartesiano, de clase, geopolítico hegemónico y que forma parte del proyecto de la modernidad/colonialidad.

De manera que es necesario repensar el feminismo desde la zona del no ser, desde el lugar de los oprimidos que tome en cuenta las imbricaciones en relación con las jerarquías de poder tales como raciales, culturales, epistemológicas, de sexo, políticas, entre otras, sus territorios y corporeidades.

Ambas hacen un llamado para repensar la historia, las relaciones espaciales, territorio, nuestros sentires, vivires sobre nuestros cuerpos y replantear el feminismo hacia un feminismo crítico.

Un feminismo crítico y decolonial cuestiona al feminismo blanco y hegemónico, ponerlos en tela de juicio no solo afuera, sino también desde adentro, desde el movimiento mismo. Sanar la violencia hacia las mujeres como mujeres, las categorías en el ámbito laboral, la misma heterosexualidad y heteropatriarcado presente en las prácticas institucionales en la esfera educativa.

Curiel agrega que el giro decolonial se convierte en una propuesta clave no solo como aporte teórico, sino también para la comprensión de la realidad, y devela la colonialidad y sus relaciones de ser, género, ecológicas.

Cabe recalcar que el feminismo decolonial es una iniciativa de María Lugones, la cual había venido trabajando desde la educación popular y para el proyecto Modernidad/colonialidad.

El modelo impuesto lleva desde sus cimientos una historia del arte creada desde los vencedores, desde la hegemonía, una imposición que como planteó el proyecto Modernidad/colonialidad es capitalista, colonial y patriarcal, por lo cual su contenido está escrito desde la mirada blanca de unos cuantos hombres heteronormativos para mantener la continuidad de este proyecto civilizatorio de muerte en el cual en una relación de poder, nos traslada de sujetos a objetos al servicio de la producción del mercado.

Luis Camnitzer expresa que cuando se hace referencia al arte se piensa en la producción y confundimos “arte” con “obra de arte”, el cual se ha convertido en “objeto de consumo”.

Proyecta la necesidad de evidenciar cómo desde la educación formal también se reproduce ese sistema de mercado, en el cual la mediación pedagógica se efectúa a partir del mismo proceso de curaduría y selección que sufre una obra artística.

Añade, que la enseñanza de las artes (EA) se ha convertido en un espacio para aprender a hacer productos en lugar de descubrir cosas, y por el contrario, se pone al servicio de la estructura de poder hegemónica. (Camnitzer, L., 2012, p.1)

Además, describe a las nuevas propuestas alternativas para la EA como un fraude porque se disfrazan de proyectos emancipatorios, empero siguen los principios de producción y competitividad. Argumenta que tales modelos de aprendizaje se enseñan desde la primera infancia hasta la universidad y en ellos se evalúa para identificar a los más aptos para el mercado laboral.

Agrega, por lo anterior, es que solo algunos cuantos elegidos logran desempeñarse en el ámbito artístico, los cuales deben mercantilizar su obra para subsistir en el medio.

Catherine Walsh propone promover pedagogías de lucha, de organización y acción que otros saberes emplearon: (re)sistir, transgredir el conocimiento monocultural para desdoblarse, reinventarse hacia nuevas formas de sentir, vivir, pensar, escuchar.

De tal forma que lo pedagógico y lo decolonial empiecen a adquirir un sentido político, sociocultural, como un mediador de la acción social por el cual se fortalecen las memorias colectivas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. La idea es apartar la perspectiva epistémica colonial del modelo epistémico de la enseñanza artística para empoderar nuevas formas de aprender, producir, recrear y transformar la cultura.

Se trata de acciones críticas cuya meta se encuentra en deshabilitar el entramado conceptual de la perspectiva hegemónica colonial, la cual se encuentra interiorizada en los procesos de aprendizaje y construcción visual. (Walsh, C., 2013)

La pedagogía y lo colonial adquieren razón y sentido político social y cultural. Es por eso que las memorias colectivas de los pueblos indígenas y afrodescendientes aún mantienen como parte de su existencia y ser, a pesar de la invasión colonial-imperial en Abya Yala.

Dentro de esta propuesta, se presenta un diálogo desde la pedagogía crítica de Freire y la decolonial de Catherine Walsh, con el propósito de evidenciar que la estrategia metodológica fomenta una concepción “bancaria”. Walsh plantea que para lograr desprendernos del modelo pedagógico monocultural es necesario desaprender para poder aprender desde lo local, desde las comunidades y los contextos inmediatos.

A pesar de que la pedagogía crítica ha sido un gran aporte hacia nuevas formas de educar en América Latina, Walsh expresa que no ha sido suficiente. Es necesario entender, en primera instancia, la pedagogía no desde el contexto institucional, ni como transmisión de conocimiento, sino como otra pedagogía.

Sin embargo, Freire habla de pedagogías como metodologías, estrategia metodológica indispensable para la lucha social y política ontológica, epistémica de liberación. Se refiere a ella como un proceso construido en conjunto de manera interactiva, capaz de promover la necesidad de indagar, desestabilizar, desaprender, actuar y proponer.

El problema con la pedagogía crítica es que sigue enraizada en el antropocentrismo, marxismo universal: pensar desde una perspectiva occidental dentro de una modernidad que no va a ir más allá.

Walsh entiende la pedagogía no solo como metodología, sino también como estrategia que se entreteje y se construye, resistencia e insurgencia política-epistémica. La rebeldía como práctica política-pedagógica de existencia-resistencia y de rehumanización: una “pedagogía de la esperanza”.

Por eso, desde la decolonización se pueden abrir espacios a pedagogías distintas, no es solo la pedagogía decolonial, sino pedagogizar la decolonialidad y realizar las interacciones y su realimentación. Es necesario hablar de acciones, de situaciones, de transgredir, derrumbar, desaprender, reinventar.

Catherine Walsh habla de la importancia de decolonizar las corporalidades. Lo anterior cambia por completo el espectro sobre la percepción del ser humano, desde su anatomía y de su percepción en relación con sus contextos y otras formas de entender el mundo. Destaca el empoderamiento de territorios invisibilizados para aprender a construir imágenes desde la enseñanza de las artes.

Ejemplifica el proceso de empoderamiento mediante la semilla que nace de la fisura de la calle: procesos lentos, en los cuales es necesario preguntarse ¿cómo ensanchar la grieta?, ¿cómo incorporarse?

La propuesta *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos*, de Walsh, se enmarca en cuatro partes. La primera incluye prácticas de diversas formas de luchas sociales, memoria colectiva, económicas-culturales y de educación que pueden fomentar estrategias para lograr trazar una ruta desde dónde pensar y realizar lo pedagógico y lo decolonial.

En esta se describe el legado de prácticas y movimientos sociales en los cuales se ponen en acción metodologías pedagógicas que transgreden la colonialidad. Lo anterior, con el propósito de visibilizar y posicionar los aportes históricos en relación con lo pedagógico y lo descolonial.

La segunda parte presenta pedagogías de lo decolonial, tanto pasadas como actuales y que han dado presencia a las resistencias y existencias en la población afrodescendiente.

Presenta las diferentes prácticas de pensamiento basadas en los aportes de Paulo Freire y Frantz Fanon, desde la pedagogía hacia la liberación y de la liberación hacia la descolonización y de la descolonización hacia nuevas formas de aprendizaje.

En la tercera parte se presentan ejemplos de prácticas pedagógicas tales como el afro Brasil, la educación autónoma zapatista, el aymara boliviano y el Caribe seco colombiano en las cuales se entretiene lo pedagógico de lo decolonial en lugar de lo decolonial en lo pedagógico.

Además, expone la contribución por parte del escritor folclorista Manuel Zapata Olivella, quien basado en Freire pone en evidencia la conexión que existe entre los conceptos de raza/política/epistemología planteados por Franz Fanon.

Por último, la autora intenta abrir espacios de diálogo como lo que ella llama “Prácticas insurgentes hacia el (re)existir y (re)vivir concebidos desde y con relación al feminismo, el arte y el buen vivir”; abre un espacio para reflexionar sobre la experiencia de Gustavo Esteva como alumno en las escuelitas zapatistas. (Walsh, C., 2014, pp.47).

Este último análisis entrelaza los postulados anteriores y establece un diálogo entre ellos desde el quehacer pedagógico decolonial.

Su propuesta presenta un hilvanado de experiencias sobre diferentes formas de pensar que entretienen lo pedagógico con lo decolonial; intenta trazar nuevos horizontes hacia pedagogías otras de(s) coloniales e intentar sanar las heridas coloniales.

Describe a la memoria colectiva como el método en la enseñanza que han utilizado los pueblos indígenas y afrodescendientes para entretener lo pedagógico y decolonial mediante sus enseñanzas, palabras y acciones; los hace poder vivir en luz y libertad en medio de las tinieblas.

Se expone como ejemplo el Taller de Historia Oral Andina, THOA, fundado en 1983. Practican una metodología de desoccidentalización y descolonización. (Walsh, C. (2014, pp. 10) cita: Estévez Trujillo, 2013: 17)

La autora agrega que tanto los pueblos indígenas como los afrodescendientes son capaces de autogestionar la matriz del poder moderno/colonial/global.

Walsh busca encontrar pedagogías que impulsen nuevas formas de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y conocer. Su proyecto pedagógico no intenta limitarse al campo de la educación “formal”, escolarizada, por el contrario, la entiende como una metodología decolonial determinante para las luchas sociales, epistemológicas y liberadoras.

Describe la lucha social como espacio de aprendizaje en la cual las personas participantes desaprenden y (re) aprenden, reflexionan y participan activamente. Este accionar desarticula las relaciones de poder colonial y ponen en evidencia las problemáticas, insta a la necesidad de intervenir de manera colectiva, derrumbar los procesos de dominación y opresión y, finalmente, proponer.

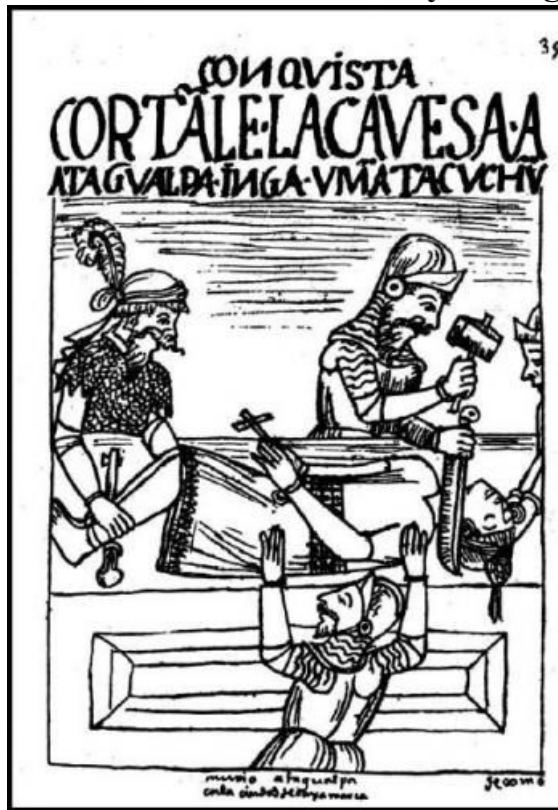
“Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización”. (Walsh, C. 2014, pp.14)

Además, enlaza lo pedagógico y lo decolonial con la invasión de América y el establecimiento de los virreinos. Por lo cual, unos de los más importantes legados son los manuscritos del Huaro-chirí y del Popul Vuh, de las comunidades indígenas en Perú y Guatemala del siglo XVI. Ambas herencias evidencian una cosmovisión, formas de pensar y de comunicar desligadas de la lógica colonial.

Asimismo, entre el siglo XVI y XVII en el virreinato de Perú, en el Tawantisuyu, el historiador, cronista, indio ladino, capac, señor y príncipe, Felipe Guamán Poma de Ayala escribió “Nueva Crónica y Buen Gobierno” para el rey Felipe III. Su obra está escrita desde la cosmovisión andina.

En la parte visual del texto, muestra una iconografía que se convierte en una estrategia transgresora, debido a que los dibujos narran las injusticias, los actos de violencia durante el periodo colonial. No obstante, el documento impone su visión de mundo frente al impuesto.

Imagen 27 Primera nueva corónica y buen gobierno III



Fuente: Felipe Guamán Poma de Ayala

Walsh hace un llamado para entretener los diferentes diálogos que orienten rupturas y estrategias metodológicas hacia lo decolonial para reconstruir la memoria colectiva, enraizar territorios de saberes ancestrales y cosmovisiones como el buen vivir (lo que los pueblos indígenas denominan Sumak Kawsay) para consolidar los procesos de resistencia y (re) existencia. (Walsh, C., 2014, pp.62)

Entretener lo pedagógico y lo decolonial, ensanchar las grietas, interversalizar, sembrar y construir interconexiones desde los diferentes grupos sociales alrededor de Abya Yala en donde la decolonialidad no sea una teoría para seguir, sino un proyecto para asumir desde la práctica pedagógica.

Desde la pedagogía decolonial, una de las máximas exponentes es Walsh. Ella vincula las categorías decoloniales del colectivo del proyecto Modernidad/colonialidad con la pedagogía y la relación de la pedagogía como transformador social. Introdujo cómo desde su experiencia inició con el proceso de investigación decolonial, pero visto desde los procesos de aprendizaje en América Latina.

Comparte que la influencia que tuvo en su búsqueda hacia a la pedagogía decolonial no solo subyace de su participación con el activismo en Estados Unidos, como docente de sistemas educativos alternativos fuera del sistema oficialista, con la educación popular o como militante en grupos activistas de lucha social, sino que proviene del acercamiento con Paulo Freire.

Como resultado de su experiencia, la educación en su vida es como un proceso de aprendizaje vivencial, a pesar de ser formada como socióloga. Describe su experiencia en relación con la pedagogía, no desde el punto de vista institucional, sino desde una educación que camina, experimenta, se transforma.

Pedro Pablo Gómez, junto con el apoyo y la coordinación de Catherine Walsh, también ha venido construyendo tanto dentro como fuera del espacio universitario, prácticas artísticas, estéticas, quehaceres pedagógicos decoloniales, formas sensibles de pensar la epistemología, la enseñanza y sus estrategias metodológicas, la política, la economía, entre otros, los cuales luchan por alejarse y cuestionar el euro-USA-centrismo de la matriz colonial.

Además, propone mediante una serie de herramientas pedagógicas, fomentar diálogos de discusión, las cuales puedan ser utilizadas como instrumento dentro de la estrategia metodológica de esta investigación.

Walsh, describe la iniciativa de Gómez como un proyecto intercultural, (inter) epistémico enmarcado en la decolonialidad, el cual se encuentra conformado por “cuatro legados”: el primero es el legado de la inter y transdisciplinariedad que cuestiona al conocimiento científico como modelo hegemónico tanto para entender las artes como otros saberes.

El segundo es el proyecto de la Escuela de Birmingham que agrupa a quienes trajeron a la luz el concepto de los estudios culturales, el tercero es la ruta histórica de diálogo y procesos de estudio “sobre” cultura y los diferentes procesos para la construcción de los estados-nación, así como los aportes sobre el paradigma del pensamiento latinoamericano.

El cuarto, la autora lo describe como el legado central de la propuesta: son las prácticas y esfuerzos de lucha de los movimientos sociales, a partir de los años sesenta y del pensamiento crítico, los cuales pueden ayudar para trazar un mapa para evidenciar la conexión que existe entre lo político, cultural, social, ético y epistémico.

Inspirados en estos postulados, existen proyectos desde las artes visuales en América Latina, enmarcados desde los estudios decoloniales y la estética decolonial, tales como los aportes de los guatemaltecos Benvenuto Chavajay, Sandra Monterroso, Ángel Poyón, Fernando Poyón y Antonio

Pichillá. Más recientemente Manuel Chavajay, Marilyn Boror y Edgar Calel, entre otros. Sus creaciones nacen de la necesidad de desprenderse de la dicotomía Occidental/no-Occidental, civilización versus barbarie, desarrollo/subdesarrollo.

La artista guatemalteca, Sandra Monterroso, plantea en un artículo denominado, *Del arte político a la opción Decolonial en el arte contemporáneo guatemalteco*, su experiencia plástica desde el arte decolonial.

Imagen 28 “Cosmópolis #2”



Fuente: Sandra Monterroso

La artista visual Sandra Monterroso, cita desde el arte decolonial: “Movidos quizá para proporcionar un lenguaje alternativo en el arte, para desprendernos de la historia perversa de la modernidad y del sistema capitalista global, desprendimiento que no es fácil porque se tiene que jugar el juego, es decir, estar dentro del sistema moderno/colonial, pero externos a través de un pensamiento otro, un pensamiento crítico”. (Monterroso, S., 2015, pp1).

Sandra Monterroso es influenciada por su abuela, una mujer maya que tuvo que migrar a la ciudad, anulando sus tradiciones y su lengua. En un video performista expone poemas sonoros en Maya Q’eqchi’ donde cuestiona la colonialidad, el racismo, el patriarcado y las relaciones/roles de género y sexualidad desiguales en su modelo patriarcal.

En la actualidad se desenvuelve a partir del cuerpo como recurso. Monterroso expresa que tuvo que iniciar primeramente con un proceso de desaprendizaje, decolonización y luego del desprendimiento para otorgar sentido a estos nuevos lenguajes, expresiones y elaborar un reconocimiento de todos los otros aprendizajes, los cuales viven dentro de sí y hacen las diferencias.

Monterroso es de descendencia maya q'eqchi', mestiza, mujer, migrante, nómada, madre. Por lo tanto, el arte se convirtió en la estrategia para encontrarse consigo misma, sus diferencias, sus fronteras, más que en sus similitudes. (Monterroso, S., 2013)

Asegura que esas diferencias no se anulan una a la otra: conviven e interactúan. Es un llamado para decolonizar el cuerpo, en una búsqueda por alejarse de la mimesis o la representación, el arte es sagrado (K'uh): esta catarsis sería más bien un estado sagrado del pensar, del sentir.

Dentro de los idiomas Mayas es difícil encontrar una traducción literal de lo que es arte, más bien no existe. Desprenderse entonces de un concepto occidental del arte es importante.

“En Maya Uk'ux B'e (2008), “el (tz'ihb, tz'iib', tz'ib') refiere al signo o símbolo utilizado para representar ideas, pensamientos, hechos, escenas, o para materializar el habla. A la vez se refiere a algo relacionado a la escritura o la pintura en español”, lo gráfico, pictórico o artístico no podría desligarse del lenguaje, se lleva más allá de la representación simbólica entendida por la modernidad estructuralista. El arte es un lenguaje en donde todo tiene vida y comunica algo sagrado, por eso “a cada ser vivo, a cada actividad, a cada instrumento, se le debe hablar, se le debe decir y comunicar de cierta manera, por eso las abuelas y abuelos dicen: todo tiene su lenguaje” (Martínez, Valey, Hernández, p.41). Y es así que para mí cada obra de arte es una ofrenda (toj)”. (Sandra Monterroso, 2015)

En diciembre del 2015, realizó una intervención en Costa Rica, en donde escribió los nombres en idioma cabécar y español, distribuidos en tres parques públicos. Al recordar estas palabras la artista intentó reconocer los idiomas para no olvidarlos ya que en muchos lugares de América muchas lenguas indígenas están en peligro de extinción.

Se menciona el esfuerzo de algunos otros artistas guatemaltecos, tales como Benvenuto Chavajay, Angel Poyon, quienes, influenciados por el proyecto del grupo colectivo Modernidad/Colonialidad, participaron de un encuentro en 2012 en Costa Rica con la ponencia: *Guatemala: punto y línea sobre el Altiplano*.

El nombre de la ponencia hace referencia al título del libro moderno de Kandinsky: “Punto y Línea sobre el Plano”. Según Javier Playeras (2012) “a modo de karaoke postutópico”, el cual tenía el propósito de establecer un giro decolonial.

El altiplano sería pues el lugar de enunciación desde donde Playeras hace la invitación para iniciar una discusión sobre una identidad no esencialista y de espacio geográfico de población indígena en el cual todo su proceso creativo se ha marcado por su cercanía a la comunidad maya kaqchikel, en San Juan Comalapa, su lugar de origen y donde vive.

Comapala es un pueblo de tradición de pintores paisajistas, quienes han pintado durante muchos años haciendo alusión a las escenas cotidianas. Por tanto, Ángel Poyón inicia pintando a partir de la temática del conflicto armado en Guatemala, en los años 1997 y 1998.

Asimismo, en el año 2013, en contraposición a las mujeres paisajistas de la comunidad, los hermanos Poyón montan una exposición performática en el mercado de Comalapa para exhibir sus piezas como una decisión colectiva para presentarse a la gente que circulaba por el mercado.

Imagen 29 Yasminne Pérez Alvarado



Otra propuesta decolonial es la de la artista Yasmin Pérez Alvarado, de origen quechua, la cual por medio de la fotografía bordada, vuelve al pasado en el momento en el cual se tomó esa fotografía, la interviene a través de los hilos y deja un mensaje de resistencia: volver al pasado, sanar

la herida a través del tejido y anteponerse a la colonialidad del poder. (Pérez, Y., 2021, Yazminne Pérez Alvarado | Muestra "Prisioneras de la ciencia")

Utiliza el bordado en hilo rojo que tiene un significado muy distinto para el pensamiento andino. EL rojo es el punto de convergencia entre el Hanan (estado superior) y el Hurin (estado inferior). Ambas se encuentran tanto dentro como fuera de nosotros mismos, por lo cual, para lograr sanar las heridas coloniales es necesario mantener un equilibrio entre el Hanan y el Hurin, de tal forma que se pueda encontrar el Tuki, la convergencia, la cual se representa con el color rojo.

Este proceso lo lleva a cabo con mujeres cuyos ancestros y ellas mismas han sido violentados en todos los ámbitos, por lo cual realizan un proceso de sanación juntas durante la creación artística.

La propuesta de Pérez si se observa desde las gafas occidentalocéntricas, se podría apreciar como una lectura en donde estas mujeres, en un rol de opresión, develan la violencia a la cual fueron sometidas. Se podría asumir que el rojo del bordado sobrepuesto con hilos en las fotografías es la sangre derramada como representación simbólica de la herida colonial.

Por el contrario, desde su mirada andina, ese hilvanado es un volver al pasado y transgredir, reivindicar desde las miradas, y transformarlo en resistencia: es una declaración de guerra simbólica y de reivindicación.

Imagen 30 Anka Ullpu





Lo mismo sucede con el artista andino Anka Ullpo, quien utiliza el concepto de desterritorialización mediante los mapas que son elementos abstractos contruidos por el sistema-mundo para delimitar su territorio colonial. Es la forma de ver el mundo desde la división política. Sin embargo, esa no es la forma en la cual, desde el pensamiento andino se observa la tierra. Por eso, Ullpo reinterpreta los mapas.

Una de sus obras encierra un gran poder simbólico: es un mapa de América Latina en donde se unen dos aves formando un colibrí. Existe el Código Khuyay en el cual el águila, la cual es un elemento simbólico muy importante para el pensamiento Nahuatl, y el cóndor para el pensamiento andino, está asociado a los estados de la conciencia, convergen y se convierten en Qori Qente, es decir, es la representación más pura de amor y sabiduría.

Estas propuestas muestran prácticas artísticas coloniales, frente a la producción artística que ha sido herramienta para la colonización, la cual presenta discursos eurocéntricos, excluyentes y repetitivos. (Monterroso, S 2015).

En Costa Rica, desde los estudios artísticos, Juan Manuel Rojas evidencia la presencia eurocéntrica en el arte y la vincula como una estrategia de colonización. (Rojas, J. 2015).

Rojas realiza un análisis histórico de los eventos más significativos de la música clásica en Costa Rica entre los años 1971 al 2011, con el cual logra vincular los contextos de producción con la comprensión de acciones epistémicas actuales.

Así mismo, sus argumentos fueron expuestos mediante un ejercicio de deconstrucción a partir de cinco grandes mitos:

1. ¿Para qué tractores sin violines? Frase del expresidente de Costa Rica, José Figueres Ferrer.
2. El Teatro Nacional como espacio único de cultura.
3. El piano como instrumento dominante en la educación musical.
4. La figura del director de orquesta
5. El repertorio repetitivo de la Orquesta Sinfónica Nacional y el director de la orquesta como una figura de poder. (Rojas, J., 2015)

El análisis de Rojas develó la relación entre los discursos oficiales y las prácticas sociales entrelazadas por diversas visiones sociopolíticas y religiosas. Señala que esas prácticas entendidas como “Gran cultura” están permeadas de colonialidad.

Como propuesta alternativa, Jorge Glusberg (2007) en su investigación sobre el performance a través de la historia del arte, concluye que el accionar del performance da como resultado la deconstrucción del cuerpo por encima de otras manifestaciones artísticas, tales como en la pintura o la literatura.

Agrega que durante el proceso de la acción performática, el cuerpo se convierte en un lienzo transgresor que rompe con los parámetros impuestos por la academia y propone una forma nueva de expresión. Glusberg describe ese lenguaje corporal como un reencuentro del artista consigo mismo, una “inmanencia del gesto” (Rosa, M. 2016, pp. 3: cita a Glusberg, 2007, pp. 52).

Santiago Díaz, pone en evidencia como el performance se convierte en un lenguaje que promueve la decolonización del cuerpo y la resistencia, estético-política. Se enfoca en tres conceptos: cuerpos, subjetividades y performance.

Establece que las performances decoloniales establecen lo que describe como “excritura” corporal que resiste las estructuras coloniales establecidas en el arte, las cuales les permiten desarrollar sentires y pensares otros. (Díaz, S., 2010. Pp.169)

De igual forma, Yeiris Calderón parte de los hallazgos de Glusberg y describe la performance como una herramienta de resistencia política desde la microfísica del poder, desde el sujeto/cuerpo para convertirse en un emergente sujeto/cuerpo. (Calderón, Y., 2013)

Rosa Blanca quien ha documentado algunas prácticas de artistas trans y del activismo latinoamericano que cuestionan la estética de la identidad, los patrones hegemónicos y la violencia de género, utilizando la performance como herramienta pedagógica desde la perspectiva queer y decolonial.

Su investigación parte de la necesidad de desarrollar un dispositivo que registre la documentación visual, el cual denominó como Centro de Documentación Electrónica (CDE) como estrategia para producir conocimiento y promover accionares artísticos en los cuales se abordan temas tales como estudios de género y estudios queer. (Ana Maio, Rosa Maria Blanca, 2017, Imágenes (des)cubiertas.

http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1520613642_ARQUIVO_rosa-blanca-ana-maio-simposio.pdf)

Propone documentar las propuestas artísticas mediante registros de video para convertirlos en herramientas de aprendizaje. El CDE no solo intenta producir conocimiento, sino también investigación y espacios de diálogo, entre otros.

Por lo que la documentación del performance trasciende más allá de una propuesta artística para convertirse en activador de conocimiento y procesos de subjetivación que posiciona formas, pensares y sentires otros.

Además, su aplicación estética transgrede los modelos de identidad de la modernidad/colonial impuestos y problematiza temas sobre identidad de género. (Blanca, R., 2016)

Al igual, Santiago Díaz, en el documento *EXcrituras Corporantes – Cuerpxs, Subjetividades Antropofágicas y Performances Decoloniales*, ayuda a fundamentar como el performance se convierte en un lenguaje que promueve la decolonización del cuerpo y de la de resistencia, estético-política. (Díaz, S. 2016).

También, Rosa Blanca, en su artículo *El performance: Entre el Arte, la Identidad, la Vida y la Muerte* presenta la documentación de algunas prácticas de artistas trans y del activismo latinoamericano que cuestionan la estética de la identidad, los patrones hegemónicos y la violencia de género, utilizando el performance como herramienta pedagógica desde la perspectiva queer y decolonial. (Blanca, R. 2016)

Su propuesta nace de la necesidad de desarrollar un dispositivo que registre la documentación visual, el cual denominó Centro de Documentación Electrónica (CDE) como estrategia para producir

conocimiento y promover accionares artísticos en los cuales se abordan temas tales como estudios de género y los estudios queer.

El texto usa como referente al argentino, autor y editor de varios libros sobre arquitectura, diseño y arte en LA, Jorge Glusberg, quien ha investigado sobre el performance a través de la historia del arte desde su semiótica hasta su lenguaje visual. (Glusberg, J., 2007)

Existen algunas prácticas artísticas que intentan salir del marco colonial, tal es el caso de los entrecruzamientos conceptuales de Daniel B. Chávez (México), Lukas Avendaño (México) y Yecid Calderón (Colombia). Ellos expresan a partir del performance experiencias estético-políticas que enfrentan a una producción “académica” de conceptualización mediante la descolonización corporal.

Esto permite desplegar la posibilidad de pensar la *performance* descolonial como un medio de expresión epistémico-pedagógico de creación de *otras* corporalidades, donde se profundizan las luchas, las resistencias y la (re)existencia ante las abigarradas intersecciones de las distintas colonialidades que se presentan sobre las corporalidades deseantes en la actualidad.

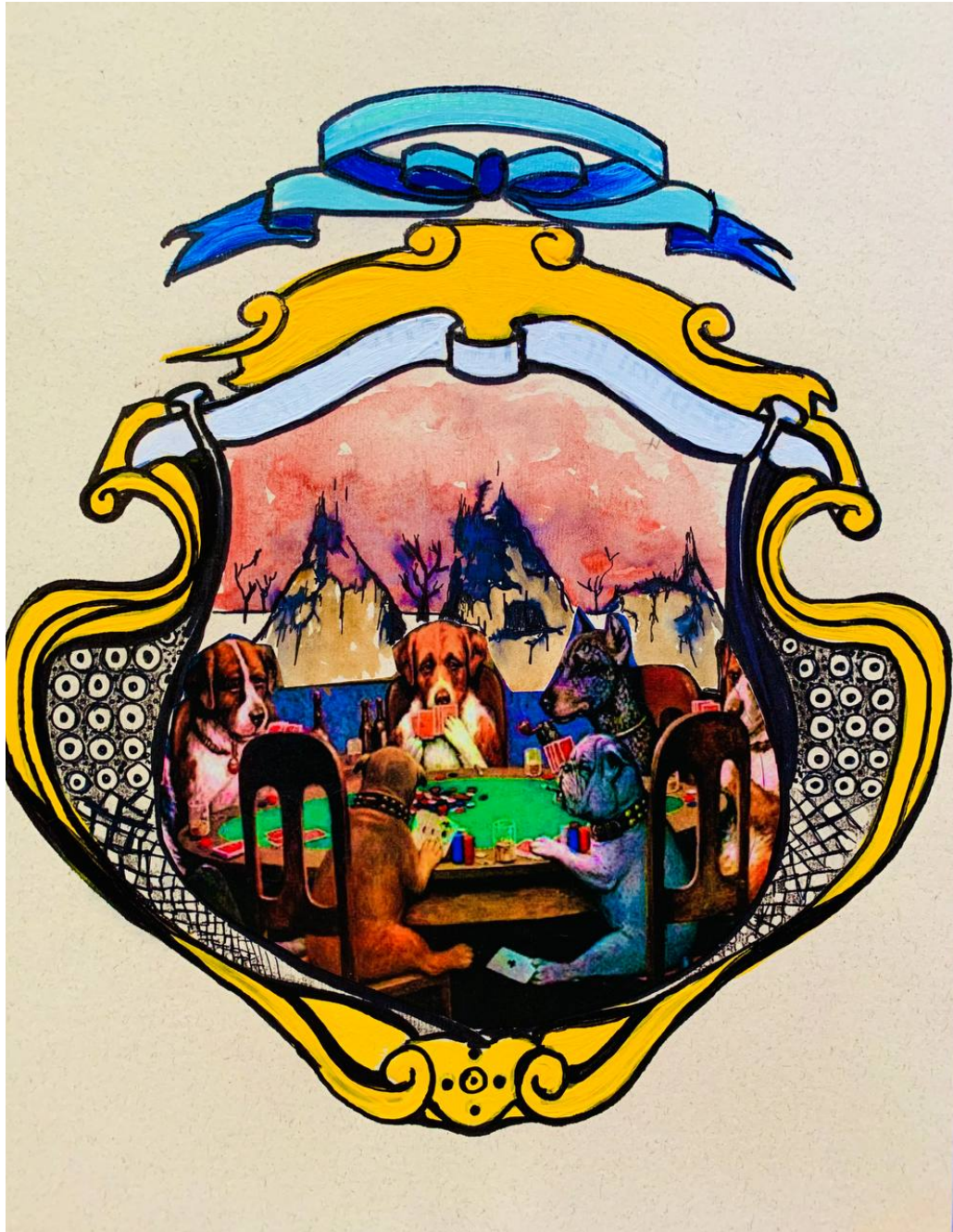
Calderón expresa como el performance se convierte en un medio de resistencia política desde la microfísica del poder, desde el sujeto/cuerpo para convertirse en un emergente sujeto/cuerpo, puede ayudar a entender la importancia de vincular el cuerpo al proceso de enseñanza desde una perspectiva crítica y decolonial, así como ejemplo de prácticas decoloniales que confrontan al modelo del Sistema/Mundo. (Calderón, Y. 2013)

Finalmente, estos esfuerzos nos dan suficiente fundamentación en una dimensión crítica y decoloniales para confrontar las fuentes primarias del M2021, en las cuales se encuentran los acuerdos, las políticas educativas, los programas de estudio, congresos, conversatorios y seminarios afines, entre otros.

Capítulo 2

Trazando la ruta: ¿Es la educación que queremos o es un ciclo sicarial?

Imagen 31 Poker paint



Fuente: Susana Meoño Guzmán

En este apartado se espera desestabilizar los modelos pedagógicos impuestos en los programas de estudio en la Educación Artística en América Latina a partir del entretendido de los diálogos pluriversos sobre la modernidad/colonial y sus aportes en la pedagogía y el arte desde la perspectiva crítica y decolonial.

Antes de develar las categorías coloniales del patrón impuesto por las políticas de la OCDE es necesario justificar la relación que conlleva el concepto sicarial. El sufijo “-al” indica relación o pertenencia en adjetivos (cultura, cultural) y en sustantivos lugar en que abunda el primitivo (sicario, sicarial).

Los sicarios/as, entonces, son aquellas personas que matan por orden o encargo, con la intención de obtener un beneficio económico o de otra índole. Es decir, si una persona quiere asesinar a otra por intereses personales, le encarga a una segunda (sicario/a) asesinarla. La segunda persona no tiene ningún vínculo con la víctima, su interés es meramente económico.

En este caso se va a analizar cómo esas primeras personas son los organismos internacionales que laboran en beneficio del mercado mundial y sus políticas educativas unilaterales en cada país aliado y el rol de la persona docente, la segunda persona. Es decir, es sicario, el modelo educativo propuesto, el vehículo con el cual se comete el acto dentro del ciclo sicarial y la víctima que es la población estudiantil. Esta última, finalmente va a reproducir el círculo de violencia.

Por lo anterior, se espera desenmascarar y poner en evidencia que detrás del discurso, se reproducen y ensanchan esas heridas coloniales que impiden la búsqueda de otros mundos posibles.

Antes de iniciar es importante tomar algunas consideraciones de categorías decoloniales y de pensamiento crítico. Tal es el caso de la sociogénesis de Franz Fanon, la cual puede ayudar a develar la complicidad en los crímenes de violencia que se han efectuado mediante la enseñanza de la artes tanto en el modelo actual como desde sus cimientos a escala planetaria tanto para la vida humana como no humana.

Ramón Grosfoguel, a partir de los hallazgos de Frantz Fanon, define al racismo no solo como un marcador de piel, sino como una jerarquía de la dominación en la cual están unos sujetos en una posición de superioridad y otros en una condición inferior desde todos los ámbitos: sexuales, sociales, políticos, económicos, epistémicos, étnicos y estéticos, entre otros.

Se clasifican como los sujetos que habitan en la zona del ser y aquellos correspondientes a la zona del no ser.

Los no ser, son etiquetados como deshumanizados, bajo la lógica cartesiana, en la cual el ser humano se encuentra en una posición por encima de la naturaleza (definición que la modernidad occidental les otorgó a los otros seres vivos, no humanos, los cuales objetiva, por ser diferentes y poseer una inteligencia distinta), por lo tanto, la población de esta zona, es objetual esto es, poco humana, salvaje, barbarie, incivilizada.

Por el contrario, en la zona del ser, habitan los hiperhumanizados, seres que se autodeterminan superiores, humanos, por lo cual toda actividad será considerada, normal, civilizada.

Todo conocimiento desde la zona del ser será legitimado, por lo cual determinan la forma de percibir la economía, la política, entre otros para sus propios beneficios, a escala planetaria.

En relación con la estética, estos hiperhumanizados determinan el ser-hacer, el gusto y la belleza, ambas percepciones asociadas al buen gusto y a lo civilizado, es decir, los primeros son considerados feos y de mal gusto.

Por lo anterior, dentro de las prácticas inmersas en los círculos de violencia pedagógica, se va a intentar evangelizar a los sujetos, a quienes se les va inculcar la importancia de ser explotados en el ámbito laboral y ser sometidos a todo tipo de regulación del ser, sentir, pensar, con el anhelo de llegar a alcanzar una posición en la zona del ser, la zona de privilegio.

Dentro de la primera categoría de la zona del no ser, existen varias subcategorías, en las cuales Grosfoguel asegura que tienen como propósito debilitar las luchas sociales mediante el axioma de “divide y vencerás”. Así, se les otorga a algunos subhumanos ciertas dosis de privilegio, de tal forma que reproduzcan el mismo sistema de violencia dentro de su propia zona de despojo y deshumanización.

En relación con la estética y la necesidad de asimilación y apropiación cultural, el mercado será el que imponga los cánones de belleza, bajo estándares hiperhumanizados, los cuales violentan y aniquilan las otras formas y gustos tanto de la vida humana, como no humana.

Empero, Grosfoguel agrega que dentro de la zona del ser, existe también una atmósfera heterogénea, es decir, se viven conflictos sociales, de género, entre otros de prácticas coloniales.

Sin embargo, aunque sean afectados con algunas prácticas coloniales, los conflictos van a ser mitigados por el privilegio racial. Por el contrario, en la zona del no ser, va a ser agravado por las múltiples dominaciones raciales.

Antes de iniciar con el análisis de las fuentes primarias de los programas de estudio en la enseñanza de las Artes Plásticas, es importante tomar en consideración un poco los modelos pedagógicos propuestos a partir de la colonia.

Santiago Castro-Gómez, afirma que es necesario desentramar la forma en la cual se ha venido enseñando artes en nuestros sistemas educativos: es necesario analizar su genealogía. (Castro-Gómez, S.), *Descolonizar las artes: Una genealogía del modelo de la universidad–empresa en Colombia*, Texto de la conferencia pronunciada en el auditorio Fabio Lozano de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá, octubre 8 de 2014).

Castro-Gómez define genealogía como una estrategia metodológica en la filosofía, entramando una serie de contextos históricos del pasado, para entender el presente.

Por lo cual, pretende realizar una triangulación histórica, la cual revele los cimientos del modelo pedagógico vigente en la enseñanza de la artes.

La razón por la cual se van a analizar a partir del periodo de conquista tiene varias justificantes: la primera es que sería necesario analizar a cada una de las culturas y de los pueblos originarios y lo más importante, que no es apropiado considerar analizarlos desde una visión de “modelos educativos” porque no corresponde a sus cosmovisiones. El concepto de modelo y aprendizaje es un constructo eurocéntrico.

Se le llama modelo porque se encuentra imbricado con una serie de elementos dentro del proceso de aprendizaje, tales como el perfil docente, el rol de la persona estudiante, la didáctica y sus estrategias de evaluación.

Al primer modelo se le denominó “Colonial” el cual fue importado desde la Modernidad Europea también denominado “Escolástico”, cuyo origen se encuentra en la matriz medieval.

Juan Gómez lo caracteriza como un proceso de aprendizaje en el cual el “magister” educador, se encuentra en el centro del conocimiento, por lo cual el rol de la persona estudiante es pasivo.

Además, era un sistema educativo elitista que estaba dirigido a clérigos, y en nuestra América Latina para españoles y criollos. El resto recibía catecismo. Ambos procesos de aprendizajes involucran adoctrinamiento, obediencia, iluminación y en el primero de los casos un gusto por la belleza impuesto y la contemplación por el arte.

La percepción de modelo va más allá del diseño curricular, se impone una estética como pauta a seguir, la cual regula y asimila la forma en la cual sentimos, vivimos, pensamos. Por es necesario develar la herida colonial que provoca y se reproduce en la práctica pedagógica.

Awqa Atipay y la estética en el modelo colonial

Imagen 32 Huchacha



Fuente: Susana Meoño Guzmán

En cada uno de los programas de estudio diseñados a partir del referente M2021, sugiere reproducir la percepción de estética a partir de los estudios artísticos.

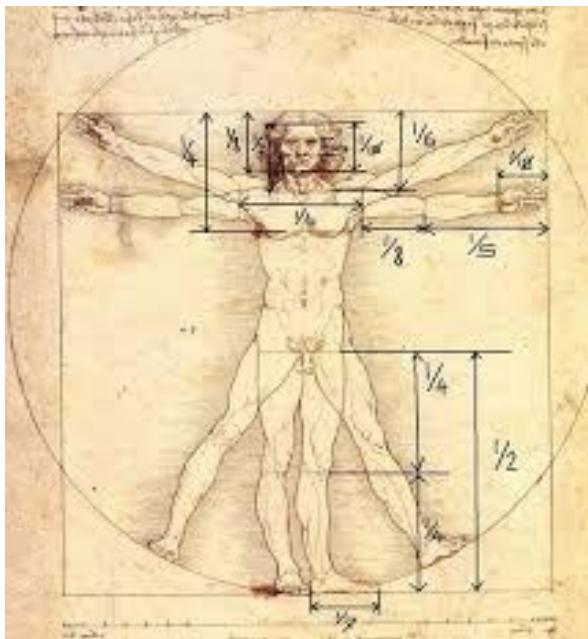
Una estética que se presenta como estrategia para valorar criterios de calidad y gusto, el medio para la distinción de cada género y movimiento artístico, según el modelo, con el fin de brindar una apreciación y criterio del arte desde un enfoque contemporáneo basado en los principios de la posmodernidad.

Uno de los componentes esenciales en la enseñanza de las artes es la estética, la cual Walter Mignolo manifiesta que forma parte de esa modernidad/colonialidad.

La lógica de dominación se encuentra permeada en todos los espacios del M2021, desde su canon, taxonomía, estética, contenidos, una historia del arte desarticulada de la realidad político-económica y social, escrita desde los vencedores y en una relación dicotómica de civilización versus barbarie, desarrollo versus subdesarrollo, así como con la lógica de espacio y tiempo.

El Vitruvio de Leonardo da Vinci es una muestra colonial del canon impuesto, en cuanto a las medidas y proporción humanas, determinadas como la perfección antropocéntrica del “hombre” en el mundo, como la representación clímax de la belleza.

Imagen 33 Leonardo da Vinci



Fuente: Leonardo da Vinci

Desde el actual modelo, el sujeto asume una relación de poder sobre el objeto reproduciendo jerarquías de poder tales como racista, sexista, epistemicida, ecologicida, artecida, entre otros.

Estas jerarquías de poder justifican las dicotomías de explotación en la cual el opresor se impone sobre el oprimido: alma/cuerpo, hombre/mujer, significado/significante, artista/artesano, colonizador/colonizado, emancipador/regulador.

Mignolo explica el origen de la palabra *aisthesis*, la cual se origina del griego antiguo; empero su significado gira en torno a vocablos como “sensación”, “proceso de percepción”, “sensación visual”, “sensación gustativa” o “auditiva”; por lo cual, la *synaesthesia* se refiere a la interacción o multiplicidad de sentidos interactuando unos con otros.

Dentro del siglo XVII el concepto de *aisthesis* se transforma y pasa a significar “sensación de lo bello”. Por lo anterior, la estética se transforma como concepto y teoría en el arte.

Así mismo, se establece un canon de belleza y de proporciones en función de las “razas superiores”, desde los centros hasta las periferias, por lo cual las civilizaciones no europeas desconocen lo que en Europa se define como “bello”, o peor aún, deslegitiman o excluyen otras formas de construir arte.

Se deslegitima, por lo tanto, toda experiencia estética que no se haya conceptualizado de acuerdo con los términos que la cultura eurocéntrica definió como propia y regional experiencia sensorial.

Mignolo apunta que “La historia del arte, los museos y el teatro fueron codificados en Occidente en su formación misma como civilización occidental, y como tales estuvieron involucrados con los proyectos imperiales-coloniales. La decolonización estética es una de las tantas formas de desarmar ese montaje y construir subjetividades decoloniales. Las estéticas decoloniales desplazan las estéticas imperiales, ahora sometidas al mercado y a los valores corporativos”. (Mignolo, W., 2009, p.13).

Por lo anterior, se demuestra la veladura colonial de poder en el enmarcado patrón de aprendizaje, la cual bajo el velo artístico se presenta desde siglo XVI hasta la actualidad como lo que Mignolo describe como “proceso de salvación”, el cual, por el contrario, fomenta la exclusión de otras formas de sentir, percibir y entender y se impone como única y legítima. Como consecuencia es represiva y excluyente.

Además, una estética asociada a un canon de belleza establecido por la modernidad occidental se encuentra imbricada con la lógica de la dominación desde todas las jerarquías de poder, raza, cuerpo, sexual, entre otros.

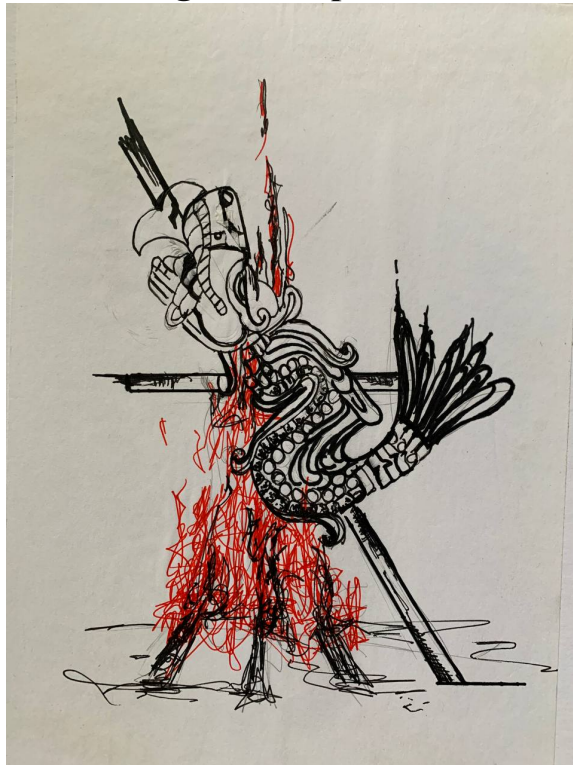
Por lo tanto, se enmarca en las dicotomías, belleza/fealdad, civilizado/bárbaro, desarrollo/subdesarrollo, opresor/oprimido, entre otras, cuyo propósito es domesticar a través de la enseñanza de las artes una apreciación por el gusto, el cuerpo y el sentir de una cultura ajena a la propia y a la cual se aspira alcanzar.

La estética, al constituirse de una forma universal relega todas otras formas de entender y de percibir el arte y el conocimiento, comete un epistemicidio-articidio, anula todo tipo de conocimientos olvidados, muertos, despreciados e invisibilizados.

Si la visión de la estética en la enseñanza de las artes se convierte en cómplice para perpetuar el ciclo sicarial, ¿qué puede estar pasando con sus enfoques curriculares y metodológicos? Para lograr adentrarnos en su malla curricular es necesario explorar la educación artística desde sus orígenes.

El M2021 desde su génesis

Imagen 34 Epistemicidio



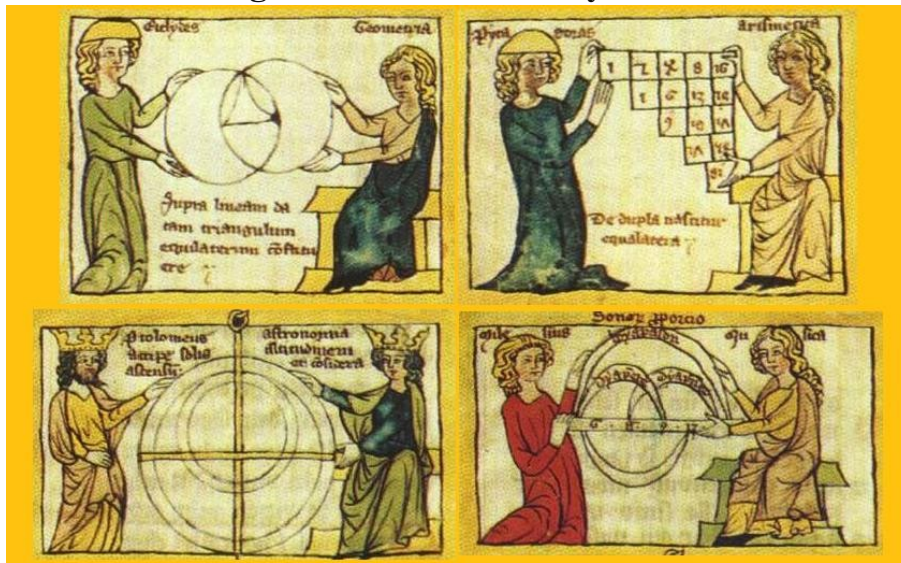
Fuente: Susana Meoño Guzmán

Desde su génesis, según Santiago Castro-Gómez, las universidades coloniales, bajo la tutela de la iglesia, implementaron el modelo aristotélico como método para la trasmisión de conocimiento.

Para Aristóteles, las ciencias y las artes son distintas; las ciencias se encargan de investigar objetos, fenómenos y la relación entre ambos; por el contrario, las artes se encuentran asociadas con el saber hacer objetos, es decir, la habilidad para crear objetos.

De este modo, Castro-Gómez asegura que se implanta una relación de poder entre las ciencias y las artes, la cual, aún dentro de la malla curricular, la enseñanza de las artes es vista como secundaria, en relación con el resto de las demás asignaturas, las mal llamadas “básicas”.

Imagen 35 Quadrivium y Trivium



Agrega que durante la edad media europea, las “artes liberales” en la malla curricular las representaban con unas figuras femeninas en dos aristas: El Trivium, el arte del “buen hablar”, asociado a tres disciplinas: la gramática, la dialéctica y la retórica. Por el otro lado el Quadrivium, el cual estaba asociado con el arte del “buen medir” mediante cuatro disciplinas: la geometría, la aritmética, la música y la astronomía.

Castro-Gómez aclara que formaban parte de una clasificación subordinada en relación con las ciencias dentro de la malla curricular universitaria.

Su clasificación fue un intento para diferenciar las artes liberales de otros oficios manuales y mecánicos ejercidos por la población esclava. Solo la “piel blanca” tenía acceso a las universidades.

A mediados del siglo XVIII en el virreinato de Granada, el fiscal Francisco Moreno y Escandón, a raíz de su pérdida de poder tanto militar como económico, en relación con los países hegemónicos europeos propone una reestructuración de las políticas educativas en las universidades.

Intentó ubicar al Estado en el centro de las prácticas y políticas gubernamentales, tanto económicas, como comerciales y académicas. Por lo cual, posiciona a las universidades bajo el régimen del Estado, el cual se encargaría de definir sus planes de estudio en función de las necesidades económicas estatales.

Esa transformación significó ubicar el conocimiento al servicio de la economía del mercado, del hacer, por lo cual era necesario impulsar otros conocimientos más operacionales y mecánicos, tales como la mineralogía y la agricultura, entre otros.

De esta forma se inició una reestructuración entre las artes liberales y los mal valorados oficios mecánicos para la adquisición de competencias asociadas a las necesidades económicas, tales como máquinas e instrumentos de precisión. No obstante, estas competencias no eran bien vistas por la aristocracia criolla, los cuales no estaban dispuestos a degradarse asociados con “razas inferiores” por lo que su iniciativa no se logró implementar.

Castro-Gómez expone que a mediados del siglo XIX, el Estado, por ejemplo en Colombia, logra mantener el control sobre la enseñanza de las ciencias en las universidades y lo mismo sucedió en el resto países de América Latina con las construcciones del Estado-Nación.

Futuras generaciones capacitadas y con las competencias necesarias para solventar las necesidades del mercado en un Estado encargado de reconstruir el tejido social, posterior a las independencias, se encargaron de modelar la educación que se esperaba para el nuevo orden social.

El Estado era consciente de la importancia de vincular las artes y otros oficios con las artes liberales dentro de la malla curricular para el desarrollo económico, sin embargo, debieron ser desinstalados porque la élite lo visualizaba como degradante e inferior.

Es por eso que se instalan las Escuelas de Bellas Artes que son un conjunto de preceptos que se toman en cuenta para hacer bien alguna cosa. Así mismo, se divide en dos grandes indicadores: las artes mecánicas y las artes liberales. Las primeras son las artes expulsadas, oficios efectuados solo por los “no ser”: campesinos y obreros. Las segundas se dividen a sí mismas como bellas letras y bellas artes, las cuales se encuentra dirigidas al sector élite, al sector privilegiado.

Las bellas artes, según lo explica Santiago Castro, serán la frontera entre la cultura y la barbarie: es el medio para civilizar, es la forma en la cual un país se muestra frente al mundo, un mundo reinado por la modernidad occidental.

Por lo anterior, se convirtió en un método para civilizar a la barbarie, aniquilando a través de la enseñanza, las costumbres y las tradiciones ancestrales bajo la capa heroica salvacionista.

La enseñanza de las artes se convierte en un método destructor de la pluridiversidad sentí-pensante, sometiendo a los cuerpos a una serie de normas de conducta en función de la generación que se espera “civilizada” para las construcciones de Estado-Nación mediante el fortalecimiento del “buen hablar” y el “el buen sentir” y capaces de diferenciar al civilizado del campesino, al civilizado del bárbaro, al artista del artesano.

Posteriormente, a mediados del siglo XX, como resultado de las luchas obrero-campesinas en los diversos países latinoamericanos, los Estados establecieron nuevas estrategias de control.

Los Estados no esperaban civilizar a la población por medio de las disciplinas para preservar las jerarquías sociales, más bien pretendían impulsar la economía como el centro de las políticas gubernamentales. El concepto de civilización será una consecuencia de la lógica misma del mercado: la barbarie es sinónimo de pobreza y subdesarrollo económico.

Por esto, la labor del Estado, en lugar de intervenir disciplinariamente con los cuerpos, se va a enfocar hacia la búsqueda de competencias para el fortalecimiento económico.

Como consecuencia, según Castro-Gómez, las bellas artes pierden legitimidad como conducto civilizatorio frente a la barbarie y estarán centradas, a partir de la lógica mercantil, en convertir a toda la civilización en motores para la producción y objeto mercantil: las personas dejarán de ser sujetos para convertirse en objetos, “no seres”, en función de las necesidades del mercado mundial.

La práctica pedagógica en este patrón es unidireccional, pasiva, memorística y magistral.

Con las independencias en Latinoamérica, se propone un modelo pedagógico denominado “Modelo Enciclopédico” que incorporó a las ciencias. Es un diseño vinculado con el nuevo modelo económico y agroexportador. No obstante, retoma ciertas características de modelo clásico, tales como el enfoque memorístico.

Castro-Gómez divide el modelo conductista en tres etapas: la primera fue el conductismo, entre el siglo XIX y el siglo XX que se caracterizaba por ser de modelaje y condicionamiento, el perfil ciudadano que el Estado esperaba de sus pobladores, sin análisis crítico, tradicional y mecanizado.

El segundo conductismo, el “Neo” conductista, basado en la teoría de Burrhus Frederic Skinner que presentaba ciertos tintes positivistas, pero intentaba promover adoctrinamiento: la ciencia responde a la intencionalidad de la conducta. Promovía máquinas de reproducción en función del modelo económico. Con la llegada de las importaciones a América Latina se fomentaban futuros reproductores de maquila.

Juan Gómez, ubica al tercer conductismo en la actualidad y los programas de estudio vigentes y lo denomina como un Neo-neoconductismo; en cual no solo es pragmatista; sino que incorpora las emociones, los sentimientos, lo cultural y psicológico como un asunto biológico; lo que hoy en día se conoce como neurociencia o neuro educación. Es decir, la cultura no es importante, porque se encuentra en una condición desigual con la biología.

Lo anterior lo denominan como las competencias o habilidades, las cuales van a responder en función del “desempeño” o rendimiento laboral. El mercado en el centro del proceso de aprendizaje.

Imagen 36 Malla Curricular



Fuente: Susana Meoño Guzmán

El perfil de salida de la persona estudiante era en función de las necesidades del mercado, en relación con la producción y la capacidad de rendimiento. (Gómez, J. YouTube, 2020. Modelos Pedagógicos y Políticas Educativas en C.R. Entrevista con Juan Gómez T. Praxis TV T2 C11).

Sin embargo, a través de la historia han estado presentes algunos modelos de resistencia, los cuales han contribuido como respuesta a los patrones impuestos y que son relevantes para el proceso de análisis crítico. Hay grandes propuestas alternativas tales como la metodología Montessori, el modelo anarquista y socialista, entre otros. No obstante, este análisis se va a centrar en dos modelos aún presentes en los planes de estudio: el constructivismo y el socioconstructivismo.

El modelo constructivista está basado en los principios de Kant y Jean Piaget. A diferencia de los racionalistas, quienes planteaban que los conceptos se reducen a otros conceptos y la interacción de la persona estudiante es pasiva, este patrón establece, por el contrario, que las estructuras mentales deben interactuar con los datos de la experiencia sensible para que sea posible el conocimiento. Por lo tanto, para construir conocimiento debe haber una interacción entre la experiencia previa y el saber. A diferencia de Piaget, Kant pone el conocimiento a priori, por tanto, no es menos dinámico.

Piaget consideraba que el factor tiempo es muy importante en los procesos de aprendizaje porque el conocimiento se encuentra en constante cambio y transformación. A pesar de que ofrece un rol más activo en la población estudiantil y se enfoca en los problemas, deja de lado los contenidos.

Sin embargo, tal y como lo manifiesta Ramón Grosfoguel, tenemos jerarquías epistemológicas de dominación, las cuales son eurocéntricas. Utilizamos unas gafas que nos permiten entender y ver el mundo reducido a lo establecido por cinco países: España, Alemania, Gran Bretaña, Italia y Francia, como si el resto del mundo no existiera, por lo cual las bases sobre el constructivismo y el socioconstructivismo del modelo tiene una estructura que fomenta el racismo epistemológico y de otras formas de entender y expresar el arte.

Las fuentes primarias “se disfrazan” como un enfoque curricular constructivista y socioconstructivista en el cual, “supuestamente”, los modelos pedagógicos “ponen en el centro del aprendizaje al estudiante y su entorno”. De tal forma que la víctima reproduce lo que Grosfoguel describe como proyecto civilizatorio de muerte a escala planetaria, tanto para vida humana como la no humana, al igual que todas las disciplinas. La enseñanza de las artes propuesta se impuso a la fuerza como una estrategia para la expansión y continuidad colonial.

Es genocida porque es racista, ecológicida porque sigue la lógica cartesiana, antropocéntrica, feminicida porque se encuentra imbricada desde una lógica patriarcal, epistemicida porque centra el conocimiento a partir de la legitimación de esos países hegemónicos.

Uno de los más grandes aportes en el área de las artes en América Latina en el cual se pone en evidencia la colonialidad del poder es en la obra: *¿Para qué carretas sin marimbas?: Hacia una historia crítica de la práctica de la música "clásica" en Costa Rica*. Es un aporte de Juan Manuel Rojas, quien como músico, no solo documenta la historia de la música clásica en Costa Rica desde 1971 hasta el 2011, sino que también desenmascara la permanencia academicista, neoclásica y la ubica dentro de la categoría mercadocéntrica, la cual no permite otras formas de expresión, por lo que puede orientar para la composición del objeto de estudio de esta investigación. (Rojas, J. 2015).

Rojas toma conciencia no solo de la permanencia del arte academicista, neoclásico y mercadocentrista, sino que plantea que en las obras artísticas se encuentra presente el discurso

eurocéntrico, excluyente y repetitivo que ha utilizado el arte como arma para extender la colonialidad del poder.

Por lo tanto, es necesario entender que desde la academia de artes en las universidades, la producción artística se convierte en un legado histórico, objeto de aprendizaje, así como que toda la enseñanza de las artes se encuentra ligada a esa lógica de dominación. Todo esfuerzo por generar una ruptura será en vano si continuamos bajo esa estructura epistémica y el canon para la enseñanza de las artes porque se vuelve a reproducir, a pesar de todo lo que se ha venido luchando.

Los planes de estudios vigentes en la enseñanza de las artes tienen como origen una serie de conferencias y convenciones. Por ejemplo, la conferencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el año 2001: *Métodos, Contenidos y Enseñanza de las Artes en Latinoamérica y el Caribe*, realizada en Uberaba, Brasil.

Esta conferencia forma parte de una serie de encuentros para construir los modelos pedagógicos M2021. Son muy importantes como antecedentes al diseño pedagógico porque son la genealogía del ciclo sicarial actual en la enseñanza de las artes en América Latina y los responsables de imponer las rutas y las políticas educativas en los países pertenecientes a la OCDE.

Por ejemplo, en esta conferencia se tuvo la participación del Dr. Luis Hernán Errazurí denominada: “Disciplinas y Enseñanzas: Mejorar la calidad artística en América Latina: un derecho y un desafío”. En su exposición planteó la necesidad de reformar la enseñanza de las artes e incorporar las tecnologías de la información y la comunicación y adaptar el modelo en función de los cambios culturales y tecnológicos, así como las nuevas sensibilidades estéticas producto de la cultura visual/audiovisual.

También participó la docente Tereza Wagner con la ponencia: “Las artes y la creatividad” en la cual reiteró la necesidad de incorporar las TIC en la práctica pedagógica. Expresó que con esto se le brinda más apoyo al ámbito tecnológico, al progreso y la creación de riqueza que a la promoción del arte y la cultura.

Expuso la necesidad de incorporar contenidos que permitan cerrar la brecha entre los programas de estudio en la Enseñanza de las Artes y el mundo contemporáneo.

Según Wagner, al crear un diseño de aprendizaje más adaptado al contexto actual, se puede lograr una educación artística más crítica, la cual promueva la producción y la apropiación tomando en cuenta las necesidades de sus comunidades inmediatas.

Ambas iniciativas, reorientaron a la enseñanza de las artes (EA) hacia un paradigma más económico, universal, cientificista y tecnológico. Es decir, no visualizar la EA tal y como la describe Luis Camnitzer: arte como mercancía o como objeto de consumo, así como un perfil de salida enfocado a las necesidades del mercado y a estimular habilidades en función de la maquila tecnológica. (Camnitzer, L. 2012, p.1)

No solo es arte como objeto de consumo, sino la formación de un sujeto que tiene un valor como objeto de producción, capaz de adquirir las competencias y los conocimientos tecnológicos necesarios para satisfacer las necesidades del mercado a un sector privilegiado. Es decir, no solo es una visión del arte mercantilizada y una visión del sujeto, de la persona estudiante deshumanizada.

El otro problema es ubicar al arte y a la enseñanza de este como disciplina científica no como un conocimiento impuesto desde Europa que se extiende al resto del mundo. Es el establecimiento de la ciencia natural como eje central y normalizador de lo que se entiende por arte.

De esta forma, las humanidades no se van a construir como un área de conocimiento, sino como una pseudociencia o producción cultural. El arte se convirtió en el máximo exponente para el fortalecimiento de la percepción del Estado-Nación, en el cómplice para fortalecer y perpetuar las jerarquías de dominación social/racial/epistémica, entre otros.

Es este modelo de disciplina el que sigue organizando la universidad. También es el modelo desde el cual aún se estudia y piensa el mundo. Cuestionar, desafiar y transgredir este modelo ha sido una de las posibilidades de los estudios culturales –uno de sus legados– algo que la Comisión Gulbenkian hizo claro en su crítica hace un par de décadas del disciplinamiento estructural e institucional de las ciencias sociales (Wallerstein, I., 1996).

Con la venida de la Revolución tecnológica era claro que nos estábamos acercando cada vez más a una cultura visual y de formas de comunicarnos y percibir la información de una forma diferente a lo habitual. Era de esperarse no solo diseñar un modelo acorde a las necesidades del mercado, sino también de imponer el conocimiento hegemónico, estructurado a partir de los fundamentos de la ciencia moderna, responsable de destruir saberes otros y formas de percibir el mundo.

Lo anterior, no solo universaliza el conocimiento, sino también cómo se invisibilizan diversas formas de construir y visualizar el arte desde lo local.

Además, la implementación de los recursos tecnológicos está estructurado bajo la lógica cartesiana por lo cual objetivamos a la mal llamada naturaleza y la explotamos indiscriminadamente.

La otra ponencia estuvo a cargo de la pedagoga y discípula de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa: “Arte/Educación en Brasil: Hagamos educadores del arte: Arte para todos en la escuela”. Ella parte de la necesidad de desarrollar una formación continua para las personas docentes, como estrategia para eliminar los vicios pedagógicos en el quehacer áulico.

Desde ese punto de vista, la formación continua se vuelve una propuesta muy importante debido a que la enseñanza de las artes, frente a esta cultura visual y en una sociedad en constante transformación, es vital, si es abordada desde enfoques y metodologías alternativas.

No obstante, si se reproducen los contenidos enfocados a la necesidad del mercado, transforma el proceso pedagógico en maquiladores de conocimiento, tal y como lo describe Enrique Dussel: “sucursales” reproductores del círculo de violencia. (Dussel, E. YouTube, 2019. La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía).

Ana Mae Barbosa presentó una nueva estrategia metodológica para la enseñanza de las artes que toma en cuenta los contextos inmediatos de la población estudiantil denominada: Epistemología del arte y la categoría “Pedagogía triangular”. La autora colaboró en la propuesta mediante la consigna “arte para todos en la escuela”.

La palabra modelo significa una forma que sirve como patrón para ser imitado, reproducido o copiado. El patrón conlleva adaptación, mimesis, sin cuestionar, como un recetario. Todo el proceso de construcción de una obra y la forma en la cual se enseña está conformada de adjetivos más que de sustantivos.

En el caso de Barbosa es muy importante analizar desde los dos enfoques: desde la política educativa y la M2021 y por otro lado desde fuera del modelo oficialista como proyecto alternativo y la fundamentación denominada Arte/Pedagogía en Brasil.

La pedagogía triangular propuesta por Ana Mae Barbosa intenta conectar durante la práctica pedagógica a la semiótica y a la historia del arte, asociada a la realidad político-social de los contextos en los cuales se abordan. La teórica intenta salirse del modelo modernista que solo se enfoca en la expresión y no como vehículo de conocimiento.

No obstante, su método además de convertirse en recetario reproduce el canon y las prácticas epistémicas, discursivas y estéticas coloniales en forma piramidal. Además, las metodologías que se aplican son de carácter extractivista porque el conocimiento se construye sobre el otro. ¿Cómo se podría construir, estudiar e investigar conocimiento con el otro, de sujeto a sujeto sin crear objetos, sino multiplicar autores, ¿fortalecer las subjetividades para luchar contra la dominación?

Además, su propuesta mantiene la estructura de sus cimientos de la enseñanza de las artes, pero se desliga de la visión de arte Moderno por el Contemporáneo, el cual nace de una realidad y un contexto europeos, producto de la situación pos segunda guerra mundial, una historia del arte escrita por los vencedores, desde una población del ser, luchando por sus derechos, desde su lugar de privilegio.

El Arte Contemporáneo logra posicionarse en los años sesenta en los Estados Unidos como producto de la situación socio-política del país: el arte había perdido su legitimidad como estrategia para civilizar a la barbarie.

Por lo anterior, el sector estadounidense, privilegiado del ser, propone por un lado dismantelar la visión del arte moderno que se enfoca en la experimentación del material y las técnicas, en las formas de hacer y crear y pasar del objeto al componente cultural, como un nuevo intento de legitimidad, una forma de lograr insertarse dentro de la clasificación jerárquica entre la ciencia y la técnica.

Lo anterior, sometió a violencia epistémica al arte latinoamericano vanguardista del siglo XX, el cual intentaba integrar lo político y social y en algunos casos acercarse a sus saberes ancestrales como respuesta a las dictaduras y a las crisis en las cuales estaban sometidos, como por ejemplo el muralismo mexicano.

El arte latinoamericano fue menospreciado por varias razones: en primera instancia por considerarse un arte imitador e híbrido europeo y estadounidense. Además por prejuicios raciales, los cuales se vienen arrastrando desde la conquista española a comienzos del siglo XVI.

Muchos teóricos de las artes, como Edward Lucie-Smith, vinculan las Artes Visuales Latinoamericanas con la Europa Occidental. Por el contrario, muchos artistas del siglo XX intentaron acercarse a su contexto sociopolítico. (Edward Lucie-Smith, 1994, p.07).

Marta Traba denominó países “cerrados” a los países con mayor influencia precolombina, tales como México, Perú, Ecuador y Bolivia, los cuales en su mayoría no tenían acceso al mar o de cara al Pacífico en lugar del Atlántico. No obstante, los países del “Cono Sur”, como Argentina, Venezuela, Chile y Uruguay, los describe como “abiertos”, porque se encontraban con mayor influencia europea.

Ejemplifica un caso de la influencia europea, muy parecida a la escultura helénica “El galo moribundo” con la obra del siglo XIX, “El general Tiahuitcole, de Tlaxcotlán, librando batalla en la piedra de sacrificio del gladiador” del inmigrante catalán Manuel Vilar.

Según Lucie-Smith, el indigenismo como movimiento social y político se estableció con la publicación del ensayo del periodista uruguayo José Enrique Rodó, denominado Ariel, el cual tenía como propósito la búsqueda de las raíces nacionales.

Inspirado en la Revolución Mexicana, el autor relata como el primer secretario de Educación Pública de México, Vanconcelos, en coordinación con Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros, fundaron el movimiento muralista mexicano. Añade otra obra literaria de gran influencia en movimiento indigenista: “Siete ensayos de la interpretación peruana”, de José Carlos Mariátegui (1928), inspirado en la cosmovisión de las culturas indígenas en Perú.

Dentro de las manifestaciones artísticas, Edward Lucie-Smith asegura que Guatemala fue uno de los máximos exponentes con la obra literaria, “Hombres de maíz”, de Miguel ángel Asturias, siendo el maíz un producto indígena.

Por el contrario, el autor plantea que en el poema narrativo llamado Martín Fierro, del siglo XIX, de José Hernández, el héroe argentino no es el indio, sino el gaucho, que es una idealización del “cowboy” norteamericano quien lucha contra los indios para recuperar su territorio.

Empero, no debería de ser comparado el gaucho con los vaqueros estadounidenses por varias razones. En primera instancia, el poema está inspirado en las atrocidades del expresidente de Argentina (escritor, docente, periodista y militar) Domingo Faustino Sarmiento, quien escribió un libro llamado Civilización y Barbarie.

Sarmiento aspiraba adquirir el modelo y vida europea a la que describía como “civilización”. Para él, las zonas rurales argentinas estaban condenadas a la barbarie pues decía que estaban llenas de “indios”, los cuales eran violentos y ocasionaban muertes. Reconocía a Buenos Aires, capital de Argentina, como la única “europea” del territorio y que para él era símbolo de progreso y educación.

Describió a nuestra pluridiversidad racial latinoamericana como de personas vagas, que no querían trabajar duro, que vivían como animales y en total pobreza. Para él, en Europa las personas eran muy “educadas”, con casas bonitas, siempre aseadas y con adornos.

El gaucho (en quechua, “pobre”) era el hombre mestizo de sangre española e indígena que en los siglos XVIII y XIX habitaba las llanuras rioplatenses de Argentina, Uruguay y Río Grande del Sur (Brasil). Era diestro en las tareas rurales y en montar a caballo. Para Sarmiento era un ignorante y vago porque no era un hombre de ideas de progreso, ni civilización.

Sarmiento era el que reclutaba a los gauchos y los obligaba, sin paga y bajo condiciones extremas, a participar activamente en la milicia para matar a los pueblos originarios.

La historia de Martín Fierro en el poema trata de eso: el personaje es visto como heroico, porque logra representar la rebeldía contra la opresión del gobierno. Por lo anterior, a diferencia de los vaqueros, el gaucho argentino es símbolo nacional, representa la solidaridad, valentía, respeto y sobre todo contiene una gran riqueza cultural.

Cabe recalcar que al final del primer poemario de Martín Fierro, huyendo de la justicia, termina viviendo con una comunidad indígena. Por lo tanto no es una idealización cowboy, sino el resultado de una gran crueldad y discriminación de raza. (Meoño, S., 2021, Arte Latinoamericano siglo XX, parte 4. <https://youtu.be/1CvS7-eEn6M>)

Existen algunos eventos en las artes visuales y en obras literarias que marcaron huella. Por ejemplo “La Semana de Arte Moderna” en Sao Paulo, en 1924, la fundación de la Revista Martín Fierro y el levantamiento en Cuba contra la Academia de San Alejandro. Toda esta vanguardia se orientó hacia la búsqueda de problemas políticos y sociales, como los muralistas mexicanos.

Dentro del mismo gremio se reprodujo el círculo sicarial: el artista mexicano, José Luis Cuevas, desde los años cincuenta, siendo de las generaciones más jóvenes de la época, logró desestabilizar el dominio de los muralistas mexicanos, con lo que se autodenominó como “ruptura”.

Reunió a los artistas que se oponían a los muralismos mexicanos y que estaban deseosos de abrirse campo dentro del mercado artístico internacional y recibieron todo el apoyo de la crítica fundadora y de la primera presidenta del Museo de Arte Moderno de Bogotá, de origen argentino, Marta Traba.

Traba, fue discípula del teórico del Arte, Jorge Romero Brest, quien definía lo que era arte o no en Argentina y en Latinoamérica, como director del Museo de Bellas Artes de Buenos Aires. En tiempos del régimen de Juan Domingo Perón, Traba decidió retirarse a vivir a Colombia. Sentía un rechazo hacia los muralistas mexicanos, a los cuales describió como un “enorme absceso que ha afectado a nuestros países”. Manifestaba el deseo por “democratizar” las artes y dejar de anteponerse al servicio de la política.

Lo anterior motivó que los artistas latinoamericanos se apropiaran de los referentes del Arte Contemporáneo euro-USA-céntricos: era la tendencia mercantizable y lo que la hegemonía reconocía como arte en boga.

En el caso de José Luis Cuevas, este tenía un gran interés por presentar la realidad presente urbana, la pobreza, los enfermos, los desfigurados de la Ciudad de México. Estaba muy influenciado

por autores de la literatura tales como Dostoievski, Kafka y el artista plástico, Francisco Goya, así como las películas sobre Frankenstein y Drácula.

Traba planteaba que el arte asociado de cualquier manera a la política debe ser desvalorizado y limitado: pintan males sin proponer curas. No obstante, para Traba los “monstruos” de Cuevas pertenecen a un nuevo orden moral y otra realidad más exacta. (Lucie-Smith, pp.117)

Cuevas estaba asociado al grupo Nueva Presencia, quienes se encargaron de crear la ruptura entre las dos generaciones de artistas latinoamericanos, aquellos cuyo referente era el arte precolombino y el otro más influenciado por el arte Occidental y estilos más libres.

Sin embargo, a diferencia de los muralistas, el público meta no eran los obreros, los campesinos, ni los indígenas mexicanos, sino un espectador de clase social acomodada, interesada por consumir arte de caballete.

Marta Traba denominó países “cerrados” a los países con mayor influencia precolombina: México, Perú, Ecuador y Bolivia, los cuales en su mayoría no tenían acceso al mar o de cara al Pacífico en lugar del Atlántico. No obstante, a los países del “Cono Sur”, Argentina, Venezuela, Chile y Uruguay, los describe como “abiertos”, porque se encontraban con mayor influencia europea.

Contrario a esta clasificación, el circuito de reacción cultural de Herrera Flores nos permite diferenciar entre modelos de enseñanza artística coloniales (regulación, asimilación, cerrados) y aquellos de resistencia que llamaríamos decolonial (emancipatorios, abiertos). (Meono, S., 2021, Arte LA II y III parte, <https://youtu.be/LaIk4083yCM> y <https://youtu.be/q9Amm7IbiEM>)

En este sentido, las propuestas coloniales se nutren del imaginario social instituido tal y como lo propone Cornelius Castoriadis: en este caso las representaciones sociales tienden a conservar el orden de cosas, el “estatus quo”, provocando un cierre frente al cambio social en el que se sustentan y refuerzan las instituciones.

Por lo anterior, la metodología propuesta se encuentra enmarcada en los procesos de producción del Arte Contemporáneo, el cual fomenta el conocimiento monocultural euro-USA- céntrico a pesar de vincular al arte como un vehículo del conocimiento político y social y que este se construye a partir de la modernidad y del modelo colonial.

Más adelante, del 6 al 9 de marzo del 2006, la UNESCO organiza otra conferencia denominada: *Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística:*

Construir Capacidades Creativas para el siglo XXI, en la cual se concreta la ruta y las políticas educativas para el objeto de estudio y describe principalmente la importancia de adaptar el modelo pedagógico M2021 a las necesidades del mercado.

La conferencia tuvo tres propósitos:

1. Evaluar y presentar el resultado de la hoja de ruta durante la conferencia, reforzar dimensiones socioculturales de la educación artística, así como destacar el valor de la educación artística en la promoción de la diversidad cultural y la cohesión social.
2. Explorar y abarcar la amplia gama de oportunidades dentro y fuera de la configuración institucional de la educación y ambientes de aprendizaje.
3. Promover la investigación y medir la capacidad de conocimiento en la educación artística.

Si las dimensiones de esa pedagogía no contienen el componente epistemológico, estético (visto desde una visión estética), político y ético, es una pedagogía reproductora, no es un proceso de construcción de aprendizaje. Esta dinámica de control y valoración de los alcances coloniales estarán presentes en cada una de las actualizaciones del modelo.

Freire separa a la sociedad entre los oprimidos, pertenecientes a la zona del no ser, los deshumanizados y los opresores, los que forman parte de la zona del ser, los humanizados, por encima de los primeros, en una condición de privilegio.

El control es una forma de regulación que lleva como resultado a la desesperanza, a la pérdida de autoestima e impulsa ciclos de violencia. Lo anterior, los lleva tal y como Freire lo describe al fatalismo: el sujeto siente que no hay nada que se pueda cambiar, hay impotencia. La suma de esa incapacidad, sumada a la deshumanización, conlleva a la dominación.

Agrega que la dominación equivale a la domesticación. Domesticar es un método para adormecer la conciencia, incitar temor, inferiorizar su voz, sienten vergüenza de sus orígenes y de su cultura porque les han hecho creer que se encuentran asociadas al salvajismo, a lo incivilizado, de mal gusto y por último, se les hace creer a algunos oprimidos que se encuentran en unos escalones por encima del resto, con la intención de segregarse y desunir.

Como el opresor es quien legitima los saberes, es quien investiga y determina cómo enseñar las artes, desde la universalidad y la hegemonía.

La conferencia de la UNESCO se construyó a partir del lema “Arte para la sociedad, educación para la creatividad”. Asistieron unos 2.000 representantes y expertos de 129 países pertenecientes a esta agencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con sede en París. La directora general, Irina Bokova, explicó que el objetivo era tomar en cuenta todos los aportes necesarios para un modelo en la educación universal, es decir; para todos los países de América Latina.

Mignolo describe al concepto de estética, tal cual está definido: universaliza todo tipo de expresión artístico-cultural. La estética se universaliza a partir de 1492, es la que va a definir lo que se determina por sensaciones, diseño, lenguaje. Por lo tanto, la creatividad está teorizada a partir de fundamentos coloniales y sus categorías Kantianas.

Lo anterior ha fomentado, por el contrario, una percepción y estética definidas en función del modelo que Fanon describió como el espejo del blanco-colonizador, el que fomenta un deseo de aspirar a tener un estilo de vida y un gran sentido de inferioridad, tanto económico como identitario.

Se tomó a Corea del Sur como referente pedagógico porque estimula la educación como vía de desarrollo económico y social. Desde sus referencias iniciales quedaron aclaradas las expectativas de las propuestas para los futuros programas de estudio. Irina Georgieva Bokova ejemplifica a Corea del Sur como un “ejemplo excelente” en un momento en que la comunidad internacional busca una respuesta a la actual crisis económica y financiera.

Esta conferencia fue la segunda sobre este asunto que celebró la UNESCO, tras la realizada en Lisboa en 2006, y coincide con el sesenta aniversario del ingreso de Corea del Sur en el organismo mundial. El resultado principal de la conferencia fue la Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de artes y la educación, un plan de acción para todos los actores de educación artística.

La Conferencia también evaluó la hoja de ruta para educación artística, así como se proporcionó a los diferentes actores participantes un foro de debate donde intercambiaron ideas, prácticas y revisaron el estado del conocimiento de la investigación sobre educación artística.

Dussel asegura que esta reforma lo que promueve es destruir el pensamiento crítico, continuar con el eurocentrismo, seguir repitiendo la historia y es por eso que hace un llamado a discutir los contenidos. (E, Dussel, Foro Inaugural “Reforma educativa para 4 generación” 2018).

La hoja fue el marco de partida con el que se construyó el modelo. Su finalidad se centró en desarrollar un programa enfocado en una educación mercantil, que fomente en las futuras generaciones una sociedad con una economía más creativa y una “supuesta” globalización más sensible que impulse acciones para el fortalecimiento financiero.

En ese mismo sentido, se estableció dentro de la propuesta, desarrollar políticas para la formación docente y establecer relaciones de colaboración entre los sistemas y agentes educativos y culturales, así como la formación de profesores de asignaturas generales, de los docentes y administradores de centros educativos.

Es aquí donde se acuerda universalizar los programas de estudio, como guías para la enseñanza de las artes (EA) e incorporar el enfoque de educación por competencias de Jacques Delors: “Los cuatro pilares de la educación” en “La educación encierra un tesoro”. (Delors, J., 1996)

La propuesta es el referente principal para la elaboración de la matriz del modelo pedagógico para el desarrollo de los programas de estudio en Enseñanza de las Artes, M2021. Su enfoque se enmarca en la educación por competencias y los cuatro pilares de la educación en todos los programas de estudio: Aprender a ser, Aprender a hacer, Aprender a aprender y Aprender a vivir. (Delors, J. 1996).

Si este modelo fue propuesto por el mercado, diseñado en función de sus propios intereses económicos, la enseñanza de las artes (EA) y el arte se convertirían en reproductores y maquiladores empresariales del conocimiento, “sucursaleros” y se estaría promoviendo una EA con valores de mercado. Por lo tanto, serían cómplices de ese sistema de poder y dominación elitista en esta sociedad que promueve la exclusión de muchas culturas.

Lo anterior, tal y como lo describe Juan Gómez: coloca a la cultura en una posición desigual en relación con lo biológico, es decir, lo cultural y lo psicológico como un asunto biológico va a responder a un modelo Neo-neoconductista, producto de una economía liberal, maquiladora de servicios la cual solo espera futuros empleadores que logren cumplir con el desempeño y el rendimiento de sistema económico, por encima de una formación integral y las necesidades comunitarias.

Bajo este patrón se perpetúa la forma en la cual se produce el proceso de aprendizaje en la enseñanza de las artes: impuestos por los cánones de la Academia y las “Bellas Artes”, el buen gusto, y el saber ser, hacer, sentir y pensar en función de las necesidades del mercado.

Bajo esta matriz no es posible aprender más allá de estas representaciones, aprender a vivir desde otros vivires, sentires, aprender desde otros saberes y haceres, entender el arte desde otras

formas sonoras, visuales, corporales, a partir de otras formas de pensamiento, rituales, cosmovisiones que cumplen un papel muy importante en muchos pueblos y comunidades como producción y medio de subsistencia.

El campo de las ciencias sociales y la EA en AL siempre han tenido una inclinación neoliberal, imperial y globalizante; las cuales promueven la monocultura, la universalidad, homogeniza y poner en un primer plano al euro-usa conocimiento científico-occidental; por lo cual desdibuja otros saberes, los niega y se antepone y se posiciona como Sistema Mundo y la única opción racional para ordenar al mundo.

Desde los años noventa se viene fortaleciendo este Sistema-Mundo como parte de la globalización neoliberal. Por lo cual, desde nuestras universidades y en la educación, se mantiene la lógica cartesiana y sus cánones euro-USA-occidentales: para entender el ser, hacer y conocer y la vida humana como único conocimiento hegemónico.

Lo anterior diluye las experiencias y conocimientos de cada comunidad y lo global convierte a lo local en lugares de tradición, mientras a lo global se le asocia con el espacio para la construcción de conocimiento, política, economía, cultura, naturaleza y la interacción entre las mismas. (Walsh, C., Lambuley, E., Gómez, P. 2018, pp.13-14).

Posteriormente, del 13 al 15 de septiembre del 2010, se efectuó *El Congreso Iberoamericano de Educación*, en Buenos Aires, Argentina, el cual tenía como propósito principal discutir y concretar los objetivos, metas, indicadores, programas de acción compartidos y mecanismos de seguimiento y evaluación de la propuesta Metas 2021: *La educación que queremos para la generación del Bicentenario*.

Con el proyecto M2021 se concretó el modelo pedagógico en la enseñanza de las artes (EA) como política educativa, basado en el documento: *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* que el objeto de estudio de esta investigación.

Cada uno de los ministros de educación de los países anexados a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se encargó de contextualizar y diseñar un programa de acuerdo a sus necesidades y las políticas educativas bajo los lemas “La educación que queremos para la celebración del bicentenario”: “Educar hacia una nueva ciudadanía”.

Las preguntas más importantes son: ¿Quiénes determinan la educación que queremos?,

¿El mercado? ¿Es el perfil de ciudadanía para conmemorar el bicentenario de las independencias dentro del modelo pedagógico colonial, de obediencia, dominación y adoctrinamiento?

Esta visión de *Educación para una nueva ciudadanía* es la que va a marcar el norte (porque el sur no es visible) en cuanto a la educación artística que se fundamenta en los tres ejes conceptuales y se ejecuta mediante las prácticas educativas curriculares, impartidas mediante los programas de Artes y Letras, Ciencia y Tecnología, Matemática, Estudios Sociales e Idiomas, entre otros, y las prácticas curriculares que acompañan el desarrollo estudiantil en el sistema educativo.

Expone cuatro retos que esta investigación intentará enmarcar como categorías coloniales:

- La formación continua de las personas que integran cada comunidad educativa que es una estrategia para la continuidad colonial del modelo. Un modelo simplificado de la vida, reduccionista.
- Las estrategias de mediación pedagógica propuestas para transmitir conocimientos, es decir, metodologías, recetarios, cuyas prácticas pedagógicas se logren mantener bajo el formato esperado.

Una mediación pedagógica enmarcada en el constructivismo y el socio-constructivismo, pero que bajo sus estructuras se convierten en aplicación de formas repetitivas de crear arte en las cuales la figura del docente se encuentra en una posición de poder frente a la persona estudiante: reproduciendo el círculo de violencia durante la práctica pedagógica.

Por lo anterior, no es posible fomentar creatividad, pensamiento crítico e innovación si el conocimiento se da por sentado: no hay nada más por imaginar, pensar, sentir, analizar y el sujeto no descubre saberes, se le impone disciplina, se le domestica.

Dentro de esa posición de poder, es la persona docente la única que sabe, la que educa, la que evalúa y determina lo que es o no es arte.

- El fomento de ambientes de aprendizaje diversos y enriquecidos a través de las TIC, bajo la visión científicista y cartesiana, antropocéntrica en relación con la madre tierra y los seres vivos humanos y no humanos.
- Las estrategias de evaluación son canónicas, unidireccionales, es una evaluación para medir el grado de cumplimiento con lo impuesto en el quehacer áulico y el logro del perfil de salida que espera el mercado.

Existe una evaluación incapaz de autoevaluar sus consecuencias porque mide el arte como un bien mercantil, sin tomar en cuenta que se están elaborando productos de destrucción masiva capaces de destruir formas de sentipensar, de ser, de vivir y de entender diferente a la hegemonía. Por lo tanto, es epistemicida, ecológicida, heteropatriarcal/heteronormativo, artecida, feminicida, homófobo y racista, entre otros.

Una evaluación mercantilizada, diseñada bajo la base de fomentar la educación por competencias y rendimiento. Además, su producción sufre el mismo proceso de curaduría en la cual está expuesto en este Sistema-Mundo-Arte.

¿Es esa la educación que queremos?, ¿será la continuidad de una educación bancaria en función de sus nuevas necesidades en relación con las demandas del mercado mundial? No solo cambian las necesidades empresariales en relación con los descubrimientos tecnológicos, sino la forma en la cual se deben perpetuar las estrategias de dominación para las nuevas generaciones.

¿Cómo civilizar a la nueva ciudadanía? ¿Son las nuevas políticas de modernidad/colonial para “civilizar” a las nuevas generaciones venideras?

En este primer reto para el modelo se impulsa lo que se denomina, formador de formadores. No es formación continua para construir y transformar puentes alternativos de aprendizaje, por el contrario, es adoctrinar al personal docente encargado de transmitir este conocimiento hegemónico en el ámbito áulico.

El sistema desgasta a su personal docente mediante reducción de lecciones, garantías sociales y sobrecarga laboral con el fin de reproducir de manera mecanizada y operacionalizada el conocimiento colonial. La mayoría de la población docente expresa vivir sobrecarga laboral en tramitomanía administrativa, operacionalizando las estrategias de planeamiento y evaluación, así como en el cumplimiento de actividades extracurriculares para las cuales no tienen tiempo ni espacio para la investigación y la creatividad.

Por lo tanto, la primera población reprogramada para fomentar el modelo M2021, será el personal docente. La población docente es clasificada como obreros o trabajadores calificados, las personas directoras deben ser gestores de empresa y los estudiantes son consumidores: es un campo globalizado y hostil que se ha venido extendiendo.

El rol del docente se convierte en una figura de poder, “foucaultiana” (de Paul-Michel Foucault), que va a reproducir el círculo de violencia en cual ha estado expuesto durante su propia experiencia de aprendizaje y es quien va a determinar si la producción artística de su población estudiantil cumple con los cánones hegemónicos o no y de lo anterior dependerá su calificación.

Por lo tanto, durante la práctica docente velará por enmarcar las pautas mediante los Elementos Plásticos de la Comunicación Visual, la historia del arte y sus referentes euro-USA-céntricos, sus códigos, signos, estética y técnicas para lograr aprender a construir y leer una imagen.

A pesar de que desde su enfoque metodológico y curricular promueve el constructivismo y socioconstructivismo, se antepone una malla curricular occidentalizada que, además, en muchos países tales como en Costa Rica y Colombia debe ser operacionalizada mediante plantillas impuestas. Es claro que estamos frente a una matriz neoneoconductista que intenta controlar, estandarizar y satisfacer las necesidades del mercado.

No obstante, la “tropicalización” de la metodología socioconstructivista va más encaminada hacia el pensamiento crítico, según Cristina Martínez y Emilio Guachetá: “El pensamiento no puede reducirse a una capacidad analítica relacionada con evaluar la consistencia, coherencia y evidencia de juicios, argumentos y afirmaciones de textos escritos (competencias críticas). El desarrollo de estas capacidades es necesario pero no suficiente” (Martínez, M. y Guachetá, E., 2020, p.19).

Es necesario reinventar las formas de resistir y proponer. El pensamiento crítico debe estar situado en la crítica a la economía política, social y sus diversas jerarquías de poder impuestas en los sistemas educativos como conceptos, procesos y formas de vivir, sentir y pensar frente a la vida.

Mediante este modelo vigente, se determina y sentencia a la población estudiantil que no se ajuste a este canon impuesto y por lo anterior promueve la exclusión.

El proceso de mediación pedagógica se convierte en una experiencia de mimesis y repetición, sin pensamiento crítico. Un espejismo que fomenta aspirar a ser un imaginario creado por un mercado global. El arte como mimesis es un receptor pasivo, así como el rol del estudiante frente a la cultura visual, las imágenes multimedia y las industrias culturales.

Basado en el planteamiento de Luis Camnitzer, lo que se viene construyendo es un arte como un objeto de consumo y no como actor social o agente liberador. Por lo tanto, se deben buscar estrategias en la cuales se fomente la reinención estética que empodere nuevas formas de sentir, mirar, escuchar, vivir desde nuestras propias realidades y necesidades. Es necesario diseñar modelos pedagógicos alternativos, desaprender conceptos y aprender desde otros saberes alejados del modelo hegemónico actual. (Camnitzer, L., 2012, p.1)

El libro *Educación artística, cultura y ciudadanía* consta de reflexiones de varios especialistas con los cuales se trazó la ruta y las pautas para la construcción del modelo, las políticas educativas, los procesos, metodologías y enfoques pedagógicos de la enseñanza de las artes (EA) que son importantes de analizar porque constituyen los fundamentos para desarrollar los programas de estudio en cada uno de los países latinoamericanos.

El texto consta de doce capítulos. En el primero se establecen varios ejes temáticos y entre los más importantes esta la vinculación entre la educación y la cultura contemporánea y la enseñanza de las artes (EA) de cara al nuevo milenio. (Maris, S, 2018, pp.9)

Mas adelante se abre una discusión sobre las ventajas y desventajas de la integración del arte con otras disciplinas y la importancia de acercar el aula a las comunidades para promover la transformación social tomando en consideración que la familia, la escuela y la comunidad conforman una red. (Aguila, D., Núñez, M. & Raquimán, P., 2018, pp. 21).

Sin embargo, no es posible promover la transdisciplinariedad. El problema radica en reproducir conocimiento hegemónico y monocultural en las aulas. Peor aún, sacarlos de las aulas e imponer conocimiento colonial dentro de las comunidades renuncia o niega otras formas del pasado como saberes otros. Aún si los tiene, como propósito se encuentra en responder a problemáticas inmediatas del entorno inmediato. El esfuerzo será en vano si los contenidos se encuentran dentro de una matriz de conocimientos que se antepone a otras formas de conocimiento.

Para este Sistema-Mundo se considera el término de “comunidad” a las comunidades “glocalizadas” (no globalizadas) que implica que las personas o grupos son capaces de “pensar globalmente y actuar localmente”. Se incorpora con el pretexto de aprender a vivir juntos, así como el reconocimiento del “poder colectivo” de la acción ciudadana.

Lo anterior ha demostrado que este sistema es un proyecto civilizatorio de muerte porque la modernidad occidental se empleó como medio de expansión civilizatoria. Este proyecto

“civilizatorio” ha sido destructivo para la vida humana y no humana a escala planetaria porque es ecológicida, porque sigue la lógica cartesiana, es feminicida y homófobo porque sus cimientos están constituidos desde una estructura patriarcal, racista y epistemicida.

La acción pedagógica no se debe limitar a la educación formal e institucional, sino más bien debe expandirse a espacios sociales, políticos y epistémicos donde entre todos los miembros de las comunidades construyan sus propios procesos de aprendizaje.

Los fundamentos, la metodología y la didáctica de los programas se enmarcan en el interés por la cultura visual y la acción en la educación artística, la estética como estrategia para la integración de los aprendizajes y una mirada racional sobre la comprensión y el accionar de los acontecimientos visuales en el ámbito escolar. (Miranda, F. & Vicci, G., 2018, pp. 45),

Se exponen prácticas pedagógicas exitosas aplicando el modelo propuesto vinculado con las imágenes multimedia, tales como el audiovisual y la fotografía, así como la incorporación de las TIC en la mediación pedagógica.

Además, hace énfasis en la importancia de incorporar el cine como herramienta para el desarrollo cultural y artístico. (Ambrós, A & Breu, R. “2018, pp.115) y (Vidigal, L., 2018, p.103)

Proponen promover nuevas formas de construir arte desde el mundo digital y la incorporación del aprendizaje por proyectos y la investigación como parte de la práctica pedagógica en los programas de estudio. (Romero, M., 2018, pp.135).

El evento en el cual se ideó el objeto de estudio de esta investigación ocurrió en El Salvador, donde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los ministros de Educación y los jefes de Estado de los países aliados expusieron el tema: “*Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*” con la finalidad de conmemorar los doscientos años de independencia, según lo establece el documento final. (Metas Educativas 2021).

A partir de las líneas de acción establecidas en el documento surgió el libro titulado *Educación Artística, Cultura y Ciudadanía*. El texto se oficializó y se convirtió en el modelo vigente para la elaboración de los programas de estudio en la Enseñanza de las Artes de América Latina, el cual se espera analizar.

A partir del 2008 cada ministerio de Educación iberoamericano, adoptó el compromiso de cumplir con las 11 metas que debereían ser alcanzadas en el 2021. Por otro lado, la OEI se comprometió a presentar informes sobre los avances, de tal forma que se pueda evidenciar el cumplimiento y el

seguimiento ministerial en relación con las metas definidas y aprobadas por la XX Cumbre Iberoamericana de jefes de Estado y de Gobierno (Mar del Plata, 2010).

La OEI justificó ese control continuo con el pretexto de conocer mejor las realidades de Latinoamérica y para lograr el acompañamiento necesario para asegurar una calidad de la educación, la equidad en el acceso y la permanencia en los centros educativos. Se acordó que el Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas (IESME) sería el encargado de revisar y de identificar las correspondientes actualizaciones en relación con el abordaje del M2021.

Miradas 2016, fue uno de los últimos informes presentados denominado “A mitad del camino”. Aquí se expuso tanto los alcances como los desafíos por alcanzar. A partir de este resultado se propuso para cada uno de los países proponer estrategias para lograr responder a los retos evidenciados. Por ejemplo, poner énfasis no solo al aprendizaje por competencias, sino también, promover en la población estudiantil diversas habilidades mediante la práctica docente como parte de las expectativas para el perfil de salida acorde con las necesidades del mercado.

También se realizó un informe en el 2018, previo a la pandemia por el COVID 19, con algunas similitudes al informe anterior, pero en esta ocasión se tomó en cuenta la reflexión de cada una de las personas representante de cada país.

Con la pandemia se incrementaron los niveles de control y de opresión en el ámbito educativo. Boaventura de Sousa Santos lo describe como “*Apagón Educativo*” porque se desvincularon las comunidades de los centros educativos, de la interacción social y de la convivencia, sustituyendo la práctica pedagógica por recetarios, tutoriales unidireccionales virtuales y las tareas masivas en los hogares para la población estudiantil.

Como resultado se ensancho aún más la brecha social, la pobreza, la desarticulación comunitaria, la falta de empatía y el aumento de de violencia en los centros educativos.

Por otro lado, como paliativo para mitigar el colapso climatológico, el modelo intenta transversalizarse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el 2015 y que, según el documento, la presentación del objetivo cuarto (ODS4) estaba orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

La OEI asegura que los modelos presentan un doble desafío: por una parte, dar cumplimiento a la agenda aprobada en 2010 en torno a las metas educativas 2021 y, por otra, avanzar con la Agenda de Educación 2030.

Finalmente, la secretaria general de la OEI en respuesta a la pandemia del COVID 19 en el 2020, envió un informe con los lineamientos para la implementación de los programas y como estrategia para mitigar, según la propuesta, las graves pérdidas de aprendizaje. Para el 2021, realizó un informe denominado: “Retorno escolar presencial postpandemia en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones” que expone las acciones a seguir.

Justificando la importancia del regreso al curso lectivo, luego del confinamiento, expuso dos desafíos, los cuales describen como: “Un retorno progresivo y seguro a los centros educativos y la continuidad de las acciones de las M2021”. El texto “maquilla” el compromiso con el mercado internacional en el marco del bicentenario con el retorno de las personas estudiantes a los centros educativos como un derecho y espacios más seguros, frente a otros entornos en los cuales la niñez se expone al contagio.

Como “medidas de control y monitoreo”, la OEI confeccionó encuestas alrededor de toda la región, incluyendo a su sede central, en España, en las cuales intentarán recabar toda la información, experiencias y resultados de cada uno de los países iberoamericanos. Asimismo, envió a cada país textos académicos con el propósito de asegurar los procesos.

“La OEI considera que el regreso a la educación presencial de manera progresiva y segura es una prioridad”. Jabonero, M. secretario general, OEI. 2021

Este escenario generó transformaciones significativas en relación con el objeto de estudio anterior, no obstante, es necesario tomarlo en consideración porque se fundamenta en la necesidad de mantener la visión de las M2021 y continuar con el proyecto bicentenario, el cual se espera fundamentar como modelo para la continuidad del modelo Modernidad/Colonial, del Sistema-Mundo.

En la presentación del texto Metas educativas 2021 (M2021), realizada por la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) recordaron que el 18 de mayo del 2008, en El Salvador, los ministros de educación iberoamericanos adoptaron impulsar el proyecto “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de bicentenarios” con la mayoría de los países iberoamericanos, aprovechando la efeméride histórica.

Su objetivo es mejorar la calidad y la equidad en la educación como estrategia para combatir la pobreza y la desigualdad y promover la inclusión social.

Aseguran que existen desafíos por resolver: el analfabetismo, el abandono escolar temprano, la deserción escolar, la explotación laboral infantil, los problemas con el rendimiento académico, y mejorar la calidad educativa en la enseñanza pública, entre otros. A lo anterior hay que sumarle la brecha tecnológica para el uso de los TIC en el proceso de aprendizaje, como estrategia para fomentar la innovación, la creatividad y la investigación.

Se acordó mantener el proyecto no solo como una formulación de metas educativas, sino más bien para realizar transformaciones sociales que realmente calen en la población. Por lo tanto, se estableció para cada país impulsar programas de acción para lograr alcanzar esas metas.

“Una educación más justa exige mayor equidad social y mayor nivel cultural, aspiración que, si bien se extiende a toda la ciudadanía, pretende orientarse especialmente hacia aquellos colectivos tales como los grupos originarios, los afrodescendientes, las mujeres y las personas de zonas rurales (2021 Metas Educativas, p. 09)”.

Afirma que el proyecto no solo debe surgir como una iniciativa ministerial y gubernamental, sino más bien de toda la sociedad. Por tanto, abrieron un espacio de debate y publicación de opiniones y de la mano del apoyo de organismos internacionales y la comunidad educativa.

En síntesis, según el modelo, esta misiva fundamenta la “Educación para una Nueva Ciudadanía” con ejes conceptuales que se ejecuten mediante las prácticas educativas curriculares impartidas en los programas de Artes y Letras, Ciencia y Tecnología, Matemática, Estudios Sociales e Idiomas, entre otros, así como en las prácticas cocurriculares que acompañan el desarrollo estudiantil en el sistema educativo. Los retos se visualizan como la posibilidad de integrar una propuesta curricular.

¿Qué retos debemos confrontar en la transformación curricular con el fin de “Educar para una nueva ciudadanía”?

Poner a cada estudiante como centro del quehacer educativo y asumir abordajes pedagógicos novedosos que propicien un desarrollo al máximo de los potenciales de cada estudiante. Según el modelo, promover la implementación de enfoques educativos integradores e inclusivos que impulsen la accesibilidad y la incorporación de todas las personas participantes en el proceso educativo.

El diseño curricular a partir del concepto de “habilidades” y “competencias” que sustenta el desarrollo de una nueva ciudadanía es el siguiente:

- Formas de vivir en el mundo: es la dimensión que conlleva el desarrollo sociocultural, las interrelaciones que se tejen en la ciudadanía global con el arraigo pluricultural y la construcción de los proyectos de vida.
- Formas de relacionarse con otros: se relaciona con el desarrollo de puentes que se tienden mediante la comunicación y la colaboración.
- Herramientas para integrarse al mundo: es la apropiación de las tecnologías digitales y otras formas de integración, así como la atención que debe prestarse al manejo de la información.

Estas habilidades se han integrado en varias dimensiones, tomando como base lo planteado anteriormente, así como la información obtenida sobre “Competencias para el Siglo XXI”. Además, se implementó El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que es un marco que promueve la flexibilización del currículo al asumir la variabilidad individual como norma y no como excepción.

El DUA estimula el diseño de ambientes de aprendizajes a partir de tres principios fundamentales basados en la investigación neurocientífica: proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y de expresión y múltiples formas de implicación del aprendizaje, con lo cual se facilita el acceso a todos los aspectos del aprendizaje.

No es posible integrar las cuatro dimensiones y sus habilidades correspondientes en el desarrollo educativo porque se centra en la necesidad del mercado, y peor aún, dice centrarse en el individuo por lo refuerza la idea del arte al servicio de la producción mercantil y su relación sujeto/objeto: sujeto pasivo, adoctrinado, individualista, antropocéntrico, descentralizado de su comunidad y de su entorno.

- “Se puede afirmar que la enseñanza del arte se dedica fundamentalmente a la enseñanza sobre cómo hacer productos y cómo funcionar como artista, en lugar de cómo revelar cosas. Es como decir que enfatizamos la caligrafía por encima de los temas sobre los cuales queremos escribir y cómo vender esas páginas caligrafiadas. Y con ello, bajo el disfraz de lo apolítico o de una política consumida instantáneamente, servimos a una estructura de poder que es totalmente política” Luis Camnitzer

Camnitzer, señala que desde hace más de diez años se ha dado en el arte un giro pedagógico y con ello se han propuesto enfoques en la enseñanza del arte que, en principio, cuestionan los modelos educativos basados en la producción y la competitividad. Sin embargo, insiste en “El arte como educación sigue siendo un fraude”. (Camnitzer, L. 2012, pp.1)

Los modelos pedagógicos y el ciclo colonial/sicarial

En las Metas 2021 (M2021) se ofrece un programa que pone en el centro del aprendizaje a la persona estudiante, al centrar los intereses a partir de la necesidad del mercado mundial: la economía afecta al ámbito cultural y pedagógico.

Todo país anexo a la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE) es un territorio dominado: cada región es sometida y obligada a cumplir con las políticas impuestas por el mercado. Por lo anterior, el modelo en la enseñanza de las artes (EA) es exigido y a pesar de que se puede contextualizar en cada uno de los países, sigue siendo desde las bases del “patrón colonial” que se convierten en franquicias y sucursales en América Latina, tal y como lo describe Enrique Dussel.

El modelo establecido por la OCDE se impone a los países de AL y somete la educación que quiere para la generación bicentenaria: es la educación que espera el mercado, el perfil de salida de las personas estudiantes y el rol que esperan que asuma la persona docente. Es objetivar a todos los actores sociales para alcanzar una meta sin importar las consecuencias.

Por lo anterior, el canon se convierte en opresor, la población docente en asesinos del conocimiento, impulsores de las jerarquías de dominación y la población estudiantil en reproductores de la colonialidad como sujetos pasivos.

Reproducen instrucciones tipo recetario: la receta de una estética reinventada desde el pensamiento renacentista, arte como objeto de consumo, seres humanos y no humanos que dejan de ser sujetos para convertirse en objetos maquiladores de la producción en serie desde la apropiación, y la asimilación. Es decir, una educación bancaria, en la cual la persona docente deposita la información en la persona estudiante, la cual construye una imagen siguiendo las instrucciones impuestas por su “mentor” quien asume un rol de evaluador, tipo curaduría de museo y determina si cumple o no con las expectativas del mercado.

A pesar de los cambios propuestos, la transformación curricular es más una adaptación en cuanto al procedimiento: lo procedimental más que el contenido. Por esto, aún se mantiene la máscara blanca diseñada desde un lugar de privilegio. Es decir, se enseña desde una estética que intensifica el anhelo por llegar a ser como los artistas euro-USA-céntricos.

La persona estudiante, en una posición desigual de poder, desde su condición de oprimido, “se acomoda” al opresor porque le han hecho creer que no tiene la capacidad para pensar y por ello

“admira” a sus opresores y asocia el éxito y la plenitud de su vida con la posibilidad de ser como el opresor. Por eso se repite el ciclo sicarial.

A pesar de que dentro de la malla curricular se toma en cuenta a los artistas de Latinoamérica (LA) así como otras culturas, el modelo redirige el proceso a partir de dos aristas: la tendencia a elegir referentes euro-USA-céntricos como resultado de la formación de la persona docente dentro del formato de academia en las universidades o el análisis de los referentes latinoamericanos con modelo monocultural, el cual siempre intenta reflejar que el arte en nuestra América Latina (AL) es una mimesis de los países hegemónicos.

Es decir, son estudios edificados desde la colonialidad del saber, desde los vencedores, desde aquellos que destruyeron nuestra cultura y nos hicieron creer que éramos la “*barbarie, salvajes*”. La categoría colonial está presente en los programas de estudio y se vuelve cómplice para reproducir, mediante la mimesis, un modelo monocultural de un sistema mundo responsable de la destrucción de muchas culturas, epistemicidios y que fortalece las jerarquías de poder, las mismas que impulsan todo tipo de discriminación.

Lo anterior, se puede apreciar claramente en la obra “Black Mirror”, de Pedro Lasch. Consiste en una serie de estatuillas femeninas precolombinas montadas de espaldas al público. Todas están mirándose-reflejándose en un espejo negro. No obstante, al observar el reflejo en el espejo, se descubre que no coinciden con la imagen de la estatuilla. Al acercarse, se observa las figuras femeninas del cuadro de José Rivera, 'La mujer barbuda' (1631), en la cual miramos la realidad a partir de un espejo distorsionado, negando nuestras propias raíces ancestrales para lograr acercarnos al imaginario civilizatorio de la modernidad/colonialidad del poder.

Imagen 37 “Black Mirror”

► Registro de “Mimesis & Transgression / Mimesis y Transgresión”
[S3BM5A], de Black Mirror / Espejo Negro: Suites Fotográficas, Pedro
Lasch, 2007-2008.



Fuente: Pedro Lasch

En cada una de las propuestas para los países anexados a la OCDE; se impulsa una historia del arte la cual refleja una visión monocultural, en una estética renacentista, la academia, cartesiana, antropocéntrica muy lejana a nuestras raíces; responsable de diluir conocimientos otros, otras maneras de aprehender y transmitir el arte.

Este canon de aprendizaje impuesto es una estrategia de colonización por medio de la enseñanza de las artes (EA) porque reproduce categorías coloniales que llevan como resultado al exterminio cultural y de otras formas de sentir y vivir, enalteciendo la máscara blanca y el sentimiento de inferioridad, así como el anhelo por alcanzar el estilo de vida y gusto de los héroes conquistadores blancos.

Ese es realmente el modelo por seguir: perpetuar la colonialidad desde la EA como estrategia en una cultura visual, para atizar el epistemicidio y el artecidio. Una EA orientada a la reproducción; la cual no responde a las necesidades propias de cada comunidad.

Cualquier intento, desde este patrón, por impulsar lo político y lo social estaría enmarcado a partir de las bases colonizadoras de la academia renacentista y del sistema-mundo.

Sin menospreciar la lucha histórica de los movimientos sociales y sindicales, no se ha impulsado desde la EA y desde los espacios oficiales otra forma de percibir, sentir y construir arte la comunidad como espacio para la construcción de aprendizaje: se perpetúan los roles de “maestro” y “aprendiz” lo cual contradice la metodología constructivista que establecen los programas de estudio.

Una de las grandes falencias del sistema educativo es la desvinculación de la comunidad educativa con su entorno inmediato. Los planes de estudio invitan por medio de la metodología de aprendizaje por proyectos a responder a problemáticas de su contexto inmediato por medio del arte. No obstante, estos programas se crearon desde hace más de 10 años y no se evidencia esta participación estudiantil en sus comunidades.

Los proyectos desarrollados durante el proceso de mediación pedagógica son apropiaciones y mimesis del modelo hegemónico, universal, monocultural, un espejo blanco-colonizador-asimilador de la identidad y la cultura. No es posible fomentar el pensamiento crítico con el modelo propuesto porque se encuentra desvinculado con lo político y lo político con lo pedagógico.

Todas las personas que participan del proceso en la enseñanza artística dentro de los espacios oficiales son individuos que (aún más con la pandemia) han perdido la esperanza y la autoestima desde la práctica pedagógica: las personas docentes están resignadas a que nada va a cambiar.

En la actualidad, la mayoría ha naturalizado la forma en la cual se construye arte y se cuestiona el procedimiento, pero no se cuestiona el contenido. Esta alfabetización es una educación que se adoctrina desde la formación universitaria como un patrón.

Mediante el triángulo del sistema opresor que expone Freire, el modelo se convierte en un opresor silencioso por tratarse de la EA, cuya propuesta afirma fomentar el pensamiento crítico porque impulsa agentes sociales en sus comunidades y la cultura. No obstante, el modelo se impone frente a los países como el “Santo Grial”, elaborado desde afuera, desde una posición de poder. De tal forma que este modelo deslegitima otras formas de percibir, crear y pensar en el arte desde otras miradas.

“La generación que queremos” es la continuidad de una educación bancaria, disfrazada de constructivismo y pensamiento crítico, una piel blanca, disfrazada de piel negra.

En lo que concierne a la estética y la lógica de consumo del arte, subyace desde el ser, desde los vencedores, en una condición de privilegio cuya aprobación sobre lo que es o no es arte lo determina las curadurías de los grandes museos que pertenecen a los países hegemónicos en este sistema-mundo.

Esta clasificación no solo se encuentra determinada por los cánones hegemónicos impuestos, sino también en función de lo que espera reflejar o impulsar las políticas culturales definidas en relación con las necesidades del mercado mundial. Refuerza la expansión colonialista, legitima el

conocimiento eurocéntrico y monocultural, pero sobre todo la dicotomía de civilización versus barbarie, desarrollo versus subdesarrollo, superioridad/inferioridad, dominados y dominantes.

La historia del arte en Latinoamérica, por ejemplo, siempre se encuentra mitificada como aquella que históricamente, después de la conquista española, anhela apropiarse de arte denominado euro-USA-céntrico, reforzando así los conceptos de civilización y barbarie. De tal forma que se encuentran imbricadas las jerarquías de dominación y la clasificación social. Por tanto, son representaciones que perpetúan las prácticas de dominación colonial.

Cualquier intento por expresar representaciones artísticas comprometidas con la lucha social y políticas en el quehacer áulico se encuentra reproduciendo un modelo colonial y hegemónico, debido a que todo el proceso está permeado de la matriz misma del colonialismo.

Asimismo, el modelo presenta relaciones coloniales de poder en la matriz epistémico-cultural, tanto para la apreciación del arte como para el uso de referentes y creación artística: se reproduce una carga de códigos, símbolos/ideologías que son universales, lo cual hace imposible los diálogos con otros mundos pluriversos.

De esta forma, el patrón desde su matriz fomenta el epistemicidio no solo porque se ve a sí misma como verdad absoluta, sino también por la desigualdad no solo entre los centros y las periferias, sino también de las jerarquías etno/raciales. Todo aquel conocimiento fuera de la academia se clasifica como ingenuo, empírico, no legítimo, inferior.

Boaventura de Sousa Santos describe a las universidades como empresariales y mercantilizadas y las escuelas de artes dentro de estos sistemas educativos no son la excepción: ahí inicia el canon. Una educación que intenta insertar a su población estudiantil al mercado laboral.

En la actualidad, la inserción del arte y la cultura al mercado y sistema-mundo se denomina “economía naranja”, son todas aquellas actividades que transforman el conocimiento en un servicio con beneficios económicos.

Lo mismo sucede dentro del sistema educativo en la enseñanza media. El modelo propuesto tiene como propósito, mercantilizar la EA en función del mejoramiento de la calidad de la producción del mercado, tales como habilidades blandas, competencias, creatividad, entre otros, de la futura generación de maquiladores tecnológicos. En este escenario, el rol que desempeña la persona docente es de obrera, trabajador calificado, mientras que las personas estudiantes son consumidores.

La forma en la cual se estudian los fundamentos para la apreciación artística, los elementos plásticos de la comunicación visual, la estética y la historia del arte, se abordan a partir de los

vencedores y se estudia desde los vencidos: se enmarcan a partir de la influencia recibida desde el vencedor.

En el patrón propuesto para la EA se ve reflejado claramente una línea abismal colonial, en relación con los saberes otros invisibles y visibles pero estudiados con los lentes del vencedor, del opresor, invisibilizando la lectura del invisibilizado y suprimido.

Durante el proceso de creación artística y la práctica pedagógica, tanto en las visitas a los centros educativos como en las consultas abiertas virtuales nacionales, algunas de las grandes interrogantes son: ¿arte para unos cuántos?, ¿para qué?, ¿por qué? y ¿qué es arte? Finalmente se convierte solo en un proceso de estímulo de destrezas y habilidades blandas como un producto decorativo, inspirado en una lógica mercantil, en la apropiación de referentes monoculturales y hegemónicos: el arte al servicio del mercado.

Así mismo, el modelo se fundamenta a partir de los estudios y la cultura visual, proviene del intento por englobar un lenguaje visual universal que podamos entender en cualquier parte del mundo, lo que provoca una sociología de las ausencias, una línea abismal, la cual liquida otras formas de percibir el arte y la imagen.

El modelo oficial impulsa el uso de referentes artísticos que se estudian y se convierten en espejo para la creación artística bajo el concepto de apropiación y mimesis. Esto impulsa una enseñanza de las artes (EA) reguladora, no emancipadora.

La estrategia intenta presentar un modelo o espejo a seguir: el “reflejo civilizatorio” por alcanzar. Las obras artísticas siempre van a ser legitimadas por la misma estructura de este sistema-mundo que determina ¿Qué es arte?

Este proceso de aprendizaje nos convierte en reproductores de este patrón colonial, en sucursales del arte, reproductores de un conocimiento no solo hegemónico, sino también forzado a ser estudiando mediante el método científico.

Lo anterior, ofrece como resultado una EA que refuerza al canon impuesto por este sistema mundo/colonial/patriarcal que no solo fomenta el epistemicidio, sino que también el artecedio y el pedagogicidio que no permiten otras formas de entender y de transmitir conocimiento ni de interpretar el arte. Por el contrario, impulsa la exclusión, la violencia desde todas las aristas y que Grosfoguel, R., lo describe como “un sistema mundo de muerte”.

Cualquier forma de aprendizaje alternativo, si no es científico, racional y validado, se deslegitima y se convierte en “Arte naíf” (del francés naïf, 'ingenuo'), folclor o artesanal.

Incluso el concepto de diseño o arte utilitario para los países hegemónicos son las “Arts and Crafts”, artes y oficios. Sin embargo, para el resto de nuestros países es “artesanía”, “folclor”.

Si bien el modelo para la EA incita el trabajo en equipo, la formación profesional para la EA estimula todo lo contrario, a diferencia de otras ramas del arte, en la mayoría de los proyectos y en el ambiente artístico se construye sin la interacción de la comunidad y de manera muy individual.

Según Boaventura de Sousa Santos, la fragmentación de las diversas luchas sociales aunado al gremio artístico cultural, no solo es sectario, sino también que se encuentra segregado. Lo anterior es aún más complicado en el cuerpo docente de artes porque no solo está segmentado, sino que también la comunidad artística los excluye porque sus producciones artísticas colectivas estudiantiles no son legitimadas bajo el “canon de obra de arte” y se le etiqueta como educador y no como artista, ni gestor cultural.

Lo anterior constituye uno de los mayores retos: hay una gran discusión dentro del ámbito artístico cultural sobre lo que debería llamarse “arte”, así como sus estrategias de aprendizaje para aprender. En la actualidad se requiere una serie de requisitos para ser legitimado tanto artista como gestor cultural. No solo incluye el número de obras expuestas en espacios públicos y oficiales, sino también trayectoria y formación académica.

La comunidad artístico-cultural, así como la población docente en la EA no solo está muy fragmentada, sino también poco comprometida con los movimientos sociales. Dentro del mismo gremio se encuentra presente lo que Silvia Rivera describe como un “colonialismo interno”.

El modelo para la EA fomenta una sociología de las ausencias porque el enfoque curricular y el epistemológico se enfocan en el centro, desde los opresores, desde la zona del ser y desde un lugar de privilegio que no pertenece la periferia ni a aquella población del no ser, donde no hay regulación, ni emancipación, por el contrario, existe la apropiación y la violencia.

Por lo anterior, se abre el debate de discusión, en relación con el modelo de las M2021: ¿cómo desestabilizar la estructura?, ¿cómo vincular las artes desde la ecología de saberes? y ¿cuál es el tipo de educación que queremos?

Uno de los grandes desafíos, según Silvia Rivera Cusicanqui, es la forma en la cual se transmite conocimiento, porque el conocimiento como tal es colonial y destruye toda cultura y sus pluriversas formas de sentipensar el mundo. Lo anterior reafirma como la EA se convierte en el arma

letal para destruir culturas y pensamientos otros porque el conocimiento está elaborado desde la zona de privilegio, desde la zona del ser, como único.

Se fomenta una estética y un gusto por el arte y la percepción de los cuerpos tan fascista que hasta a las inteligencias artificiales si les preguntas cómo perciben la belleza humana la van a representar como una mujer joven, de facciones blancas y dentro del canon de belleza y feminidad renacentista. (¿Robotoverload, 2022, Asking Ai what it thinks the most beautiful woman looks like?, #beuty,

https://www.tiktok.com/@robotoverloads/video/7145733219445460229?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7151950959002027525)

De igual forma, Rivera plantea que dentro del movimiento campesino y obrero se encuentran presentes prácticas coloniales y de jerarquías de poder. Lo más serio es que se logra desestructurar la forma en la cual se enseña y se construye el arte. La colonialidad se encuentra tan arraigada como patrón histórico que lo más probable es que se reproduzca la lógica de la colonialidad/modernidad durante la práctica pedagógica. Por lo tanto es necesario proponer estrategias para la decolonización desde adentro, tanto desde la comunidad educativa como desde el ser.

Cada día se expone un ciclo de violencia epistémica en el cual se impone un conocimiento ajeno a sus sentires, pensares y necesidades inmediatas y quedan expuestos a diversas formas de violencia e imposición bajo la mampara “salvacionista” que les proporciona un lugar en la zona de privilegio o zona del no ser.

Estas prácticas institucionales y de estructura epistémica colonial en la EA, son un patrón histórico que se reproduce en el quehacer áulico que en el proceso de deconstrucción va a simbiotizar rasgos reguladores como emancipadores. Aun si se lograra desestabilizar las estructuras como las prácticas institucionales, a lo interno se encuentran imbricadas las prácticas de dominación colonial: ¿cómo sanar las heridas internas?

Pedro Pablo Gómez manifiesta que la EA aún es vista como una disciplina, por lo cual son modernas y científicas. Frente a un mundo complejo, requiere soluciones complejas, no obstante, este modelo nos ofrece soluciones simples, limitadas, ónticas, no ontológicas.

Cuando el modelo invita a acercarse a las comunidades, ubica a la comunidad en una posición objetual, se investiga como un objeto de estudio, deja de ser sujeto y coloca al observador en una posición de poder en el cual se van a repetir el ciclo sicarial de poder/saber dicotómico:

alma/cuerpo, civilizado/salvaje, significado/significante, hombre/mujer, investigación/creación, emancipador/regulación, cultura/naturaleza, norte/sur, oprimido/opresor.

En el marco de las políticas educativas se fundamenta una política de poder, de dominación, y de explotación bajo la aspiración de adquirir una posición en la zona del ser.

Lo mismo sucede cuando los planes proponen, en el marco de la agenda| 2030, transversalizar la cultura para el desarrollo sostenible. En primera instancia, el concepto de desarrollo se posiciona desde la zona del ser, desde la hegemonía, desde la dicotomía civilización/barbarie, desarrollo/subdesarrollo. Por otro lado, el concepto de naturaleza es cartesiana, por lo cual, ubica a los otros seres vivos como objetos y no como sujetos sentipensantes.

De igual forma con el concepto de diversidad en la EA, Pedro Pablo Gómez lo retrata como una visión exótica, sin potencia.

Los espacios en los cuales se legitima lo que es o no arte y sus estudios artísticos, son espacios privilegiados, tales como las universidades, los centros de investigación, los museos, las bienales, las conferencias, el mercado y sus organismos gubernamentales. Tanto la epistemología como la estética son la clave para el control del conocimiento, el cual se reproduce en los centros educativos.

Esos espacios son la escena del crimen, son los responsables de mimetizar la herida colonial, de destruir culturas, civilizaciones, saberes otros, de reproducir a un sistema mundo de muerte, ecológica y feminicida, entre otros.

Pedro Pablo Gómez, coincide en relacionar con la aplicación de metodologías que las asocia con repetidoras, por lo cual repite la relación de poder sujeto/objeto, colonizador/colonizado.

Karina Bidaseca plantea que los métodos de aprendizaje que se imparten son monoculturales, no dan espacio a la heterogeneidad por lo que se está produciendo en función de un mercado cuyo propósito es dominar un lenguaje y un gusto universal: toda la representación simbólica/ideológica del arte y la comunicación visual pertenecen a los intereses de este sistema capitalista de la modernidad/colonial. (Bidaseca. K., 2010, p.31-41)

Agrega, que si la estructura del arte es colonial, tanto su lenguaje como su significado quedan reducidos a una noción occidental. En esa relación de poder nos hace sentir inferiores por naturaleza.

Finalmente, es necesario interconectar cada uno de los programas propuestos en función de las M2021, de manera que nos permita diferenciar entre modelos de enseñanza artística coloniales

(regulación, asimilación, cerrados) y aquellos de resistencia que llamaríamos decolonial (emancipatorios, abiertos).

Análisis de contenido e interpretación de la información recaudada

Autopsia y desestabilización del modelo

Para este análisis de interpretación tendríamos dos momentos, la primera instancia de detección y una segunda de reconocimiento.

En este primer momento de detección se ampliará el circuito de reacción cultural y desarrollado por Joaquín Herrera Flores. En la segunda instancia de reconocimiento, se estarán ampliando la interpretación con las categorías de análisis.

El uso del circuito de reacción cultural de Herrera Flores nos permite diferenciar entre modelos de enseñanza artística coloniales (regulación, asimilación, cerrados) y aquellos de resistencia que llamaríamos decolonial (emancipatorios, abiertos).

En este sentido, las propuestas coloniales se nutren del imaginario social instituido tal y como lo propone Cornelius Castoriadis. En este caso las representaciones sociales tienden a conservar el orden de cosas, (el “estatus quo”), provocando un cierre frente al cambio social en el que se sustentan y refuerzan las instituciones coloniales.

En el segundo caso, en los modelos de enseñanza artística decoloniales, se propicia el surgimiento de nuevas representaciones sociales pues simboliza lo que todavía no es el imaginario social instituyente: es un representar de otro modo, permitiendo una apertura al cambio social para construir lo nuevo a partir de lo viejo. Herrera Flores propone este circuito de reacción cultural con el que se detectarían los modelos funcionales o de adaptación al estado de cosas; aquellos que más bien provocan cierre de los anteriores y aquellos otros que más bien son antagónicos y que permiten la ruptura.

En el primer caso no se estaría provocando la reacción cultural, por lo tanto, estaríamos ante productos ideológicos que producen un cierre frente al cambio social. En el asunto de los modelos antagónicos o de ruptura, estaríamos ante productos culturales. En materia de los productos

ideológicos, estaríamos frente a universalización de la monocultura estética hegemónica. En cambio, en el tema de los antagónicos o de ruptura estaríamos abriendo el paso a nuevas formas de ser, de representar, de sentir, de convivir y de pensar.

El tercer proceso de la metodología expone propuestas de criterio o lineamiento u orientaciones para la construcción colectiva de posible(s) modelo(s) decolonial(es) de enseñanza artística.

La escala internacional latinoamericana

El propósito de llevar a cabo un análisis en la escala latinoamericana, desbordando el abordaje local del modelo, permite descubrir sus rasgos comunes entre las particularidades que pueda presentar como resultado de su adopción y adaptación en el plano nacional. De esta forma, podemos discernir entre una amplia gama de rasgos en cada escala local y encontrarnos así con aquellas características realmente significativas en las cuales podamos auscultar su carácter en términos del tipo de reacción cultural que ofrece.

Las tablas que se desarrollan en los anexos recogen los rasgos del modelo en la escala global (modelo en fuentes de organismos internacionales) y en la escala local (modelo en las fuentes nacionales).

Posteriormente, se llevará a cabo el análisis comparativo correspondiente para visualizar el modelo en el plano latinoamericano (escala regional).

Para tales efectos, se agrupan los rasgos en términos del perfil del docente, el enfoque curricular, la metodología, las habilidades y competencias, las estrategias de evaluación, la semiótica, los recursos y las brechas sociales, y la política educativa.

Análisis de contenido e interpretación

Cuadro comparativo: contextualización y adaptaciones de las fuentes primarias en la enseñanza de las Artes Plásticas					
México	Argentina	Brasil	Colombia	Costa Rica	Chile
Similitudes y literalidad					
Enfoque curricular, metodología, habilidades y competencias, perfil de salida, perfil del docente.	Enfoque curricular, metodología, habilidades y competencias, perfil de salida, perfil del docente.	Enfoque curricular, metodología, habilidades y competencias, perfil de salida, perfil del docente.	Enfoque curricular, metodología, habilidades y competencias, perfil de salida, perfil del docente.	Enfoque curricular, metodología, habilidades y competencias, perfil de salida, perfil del docente.	Enfoque curricular, metodología, habilidades y competencias, perfil de salida, perfil del docente.
Diferencias y contextualizaciones					
El centro educativo selecciona la disciplina artística.	No se identificaron rasgos diferenciales.	Pedagogía triangular, Casi no se imparten lecciones de arte, son escuelas comunitarias.	Casi no se imparten lecciones de arte, son escuelas comunitarias.	No se identificaron rasgos diferenciales.	No se identificaron rasgos diferenciales.

Hallazgos en los modelos de adaptación

Políticas educativas

Retomando un poco los orígenes de este modelo en el cual están basados todos los programas, cabe recalcar que proviene después de la colonia, de la modernidad europea y que fue exportado a América Latina. Al primer modelo se le conoce como colonial. Originalmente se refiere al modelo tradicional “escolástico” que ponía en el centro del proceso de aprendizaje al profesor como el “magister”; era para los clérigos que iban para la escuela, los criollos y españoles. Es decir, estaba dirigido hacia un sector privilegiado al que se le enseñaba sobre apreciación artística e iluminación. El resto recibía catecismo, el cual se valía del castigo físico, el adoctrinamiento y la obediencia.

Con las independencias apareció el modelo enciclopédico, el cual incorporaba a las ciencias y su articulación con el sector económico y agroexportador.

Posteriormente hubo tres momentos con el conductismo y el último es un neoconductismo, vigente en los planes de estudio. El primero dio origen a finales del siglo XIX, con la exportación y monopolio del café, por lo que el poder estaba en manos del Estado, de manera que el modelo educativo estaba diseñado para formar a los futuros líderes de la élite intelectual del país. Eso era muy elitista, porque estas personas tenían que salir a estudiar a Europa.

El segundo conductismo se presentó a mediados del siglo XX y estaba centrado en el adoctrinamiento: la ciencia responde a todas las preguntas, arquetipos sobre el gusto y la belleza, la imposición para anhelar la vida y estilo de la clase privilegiada, la persona docente era pasiva, una educación memorística, en la cual el docente continúa en el centro del aprendizaje. Este segundo conductismo responde al modelo económico de importación y producción de maquila.

El vigente, responde al modelo económico liberal y se encuentra vinculado con la programación neurolingüística, responde a la cultura y lo emocional desde lo biológico. La cultura no es importante, lo más importante es potenciar las habilidades y competencias de la persona estudiante para mantener los estándares para la producción de servicios, el desempeño y el rendimiento para responder a las demandas laborales.

Durante el proceso hubo modelos alternativos tales como la Escuela Summerhill, la de Waldorf y Montessori, así como las socialistas. De este último modelo se mantiene el llamado socioconstructivista. Empero, estos últimos, frente a un modelo cuyo centro del aprendizaje se centra en las necesidades del mercado mundial, no puede centrar la atención en la persona estudiante.

El constructivismo y el socioconstructivismo es política educativa balanceada y se nutre del humanismo y el racionalismo, ambas visiones positivistas, científicistas y racionales, por lo cual no logra dialogar con las emociones, ni con la fase cultural.

Otro de los grandes avatares se encuentra en construir conocimiento desde lógicas exógenas a la realidad de cada una de nuestras comunidades y de la pluriversidad cultural. Es un diseño universal, el cual se impone como legítimo y hegemónico en una posición de poder.

También está basado en la disciplina DBAE (Discipline Based Art Education) que se traduce como "Educación a través de las artes" y en el cual la enseñanza de las artes (EA) debe constituirse en un conjunto de disciplinas para lograr abrir el espectro hacia otras formas de construir arte. El arte no puede ser constituido como una disciplina porque se mantiene en una relación de poder sujeto/ objeto.

Lo anterior abarca cuatro aspectos:

EL primero se asocia con la apreciación y capacidad de identificar si una obra es o no arte: es la crítica del arte, la cual se encuentra fundamentada en una relación de poder euro-USA-céntrica, desarrollo/subdesarrollo y arte versus artesanía.

Otro aspecto que se aborda dentro de la malla curricular es la historia del arte: la premodernidad, la Modernidad el Arte Contemporáneo. Es una historia del arte escrita desde los vencedores, como una continuidad de las lógicas de dominación, es lineal y progresiva. Es decir, los inicios son rupestres y la actualidad civilizada por lo cual deslegitima nuestros conocimientos ancestrales.

Asimismo, está el componente de "estética": la palabra proviene del griego, "aisthesis", la cual inicialmente se encontraba asociada con las nociones de "sensación", "proceso de percepción", "sensación visual", "sensación gustativa" o "sensación auditiva". A partir del siglo XVII, el concepto aisthesis se limitó a la asociación con el canon de belleza, reforzado con el Vitruvio de Leonardo da Vinci. De tal forma que es una noción impuesta sobre la idea de belleza

desde una mirada eurocéntrica, racista, colonial, patriarcal, heteronormativa, antropocéntrica de la modernidad/colonialidad del sistema-mundo.

El cuarto aspecto impulsa el proceso de producción artística. Sin embargo, a partir de esta lógica de jerarquías de dominación, la persona estudiante no sabe, todo lo aprende del “magíster”, del cual debe seguir las instrucciones y merecer su valoración final, tipo “curaduría” de museo para merecer ganar la nota al final del período.

Esta continuidad de relaciones coloniales y en una lógica de dominación del poder, en una relación de explotación de norte a sur, y en la cual el mercado se centra para satisfacer sus necesidades en el centro del aprendizaje que se puede identificar como “educación bancaria”.

La anterior es una categoría definida por Paulo Freire en la cual se encuentra presente esa lógica de dominación del poder, en la que se encuentran los opresores y los oprimidos. El opresor cree que le corresponde liderar, asume que tiene la sabiduría en sus manos y son los que tiene la razón y la iluminación; por el contrario, el oprimido cree que tiene que ser obediente, porque no sabe nada, piensa que es bárbaro, incivilizado, de mal gusto y anhela llegar a ser como su opresor, creen que no pueden pensar y se vuelven muy dependientes.

Dentro de la lógica de educación bancaria, las personas estudiantes son recipientes vacíos, cuyos conocimientos previos no son significativos y los cuales deben seguir instrucciones. Es una educación neoneoconductista porque se centra en lo racional y no le importan los sentimientos ni la cultura. Las habilidades y competencias se impulsan en función del mejoramiento en la maquila de servicios y el desempeño de las personas en el modelo económico.

Por lo tanto, cuando el modelo plantea la actualización de planes y programas educativos la expresión artística y construcción de ciudadanía lo que propone en una actualización de forma, no de contenido, de manera que permanecen las continuidades de dominación de la colonialidad/modernidad en función de una forma de expresar arte hegemónico y ajeno a nuestras realidades propias y la formación ciudadana impulsa las expectativas de las políticas internacionales.

Enfoque curricular

Los planes y programas inspirados en el modelo proponen el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación, sin embargo, el mejoramiento de la calidad se enfoca en preparar personas en el modelo económico de la mejor manera.

Por lo anterior, cuando aseguran impulsar la formación integral no es posible porque es neoconductista, de manera que no dialoga con los sentimientos, ni con la parte cultural. Una formación integral debería permitir a las personas acercarse a la transdisciplinariedad y a saberes otros en una relación de sujeto/sujeto, no investigar sobre el sujeto, sino con el sujeto.

A los oprimidos les inculcan mitos tales como el de la movilidad social, el heroísmo y que todos pueden ser empresarios. No obstante, no solo fomentan un aprendizaje necesario para desarrollar habilidades técnicas para favorecer al sector productivo, sino que también les venden el imaginario de que el éxito de la vida se centra en alcanzar “máscaras blancas”.

Así mismo, propone educar para la creatividad. Empero, una enseñanza diseñada desde la lógica del opresor/oprimido fomenta la repetición y genera en la persona oprimida pérdida para la capacidad de innovación y creación. Lo que el modelo describe como regulación progresiva de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a alcanzar y “aprender a aprender” se encuentran asociados a la formación técnica y moral de la industria, a la maquila de servicios y a la preparación de las personas para el modelo económico.

El modelo se describe a sí mismo como progresivo, lo cual no es democrático, porque la noción de progreso se mantiene en el correlato de sujeto/objeto en una relación desigual dicotómica, rupestre/civilización, desarrollo/subdesarrollo y deslegitima al conocimiento ancestral.

Asegura construir conocimiento desde lo sencillo a lo complejo, en secuencia lineal, lo cual no es posible: la realidad viene simplificada, el conocimiento es científicista, simplista, un patrón puede responder a preguntas complejas con soluciones simples, es reduccionista. No dialoga con otros conocimientos, más bien los transforma en populares el conocimiento está sobre el otro en crear objetos, es asimétrico.

Desde su lógica de dominación en las diferentes jerarquías de poder impone los pilares de la educación: aprender a aprender, aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer. Los pilares se imponen y se adoctrina desde todas las lógicas de dominación de la colonialidad/ modernidad.

Se describe como patrón capaz de flexibilizar su malla curricular, sin embargo, los contenidos y el procedimiento están impuestos y se encuentran incorporados con las estrategias de evaluación por lo que la persona docente debe cumplir en un periodo determinado con los contenidos del programa para responder con el componente evaluativo. Como resultado delimita el tiempo para la exploración y el diálogo de otras formas y saberes.

El diseño en sus planes de estudio, en cada uno de los países, asegura que la escuela puede decidir qué parte de la malla curricular es necesaria en función de las necesidades de la comunidad y con base en el desarrollo emocional y social de los estudiantes, pero el modelo se centra en los intereses del mercado y no puede establecer diálogos horizontales con los contextos inmediatos y sus comunidades.

También se proponen como un modelo con autonomía curricular, en cambio, determina los contenidos y la forma en la cual se aborda el conocimiento desde una perspectiva hegemónica y monocultural. Impulsan una educación libre de violencia, pero aún así no existe una tensión entre regulación y la emancipación. Este sistema-mundo no tiene tensión, es de apropiación y violencia: existe una línea abismal, una zona sin derechos, la zona del no ser, de los oprimidos, un lugar en donde se vive en fascismo social que está presentes los ciclos de violencia.

Posiciona al estudiante como centro del proceso educativo, en cambio el diseño se estructura en función de las necesidades del mercado: la persona estudiante es fundamental para el sector productivo.

El modelo no es congruente con sus posturas: por un lado afirma la importancia de los saberes previos, pero por el otro los deslegitima porque solo reconoce a uno como universal y hegemónico.

El trabajo en grupo es fundamental desde el punto de vista laboral, a partir de las competencias para el modelo económico. Los planes esperan hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde el estudiante enfrente situaciones de la vida cotidiana o para la vida, pese a todo, una persona no puede sentirse identificada con un conocimiento que no le pertenece, mucho menos si es impuesto.

El espacio y el tiempo son impuestos; los espacios son zonas de privilegio y de dominación y control; los tiempos son determinados por las políticas educativas en función del rendimiento productivo del modelo económico.

Los programas de estudio aseguran que la enseñanza de las artes permite a los seres humanos expresarse a través del cuerpo, el espacio, el tiempo, el movimiento, los sonidos, la forma y el color, en cambio, reproduce las lógicas de dominación de poder y desde los cánones impuestos. Esperan la correlación con otras materias, sin embargo, se encuentran en una posición asimétrica en relación con otros saberes; no sincronizan con la experiencia popular; no permiten construir arte desde la propia voz y no desde la hegemonía.

Los planes de estudio en correlación con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) proponen una educación desde lo global a lo local, pero por el contrario, se anteponen a lo local en una relación de poder, de manera que no se logra abrir un diálogo horizontal con las comunidades. Además, las necesidades mercadocéntricas se anteponen por encima de las exigencias del sector económico.

Exponen la idea de propiciar la transversalización para la ciudadanía con identidad nacional y que se estimulan los valores nacionalistas como la democracia, pero diluye las identidades propias y las sustituye por políticas culturales impuestas por el mercado mundial, no hay democracia en un espacio de aprendizaje en donde el conocimiento se impone fuera de la zona del oprimido, fuera de la línea abismal, donde no existen derechos. Además, la política se ha convertido en una epistemología en la que no se puede hacer política sino es científica y razonable.

A partir del informe de Delors en la UNESCO en 1996, varios países se replantearon ¿Qué se debe enseñar en las escuelas? De ahí nace la propuesta de diseñar los currículos a partir de una educación por competencias para a vida, sin embargo, la consigna se deriva de la necesidad mercantil para mejorar las habilidades y competencia en función de mejorar la calidad de producción del sector económico.

Por otro lado, los resultados diagnósticos como los PISA se encargan de velar y controlar por el cumplimiento y el resultado de los perfiles de salidas de las personas estudiantes en relación con los estándares determinados por el modelo económico. Se enfocó en análisis de estas competencias en función de las necesidades para siglo XXI del mercado laboral, la globalización y la tecnología. Su enfoque es meramente económico, un sistema educativo para fortalecer a la población estudiantil de habilidades que fortalezcan la economía del país.

Muchos países reconocen que esta exposición economicista tiene limitaciones, por lo que lo plantean de una manera más amplia al crecimiento económico para que ayude a la conformación de naciones y regiones fundadas en el bienestar de las personas, las sociedades y el medio ambiente. Lo anterior no es más que la educación en función de las necesidades globales, invisibilizando las realidades locales.

Según las propuestas, se toma en consideración la revolución tecnológica, la globalización, las desigualdades globales, los cambios demográficos, los desastres ecológicos, las nuevas formas de comunicación y de violencia, la pobreza y el desbalance económico, social y ambiental. Plantearon políticas públicas, según ellos, a nivel internacional para contrarrestar los continuos cambios e incertidumbre y para fortalecer habilidades como la resiliencia, la innovación, la sostenibilidad, las habilidades cognitivas y metacognitivas, las habilidades sociales y emocionales y las habilidades físicas y prácticas.

Mejorar la calidad y la equidad de la educación se encuentran imbricadas en función de formar personas en modelos económicos. No hay formación integral, porque no permite el diálogo horizontal con otros saberes, no hay democracia epistemológica.

En una educación bancaria, el opresor le enseña al oprimido el anhelo por alcanzar el éxito y la superación personal en función del valor económico que nunca va a alcanzar. Además, el oprimido pierde la capacidad de innovar y de crear. Regular es igual al control progresivo de los conocimientos, de las habilidades, las actitudes y los valores que se esperan alcanzar en “aprender a aprender”.

Son progresivos en una relación de barbarie/civilización. Es lineal, fija, no permite el espacio a soluciones complejas, responde de manera simple a preguntas complejas y es excluyente. No existe una verdadera apreciación/expresión artística porque no hay un diálogo horizontal entre las identidades propias locales y la universal porque una se encuentra en una jerarquía de poder sobre la otra.

Controlan nuestros cuerpos y nuestras emociones como estrategia de dominación en las propuestas de Aprender a aprender, Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a convivir y Aprender a hacer.

La identidad se diluye, porque deslegitima toda forma de pensar, sentir, vivir y convivir, muy diferente a lo impuesto, dentro de la educación bancaria, se aprender a perseguir el anhelo por alcanzar la vida del opresor.

En una relación opresor/oprimido se pierde la conciencia crítica y la capacidad de análisis porque se impulsa desde la lógica reduccionista y simplista de la modernidad/colonialidad.

No se puede flexibilizar el contenido ni fomentar autonomía curricular, como lo plantean, porque es un modelo impuesto, el cual no abre el espectro a diálogos horizontales y el contenido es controlado por las políticas públicas.

Un modelo en donde se fomenta la apropiación y en una relación de jerarquías de poder, solo pueden estar presentes ciclos de violencia y ambientes sicariales.

Aseguran que el estudiante es el centro del aprendizaje, sin embargo, el mercado se posiciona como prioridad. A partir de una educación bancaria, los saberes previos de las personas estudiantes no se encuentran legitimados y son minimizados. Por lo anterior, los intereses de los estudiantes están sujetos a las expectativas del mercado mundial.

El trabajo en grupo se estimula desde una lógica corporativa. La escuela se convierte en un centro de poder para la dominación; el aprendizaje es reducido a los centros de poder y el tiempo es lineal, progresivo.

Según la propuesta las artes son un lenguaje estético estructurado, es decir, hegemónico. El perfil de salida del estudiante está diseñado para preparar personas en modelos económicos en una línea abismal: no hay derechos; los oprimidos viven fascismo social; el conocimiento está construido desde la zona del privilegio, desde los vencedores.

La capacidad para resolver problemas en un modelo simplista no puede responder a preguntas complejas. La interacción interdisciplinaria solo se lleva a cabo entre las mismas disciplinas hegemónicas, no permite transmitir diálogos horizontales con saberes otros, por el contrario, se comete epistemicidio y artecidio. El conocimiento es lineal. En cambio, desde otros saberes es mediante una espiral, es asimétrico.

¿Cómo y con quién se aprende la pedagogía? El conocimiento es universal, hegemónico, opresor. En una educación bancaria, un buen maestro sufre de la enfermedad de la narración, en donde las personas docentes realizan monólogos, en una relación asimétrica. Además, promueve un diseño universal de aprendizaje hacia lo global, por lo cual destruye y deslegitima toda experiencia popular, local.

La visión nacionalista excluye toda identidad propia, local. EL enfoque de la educación por competencias está en función de las necesidades del sector productivo y lo mantiene en constante control mediante las pruebas internacionales, tales como las del Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) que es un proyecto de la OCDE. Su enfoque es meramente económico: un sistema educativo para fortalecer a la población estudiantil de habilidades que fortalezcan la economía del país.

Muchos países reconocen que esta narrativa economicista tiene limitaciones, por lo que lo plantean de una manera más amplia al crecimiento económico, sino que ayude a la conformación de naciones y regiones fundadas en el bienestar de las personas, las sociedades y el medio ambiente.

Esta educación está en función de las necesidades globales, invisibilizando las realidades locales porque no toma en cuenta la revolución tecnológica, la globalización, las desigualdades globales, los cambios demográficos, los desastres ecológicos, las nuevas formas de comunicación y de violencia, la pobreza y el desbalance económico, social y ambiental. Se plantearon políticas públicas a nivel internacional para contrarrestar los continuos cambios e incertidumbre fortaleciendo habilidades tales como la resiliencia, la innovación, la sostenibilidad, las habilidades cognitivas y metacognitivas, las habilidades sociales y emocionales y las habilidades físicas y prácticas. La psicología del color se encuentra asociada con el significado de los colores universales, hegemónicos.

Metodología

En primera instancia hay que recordar que un método es una imposición sobre como una forma de realizar determinada tarea o un tipo de procedimiento que persigue una meta, o sea, es el sistema que determinan los organismos internacionales en la educación para alcanzar sus expectativas económicas.

Se supone que la propuesta del programa y los aprendizajes esperados se desarrollan mediante el aprendizaje por proyectos, los cuales se seleccionan en función de las necesidades inmediatas de la población estudiantil que fomente la libertad de expresión y el pensamiento crítico, pero al aplicar el método científico como estructura para desarrollar las investigaciones, no se logran sincronizar durante el proceso los sentimientos y la cultura.

Además, se reproduce las relaciones de poder, en cuanto se estudia desde el correlato de sujeto/objeto, es decir, se investiga sobre el sujeto y con el sujeto. Sumado a ello se espera promover el aprendizaje por competencias para alcanzar los requerimientos necesarios para el sector laboral, contrario a los intereses y las necesidades de las personas estudiantes.

Por otra parte, se incentiva un aprendizaje por proyectos no recetarios. Pese a todo si se aplica el método científico en los procesos de investigación, existe una estructura y un conocimiento preestablecido como hegemónico, por lo cual dirige el aprendizaje a la repetición y a la continuidad de la colonialidad/modernidad del sistema-mundo.

Igualmente se establece la metodología socioconstructivista basada en aprendizaje por preguntas, problemas y proyectos, tropicalizada de Vigotsky, pero no se logra construir conocimiento porque ya viene impuesto en una matriz o tabla de contenidos.

El método de aprendizaje cooperativo y colaborativo va más orientado a la competitividad y a las lógicas del sector económico que al cooperativismo y al sentido comunitario. El juego como método de aprendizaje puede ser un recurso muy valioso, a menos que se utilice como medio para fomentar el espíritu competitivo.

Adicionalmente, por un lado insta a la persona docente a aplicar recursos didácticos y herramientas tecnológicas para promover el pensamiento crítico y la selección y síntesis de la información, pero en una educación bancaria se pierde la conciencia crítica y, por el otro lado, están el acceso a la tecnología en determinadas zonas del no ser, la brecha tecnológica y el poco acceso a los recursos limitados.

La metodología se diseña sin tomar en cuenta las condiciones de la periferia y algunas zonas marginales urbanas: es una estructura construida desde la zona de privilegio, desde afuera, desde la blanquitud, la cual se impone como un recetario, desdibujando las necesidades inmediatas de las comunidades y sus entornos. Pero se define como la capacidad del reconocimiento del otro, el cuidado personal y el reconocimiento de las responsabilidades hacia los demás, fomentar el interés por ayudar a los demás a partir de los principios de solidaridad y tolerancia

Según los programas, se promueven la individualización para reconocer la diversidad, pero por el contrario, el individualismo fomenta el antropocentrismo, desvincula a los seres humanos de nuestra Madre Tierra y de nuestras comunidades por lo que no logra mantener diálogos con otras pluriversas miradas culturales.

Imagen 38 Antropocentrismo



Fuente: Susana Meño Guzmán

Finalmente, presentan la metodología de aula taller, lo cual significa que el espacio áulico se convierte en un espacio tipo laboratorio para la construcción y desarrollo de conocimiento. Sin embargo, existen varios inconvenientes: la mayoría de los centros educativos públicos en los países iberoamericanos no cuentan con un aula dedicada a las artes y el laboratorio se convierte

en un tutorial para seguir las instrucciones de la aplicación técnica de una disciplina específica del arte basada en un referente artístico mediante la apropiación.

Estética y Semiótica

Para la propuesta se tomó en cuenta el enfoque que esboza Lowenfeld y que plantea la importancia de la evolución plástica infantil hasta la adolescencia en etapas (garabateo, preesquemático, esquemático, principio del realismo-pseudorealismo-decisión) en cuatro etapas: la representación de la figura humana, como se resuelve el espacio, como se resuelve el color y en el desarrollo de experiencias sensoriales, la experimentación de texturas, el color, la forma, así como el análisis de cada dibujo representa la capacidad cognitiva, el desarrollo físico, el gusto estético y el desarrollo social.

La propuesta planteada por Lowenfeld, es adultocéntrica y se encuentra diseñada desde la lógica evolutiva de la historia, desde lo primitivo hasta lo civilizador, lo cual deslegitima todo saber ancestral. Determina la construcción del espacio y la semiótica desde la hegemonía; determina el canon de belleza humano y sus proporciones, la universalización del color, sin tomar en cuenta las subjetividades ni otras formas de interpretarlo.

La apreciación sobre el arte se determina desde una condición de relación de poder; la hegemonía por encima de cualquier otra manifestación, barbarie/civilización, arte/artesanía.

Evaluación

Se impulsa la autoevaluación en función de la capacidad como futuro obrero de mejorar su propio rendimiento y la coevaluación para medir bajo ese formato al trabajo en equipo durante el proceso. Esto fragmenta, fomenta la competitividad y desune a las personas entre el mismo sector de oprimidos.

La evaluación se usa un como factor primordial para valorar las dimensiones principales de la calidad de un sistema educativo: la eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación junto con los procesos; la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema; la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación que pone el énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos, y el impacto de los resultados alcanzados a mediano y largo plazo.

Las evaluaciones internacionales en las que han participado los países de la región han puesto de relieve que sus aprendizajes son significativamente inferiores a los de los países avanzados, y que estos retrasos afectan a todos los niveles del alumnado, en especial a un amplio porcentaje cercano al 50 % que no alcanza el nivel que se considera necesario para incorporarse de forma activa a la vida laboral.

No hay incorporación de sistemas de evaluación de los progresos de aprendizaje de los alumnos que sean capaces de relacionar los contenidos aprendidos con las competencias exigidas. Los resultados de las evaluaciones proporcionan, por tanto, una información imprescindible para reforzar o reorientar las políticas educativas o las acciones educadoras en función de las necesidades del sector financiero.

La evaluación está sincronizada con el planeamiento y ambos controlan todo el proceso en la aplicación del modelo en la práctica pedagógica y la evaluación sobre el éxito de los resultados para las expectativas del mercado. Se fomenta la capacidad para la resolución de conflictos desde una lógica mercantilista como estrategia para mejorar las capacidades emprendedoras del sector económico,

No es posible dialogar con pluridiversidad si se aprende con un conocimiento que se autodefine como único y legítimo porque esto diluye las identidades propias.

Tanto el docente como los estudiantes deben tener claridad, desde el comienzo del proceso de aprendizaje, respecto de qué es lo que se espera que aprendan y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes en función de las expectativas del sector productivo.

La realimentación es parte fundamental de cada proceso evaluativo para efectos de control y mejoramiento del patrón para cumplir los perfiles del modelo económico.

En un modelo opresor: se pierde la esperanza y la fascinación por el deseo de aprender. Solo se impone la repetición y la continuidad colonial. Es una evaluación al servicio del mejoramiento para la maquila de servicios. Se impone un ritmo por periodos para cumplir con los contenidos por encima de los tiempos de aprendizaje de la persona estudiante.

Finalmente, las estrategias de evaluación se muestran como una herramienta integral del proceso de enseñanza en las cuales es más importante el proceso que producto final. Esto no promueve la autonomía y ni la criticidad, por el contrario, el neoneoconductismo y la educación bancaria reprimen la conciencia crítica y se está bajo un modelo impuesto desde afuera, divorciado de las comunidades y, en una condición desigual, no es posible fomentar la autonomía.

Habilidades y competencias

Cada uno de los programas se basa en establecer un diseño curricular a partir de las habilidades, las cuales promuevan la capacidad para resolver problemas y realizar tareas diversas.

Así mismo, la guía incorpora las habilidades en el marco de las cuatro dimensiones propuestas por la OCDE como modelo en el desarrollo del quehacer áulico. La primera se denomina “maneras de pensar” y se orienta en el área cognitiva, en el conocimiento, en la capacidad para resolver problemas, la creatividad y la innovación. La segunda se describe como “formas de vivir en el mundo” y esta área se encarga de la parte socio cultural, la ciudadanía global, la pluriculturalidad y la construcción de proyectos desde el contexto inmediato del alumnado.

La tercera es denominada como “formas de relacionarse con otros” y promueve la construcción de puentes de comunicación y colaboración. La última se llama “herramientas para integrarse al mundo” y en la cual se espera que la población docente se apropie de las tecnologías digitales y de otras formas de interacción.

En primera instancia, todas las habilidades y competencias se fomentan para favorecer el desempeño en el sector productivo, en el ámbito laboral. El modelo es antropocéntrico, por lo cual no dialoga con la naturaleza y ve a la Madre Tierra como objeto, en una condición de superioridad y de explotación de recursos para los intereses económicos.

Además, se intenta controlar y adoctrinar nuestros cuerpos y emociones a partir de las cuatro dimensiones sobre cómo sentir, pensar, vivir y convivir, por lo cual el autocuidado también está imbricado en una jerarquía de poder.

Las habilidades digitales se centran en reproducir y no en la capacidad de crear o estimular pensamiento crítico. En una educación bancaria, el oprimido pierde la capacidad de crear, de generar conciencia crítica.

La estética y la semiótica son euro-USA-céntricos y monoculturales y por lo tanto no dialoga con las emociones ni con la cultura. EL trabajo en equipo está impulsado para preparar a las personas en el modelo económico.

El modelo fomenta la exclusión abismal porque existe una asimetría entre lo que se impone como enseñanza de las artes (EA) y la zona del no ser. Por lo tanto, es una zona de apropiación y violencia, donde no existen los derechos humanos y es el lugar donde se reproduce el ciclo de violencia.

La estimulación para una percepción visual, táctil y cinestética, la creatividad, la inteligencia espacial, el pensamiento visual, la imaginación, la memoria visual, la valoración, la evaluación cualitativa de las imágenes y los objetos y la sensibilidad estética quedan reducidas al conocimiento hegemónico, colonial, patriarcal, antropocéntrico y heteronormativo. Así las cosas, el programa es universal y monocultural.

En una educación bancaria el oprimido pierde la confianza en sí mismo, la autoestima y el talento en las artes. Está determinado en la relación de dominación de poder entre desarrollo versus subdesarrollo. Las habilidades y las competencias se fomentan para preparar a las personas en el modelo económico.

Estos planes se basan en establecer un diseño curricular a partir de las habilidades, las cuales promueven la capacidad para resolver problemas y realizar tareas diversas, es el fortalecimiento para la formación técnica y moral en pro de la industria.

Las cuatro dimensiones es una propuesta diseñada desde la OCDE en la cual se imponen habilidades y competencias para favorecer al sector productivo y ejercer dominio desde todas las jerarquías de poder: maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otros y herramientas para integrarse al mundo.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), sigue siendo homogeneizante y hegemónico. Tener un capital humano mejor formado afecta los logros a nivel individual puesto que las habilidades y conocimientos adquiridos se vuelven comunes en el mercado laboral.

Se puede aumentar la eficiencia de los recursos empleados al mejorar la asistencia de los estudiantes al aula y disminuir la interrupción frecuente de que son objeto las clases.

Si el tiempo efectivo que se dedica al aprendizaje disminuye, su costo se eleva. Por el contrario, enseñar los mismos conocimientos, destrezas y habilidades en menos tiempo de lo planificado implica una economía de costos y una consiguiente liberación de recursos.

Perfil del estudiante

A partir del modelo, tal y cual se propone en los planes de estudio, a pesar de que plantea responder a las necesidades inmediatas de su población estudiantil, este no tiene espacio para responder a ellas porque el modelo pone en el centro del aprendizaje las necesidades del mercado.

Plantea la correlación con diversas disciplinas lo cual lleva a dos conflictos: por un lado, integra disciplinas que reproducen la misma lógica de dominación colonial y por el otro, el arte de todos modos no debería de ser una disciplina.

Todos enunciados, gráficas, símbolos, signos propuestos en los planes de estudio forman parte de la monocultura y de la colonialidad del poder, además es antropocéntrico, no biocéntrico. Fomenta una relación de sujeto/objeto, por lo cual no integra lo social y lo político; desdibuja el concepto de comunidad y construye en función del centro y no de las periferias.

El modelo es excluyente y difícil de fomentar la inclusión. Bajo un modelo universal, el cual nos impone soluciones simples, cierra los espacios para las complejas.

En relación con el lenguaje y la comunicación sufre de asimilación cultural y reproduce la relación de dominación cultural, civilización versus barbarie.

Pone en el centro al sector financiero y no a las necesidades comunitarias, por lo cual el aprendizaje por proyectos se desarrolla a partir de una estructura de investigación científicista y racional.

La resolución de problemas se da partir del conocimiento científico, racional, hegemónico, construido desde los vencedores y con una línea del tiempo lineal, progresiva, de lo rupestre a la civilización, de la barbarie a la civilización por lo que deslegitima el conocimiento ancestral.

Es un aprendizaje por proyectos que está desligado de las emociones, las cuales están asociadas a una estética renacentista, antropocéntrica, hegemónica. En relación con la colaboración y el trabajo en equipo se buscan las habilidades y las destrezas que van en función de las necesidades del mercado laboral.

En cuanto a la convivencia y la ciudadanía se pone en el centro al mercado mundial y se impone el conocimiento monocultural y hegemónico y se diluyen las identidades propias y se excluye la pluridiversidad. El modelo es monocultural, por lo tanto, reproduce “sucursaleros” de las lógicas de dominación colonial. El rol del estudiante reproduce el modelo colonial y la imposición sobre cómo debemos sentir y entender el arte.

La apreciación y la comprensión del arte que aprenden es euro-USA-céntricos. A la persona estudiante se le impone una forma de construcción en el arte y una estética y no hay espacio para la construcción identitaria.

Perfil del docente

Para la persona docente no es posible construir conocimiento cuando los contenidos son impuestos. El modelo pone en el centro las necesidades del mercado, no el de las comunidades. No existe autonomía, el conocimiento es regulado por la OEI. La aplicabilidad de los TIC es sin un pensamiento crítico y una semiótica fuera del pensamiento occidental que homogeniza porque reproduce la colonialidad del poder.

Las habilidades y competencias que el modelo espera que el docente impulse están imbricadas con las necesidades del sector laboral. El docente debe incitar el pensamiento crítico, empero, no es posible fomentar conciencia crítica si sus cimientos son monoculturales y coloniales. Mucho menos puede responder a las necesidades inmediatas de las personas estudiantes si se pone en el centro del aprendizaje del mercado. No es posible la contextualización porque se le imponen contenidos hegemónicos y monoculturales. Por otra parte, si se pone en el centro de las necesidades del mercado, no hay cabida para responder a las necesidades comunitarias.

Las estrategias de evaluación que deben desarrollar las personas docentes están diseñadas bajo la lógica del curador o crítico del arte. La formación continua que plantea el patrón de aprendizaje no es más que la continuidad de la colonialidad del poder de la modernidad/colonialidad: un modelo hegemónico que difumina las identidades propias de las comunidades.

Las experiencias exitosas que proponen están asociadas a la forma, a la reproducción y a la evaluación tan exitosa en la cual se pueda lograr cumplir con las exigencias del modelo.

El rol del docente reproduce el modelo colonial y la imposición sobre cómo debemos sentir y entender el arte. Una ética fundamentada en las políticas internacionales, mercadocéntricas y una estética construida desde los intereses eurocéntricos, monoculturales de la mano de una metodología para investigación científicista.

Propone sacar la enseñanza de las aulas y acercarse a las comunidades, sin embargo, salir de las aulas bajo un modelo regulador es como ser prisionero y tener derecho a recibir aire fresco de vez en cuando. Si el contenido es impuesto y la historia del arte es lineal no se puede fomentar la contracultura, la memoria social, el pensamiento crítico y el anti-esteticismo: en la matriz se impone la estética colonial.

En conclusión, todos los países se rigen a partir del modelo M2021 y a pesar de que se expone como una opción “salvacionista”, se convierte en un promotor del ciclo sicarial y de violencia porque es epistemicida, porque destruye otras formas y saberes otros, porque es ecológicida y porque es antropocéntrica, cartesiana y visualizan a la Madre Tierra como un objeto del cual se puede sacar provecho para la explotación de recursos, Además, es racista porque está construido desde la zona de privilegio, desde la blanquitud. También es artecida porque no permite otras formas de construir arte fuera del euro-USA-centrismo, incluso es feminicida porque es patriarcal, homófobo porque es heteronormativista.

De tal forma que es el momento para entretejer diálogos y prácticas desde otros mundos decoloniales para explorar posibles propuestas de construcción para la enseñanza de las artes que se puedan probar en la práctica pedagógica y utilizar como medio para sanar las heridas coloniales y ensanchar las fisuras de las M2021 para desestabilizarlo.

Capítulo 3

P'itaniña: los aportes y las prácticas pluriversas que confrontan la modernidad/colonial en la pedagogía y el arte.

Imagen 39 Prácticas pluriversas confrontativas



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Entretejiendo y ensanchando grietas

Frente al ciclo sicarial y sus heridas coloniales presentes en las M2021, se pretende visualizar propuestas alternativas de aprendizaje mediante el entretejido y agrietando sus límites y las posibilidades desde un enfoque crítico y decolonial.

El modelo en cuestión, de la mano con este proyecto civilizador de muerte, ha generado en las diversas comunidades educativas (peor después de la pandemia, y desde los oprimidos) un sentimiento de desesperanza y de baja autoestima, lo cual ha incrementado en sus acciones y actitudes cada vez más violentas y destructivas, tanto pedagógicas como emocionales y físicas.

A este fenómeno, Paulo Freire lo denominó *fatalis*, es decir, están resignados a que nada va a cambiar. En la actualidad, las nuevas generaciones describen sus asignaciones laborales como renuncia silenciosa o *quiet quit*⁶ que consiste en limitarse en cumplir con el horario y las funciones indicadas por los altos mandos sin tomar iniciativas para no desgastarse física ni emocionalmente.

Lo anterior es producto de estrategias de dominación en el caso de las personas docentes, tales como técnicas de control, sobrecargas laborales, técnicas de temor e inestabilidad laboral, cierre de códigos y lecciones y herramientas digitales para la elaboración de planeamientos, entre otros. Estas estrategias, en el nivel pedagógico, impulsan el neoconductismo y el academicismo y en el nivel sociopersonal, fomentan el adormecimiento, la resignación a que nada va a cambiar y la renuncia a convertirse en agentes de cambio.

En consecuencia, se convierte en un círculo de violencia, en el que las mismas técnicas de dominación son mimetizadas por la persona docente e impuesta en la población estudiantil, impulsando a su vez jerarquías de poder, competitividad, exclusión e individualismo. Es el recurso de “divide y vencerás”.

⁶ El "Quiet quit", o renuncia silenciosa, es el arte de no tomarse el trabajo demasiado en serio, sobre todo para los trabajadores de la Generación Z que han contribuido a que el término se haga viral en TikTok. El COVID-19 ha alimentado el estrés, el agotamiento y la caída del compromiso entre los trabajadores, según los estudios. El trabajo a distancia nos ha demostrado que hay diferentes formas de trabajar que también nos permiten disfrutar de nuestras pasiones o tomarnos un tiempo libre. (World Economic Forum, 2022, <https://es.weforum.org/agenda/2022/09/que-es-la-renuncia-silenciosa/>).

¿Cómo romper los espejos coloniales?, ¿cómo fomentar un pensamiento crítico capaz de develar las estrategias mercadocéntricas?

Es necesario que todas las personas actoras sociales del proceso pedagógico se trabajen tanto desde afuera como desde adentro. Debemos deconstruir las percepciones de la estética, los conceptos de belleza, nuestros cuerpos, las emociones y nuestros sentipensares, tal y como lo propone Amanda Baggs en su propuesta artística, *In my language*. (Baggs, A., 2016, *In my language*, *Amanda Baggs In my language (subtitulos español)*).

Amelia Evelyn Voicy Baggs es bloguera, no binaria y activa en el movimiento por los derechos del autismo. En su propuesta artística audiovisual, deconstruye símbolos y códigos visuales, desde “su *lenguaje*” y los reconfigura mediante sonidos vocales, acompañados de otros objetos sonoros que generan no solo diversidad auditiva, sino también nos invita a sentirlas, a escuchar, a visualizar y a transmitir desde otro espectro: a sentipensar desde un lenguaje que desestabiliza al canon impuesto e invita al espectador a reformular su percepción simbólica.

A través de su obra intenta desdoblarse como espectadores y acercarnos a otra forma de ver y sentir, desde el corazón de una persona con autismo: más allá de los que este sistema mundo ha establecido como norma sobre cómo debemos ver, pensar, vivir, sentir y comprender el mundo.

No tenemos control para detener a este sistema-mundo excluyente, pero sí para develar y buscar las fisuras, como lo hace Amanda Baggs quien nos propone romper con todo el modelo y replantear una nueva forma de expresar y crear arte. Ella, a su vez, deja de ser objeto y se convierte en sujeto político activo.

Tal y como lo plantea Paulo Freire, no se puede desligar lo pedagógico con lo político y lo político con lo pedagógico y, cuando expone lo político, se refiere a la organización de grupos sociales para la reinención social.

Es necesario romper las cadenas coloniales, desaprender lo aprendido, promover una alfabetización visual para reaprender desde otros mundos y otros saberes que han sido invisibilizados.

Hacemos eco de Franz Fanon, quien propuso la idea que para desestabilizar la estructura de poder de la modernidad occidental de este sistema-mundo, era necesario rechazar el universalismo europeo.

Es una propuesta que como lo expuso el manifiesto de Andrade en Brasil, promueve la antropofagia: abrazar lo que nos sirve, desechar lo que nos ha dañado, reencontrarnos con nuevos saberes y sentipensares y regurgitarlo en algo nuevo.

La “Antropofagia” es una propuesta de Tarsila do Amaral quien la plasma en sus obras artísticas a principios del siglo XX. En 1928, inspirada en el manifiesto del poeta Oswald de Andrade, “Antropofagia”, Tarsila desarrolló su propuesta artística, basada en la Antropofagia o canibalismo cultural.

- *“Tupi, or not tupi, that is the question”* (De Andrade, O., 1928, p.1)

Lo anterior significa que los artistas brasileños deben devorar las influencias de afuera, digerirlas y regurgitarlas en algo nuevo. Su primera propuesta basada en el manifiesto se llamó, Abaporu. En lengua tupí-guaraní significa “Hombre que come”. La obra representa una figura, la cual la describe el autor como monstruosa, con cabeza pequeña, manos y pies grandes, que simboliza el contacto íntimo con la tierra.

Imagen 40 Abaporu



Fuente: Tarsila do Amaral

El concepto de arte debe ser transformado. El arte debe verse no como objeto de consumo, sino el arte que transmite y expresa, arte para la vida, el arte que comunica

frente a este nuevo orden mundial. La imagen en los diferentes medios de comunicación y redes sociales tiene mucho poder. Diariamente consumimos más imágenes que alimentos, sin digerir. Es importante identificar lo que consumimos como imagen, así como aprender a leer desde una mirada crítica y antes de reproducir, producir para transmitir en clave decolonial.

La enseñanza de las artes debe ser integral, indisciplinarla, desligarla como disciplina y vincularla con saberes otros, hilvanar el conocimiento con las emociones, romper con los cánones de la academia y aprender a trabajar el proceso de aprendizaje en dos vías: tanto desde afuera como desde adentro y el arte como parte de la formación integral de una persona.

Aprender a escuchar la sabiduría del cuerpo y lo que espera comunicar; entremezclar la experiencia con el análisis crítico.

Es necesario pensar en ayllu⁷, como el pensamiento aymara, en comunidad, Su Kai Kawsay, vivir intensamente, defender sus sueños, ayudar a los demás, pensar en comunidad y entenderse a uno mismo.

Es necesario reivindicar y empoderar a la comunidad educativa de su entorno inmediato, abrazar el arte, sentirlo propio y sentir orgullo de sus raíces.

Reinventarse es deconstruir sobre todo en lo que no dijeron que era ser arte, deconstruir el concepto del arte: ¿cómo crear?, ¿arte para qué?

En relación con el rol del docente, es necesario romper con las cadenas de victimización, la incapacidad de desaprender lo impuesto por la academia, romper con la ceguera cognitiva, ver el aprendizaje no como un rol laboral, sino como parte de la vida, reencontrarse a sí mismo, estimular la fascinación por investigar, descubrir, indagar y deconstruir no solo la idea de aprendizaje, sino también del arte como se percibe.

Se debe construir propuestas de proyectos con las personas estudiantes como uno más del equipo de trabajo en donde cada participante aporta de acuerdo con sus conocimientos previos y habilidades y cada uno aprende en colectivo durante el proceso. La evaluación se convierte en una herramienta que promueve no el error, sino el proceso como parte del aprendizaje, por lo tanto, es una relación horizontal y recíproca.

⁷ Aymara: comunidad

A partir de los principios del pensamiento crítico de Paulo Freire, se propone una educación artística para la liberación, una enseñanza de las artes posicionada, activa, vinculada con los espacios sociales, políticos y epistémicos: un proceso que se desarrolle mediante diálogos colaborativos en constante movimiento.

Debemos despertar en las comunidades esa fascinación por la construcción de conocimiento, esa atracción y disfrute de la construcción mutua de conocimiento. Sería la premisa para definir desde lo local “la generación que queremos” y desde cada comunidad educativa, “desde la piel negra”.

Es preciso adentrarse, formar parte del proceso, involucrarse en la comunidad. ¿Cómo incentivar a la persona docente en la enseñanza de las artes para sentirse parte del accionar social de la comunidad en la cual labora? Es necesario percibir el arte desde pluriversas miradas, en donde todos los sujetos que interactúan del proceso quedan imbricados y se convierten en sustantivo político durante el proceso del aprendizaje.

El pensamiento crítico es fundamental para desmitificar muchos de los imaginarios en los que este sistema-mundo tiene a los “no ser” inmersos dentro de los cuales no hay la esperanza de encontrar otros mundos posibles.

Por otro lado, el socioconstructivismo basado en Vigotsky (pero latinoamericanizado con la pedagogía crítica, según Juan Gómez) no pone a las comunidades en el centro del proceso de aprendizaje. Propone construir conocimiento desde el colectivo: el saber es compartir, no desde un saber absoluto, sino desde saberes otros.

La naturaleza se vuelve parte de ese colectivo, por lo tanto, es necesario despojarnos del antropocentrismo. Lo anterior, coloca el aprendizaje en todos los espacios, no solo en el centro educativo.

Bajo el modelo universal, las escuelas se convierten en el centro de dominación, de ahí la importancia de encontrar las fisuras y jaquear los programas de estudio: solo así es posible la liberación.

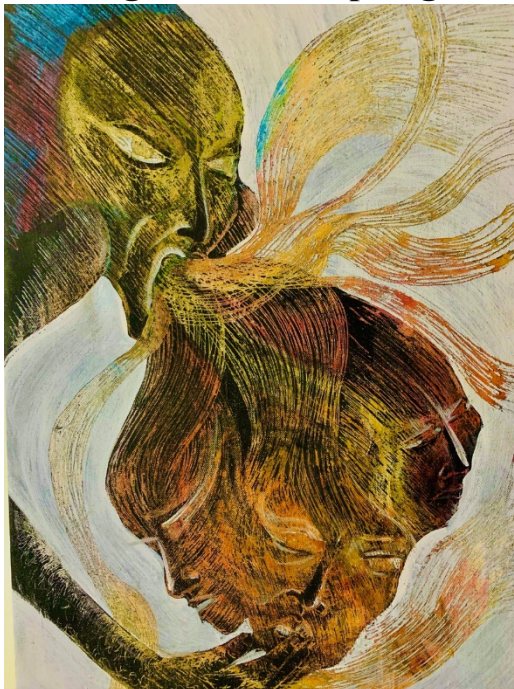
Es urgente desligar a la enseñanza de las artes de la educación bancaria en la que se encuentra inmersa, desligando el quehacer pedagógico en las artes como respuesta frente a la injusticia social y la deshumanización: el arte como herramienta para promover agentes sociales y no seres sumisos adoctrinados.

Es necesario encontrar las fisuras de este modelo que ofrece una receta colonial para romper con los espejos en la práctica pedagógica que reproducen símbolos/ideología desde el euro-USA-centrismo en el quehacer áulico y para desarrollar modelos alternativos en los sistemas educativos oficiales y promover, desde afuera del sistema, escuelas de arte comunitarias como estrategia para revertir el epistemicidio e impulsar la reinención identitaria desde lo local.

La forma en la cual se enseña artes se encuentra tan interiorizado en la población docente que le impide entender saberes otros, conocimiento invisibilizado. Solo desde el pensamiento crítico es posible acercar a la población docente a la necesidad de deconstruirnos y de reinventarnos.

Lo anterior no quiere decir que se deslegitime como conocimiento, por el contrario, se espera fomentar la antropofagia. No obstante, el propósito de estimular nuevas formas de aprendizaje para las artes es el de romper con el espejo eurocéntrico. Es tiempo de liberarnos, de romper cadenas, - *“Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos”*. (A, Quijano, 2015, p.146).

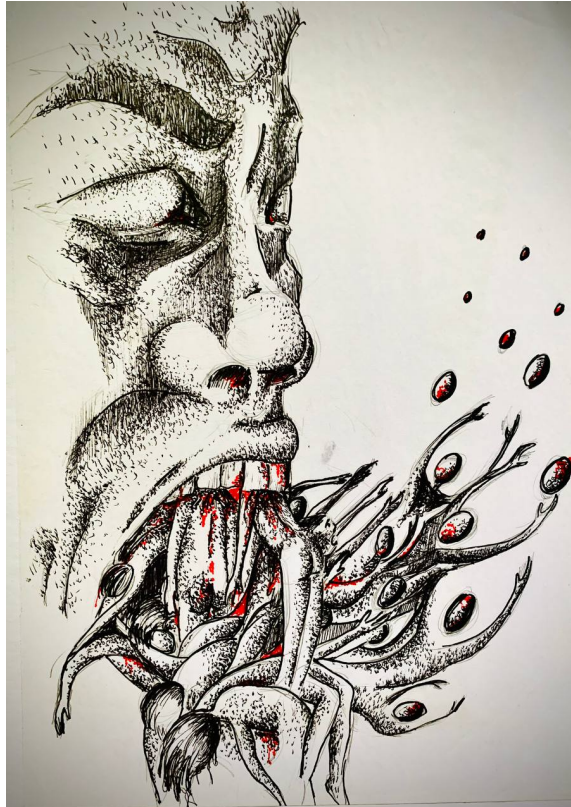
Imagen 41 Antropofagia



Fuente: Susana Meoño Guzmán

¿Es posible romper con el ciclo sicarial?

Imagen 42 Sicario I



Fuente: Susana Meoño Guzmán

Un sicario es una persona que se dedica a asesinar a cambio de dinero, es decir, un asesino por encargo. El sujeto no tiene motivos personales, ni políticos, lo realiza por intereses meramente económicos.

Las políticas educativas se han convertido en un “servicio” que se dedica a reproducir el ciclo colonial junto con las jerarquías de poder (racial, social, sexual, epistemológica, entre otras), jerarquías que son las responsables de la destrucción de toda la vida humana y no humana, a cambio de intereses primordialmente económicos.

Basado en los fundamentos de Boaventura De Sousa Santos, este modelo se apropió del conocimiento y ni siquiera ha dialogado con otros conocimientos, más bien los ha destruido.

Por lo anterior, impulsa lo que describe como “epistemicidio”. De ahí la importancia de una enseñanza de las artes como medio para impulsar procesos de transformación, posicionar los conocimientos olvidados, muertos, despreciados y ponerlos en diálogo, deconstruir, (re) pensar la pedagogía desde otras miradas y pensares. Debido a lo anterior, es necesario empezar de nuevo, desde el oprimido.

Tiempo atrás, Franz Fanon había propuesto la sociogénesis, la cual tiene como finalidad potenciar una nueva ciencia natural. Fanon nos estimula, como estrategia, a romper con los esquemas tradicionales de la enseñanza y provoca desestabilizar las estructuras de poder que eclipsan otros conocimientos: “eliminar las máscaras blancas”.

La artista danesa decolonial Jeanneth Ehlers en su performance “Whip it good”, propuso colocar un lienzo en blanco, el cual se encuentra rodeado de esculturas de mármol blanco (que son imitaciones de esculturas griegas y romanas), y empieza a agredirlo con un látigo, tal como lo sufrieron los esclavos negros, reafirmando así la herida colonial aún viva en este sistema-mundo y sus jerarquías de poder. (Ehlers, J., 2013, Whip it good,)

Imagen 43 Whip it good I



Fuente: Jeanneth Ehlers

Imagen 44 Whip it good



Fuente: Jeanneth Ehlers

Las esculturas griegas y romanas presentan una carga simbólica muy fuerte, por ejemplo, la presencia de los bustos. El busto es la representación escultórica humana de una persona, pero limitado a la cabeza, cuello y hombros. Normalmente se crea en conmemoración a los vencedores.

Ehlers rompe con el formato del performance y ritualiza el momento. Hace uso del maquillaje corporal mediante el barro blanco. El maquillaje corporal es muy usado por muchas culturas africanas que en algunos casos hace alusión a la posición social.

Es interesante cómo podemos hacer una lectura desde Frantz Fanon durante el ritual: es piel negra, con máscara blanca y son visibles en su cuerpo las heridas coloniales y reproduce el ciclo de violencia víctima/victimario.

Cuando termina de latigear el lienzo o canva, la cual les da la espalda a las esculturas grecorromanas, suelta el látigo y lo ofrece al público a quienes invita a participar del ciclo. Cabe recalcar que no se debería construir un análisis semiótico desde la sintaxis de esta propuesta, porque se estaría sometiendo la propuesta al canon establecido desde el Renacimiento.

Por lo anterior, Sylvia Winter procura mantener la enseñanza entrelazada con la lucha social y la reivindicación. Para ella, la sociogénesis es una categoría decolonial, la cual entiende y devela el problema de raza colonial.

La construcción de otras formas de hacer y enseñar arte debe de crearse desde lo local, desde las comunidades en donde se aprenda no solo una historia sobre los vencedores, sino también desde los vencidos. Es necesario cerrar la línea abismal por medio del arte, un arte visto con otros lentes que logre visibilizar lo invisibilizado, lo suprimido y lo marginado de otros saberes.

Es fundamental recuperar la oralidad como herramienta ancestral para transmitir conocimiento con algunos elementos simbólicos como el uso del títere y la máscara desde pluriversas cosmovisiones. También el cuerpo como recurso para expresar y comunicar desde la danza y el movimiento creativo y la música durante todo el proceso.

La oralidad es una de las formas de alimentar la propuesta de Santos para la descolonización de nuestros sentidos y para posicionar los conocimientos desde otros sentidos e intensificar epistemologías de diálogos para desestabilizar al conocimiento hegemónico. La oralidad ha sido la forma ancestral de transmitir conocimiento, la historia, el testimonio. Incluso la titereidad y la máscara han sido grandes aliados para la transmisión del conocimiento.

Realizamos una investigación que se ha venido compartiendo mediante talleres virtuales a la población docente de artes, asesorías regionales y asesores regionales de otras disciplinas en Costa Rica para develar el origen y la influencia de la titereidad, así como la máscara en nuestra Abya Yala y es posible encontrarlas en nuestras diversas culturas precolombinas.

Se descubrió que fueron utilizadas no solo en rituales que desde nuestro punto de vista también se convierten en espacio de aprendizaje, sino también para la transmisión de conocimiento cultural. (Meoño, S., 2022, La oralidad por medio de la máscara y la titereidad como herramienta pedagógica y transmisora del conocimiento ancestral de los pueblos originarios. Recurso didáctico para compartir aprendizaje. <https://bit.ly/3LZBD1X>).

Gran parte del conocimiento oral es anónimo porque es posible que se haya construido a partir de los mismos miembros de los movimientos sociales.

Algunos de los hallazgos encontrados en la investigación “La oralidad por medio de la máscara y la titereidad, como herramienta pedagógica y transmisora del conocimiento ancestral de los pueblos originarios”, los consignamos a continuación.

En Perú, antes de los Incas, existían los Anarakos, pobladores más antiguos que vivían dispersos por los campos sin construir ciudades y “solo se reunían para celebrar sus fiestas y llevaban entonces sus muñecos para hacerlos bailar y alegrarse”.

Imagen 45 Cuchimilcos

Fuente: <https://titiriterosperuanos.wordpress.com/2016/10/03/los-titeres-en-el-peru/>

En Mesoamérica, los olmecas, 1.300 años a.C., los recibieron de un brujo para ser utilizados en sanaciones. La figura está totalmente articulada, incluyendo boca y lengua. Otras figuras de barro articuladas datan del año 300 d. C. y son muñecos –casi todos- de 6 a 35 centímetros de altura, con los brazos y/o piernas independientes del cuerpo, pero unidos al mismo con fibras naturales que les daba ciertas posibilidades de movimiento.

Imagen 46 Títere Olmeca

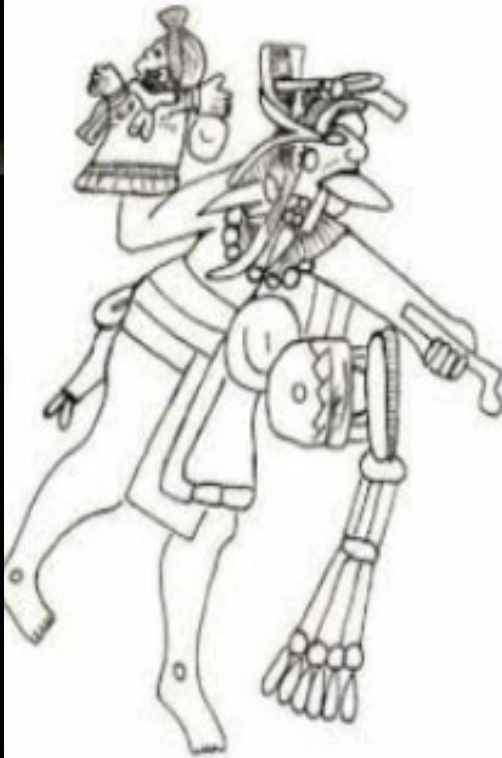
Fuente: <https://www.titerenet.com/2005/05/01/los-primeros-titeres-mexicanos-datan-de-1300-ac-y-eran-olmecas/>

En Teotihuacán encontramos figuras sonrientes articuladas de la cultura totonaca. Solo una tiene un orificio en la parte superior de la cabeza, que le permitiría estar sujeta por medio de una cuerda. La ornamentación de las figuras es de una gran variedad: las hay con orejeras, pulseras, collares, pectorales, tatuajes o adornos en los

pies. Muchas visten con taparrabos, pero las hay también desnudas con los órganos sexuales masculinos o femeninos.

Estela esculpida en Chinkultic, Chiapas, hacia el 800 d.C. entre humano y animal-del que brotan dos “símbolos de palabras”.

Imagen 47 Estela esculpida en Chinkultic, Chiapas, año 800 d.C.



Fuente: Estela de Chinkultic ruinas mayas, en el Museo de los Altos, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

Imagen 48 “El Señor del Rostro Solar”



Fuente: https://pueblosoriginarios.com/meso/maya/maya/kinich_ahau.html

Máscaras de Guatemala. Los mayas utilizaban estos rostros de madera para rendir culto religioso y estaban elaboradas con piedra o barro y cocidas con pieles de animales.

También estaban las mortuorias que eran piezas de jade talladas por los mejores artesanos para los altos mandos.

Nos han enseñado que el origen de la titereidad y la máscara vienen de afuera, tomando en cuenta que se encuentran presentes en antiguas culturas como la japonesa, la china, en la India, en Indonesia y en todo el continente africano, entre otros. La representación más antigua de América se encuentra en Perú, en Caral, reconocida no solo por dar albergue a una de las civilizaciones más antiguas del mundo, sino también por ser una ciudad sagrada. Se trata de la muñeca Chacay que fue encontrada con los restos de una mujer, la cual se presume que era la sacerdotisa la Dama de Cao, Rawana. La muñeca estaba confeccionada con hilos y patas de palo de telar. (Meoño, S. 2022, p.38-49 <https://bit.ly/3D6na0q>)

Imagen 49 Muñeca Chacay



Por lo anterior, es necesario replantear el concepto de apropiación y mimesis que imponen los programas de estudio en la enseñanza de las artes, por simbiosis, yuxtaposición y fractalidad y adentrarnos más allá de la historia del arte occidentalocéntrica para descubrir saberes y conocimientos desde los vencidos.

Se ha empezado a crear videos desmitificando la historia de América Latina impuesta en nuestras escuelas, no solo como recurso didáctico, sino también para compartir en distintas redes sociales. Se adjuntan algunos links en los anexos.

Lo anterior se hizo por inspiración en algunos “influencers” de las redes sociales, como los de un canal denominado “Intervenciones gringas” que mediante cortos de videos y sus “podcasts” llamados “Propaganda falsa que aprendí en la escuela”. Asimismo, en un estadounidense “queer” llamado Jeremy Shepherd quien reside en México y revela historias sobre las intervenciones estadounidenses en Latinoamérica y el mundo.

Por ejemplo, en uno de sus videos le explica al espectador como las canciones infantiles que aprendíamos en la escuela eran racistas porque provienen de las canciones minstrel, una forma de entretenimiento que se llevaba a cabo a principios del siglo XX en donde los actores blancos pintaban sus caras de negro e interpretaban al negro como ignorante, flojo e inferior. Al igual que en las animaciones, tales como el personaje Bugs Bunny⁸, se pone en manifiesto el racismo con algunas canciones infantiles como Jimmy Crack Corn que consiste en un esclavo emborrachándose triste por la muerte de su dueño. Entre otras, esta la canción Eeny, Meeny, Mini, Mo, que relata como atrapar esclavos fugitivos. (Shephard, J., 2021, Propaganda Gringa Falsa: Racismo En Las Canciones Infantiles #shorts).

No es posible impulsar saberes-creación si perpetuamos las continuidades, si se sigue percibiendo la noción del arte a partir del método científico. No es un problema solo de procedimiento, es el problema de contenido.

Tal y como lo expresa Mignolo, al igual que en las Ciencias Sociales, los que venimos de las Escuelas de Arte y Comunicación Visual y Bellas Artes nos encontramos atrapados en los conceptos de arte, estética y tecnología y seguimos experimentando las heridas coloniales provocadas por este proyecto civilizatorio de muerte. Por lo anterior, es necesario empezar de nuevo, reconstituir el ser, el hacer, el saber el sentir. Sustituir la tecnología por la techne (saber hacer), arte por ars (habilidad para crear) y la estética por aisthesis (percepción desde todos los sentidos).

Sin duda, estamos atrapados en el vocabulario. (Mignolo, W. 2022, WALTER MIGNOLO: Español Legendado em português.)

El diálogo mediante metaversos culturales reconfigura esas tres dimensiones. La techne (poises, el hacer) va más allá de los recursos tecnológicos, proviene del griego producción y no de reproducción, remite a quién(es) crean, para quién(es): ¿cómo? y ¿para qué? Más allá de la habilidad de crear es la habilidad de investigar-crear, implica la reconstitución del conocimiento y del poder.

¿Cómo fomentar un conocimiento sin la lógica empresarial? ¿Cómo librar al arte de estar al servicio del mercado?

⁸ Bugs Bunny es un personaje de dibujos animados creado en 1930 por Leon Schlesinger Productions (más tarde Warner Bros. Cartoons).

Como dice Boaventura de Sousa Santos, no se trata de construir más teorías: “no necesitamos de otra teoría revolucionaria, necesitamos revolucionar la teoría, no hay justicia global, sino hay justicia cognitiva global”. (De Sousa Santos, B., 2018, Boaventura de Sousa Santos - Epistemologías del Sur, Youtube).

Tampoco se trata de desvalorizar el conocimiento de la academia, ni toda una historia del arte desde todos sus géneros y movimientos, por el contrario, es vincularse y crear una simbiosis epistemológica desde una ecología de saberes, como lo propone Boaventura de Sousa Santos: desde pluriversas miradas.

Proponemos transformar la percepción de los estudios visuales por el entretejiendo de *metaversos* culturales. Transmutar la percepción de cómo se enseña arte conectarnos con saberes y mundos otros, desde los invisibles, a partir de la interacción participativa. Teletransportarse a un nuevo escenario, un nuevo mundo, con tradiciones, y pensar y sentir desde ese ambiente pluriverso con unas nuevas gafas que nos permitan participar activamente.

A partir de las diversas experiencias durante el proceso de aprendizaje, tenemos la posibilidad de reinventarnos, emancipar mi identidad, crear de adentro hacia afuera e interconectarme, entrelazarme desde diversos pensares, sentires e identidades pluritransversas: abrirse hacia otros mundos posibles.

Lo ideal sería romper el patrón propuesto para la enseñanza de las artes, pero el poder colonial que ejercen los países hegemónicos y el mercado y sus políticas internacionales nos lo impiden. Por lo tanto, es imprescindible aprender a desaprender y jaquear desde la deconstrucción y el pensamiento crítico.

Para lograr el alcance hacia otros conocimientos no es solo estar activamente en la lucha social, también lo es participar activamente en las comunidades inmediatas y crear una red pluritransdisciplinaria y etaria para la adquisición de la memoria olvidada o invisible de sus barrios, de su entorno.

Buscamos una red de diálogos entre los oprimidos, desde los vencidos, entretejida con otras comunidades para el intercambio de conocimientos, para descentralizar el modelo del arte, para emancipar a la enseñanza de las artes (EA) y entretejer otros posibles metaversos artísticos culturales: arte para todos y no para unos cuantos.

De igual modo, se trata de desestabilizar las bases epistémicas, tales como el concepto de “apropiación y mimesis” en la EA, por una relación más simbiótica y antropofágica. Para crear una ruptura en esa línea abismal es necesario refractarse del espejo del cual nos venimos reflejando.

Tal y como lo propone Tarsila do Amaral, es inevitable la influencia de ese conocimiento impuesto, de este patrón colonial. No obstante, se puede engullir y desechar lo que nos asimila, lo que fomenta el epistemicidio, la violencia y la exclusión: se puede regurgitar en algo nuevo. Es un proceso metodológico que es vital realizarlo en dos vías simultáneas, como lo propone Ramón Grosfoguel: romper el colonialismo tanto desde afuera como el interno.

En la actualidad, Silvia Rivera Cusicanqui aplica la pluriversidad de diálogos epistemológicos y toma en consideración que dentro de su misma población se encuentra presente la colonialidad y desde adentro del movimiento social.

Se requiere metamorfosear la mimesis que impulsa el modelo en la EA por una simbiosis, una yuxtaposición epistemológica. Por lo anterior, una estrategia metodológica durante la práctica pedagógica es identificar las necesidades o las problemáticas comunitarias y buscar soluciones o, en su defecto, visibilizar las vicisitudes a través del arte. En primera instancia, refractar el modelo impuesto, mediante el pensamiento crítico y yuxtaponer con el metaverso cultural de los difuminados, los no ser, los oprimidos, recurriendo a nuevos marcos epistemológicos desde otras lógicas fuera de la occidental, de tal forma que no se está dejando de cumplir con la política educativa ni su imposición, por el contrario, se devela y se expone frente a otros mundos posibles.

Para lograr ensanchar la grieta es necesario el multitransinterconocimiento e indisciplinar las artes para integrarlas en la práctica pedagógica como parte de la formación integral: somos cuerpo, somos parte de un cosmos, somos comunidad, somos sentipensares. Hay que descentralizar el arte como objeto de consumo por arte para la vida, para la vida cotidiana, arte para todos.

Uno de los grandes avatares para acercarnos a esa transmutación es la de entretejer una red artístico cultural comunitaria que se integre de diversos puentes entre otras comunidades y movimientos sociales y que entremezcle el arte bajo un prisma pluricultural y decolonial cuya paleta de colores se hilvane con lo político, lo pedagógico

y lo social, Tal y como hizo la escuela autónoma rebelde zapatista que se fundó como producto del movimiento guerrillero.

Inspirado en la revolución cubana, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZPL) inició su insurrección armada en el estado de Chiapas, conocido como el levantamiento zapatista, en donde emitieron la declaración de la “Selva Lacandona” y en la cual le declaran la guerra al gobierno mexicano, pidiendo a su vez, trabajo, techo, alimentación, salud, autonomía, democracia, justicia y paz.

A pesar de sus esfuerzos por defender sus derechos colectivos e individuales (los cuales han sido negados históricamente a los pueblos indígenas mexicanos) y la lucha por la construcción de un nuevo modelo, el movimiento fue visto estratégicamente por los ojos de los medios de comunicación como una serie de acciones bélicas y peligrosas para el país. Mostraban imágenes de muertes provocadas por el movimiento indigenista y los describían como revoltosos, que lo que intentaban era crear caos.

No obstante, los zapatistas construyeron sus municipios autónomos y, como parte de este modelo alternativo, diseñaron sus propias puestas en práctica del sistema educativo, de salud, justicia y comercio.

Las escuelas zapatistas nacen a partir del análisis de las prácticas educativas de los pueblos y de la aparición de formas propias en un intento por resignificar el concepto de escuela mediante la descolonización del modelo impuesto, el cual se construyó a partir del pensamiento identitario que había florecido a partir de las acciones de los rebeldes.

Cada escuela tiene muchas similitudes, pero se construyen a partir de cada región o comunidad. La población estudiantil crea sus propuestas de investigación de manera colectiva, a partir de la articulación de elementos de la cultura indígena, nacional, universal y con los principios zapatistas. Todo el proceso se encuentra imbricado con diversos actores sociales de la comunidad.

En 1997, en la región Cañadas, en la selva Lacandona, empezaron su proyecto autónomo educativo denominado “Semillita del Sur”, el cual consiste en un modelo comunitario, autónomo, bajo el lema “La escuela que deseamos no puede ser ajena a la comunidad a la cual da servicio, debe ser más bien parte integral de la comunidad y pertenecer a ella en un sentido pleno”.

Lo anterior quiere decir que la comunidad forma parte de todas las decisiones asociadas al proceso de formación educativa, tanto en relación con los contenidos como en la forma en la cual se enseña, los horarios, los recursos. Es un espacio de saberes colectivos.

Pone en el centro del aprendizaje a las necesidades de la comunidad que se encuentra entrelazada con la diversidad de saberes tanto locales, nacionales como universales: tienen una clase denominada Vida. La definición de los contenidos se construye a partir de tres dimensiones: la revaloración de los saberes locales, la valoración de los conocimientos que vienen desde afuera de la localidad y la reflexión en cuanto a lo deseado, lo necesario.

Semillitas del Sol inició en lugares en los cuales no contaban con servicios educativos a pesar de que estas escuelas no tienen reconocimiento oficial por parte del gobierno. Para el cierre del curso del año 2000 el gobierno local de Chiapas declaró que se habían logrado graduar de las escuelas zapatistas, al menos, unos mil estudiantes.

Imagen 50 Mural Semillitas del Sol



El rol del docente no incluye un intercambio monetario, por el contrario, se convierte en un agente clave y esencial para la comunidad. Se le reconocen sus aportes desinteresados con lo cual contribuye a la revalorización social y cultural de las personas autónomas.

El aprendizaje se entrelaza en talleres cooperativos en torno a cuatro áreas del conocimiento: Vida y Medio Ambiente, Historia, Lengua y Matemática, entrecruzadas

con los esfuerzos de las diversas luchas y saberes invisibles en cada una de estos campos de estudio. Aquí se sustituyó el concepto de materias por áreas.

“La política, la economía y la religión dividen, parcelan, parten. Las ciencias y las artes unen, hermanan, convierten las fronteras en ridículos puntos cartográficos. Pero, cierto, ni unas ni otras están exentas de la feroz división de clases y deben elegir: o contribuyen al mantenimiento y reproducción de la máquina, o contribuyen a mostrar su necesaria supresión. Como si en lugar de re-etiquetar la máquina, embelleciéndola o afinándola, el arte y la ciencia plantarán, sobre la cromada superficie del sistema, un letrero lacónico y definitorio: “Caduco”, “Tiempo Transcurrido”, “para continuar viviendo deposite otro mundo”. Subcomandante Insurgente Galeano, 2016.

Imagen 51 “CompArte por la humanidad”



Como respuesta decolonial, el subcomandante insurgente Galeano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en un intento por deconstruir la visión euro-USA-céntrica de las ciencias y las artes (hacia una mirada más justa, fuera del sistema-mundo), realizaron los encuentros “CompArte por la Humanidad” y “Los Zapatistas y las ConCiencias por la Humanidad” que tuvieron lugar en Chiapas, México, y que fueron socializados en todas las redes sociales.

Se convocó a diferentes artistas y científicos a participar en el intercambio y debate a partir de las siguientes temáticas:

1. La grave crisis que sacude al mundo entero, y que habrá de agudizarse, pone en riesgo la supervivencia del planeta y todo lo que lo puebla, incluyendo los seres humanos.

2. La política de arriba no solo es incapaz de idear y construir soluciones, también es una de las responsables directas de la catástrofe ya en curso.
3. Las ciencias y las artes son quienes rescatan lo mejor de la humanidad.
4. Las ciencias y las artes representan ya la única oportunidad seria de construcción de un mundo más justo y racional.
5. Los pueblos originarios y quienes viven, resisten y luchan en los sótanos en todo el mundo son poseedores, entre otras, de una sabiduría fundamental: la de la supervivencia en condiciones adversas.
6. El zapatismo sigue apostando, en vida y muerte, por la Humanidad.

Algunos de los participantes fueron los representantes del pueblo Mapuche de Argentina y Chile, así como miembros de las “Black Panthers” (Panteras Negras) de Estados Unidos. También acudieron militantes del Movimiento Sin Tierra de los trabajadores de Brasil y los fundadores del Festival Artifariti, evento artístico que lucha por la liberación del pueblo Saharaui en África, además de personas en México que luchan contra los proyectos extractivistas y ambientalistas.

Se presentaron a través del performance, la danza, la pintura, el trabajo, la poesía, el maquillaje corporal, la titereidad, el grabado y la fotografía, entre otros.

Los representantes zapatistas, en las voces de los subcomandantes insurgentes Moisés y Galeano, concluyeron la actividad de la siguiente forma:

“... ya tocará a cada uno de nosotros si atendemos a su llamado: A nosotros nos toca primero saber que esa casa es posible y necesaria. Y luego, pues bueno, lo más fácil: nos toca construirla. Y para eso necesitamos el saber, el sentir, la imaginación, necesitamos las ciencias y las artes. Necesitamos otros corazones. Ya llegará el día en que nos encontremos con quienes hacen las artes y las ciencias. Ese día les daremos un abrazo y, como bienvenida, les recibiremos con una sola pregunta: “¿Y tú qué?”
(Subcomandante Insurgente Moisés, Subcomandante Insurgente Galeano 2016a).

El EZLN cuenta con radio, “podcasts” y una página en red en la cual comparten e intentan conformar puentes entre los diversos movimientos sociales.

Lo anterior es uno de los más grandes desafíos: la conformación de una red en la cual sea posible que nos lleguemos a enfrentar a una diversidad de intereses, incluso a unos más cercanos a los intereses del mercado y a las políticas culturales que son reproductores del modelo y espejos coloniales.

Siguiendo las recomendaciones de Grosfoguel, debemos dejar de ser “francotiradores” y, antes de proponer, empezar a trabajar desde adentro: no existen los purismos. Por lo tanto, antes de imponer una visión, es significativo escuchar, aprender sobre su cultura, sus sentipensares, vivires y participar activamente con la comunidad.

No existen recetarios, cada comunidad construye una sociología transgresora. Lo anterior conlleva procesos de investigación y acción participativa colaborativa que debe y sane las heridas coloniales y sus posibles formas de desestabilizar, mediante la convergencia de diálogos yuxtapuestos, pensamiento crítico, deconstrucción y reinención cultural.

El propósito es intentar legitimar y reconocer otros mundos y saberes que se han producido dentro de la línea abismal, desde los excluidos, comunidades que a diario luchan por sobrevivir frente a la violencia y la apropiación.

No obstante, la dependencia tecnológica, las largas jornadas laborales, una población estudiantil con una extensa carga académica y el individualismo son unos de los más grandes desafíos para activar la participación activa comunitaria.

Por lo anterior, se necesita activar escuelas de arte comunitarias destinadas a distintas poblaciones y que transmitan la forma en que se construye y se aprende arte para poner a la comunidad en el centro del proceso. Según Boaventura de Sousa Santos, es necesario desestabilizar al modelo en lo metodológico y lo político desde su dimensión pedagógica y vincularlo con las epistemologías del sur y las ecologías de saberes desde las periferias, desde las comunidades. (De Sousa Santos, B., 2014, p.21-33)

Las metodologías propuestas en las M2021 son de carácter extractivista porque el conocimiento se construye *sobre el otro*. ¿Cómo se podría construir, estudiar e investigar conocimiento *con el otro*, de sujeto a sujeto?, ¿no crear objetos, sino multiplicar autores? ¿Cómo fortalecer las subjetividades para las luchas contra la dominación?

¿Proponer nuevos métodos? Tal como lo propone Pedro Pablo Gómez: frente a un mundo complejo, debemos proponer formas complejas de entender el mundo, menos ónticas y más ontológicas.

Por otra parte, De Sousa Santos plantea la importancia de deconstruir la estética y la forma en la cual percibimos nuestra realidad desde nuestros sentidos y emociones. No es lo mismo ver, que observar: hay que mirar más profundo y develar lo invisible, descubrir las asimetrías. De igual forma con la manera en la cual escuchamos. Aprender a escuchar la variedad de tiempos, ritmos, realidades, entornos. Para cumplir con estos desafíos insta a desmonumentalizar las metodologías para reiniciar desde otras miradas.

De la misma forma que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), propone algunas formas alternativas, tales como la denominada “Conversas del Mundo”, que consiste en abrir espacios de diálogos desde las pluriversas miradas, aun si son oralizadas. Lo anterior impulsa las metodologías colaborativas.

Es probable que se pierda la precisión, pero se abren otros mundos posibles como el rigor desde la práctica social de las luchas. Sin embargo, aclara que para la realización práctica de estas categorías no existen recetas y va a depender de las necesidades de cada comunidad o colectivo.

Por eso es muy importante tomar en cuenta la propuesta de sentipensares de Fals Borda y Patricio Arias: Corazonar.

Es importante formar parte activa de un movimiento social. Sin embargo, el compromiso mayor se encuentra en las comunidades educativas de las instituciones públicas, las cuales se encuentran desde la zona del no ser. Estas necesitan apoyo, ser escuchadas y comprendidas porque el conocimiento es hegemónico, es impuesto día a día, sin tomar en consideración sus formas de pensar, vivir, sentir, así como sus necesidades inmediatas.

Igual de importante es continuar la lucha para la desestructuración de este modelo colonial. Debemos trabajar desde adentro, desde los de la zona del no ser, desde los condenados de la tierra. Coincidimos con la idea de Fanon sobre la importancia de trabajar desde abajo, con el oprimido. Este es sujeto víctima que ha pasado de una generación a otra en los círculos de violencia y ha aprendido por medio de la educación, formas de

adoctrinamiento, apropiación y domesticación. Por lo tanto, es necesario despertar al sujeto pasivo.

Seguimos la propuesta de Pedro Pablo Gómez: para desestructurar las relaciones de poder es crucial indisciplinar las artes, desmarcar al arte del formato de disciplina. Él formula la categoría de transdisciplinar las artes lo que implica un diálogo horizontal entre saberes, los cuales tienen la capacidad de vincularse en función de responder a un problema. (Gómez, P.P., Mignolo, W., 2012, p.178).

Dado que el modelo impuesto se encuentra en una posición de poder por encima de los otros saberes, se encuentra en una jerarquía de poder de explotación racial, sexual, patriarcal, homófoba, epistemicida, de otras formas sentipensantes y destructor de toda vida humana y no humana. Así las cosas, estaríamos frente a un proceso de sincretismo, regulación, asimilación y desigualdad de condiciones.

Para cambiar el correlato de sujeto/objeto es esencial fomentar el diálogo, pero desde el pensamiento crítico y decolonial. Debemos confrontarlo, refractarlo del espejo eurocéntrico y distorsionado. La finalidad es transmutar al sujeto pasivo en un ser capaz de vincularse activamente con su comunidad, aprender de ella, revelar y desestabilizar los vínculos coloniales y convertirse en una voz en busca de una investigación-acción ontológica que logre encontrar en la creación un lenguaje, un transmisor de conocimiento que legitime otros saberes, otras voces oprimidas.

También debemos desjerarquizar los espacios de poder de las artes, transmutar esos espacios en lugares de transmisión de conocimiento, de voces comunitarias y otorgarles legitimidad a los saberes invisibles y olvidados.

En relación con el concepto cartesiano de la naturaleza es vital repensar su concepto: volver a vincular, interconectarse, con la madre tierra, con la “Pachamama”, tal y como propone Gómez: despojarnos del antropocentrismo y volver al biocentrismo tal y como se nos enseña en buen vivir. Él lo ejemplifica con las festividades insurgentes del altiplano boliviano en el que se combina el ritmo, el movimiento y interrelación con las deidades y la Pachamama⁹ (Gómez, P.P., Mignolo, W., 2012, p.240-244).

9. Hua: “pacha” significa mundo, tiempo, universo y lugar, y “mama”, madre. La Pachamama es la diosa de la tierra, la que concibe la vida, la madre protectora que protege nutre y sustenta a los seres humanos y, por todos estos atributos, es honrada.

Es necesario trasladar a la madre tierra de objeto a sujeto y de la cual tenemos tanto por aprender, escuchar, sentir y percibir. Así mismo, en relación con las estrategias metodológicas para el desarrollo del aprendizaje, Gómez deconstruye el concepto de método porque lo considera una forma de repetir un procedimiento, un recetario y replantea por “modos de hacer”, los cuales van a variar dependiendo de los entornos.

En relación con la estética, Gómez manifiesta que siempre han estado reducidas a una noción occidental por lo que es necesario abrirse al diálogo con otras nociones de conocimiento: desde la *aisthesis*.

La heterarquía es una categoría de la opción decolonial que abre el diálogo a estos metaversos pluritransculturales en los cuales es posible desjerarquizar las relaciones de poder racial, étnico, sexual, epistémica, económica y género, entre otras. Este entretejido heterárquico amplía la complejidad interseccional, sin exclusiones, mantiene una relación horizontal e interactúa sin imponerse sobre la otra e intenta desjerarquizar el conocimiento hegemónico.

Por otro lado, Karina Bidaseca, nos invita a deconstruir los espacios, a reinventar nuestros territorios que también se encuentran jerarquizados y a abrazar los “territorios de la memoria”. (Bidaseca, K., 2020, 46–57).

Bidaseca lo ejemplifica mediante la propuesta de la artista cubana-estadounidense Ana Mendieta que, al contrario de la obra de Lasch, en donde la acción mimética es en relación con la dicotomía civilización/barbarie, aquí se ejerce una mimesis con su cuerpo y la Pachamama.

Imagen 52 Sans titre, série Arbol de la Vita (Arbre de Vie)



Fuente: Ana Mendieta: <https://artplastoc.blogspot.com/2018/11/949-video-dexposition-ana-mendieta-1948.html>

Catherine Walsh nos provoca no solo a deconstruirnos para reinventarnos no solo desde nuestras corporalidades (anatómica), sino también desde toda la percepción humana, en la forma que pensamos, sentimos, convivimos.

Bidaseca asegura que el acto de enseñar debería ser performativo, liberador, emancipador. (Bidaseca, K., 2010, p. 31-41). Para ello es necesario para la transmisión de conocimiento, la interacción humana. No es posible crear vínculos en la práctica pedagógica desde la virtualidad. Esa interconexión humana debe ser con el cuerpo, como un sujeto integral, sentipensante, desde una perspectiva ayllu, desde sumay kausay, desde el buen vivir.

El performance en el arte consiste en intervenir un espacio y comunicar una denuncia social con el cuerpo. En muchas ocasiones rompe con la cotidianidad de un espacio y tiempo en donde el espectador es sorprendido.

Para el filósofo Santiago Díaz las prácticas performáticas son acciones de vida, las cuales se transfiguran así mismas, generan una acción, una ruptura colonial/patriarcal de tiempo y espacio. (Díaz, S., 2021, I Congreso Internacional en Pedagogías de las Artes y Humanidades) Se apropia de un espacio normalizado por el sistema-mundo y lo transgrede, por lo cual genera un proceso de (re)existencia.

El performance para Díaz genera autonomía de conocimiento mediante el uso del cuerpo como lenguaje propio y a pesar de que durante el ritual performativo se convierte

en sí mismo en un método de investigación, se mantiene atrapado en la misma lógica de mercado del Arte Contemporáneo.

Existen muchos registros audiovisuales de creaciones performáticas, las cuales se deben costear para lograr tener acceso a ellas. La acción performática transfigura el uso del cuerpo, pero el sujeto se convierte en objeto de consumo.

Esa relación de sujeto/objeto lo expone en el 2017 la artista guatemalteca, Regina Galindo, con su obra “Desecho”. En esta se mete en una bolsa de basura y es colocada en el suelo junto con otras, en un estado mexicano. La artista se mueve durante el proceso con pequeños movimientos y a pesar de que la gente se extraña, se comporta durante el proceso de una manera indiferente, igual que los trabajadores del camión de la basura al cargarla con el resto de las bolsas. (Galindo, R., 2017, Performance: Regina José Galindo)

Imagen 53 “Desecho”



Fuente: Regina Galindo

Tal como ella lo describe: nos hemos convertido en bultos sin rostros, es decir, sin identidad, organismos desechables, sobrante, basura. (Galindo, R., 2017, Desecho, <https://www.reginajosegalindo.com/desecho/>). Sus aportes para la desterritorialización de los cuerpos y los espacios son muy valiosos y legitiman la necesidad de vincular el cuerpo con la enseñanza, desde lo que el pensamiento Aymara define como chuyma¹⁰.

¹⁰ Aymara: El latido del corazón y su relación con el bombeo de la sangre.

Desde el accionar performativo se ha demostrado la capacidad que tienen los cuerpos de expandirse de manera colectiva. Para Díaz el performance es resistir a la vergüenza, al olvido. El performativo son cuerpos afectados que se despliegan en subjetividades, es un respirar comunitario. Por esta razón propone incorporar el performance en la práctica pedagógica desde una heterogénesis autopoietica como medio decolonial. (Díaz, S., 2021, Epistemologías corporantes: cuerpos, performances y reexistencias decoloniales (Nov, 2020)).

Imagen 54 En el país más feliz del mundo I



Fuente: Susana Meño Guzmán

Existen grandes esfuerzos de artistas decoloniales que han intentado desestructurar las bases canónicas y su taxonomía mediante el performance, en el cual se expone las epistemologías corporantes como una forma de resistencia y (re)existencia coloniales tal y como sucede en la obra.

Tal es el caso del artista y antropólogo, Lukas Avendaño, quién desde el performance deconstruye los roles tradicionales de género, las lógicas identitarias, heterosexualidades. Por ejemplo, su propuesta “No soy una persona, soy una mariposa”.

Imagen 55 Lukas Avendaño



Consiste en una intervención performativa “queer” de las representaciones mexicanas nacionalistas la cual conlleva a un nuevo paradigma epistémico, estético y crítico en las prácticas sociales.

Imagen 56 “No soy una persona, soy una mariposa”



Fuente: Lukas Avendaño

Interconecta su memoria personal, precolombina y colectiva mediante la identidad de la muxhe, la cual se empodera y se transmuta. Además, reta la relación entre la feminidad y la religión católica, y los cuestionamientos de un sistema heteronormativo patriarcal y la relación entre las jerarquías de poder y el racismo presente.

Otro ejemplo es que intenta despojarse de las subjetividades impuestas en un juego de accesorios y vestimenta en donde metodizan el género: es el del performance “Crema y Nata” realizado por la artista y filósofa, trans, Pinina Flandes y la artista trans y filósofa colombiana Yecid Calderón Rodelo. (Flandes, P., Calderón, Y., 2014, La Crema y Nata Una performance sobre el clasismo Ché Boludo Pinina Flandes).

Ambas utilizan el performance como práctica de resistencia y de emancipación desde una perspectiva crítica y decolonial para contribuir en el campo filosófico sobre los fenómenos políticos y estéticos imbricados en las prácticas de sexualidades diversas

“queer” (cuir). Son docentes y utilizan también el recurso audiovisual para compartir sus propuestas artísticas y utilizan el performance como laboratorio de investigación y a su vez como estrategia de provocación frente a la censura y la represión.

Regina Galindo también se ha destacado a través del performance por sus aportes en relación con el género y las relaciones de poder.

Tal es caso de su exhibición “Piel de gallina”, en España. En esta hace un recorrido de la artista a través de sus propuestas artísticas performáticas, mediante la transfiguración de la palabra al cuerpo.

En una de sus investigaciones corporantes, en Guatemala, se suspendió como un corpus poético y empezó a declamar poesía y la arrojaba a las personas. Sus poesías proclaman el índice tan alto de asesinatos y violaciones de las mujeres guatemaltecas.

Galindo plantea que la violencia y la tortura contra las mujeres en su país es producto de las secuelas de la guerra debido a que al ejército se le entrenaba para torturar, en aquel entonces, a las mujeres. Estas prácticas se repiten, en donde cada mujer asesinada es tratada como basura, despojo.

Otra de sus exploraciones consistió en asumir el rol de una mujer guatemalteca sirvienta, indígena, pobre y vivir desde la zona del no ser, desde el oprimido para experimentar en carne propia la desigualdad y la violencia diaria. (Artium Museo, 2012, Regina José Galindo: Piel de Gallina en Artium)

Se debe visibilizar los aportes dentro del movimiento feminista, según María Lugones y Ochy Curiel porque desde las luchas se genera conocimiento y es necesario repensar la historia para construir un feminismo más crítico y emancipador.

Hay que desaprender del modelo monocultural para aprender desde lo local y entretejer el intercambio de experiencias y conocimiento entre las comunidades.

Santiago Castro hace un llamado a salirnos del hybris del punto cero, a posicionar el conocimiento desde lo local, desde nuestras complejidades y subjetividades para desaprender y aprender buenas prácticas alternativas como desde la pedagogía del buen vivir: el arte y el buen vivir, el Sumak Kawsay¹¹

Es necesario hilvanar diálogos no solo para desestructurar, para desaprender la forma en la cual se percibe la enseñanza de las artes (EA) en el contexto institucional, sino para el intercambio de hallazgos sobre pedagogías otras: repensar en una pedagogía crítica, alejada de la lógica cartesiana, del antropocentrismo, del heteropatriarcado, anticapitalista, anticolonial y antipatriarcal.

Una pedagogía crítica que tome conciencia de la multiplicidad de jerarquías de poder más allá de la económica. No hay justicia global sin justicia cognitiva global. Una educación emancipadora hace personas con capacidad para resolver problemas, personas más creativas, más inclusivas.

Ukawiyuyu para investigación-creación desde mi contexto inmediato

En Costa Rica la máxima autoridad en materia educativa es el ministerio de Educación Pública (MEP), cuya misión es “...ser el ente rector que garantiza a los habitantes del país el derecho fundamental a una educación de calidad, con acceso equitativo e inclusivo, con aprendizajes pertinentes y relevantes para la formación plena e integral de las personas...”. Para lograr su objetivo el MEP divide el país en veintisiete (27) direcciones regionales de educación distribuidas en todo el país.

Asimismo, se establece la Regionalización Oficial del país para efectos de investigación y planificación del desarrollo socioeconómico, en seis (6) regiones: Central, Brunca, Chorotega, Huetar Atlántica, Huetar Norte y Pacífico Central.

Por otra parte, según el Instituto Geográfico Nacional para los propósitos político-administrativos, las siete (7) provincias se dividen en ochenta y tres (83) cantones (Río

Cuarto y Monteverde son los más recientes en obtener el cantonato) y cada uno de estos se fracciona en distritos.

Un distrito es la entidad subnacional de tercer nivel comprendido en la división política de Costa Rica y existen cuatrocientos noventa (490) de estos fraccionamientos territoriales.

Para administrar las políticas educativas cada cantón cuenta con uno o más “circuitos educativos” y eso depende de su tamaño y la cantidad de población. Además, cada cantón tiene un gobierno local (municipalidad) que colabora económicamente con los centros educativos de su jurisdicción (Ley 7552), además de impulsar otras opciones educativas y culturales que patrocina para promover la educación nacional.

Dentro de la distribución provincial, Alajuela cuenta con cuatro (4) direcciones regionales de educación: Alajuela, Occidente, Norte-Norte y San Carlos. La primera está entre las más importantes y extensas del país porque tiene seis (6) cantones con treinta y nueve (39) distritos y diez (10) “circuitos educativos”. Cada circuito abarca veinticinco (25) centros educativos, en promedio, y tiene diversos servicios y clasificaciones para cada uno de ellos entre escuelas, colegios, centros de Enseñanza Especial, centros penitenciarios, institutos profesionales de educación comunitaria (IPEC) y programas de Educación Abierta, entre otros.

Desde el año 2010 soy asesora regional de Artes Plásticas para la Dirección Regional de Educación de Alajuela (DREA) del Ministerio de Educación Pública. Me corresponde brindar acompañamiento al personal docente en la enseñanza de Artes Plásticas mediante el asesoramiento y las capacitaciones, así como evaluar el desarrollo de los programas y la elaboración de investigaciones en el ámbito educativo a nivel regional tomando en cuenta las necesidades del contexto.

Desde hace cuatro años, paralelo al proceso de construcción de este estudio, se ha venido fomentando una serie de experiencias pedagógicas cuyo propósito siempre ha sido el de jaquear al sistema y encontrar las fisuras para posicionar otros mundos posibles para la enseñanza de las artes en clave decolonial y desde el pensamiento crítico.

La DREA cuenta con un aproximado de 250 centros educativos públicos, de los cuales, desafortunadamente, en los últimos cinco años se ha presentado el promedio de

un suicidio anual. En la actualidad, 25 instituciones del cantón central de Alajuela se encuentran con los protocolos de suicidio activados.

Por otra parte, cada año se viene recortando los espacios dedicados a la enseñanza artística en todos los servicios educativos. Lamentablemente, esta regional solo cuenta con setenta (70) docentes en la enseñanza de las Artes Plásticas. De estos, unos 20 imparten lecciones en primer y segundo ciclos y el resto en Tercer Ciclo, en Educación Diversificada y en centros penitenciarios, entre otros.

Una de las primeras iniciativas fue empezar a sensibilizar sobre el concepto de inversión ideológica como un primer parámetro para promover el pensamiento crítico, así como también la sensibilización sobre algunos conceptos asociados con el arte en clave decolonial.

Este proceso estuvo de la mano de asesoramientos trimestrales y con acompañamientos en la construcción de las propuestas de planeamiento y mediación pedagógica alternativos.

Desde esta asesoría y a partir de los hallazgos de esta investigación se desarrollaron al menos un asesoramiento por trimestre en los últimos 3 años y en el cual se fomenta en la población docente la importancia de responder a problemáticas inmediatas de las comunidades educativas. No obstante, este proceso fue interrumpido por la pandemia.

También entendí que una persona docente en las artes, para despertar requiere volver a sentir la fascinación por crear ella, por producir, por ser parte de una propuesta sin importar el resultado ni la aprobación de una curaduría o una academia.

No obstante, se evidenció que la población docente tiene muy arraigado los conceptos básicos occidentales. Por lo tanto, a pesar de estos esfuerzos se sigue reproduciendo el discurso oficial. Asimismo, se impartieron talleres en los cuales se realizaron modelajes con su población estudiantil.

Asimismo, me he acercado a los contextos en los cuales ellos realizan su labor para conocer las necesidades inmediatas de cada una de las comunidades, sin embargo, los logros siguen estando bajos. Tampoco ayuda que las propuestas de los programas de planeamiento inicial se han venido degenerando y convirtiendo en plantillas y recetarios

lo que ha provocado que la población docente se vaya acercando más hacia metodologías academicistas y neoconductistas.

A pesar de que la mayoría de la población docente intentó apoyar desde la virtualidad mediante tutoriales, la coyuntura fue solo “la punta del iceberg”. En este momento, las personas docentes en la enseñanza de las artes (EA) padecen del “síndrome del empleado quemado” y se encuentran en un lugar de desesperanza y pareciera que perdieron su propósito en la enseñanza.

Además, han venido asumiendo una “renuncia silenciosa”¹², por lo cual, se encuentran en un espacio de zona de confort. La capacidad de resiliencia es baja, su desmotivación se centra no solo en los recortes salariales, sino en la falta de reconocimiento a sus esfuerzos y su entrega, pero sobre todo resienten la recarga laboral.

En la actualidad, al igual que algunos países como Colombia, las personas docentes tienen la obligación de aplicar mediación pedagógica con unas plantillas sobre los contenidos de los planes de estudio. Por tanto, se limitan a reproducir la información impuesta en la Caja de Herramientas¹³ y no muestran interés para crear o impulsar espacios para la investigación, de manera que continúan reproduciendo los conocimientos adquiridos a partir de su formación universitaria.

A los docentes se les ha brindado talleres en los cuales se integran otras manifestaciones artísticas tales como teatro, danza, títeres, el performance, esculturas vivientes y los juegos cooperativos, entre otros. Sin embargo, lo disfrutaban, más no lo comparten en el quehacer áulico con su población estudiantil.

Algunos de los esfuerzos en esos tres años previos a la pandemia no fueron alcanzados. Por ejemplo, no se da la ruptura del rol de docente y de los contenidos, hay temor a salirse del modelo impuesto, se nota resistencia a deconstruir el aprendizaje de la academia, de su formación inicial en las artes occidentalocéntricas y sobre todo no se percibe buen ánimo para la investigación.

Por lo anterior, se intentó investigar algunas temáticas sobre el resultado de necesidades identificadas y a partir de algunas de las visitas efectuadas a los centros

¹² El juego de palabras señala un fenómeno donde la o el trabajador, en vez de renunciar a su trabajo, simplemente renuncia a dar más de lo que le corresponde

¹³ Caja de Herramientas de Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. tiene licencia... Creado a partir de la obra en <https://www.mep.go.cr/educatico/caja>.

educativos. Se les propuso, entonces, algunos modelos alternativos de aprendizaje sin salirse del modelo impuesto.

Tanto más se incrementan los controles, se asumen roles cada vez más conductistas y neoacademicistas. Se han perdido los propósitos para la enseñanza de las artes (EA), la desvalorizan y asumen las artes como la producción de un objeto. Esta población ha venido perdiendo la visión por la cual el arte es fundamental en la formación integral de una persona.

Sumado a lo anterior, la población estudiantil después de la pandemia cambió, se encuentran muy desvinculada entre la escuela como centro de aprendizaje, se percibe una “náusea” por la sobrecarga académica, una gran sed por crear arte, pero presentan desinterés por lo que la clase de Artes Plásticas les ofrece.

Los índices de violencia han aumentado y los problemas socioafectivos, tanto en la población estudiantil como en la población docente. La relación entre ambos se encuentra en una jerarquía de poder que se incrementa con las estrategias de evaluación. Se mide el aprendizaje de acuerdo con el seguimiento de instrucciones y cumplimiento de lo establecido por la persona docente.

Este año retrocedí: estaba tratando de “imponer ideas” de la misma forma que las M2021. No se trataba de la “educación que quiere el mercado”, sino “la educación que Susana Meoño deseaba”.

Lo anterior, sin percatarme de que estaba siendo observadora y no actora en cada una de esas comunidades: no estaba escuchando y de alguna forma me convertí en una predicadora imponiendo una función más. Las personas docentes no se sentían identificadas con mis propuestas, sino formaba parte del proceso. Era una persona de afuera imponiendo como enseñar.

Los centros educativos más exitosos en cuanto a experimentación de modelos alternativos decoloniales fueron aquellos en los cuales empecé a construir conocimiento con la persona docente. Este proceso se fue desarrollando al mismo tiempo que la práctica pedagógica en la cual íbamos reencontrándonos con nosotros mismos, desde adentro y hacia afuera, redescubriéndonos. A partir de ahí se iba definiendo el rol que me iba a corresponder durante la propuesta del proyecto artístico. Esto requirió constancia, tiempo

y entender que la colonialidad siempre iba a estar presente en los patrones históricos: no se rompen de la noche a la mañana.

He venido desaprendiendo para poder promover el desaprendizaje, conocer más sobre saberes otros más allá del conocimiento occidental universal, del arte, la importancia de la imagen y las cosmovisiones de algunas culturas latinoamericanas tales como la cultura aymara, entre otras.

Así mismo como el feminismo en América Latina y sus esfuerzos en el arte y en las manifestaciones artísticas en las cuales se evidencia el esfuerzo para enaltecer a la cultura afrodescendiente, a los pueblos originarios y sus cosmovisiones, al movimiento zapatista, representaciones comunitarias y propuestas disidentes, entre otros.

Desde hace dos años se creó una red entre regiones formada por San José, Cartago y Guápiles denominada “Entretejiendo Arte/Pedagogía”. Durante la pandemia se abrieron espacios para compartir experiencias pedagógicas y algunos de los hallazgos de investigación, tales como la permacultura y el arte, masculinidades decoloniales, la filatelia, la titereidad y la mascarada en América Latina. (Se adjuntan las presentaciones en los anexos).

Hemos venido aprendiendo a jaquear las propuestas de planeamiento del modelo M2021 para implementar estas temáticas, por lo que en equipo se ha venido colaborando con la población docente para incorporar estas temáticas en la mediación pedagógica y en el desarrollo de los proyectos de aula por comunidad educativa.

Propuse dentro de la red iniciar un proceso de desaprendizaje y crear diálogos y puentes, reinventarnos y plantear una nueva forma de construir conocimiento. No es fácil, los patrones históricos se encuentran muy arraigados y bajo este formato de investigación me siento muy incómoda: no es la forma por la cual construyo ni expreso conocimiento.

¿Cómo reinventarse en un sistema mundo que promueve todo tipo de relaciones de poder? ¿Cuáles son los posibles remedios?

Es importante hablar menos y escuchar más. Las personas necesitan ser escuchadas, el sistema educativo está inmerso en monólogos en una relación vertical, unidireccional. Una de las primeras acciones es la de construir aprendizaje, desde el espacio oficial, desde mi espacio de trabajo. En primera instancia, no existe en mi región un movimiento social activo.

Intenté acercarme a una agrupación del cantón central de Alajuela que creó una asociación de desarrollo denominada Asociación de Desarrollo para el Turismo Cultural de Artistas Alajuelenses (TUCUA). No obstante, la agrupación se encuentra en manos de un partido político cuyos intereses se encuentran en situarse en una zona de privilegio como gremio cultural dentro de la jerarquía de poder.

El primer diagnóstico efectuado para esta región, desde la DREA, se centró en analizar el comportamiento de las M2021 en el ámbito áulico. El siguiente paso será conocer y realizar investigación sobre los rasgos identitarios a las que pertenece cada comunidad educativa y compartir esa experiencia con la persona docente y su población estudiantil de Artes Plásticas de esa institución, con el propósito de crear un proyecto comunitario colectivo.

Es un esfuerzo que demoraría al menos un año por comunidad y del cual es necesario brindar apoyo y proceso después del primer acercamiento, de tal forma que llegue un momento en el cual se estimule a sí misma.

No se trata de un rescate de valores, por el contrario, es más aprendizaje personal, que otra cosa. No logro encontrar la forma de formar parte de una comunidad si no la entiendo, sin integrarme. Es necesario pensar en “ayllu”.¹⁴

Esta investigación era la primera parte de este proceso. En primera instancia, develar las implicaciones de este proyecto civilizador de muerte y el modelo impuesto para la enseñanza de las artes. ¿Es posible a partir de este patrón impuesto, convertirnos en agentes de cambio e impulsar el pensamiento crítico?

Necesitamos una enseñanza de las artes que se pueda transformar para denunciar la línea abismal y superarla con otra epistemología. Como no hay alternativa, no hay política, hay que despolitizar para vincularla con lo político.

La forma en la cual voy a intentar llevar a cabo este proceso de investigaciones es lograr acercarme a la memoria y sus saberes ocultos de cada comunidad y será por medio de la oralidad y poder combinar no solo la cabeza con corazón, ser sentipensante, sino también desde el entretejido del saber-creación.

¹⁴ Aymara: Comunidad

Para lograr convertirse en agente de cambio, es necesario iniciar desde mi desaprendizaje y compartir mi experiencia, visibilizar todo hallazgo, toda experiencia desde el saber-crear. El camino me irá creando puentes y redes, es necesario rehabilitar (nos) desde el ayllu, activar el placer por la adquisición de conocimiento y el gusto por compartir y transmitir más allá de la idea tradicional del arte/pedagogía.

“...hay una zona de no ser, una región extraordinariamente estéril y árida, una rampa esencialmente despojada, desde la que pueden nacer un auténtico surgimiento”

(Fanon, F., 1952, p.42)

Todas las personas que participan del quehacer pedagógico se encuentran en una zona árida, violentada desde todas las aristas. Por lo tanto, debe ser poco a poco abonada porque la tierra tiene memoria: puede volver a ser fértil, deconstruirse y redescubrirse o reinventarse.

El arte no debería de ser una fábrica para crear productos de destrucción masiva, no debería de ser un cómplice tanto de las heridas coloniales como del ciclo sicarial, por el contrario, debería de estimular en el sujeto la motivación y el disfrute por la adquisición de nuevos saberes olvidados y explorar otras formas de comunicar y de transmitir como seres sentipensantes.

Podemos mediante el “Qhapaq Ñam” reencontrarnos con todos esos saberes que, a pesar de la colonialidad del poder, se resisten a morir y a ser olvidados: hay tanto para conocer, tanto por aprehender.

El giro decolonial de la mano con todos sus postulados han logrado despertar en mí un gran deseo de explorar y entretelar saberes ancestrales, como una estrategia de deconstrucción colonial, como los amawtas enseñaban: empezar a peregrinar.

En 1999 tuve la oportunidad de convivir tres meses con la comunidad Bribri, en Amubri, ubicado en alta Talamanca, perteneciente a la provincia de Limón. Desde la cotidianidad tuve mi primer contacto con saberes ancestrales que nunca hubiese experimentado si no fue porque estuve conviviendo en la comunidad: desde una sanación con el “Awá” hasta su visión de mundo. No obstante, la herida colonial está presente, así como sus prácticas de dominación.

Una definición académica y sencilla de lo que significa “lenguaje” sería: “la facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos”. El lenguaje sirve para dominar: es lo primero que tratan de imponer los conquistadores para darse a entender con los vencidos. Se utiliza para comunicarse con el ser supremo según la idea que se tenga de él. Se esgrime para amar, odiar, discriminar. Conforme se va aprendiendo el sonido y se relaciona con figuras concretas o abstractas también se va conformando la filosofía de vida, de convivencia o de muerte.

El lenguaje no es individual: se comparte con alguien más y con la comunidad y se vuelve convención social. Es tan importante lo que nos dicen, que si lo aceptamos forma parte no solo de nuestra forma de comunicación, sino de nuestro ser: se interioriza. Por eso es difícil desaprender conceptos arraigados durante siglos y transmitidos de generación en generación para aprehender otros nuevos, desde otra filosofía para cambiar nuestra forma de ser, de pensar, de sentir: nuestra nueva cosmovisión.

En esta ocasión me interesa adentrarme, en primera instancia, a dialogar con los amawtas del pensamiento andino, mediante un seminario sobre el “Sumak Kawsay” y la cosmovisión andina porque recibí un seminario sobre pensamiento andino y que lastimosamente tuve que recibir en forma virtual y de manera asincrónica. A partir de los conocimientos adquiridos en este diseñé una ruta cartográfica de la cual me voy a enfocar durante los procesos de aprendizaje.

Debo aclarar que no estoy formulando una receta para estos procesos porque no existen métodos, no obstante, es un ejercicio de desaprendizaje y reaprendizaje para intentar desde mi propia experiencia laboral y personal como jaquear al sistema desde adentro.

Antes de compartir este primer acercamiento hacia el “Qhapaq Ñam” del pensamiento Occidental, hacia el pensamiento andino, le pido permiso a la Pachamama, y a los hermanitos (en quechua el diminutivo en las palabras es un acto de amor y cariño hacia el otro pues consideran que todos los seres vivos y no vivos somos hermanos porque somos hijos de la Madre Tierra, de la Pachamama) de la comunidad andina y a sus

ancestros y al Instituto Pachayachachiq¹⁵ del cual recibí el seminario para hacer uso del pensamiento andino y el “Sumak Kawsay” (buen vivir) basado en las enseñanzas del “Hamawt'a” (maestro) Thunupa Wiraqucha, más las enseñanzas del “Runa” (seres vivos) para entretener el arte y la enseñanza desde una de las miradas más antiguas de nuestra “Abya Yala”.

Se habla de retorno porque desde la cosmovisión andina este conocimiento forma parte de nuestras raíces, empero lo hemos olvidado, por lo tanto, no estamos aprendiendo, estamos recordando.

Para alcanzar ese despertar es necesario sanar nuestras heridas coloniales, cerrar con el ciclo de violencia que ha provocado una serie de males tales como el “mich'a sungu”. Cada palabra tiene muchos significados, no obstante, este caso se refiere al egoísmo que consiste en que la persona que vive ensimismada en su ser, es individual, no piensa desde el colectivo y por lo tanto se encuentra desvinculada del cosmos, del “pachañukunchis”. “Pacha”, significa cosmos y “ñukunchis” soy parte del todo.

De tal manera que esas personas olvidan su humanidad y su papel en el cosmos por lo cual sufren de “rumi sungu” (corazón de piedra). El mundo occidental sufre de “phiña sungu” (persona dominada por la ira), lo que genera “hucha” (violencia, sufrimiento, falta de energía) lo cual ha provocado “wagay pacha” (sufrimiento, tiempo de lágrimas en el cosmos, todos los seres de la pachamama) y “wañu pacha” (tiempo de muerte) y “muchuy pacha” (tiempo de pobreza).

Lo anterior ha puesto al mundo al revés, ha desintegrado la noción del “ayllu” (comunidad integrada por todos los seres). Este proyecto civilizador de muerte se encuentra apegado a la vida acelerada porque hemos olvidado nuestro sentido colectivo.

Las comunidades han desaparecido y son sustituidas por la competitividad salvaje. Buscamos inequívocamente la felicidad desde el “mich'a sungu”, desde el individualismo, desde el “yo” en la adquisición de objetos. Los seres humanos occidentales no hemos comprendido que nuestro propio bienestar depende del balance y de vivir en armonía desde la visión de la pacha (cosmos).

¹⁵ Cosmovisión Andina perteneciente a la "Tradición de Thunupa Wiraqucha" y basado en las enseñanzas del Hamawt'a Runa. <https://www.youtube.com/c/InstitutoPachayachachiq>, web: www.pachayachachiq.org

Para lograr cruzar el río y salirnos del ciclo sicarial, el amawta Thunupa Wiraqucha nos explica que estamos inmersos en un ciclo de violencia y destrucción basado en cuatro principios: por un lado el “Ñugalla”, el cual fomenta la separación, es antropocéntrico, es la falsa ilusión, nuestra vida es una pintura ilusoria, no es real, por eso debemos encontrar el camino para reencontrarnos y volver a vincularnos.

Además, la “huchacha”, las personas que sufrimos dentro de este proyecto occidentalocéntrico y nos han hecho creer que solo mis acciones son buenas y las de las otras personas son malas. La filosofía andina no fomenta los juicios de valor, ni juzga, ni condena: todos somos hermanitos e hijos de la Pachamama.

Otro de los males que nos acecha es el “Iskay Tinkuy” (la competitividad), es decir, las relaciones de poder y las dicotomías, sus dualidades (jerarquías de poder) en la cual unos están por encima de los otros: siempre enfrentando a lo diferente. En el pensamiento andino no existe esa clase de dualidad: lo doble se vuelve uno.

Hamawt'a Thunupa Wiraqucha, nos dijo uywanakunchis “*Cuidémonos mutuamente*”, necesitamos del cuidado mutuo, de la cultura del cuidado. –“*Si tú te encuentras, me encuentras y si me encuentro, te encuentras, yo soy y tú eres yo*” (aplica para todos los seres humanos y no humanos).

Para lograr sanar la herida colonial, es necesario seguir “Qhapaq Ñam” o la ruta de los justos. En esta ocasión justos no tiene ninguna relación con justicia pues se refiere al balance, a la armonía, a la senda de los nobles que actúan de buena fe, sin ninguna maldad o doble intención. Es el camino hacia el Sumaq Kawsay (buen vivir), es decir, volvernos a conectar con la Madre Tierra porque todos los seres humanos y lo no humano tienen una razón de ser en el ecosistema.

Para renunciar (“wanay”) al ciclo de violencia y retornar y reiniciar al “khuyay” (amor, compasión) y al “khupaqkay” (camino de la compasión) es preciso el “chacany” (cruzar el puente). Este vocablo proviene de la palabra “chakana” que es un símbolo sagrado del “Iila Teqse” que en el centro tiene un círculo, el cual representa la fuerza vital, la luz y en el borde tiene forma de cruz y representa a la pacha.

En la Edad Media, en las primeras universidades europeas, el enfoque curricular que se aplicaba era a partir de dos vocablos latinos: El “Trivium” y “Quadrivium” los cuales hacen referencia a las “Siete Artes Liberales”.

La palabra “arte” viene del griego antiguo, ἀρετή “areté”, “excelencia” y en la Antigua Grecia refería a la perfección de las personas o cosas. También indicaba “libres”, porque su finalidad era formar “hombres libres” a través del conocimiento y la habilidad intelectual y para liberarlos de las “artes serviles” o personas encargadas de desempeñar oficios manuales.

Primero se aprendía que el Trivium equivale a tres caminos; el arte “del buen hablar” y contaba con tres disciplinas: la gramática, la retórica y la dialéctica. La gramática para el uso adecuado de la lengua, la retórica para la capacidad de hacer buen uso del lenguaje en su máxima expresión y la dialéctica con el pensamiento correcto.

Posteriormente estaba el Quadrivium que significa las cuatro vías o caminos vinculados: la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la Música. La Aritmética para aprender sobre el estudio de los números, La Geometría vendría siendo el estudio del espacio, la Astronomía es el estudio de los astros o el espacio en movimiento y la Música, el estudio de los cantos y de las matemáticas en movimiento.

Ambos, el Trivium y Quadrivium son la base para los enfoques curriculares, la imposición de los contenidos, las metodologías y las estrategias de evaluación que le proporciona a los individuos una relación de poder en relación con el conocimiento versus los oficios manuales.

Lo anterior no excluye que por medio de la enseñanza de las artes el artista de academia sea un intelectual. El empírico es el artesano y la enseñanza de las artes solo se limita a reproducir ese profesional intelectual en una lógica de poder en relación con la cultura civilización versus barbarie.

En la actualidad, Jacques Delors reproduce esa continuidad colonial mediante los cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Este modelo colonial intenta internarse dentro de nuestros cuerpos desde la primera infancia y nos adoctrina imponiendo cual es la forma para conocer, para hacer, para vivir y sentir.

Según la filosofía andina, para volver a ser (“runa”) es necesario (re) conectarse con la pacha, “runakay kutiy” mediante las enseñanzas de las cuatro acciones/dimensiones y los principios de la chakana¹⁶ en el “Kaypacha”:



“Aillin Rumay” (buenas acciones), proceso volitivo, buena voluntad y laboriosidad; “aillin ruray”, trabajo contrario a los intereses del mercado y guiado por el “Kawsay” el cual representa la fuerza energética, el florecimiento interior; el “Qori Qente”¹⁷ interior. El Kawsay (todo el universo, el cosmos) también se encuentra asociado con el volver a aprender, volver a vivir.

El Kawsay es movimiento, es danza, es el cuerpo, es la armonización del cuerpo y el llamado a peregrinar, es decir, hacia la búsqueda de saberes, de reencontrarnos con sentipensares olvidados, muertos, excluidos. Se encuentra asociado con el “aillin hampily” y “aillin mikhuy”: comer bien, sano.

“Ukhu runanchip” es (buen hacer) desde el interior, el autocuidado. Lo anterior incluye no solo alimentación, meditación, la danza y sanarse uno mismo (amor propio), sino también el cuidado hacia la naturaleza (balance).

¹⁶ Símbolo sagrado, en el centro tiene un círculo el cual representa el illa teqse (la luz) y tiene forma de cruz; cada borde se encuentra asociado a los cuatro estados de la conciencia, la pacha.

¹⁷ El colibrí: Cori en quechua; es un símbolo sagrado que representa el amor más puro noble, los colibríes son transmisores de sabiduría. Cuenta la leyenda que solo el cóndor podía ir al Hawapacha, al no lugar, no tiempo, más allá de la conciencia; sólo el cóndor podía volar hacia ese no lugar; Qori se escondió bajo una de sus alas y logró llegar; pudo recibir la máxima sabiduría del Illa teqse; por lo cual lo denominaron Qori Qente (colibrí dorado).

“Hawa runanchiq” (buenas acciones hacia los demás), hacia el exterior, utiliza como símbolo, la mariposa.

Del mismo modo, no es posible hacer “hucha”, fomentar la violencia, ni las malas intenciones.

“Aillin Yuyay” (buena mente), es un proceso cognitivo guiado por el “Unancha” (capacidad para leer símbolos) que es la capacidad de comprensión y de aprender y aprehender. Viene del Illa Teqse¹⁸ (sabiduría de la luz, principio de la vida, fuerza vital, luz solar, iluminación, luz del sol, energía del sol naciente), pura conciencia: es la capacidad para descubrir la interconexión con el cosmos, saber quién realmente eres y qué eres.

Desde la cosmovisión andina la dualidad se hace uno, porque se fusionan lo que se observa con lo observado; eres creación y creador; el que transmite iluminación y es iluminado, espíritu y cuerpo, tejedor, tejido. Tales dualidades no compiten ni se superponen una sobre la otra: armonizan y el poder se encuentra en la fuerza energética, en la luz y en la interconexión con la pacha.

Para alcanzar esa conexión con la pacha y volver al Sumak Kawsay, existen cuatro acciones que nos permiten renunciar y reiniciar hacia el camino de la compasión y Runapaq Kutiy.

“Illantin” significa saber bien (bueno, noble) es la capacidad para saber cantar y escuchar, guiados por Illa teqse y “Yachay” (pensar bien).

“Aillin Rimay” (buen hablar) es conativo guiado por “Khuyay” (puro vínculo, amor interior) y “Sonqoy” (amor puro). Este amor no es solo entre los seres humanos, sino que integra toda la pacha.

La Illa Teqse, esa fuente de luz inicia en nuestro corazón: es necesario hilvanarnos hasta logramos reencontrar y formar un ciclo.

¹⁸ Illa teqse: Sabiduría de la luz, principio de la vida, fuerza vital, luz solar, luz del sol, energía del sol naciente; símbolo: la luz del sol. No es un Dios antropomorfo, no es un Dios que habla, es la suprema sabiduría, fuente de luz que nos conecta. Illa: Luz, energía, claridad, no tiene origen ni fin; es eterno, no existe mito de la creación, nada existe sin Illa. El universo es el propio creador, el Illa es la fuente.

El “Khuyay” es conectarse con la realidad suprema con “Khuyantin”, es decir, vivir en un estado de amor consciente. Vivir cantando, cantar para el pensamiento andino es hablar, cantar, pintar, transmitir “Sonqoy” (amor, corazón).

“Aillin Sonqoy” (buen corazón) lo más puro que lleva al Illa teqse es la pureza del corazón. Es guiado por “Qhaway” (contemplación) y “Khuyay” (corazonar sin juzgar) es la acción de sentir con la mente y pensar con el corazón (“Tawa aylinlla kuna”).

El “Qhaway” es la capacidad para la contemplación, la cual conlleva a comprender emblemas, descifrar símbolos, señales. Esta dimensión puede estimular el pensamiento crítico para develar toda forma de dominación colonial.

Aillin Sonqoy (Buen corazón) es un proceso socioafectivo guiado por “Khuyay”, corazonar, todas las piedras, las montañas, las diversas especies, los seres humanos estamos entretejidos, si tengo malos pensamiento, si juzgo, me desconecto.

Desde el sonqoy no hay “atipakuy” (competencias), es un proceso de aprensión, puro vínculo, es el Illa Teqse en nuestro corazón, el “Aillin Munay” (amor universal).

Para lograr reconectarse con estas acciones es necesario pasar por los ocho ritos del “T’ikarichiy Qarpay” (Filosofía del autoconocimiento y balance) y sanar las heridas coloniales, “Qhapaq Ñam”.

La primera fase es la “Wikch’upayay” (periodo). Esta se encuentra vinculada con el otoño (“Hawkay Pacha”) y consiste en el iniciar el proceso de desapego, de la renuncia, y el desaprender que provoca abstinencia. Es un momento en cual la energía es baja, caen las hojas, la tierra es estéril.

Luego aparece el “Llaki payay” (periodo de invierno) que es temporada de duelo, y de consuelo por la renuncia a los deseos mundanos; es el momento para sanar las heridas, el “Mita pacha” (se caen las hojas y la energía cae).

El “Khuya payay” (final de invierno) es el periodo de compasión en el momento de siembra de la sagrada semilla, contemplación para aprender de los sabios (“Qhawanas takies”), del canto, la flor¹⁹, la meditación, la escucha y el aprendizaje: la energía se empieza a concentrar en la raíz.

¹⁹ La flor es un elemento simbólico importante en el pensamiento andino; para purificar el alma, el cuerpo recibía un bautizo de flores.

“Paqarichiy” es el inicio de la primavera, periodo de renacer, nace la flor, (“Musuq runa”) la semilla empieza a germinar), “Chiraw Pacha”, la energía renace.

“T’ikarinchiy” es la plenitud de la primavera, el periodo de florecimiento; “Khuyay Ñuñu” es el periodo para nutrir el corazón, hacer florecer, periodo de enamoramiento, germinación, la energía se expande y florece.

“Kallparichiy” es el verano, periodo de fortalecimiento, revitalizador y sanador, es la “*leche de la vida*”, nutrirse a través del corazón.

“Wiñarichiy”, entre el verano y el otoño (“Pukuy Pacha”) es tiempo de madurez, periodo de plenitud, el amado canto a la flor.

Finalmente, el “Illarichiy”, fuera de tiempo (“Hawa Pacha”) es el periodo de iluminación del gran espíritu, visita del Qori Qente, es el momento para recibir el bautismo espiritual, ver y vivir en el gran espíritu.

Aquí desaparece completamente el “yo” y se reencuentra con el cosmos, con el Illa Teqse; se libera del ciclo sicarial y se vuelve uno, un solo espíritu, “Illanti” (vacuidad, ese vacío es distinto en la filosofía andina, vacío es sin tiempo ni espacio, lleno de luz, espacio vacío, no tiene materia) eterna potencia, es la capacidad del Illa para autogenerar, regresamos al lugar del que nunca salimos.

El Sumaq Kawsay o buen vivir se encuentra asociado a lo bello, sin embargo, es un concepto de belleza muy distinto al occidental pues se encuentra asociado con la belleza del universo y la existencia y Kawsay se encuentra asociado con todo el universo.

Sumaq Kawsay es vivir en armonía, es *estar siendo* con el cosmos²⁰, el “Kunan pacha”, el estado consciente, el aquí y ahora, reconectarnos con la Pachamama y mediante Qhapaq Ñam, desconectarnos de los apegos del pasado y la relación sujeto/ objeto y de igual forma con el futuro, el cual genera expectativa, ansiedad, estrés.

Es por eso por lo que debemos enfocarnos en el Kunan pacha, para reencontrarnos y entretejerse con la Madre Tierra, por lo cual es necesario volver aprender, volver a vivir, Aillin Kawsay.

²⁰ En el pensamiento andino no existe pasado ni futuro, es el Kai pacha: el aquí y el ahora. Ñao Kai Pacha: es para pasado y presente; consideran que el pasado da nostalgia y el futuro es incierto.

El Sumak Kawsay difiere del buen vivir occidentalocéntrico porque el primero integra a la naturaleza y a los humanos como uno solo, un todo; -“*Yo soy tu, tú eres ellos, yo soy montaña, yo soy yo, ellos son yo*”.

Por el contrario, desde este proyecto civilizatorio de muerte estamos muy apegados a la vida en función de la producción de capital, un mundo hedonista, a una filosofía del consumismo y al deseo instantáneo de adquirir cosas.

Las comunidades poco a poco han ido desapareciendo, han sido sustituidas por competitividad salvaje que ha provocado la desconexión, el individualismo. Según el pensamiento andino, no entendemos que nuestro bienestar no se encuentra en la obtención de poder y dinero, por el contrario, la felicidad se encuentra en aprender a vivir en armonía. De esta forma la pedagogía Sumak Kawsay pone en el centro del aprendizaje a la comunidad (Aillú), el concepto de comunidad integral de todos los habitantes de la Pachamama.

A partir de las cuatro dimensiones y los cuatro principios de la chakana se estimulan los “Tinkuy” (vínculos) mediante el “Jakaña Qamana”, es decir, por medio del bienestar familiar, vivir en “Ayni” (reciprocidad) o “Wiñay Kawsay” (cuidado mutuo) con mi comunidad inmediata.

Cuando cruzamos hacia el camino del Sumak Kawsay, es el aquí y el ahora, que busca el balance, el equilibrio, sentirnos como Pachamama, volver a escuchar el palpitar de la tierra, volver a cantar. Es ahí donde nos encontramos (“Tinkunakuy”) para integrarnos, vincularnos (“Aillu Chacuy”) para vivir en “Allinlla Kawasakuylla” (vivir en armonía, conectado).

El “Wiñay Kawsay” es el “Ayni” (reciprocidad), la vida es continua, vivir eternamente, la vida es una sola y es eterna la continuidad de la vida.

Es necesario cruzar el río de la filosofía occidental a nuevas formas de conciencia, de vivir, de transformar la asimilación y la apropiación por asemejarse y el “Yanan Chakuy” (complementariedad de los opuestos), armonía en la pluriversidad para alcanzar el Ayllu Chakuy: la conciencia comunitaria. Es pensar en comunidad y hacernos “Kuraq Chakuy” (hacer mayor, no de edad, sino de sabiduría). La sabiduría desde el Sumak Kawsay se encuentra asociado a la capacidad del runa de armonizar en ayllu, en desaparecer el “yo”, querer bien, todos somos nosotros.

“Takanakuy” o cruzar requiere de una lucha interior, un ritual de lucha que requiere tomar en cuenta algunos principios:

El “Huchachay P’itiy” significa renunciar a juzgar a las personas. Lo anterior no se encuentra asociado con el pensamiento crítico, por el contrario, de ahí la importancia de aprender a ser “Aillin Yuyay”, tener la capacidad de leer símbolos, de la comprensión para saber cuándo escuchar y cuando cantar.

Por otro lado, el “P’ity Kuna” es la capacidad de renunciar y de abstenerse a los deseos por la adquisición de cosas innecesarias, así también se encuentra asociada con la buena alimentación y cuidado mutuo.

El “Ati P’itiy” es aprender a renunciar al poder. La educación por competencias tiene como único objetivo potenciar las capacidades de los sujetos en relación con la producción y la calidad del resultado, no para potenciar las habilidades de las personas. Como consecuencia, genera competitividad entre los seres humanos, se propone sustituirla por el “Ati Payay” (el arte de fortalecer).

“Huchay P’itiy” es la renuncia a causar daño a todos seres de la Pachamama y el “Mich’a P’itiy” es tomar distancia de los deseos egoístas, desapegarse, desprendimiento desde la “Sonqona” (corazón).

La comprensión para la adquisición de conocimiento, sabiduría, se lleva a cabo mediante la “Pachaqaway”, la percepción, la contemplación. Es decir, la capacidad para interpretar los símbolos y las imágenes, así como para la comprensión del cosmos.

La vinculación comunitaria permite un sentido de pertenencia que poco a poco se ha ido desdibujando. Si yo soy tú y tú eres yo y somos “Ayni” (reciprocidad) frente a la adversidad me convoca a formar parte activa como agente social en mi entorno, dentro de mi colectivo.

Desde la pedagogía del Sumak Kawsay, basada en el pensamiento andino, el Illa Teqse no es un Dios, no existe un creador del universo, por lo tanto, no solo es biocéntrico, sino que tampoco es patriarcal.

La Pachamaq es la fuerza ordenadora del universo que creó su propio lenguaje para comunicar. Lo anterior se vuelve muy interesante porque nos invita a reencontrarnos con un lenguaje y una representación simbólica olvidada, deslegitimada y desde una mirada muy distinta a la percepción de arte.

Tanto la enseñanza de las artes como las artes no deberían de estar predeterminadas bajo una única definición, por el contrario, depende de cada experiencia, cada descubrimiento desde otros saberes: esa visión de arte y de enseñanza se va transformar. Lo que si está claro es que no debería de definirse como enseñanza de las artes a la estética, arte, taxonomía, entre otras, y como no se debe enseñar.

Desde la visión andina del arte, somos el tejido y el tejedor y es por medio del “Qhapaq Ñam”, el camino de la sabiduría, del amor y la compasión que la transmisión de conocimiento se lleva a cabo mediante la oralidad y es la herencia del “Hamawt'a” (maestro) Thunupa Wiraqucha.

“Ukawiyullu” significa pintura. Las pinturas en tiempos coloniales, en muchos de los templos, conllevan mensajes simbólicos como forma de resistencia frente a la imposición española.

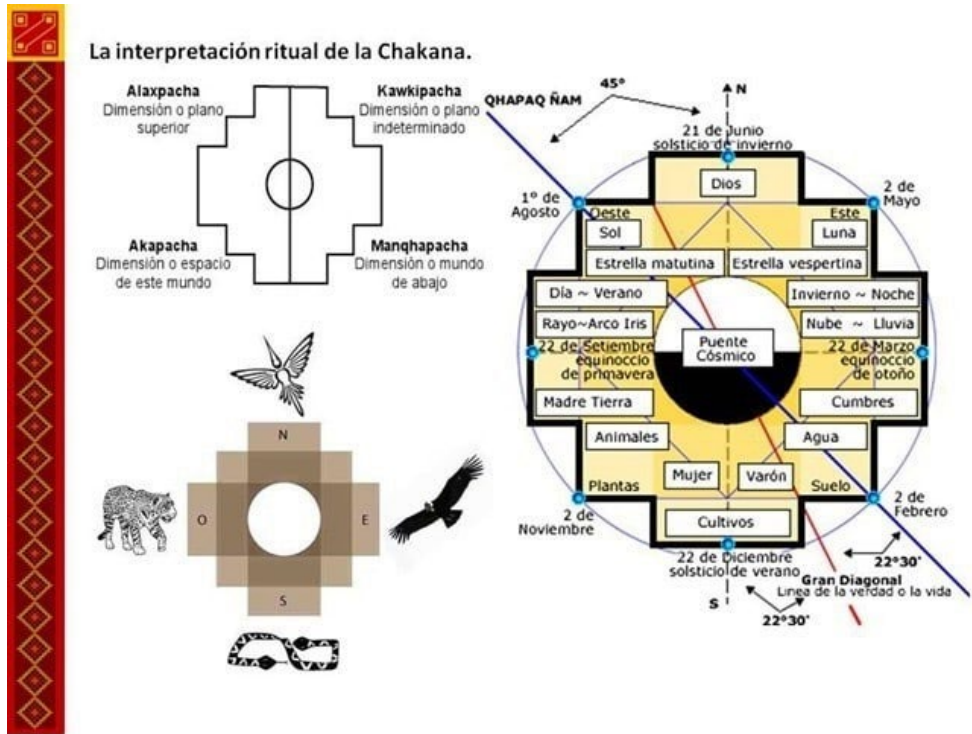
La pintura se convierte en un elemento simbólico por sí mismo porque según su cosmovisión estamos dentro de la “Casa de pinturas”. La vida es una gran pintura, un sueño, no es real; es la interpretación de lo que pensamos que es la vida: cuando conozco te veré y me verás desde el Illa Teqse.

El “Tokapu” es el lenguaje simbólico de los incas, basados en figuras geométricas y jeroglíficos que asemejan la simetría y el uso matemático de la naturaleza. Los “Tokapumayuq” eran aquellas personas que tenían la capacidad de interpretar esos símbolos secretos.

Los “Khipukamuk” son los historiadores indígenas, los cuales transmiten el conocimiento mediante la historia del testimonio, desde la oralidad. El “Taki” (canto) no solo significa cantar, sino la capacidad de entretener conocimiento. Igual de importante es el canto como comprender (“Unan Chay”), escuchar y transmitir.

Para el pensamiento andino, el artista es una persona tejedora de sabiduría, de conocimiento; los tejidos eran los libros y dentro de sus diseños se plasmaba el conocimiento ancestral.

Dentro de los cuatro estados de la consciencia están presentes elementos simbólicos muy importantes para el pensamiento andino. Estos se representan mediante la Chakana y está vinculado con las estaciones del año, así como con las cuatro dimensiones y los ocho ritos según el periodo y las estaciones del año.



Dentro del pensamiento andino el “Akapacha”, es el aquí y el ahora (Kunan Pacha) y se asocia con el puma porque está guiado por el “Kay Pacha” (estar-siendo-balance). El puma es un animal terrestre, fuerte, revitalizador.

El “Alax Pacha” se vincula con la conciencia superior y por lo tanto se representa mediante el cóndor: por tener la capacidad de volar alto y fuerte hacia el Illa. Esta ave es también un mensajero. El “KawkPacha” significa que se está fuera del tiempo, es más allá de la conciencia, de tal manera que se vincula con el “Qori Qente” o colibrí dorado que es puro de corazón.

Finalmente, el “Manga Pacha” es el subconsciente, dentro del inframundo, es por eso que lo representa la serpiente porque viaja dentro de la tierra.

En el árbol florido, flor “T’ika, Mallki” (árbol sagrado) se encuentra presente también el pensamiento Nahuatl: las flores se utilizan para los bautizos espirituales y representan el elixir de la vida, plenitud, Wiñay Pacha: aspirar a una vida plena.

A partir de esa experiencia espero llegar a las conclusiones de esta investigación, en un primer intento por generar propuestas que contribuyan a una enseñanza de las artes más emancipadora y liberadora.

Imagen 57 Desaprendizaje



Fuente: Susana Meoño Guzmán.

Conclusiones

El retorno al Sumak Kawsay

“Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo”; así como a los líderes zapatistas quienes aplican en sus métodos los conceptos de “resurgimiento de nuestro mundo”, mientras “su mundo derrumbándose”, en relación con la crisis y el colapso que enfrenta el actual modelo de desarrollo; el nuestro resurgiendo”.

(Lideresa kichwa Dolores Cacuango o Mamá Dulu)

Cuando inicié esta investigación tenía el propósito no solo de develar la colonialidad presente en el objeto de estudio y sus implicaciones, sino también descubrir nuevas formas de enseñar arte, de construir pedagogía artística.

No obstante, “método” se define como una cosa que sirve como pauta para ser imitada, reproducida o copiada. Por lo cual proponer métodos o formas alternativas, en esencia va a presentar las mismas falencias que las M2021 que se estarían anteponiendo a mis intereses, sobre lo que considero ideal para enseñar arte, por encima de las necesidades y los saberes de las pluridiversas comunidades y movimientos sociales.

Debemos transmutar de una racionalidad menos “epistemológica positivista”, “lógico científica”, “cognitiva instrumental” a pluriversas epistemes (por ejemplo, estéticas, expresivas y prácticos-morales), en tanto formas de despertar y de reactivar el deseo por aprender. Luchar así por la democratización que incluye la desmercantilización y la despatriarcalización de la vida.

El problema de homogeneizar es que el proceso de aprendizaje excluye todo aquello que no lleve a la formación de cuerpos dóciles, reproductores de técnicas que siguen un recetario. En la homogenización continuarán las relaciones de poder entre los roles maestro/estudiante, sujeto/objeto. El sujeto en el quehacer áulico asume un rol pasivo, no propone, todo es dado por sentado: no sería posible impulsar pensamiento crítico y decolonial a partir de métodos, así sean alternativos.

Extendemos una invitación para tomar un poco de distancia del mundo privilegiado y vivir y sentir desde adentro, donde se encuentra el oprimido. Desde el lenguaje sentipensante, el cual es capaz de combinar las emociones con la razón.

Buscamos desde la empatía, más allá de la simpatía con los seres humanos y no humanos, trascender de la tolerancia hacia el respeto y aprecio por las diferencias. Una enseñanza de las artes que se reencuentre con nuestros orígenes, con nuestras identidades para reinventar las relaciones mutuas.

Para lograrlo, es necesario desarticular el arte y la enseñanza como disciplina y de la academia, así como de los centros de poder y fomentar procesos de construcción social del aprendizaje desde la investigación-creación para aplicarlo en el quehacer áulico y en la vida cotidiana a partir de las necesidades de las personas y sus entornos inmediatos.

Una enseñanza de las artes que vincule a las personas con su contexto y que genere sentido de pertenencia porque como recordamos “la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán al mundo”: hablamos de una educación que siempre se da en comunión con otros.

Para lograrlo se requiere una enseñanza de las artes que incite a develar las diversas relaciones de poder en las que estamos inmersos, desde la pedagogía de la pregunta, y no desde la pedagogía de la respuesta, y mediante una relación democrática y horizontal entre todos los actores sociales.

Por lo que la enseñanza de las artes requiere de soluciones transdisciplinarias del conocimiento, no solo el de la academia, sino también de manera horizontal con otras formas de construcción del arte más allá de la academia.

Es decir, las artes son disciplinares porque forman parte del proyecto civilizador, por eso necesitamos responder desde la transdisciplinareidad, creando tejidos también desde otros saberes. Una forma de rebeldía es la indisciplina, pedagogía-política, para (re) encontrarnos con metaversos mundos posibles.

Lo necesario es crear racionalidades alternativas desde otras miradas, otros mundos posibles: legitimar la categoría decolonial y desestabilizar la forma en la cual venimos aprendiendo.

Para lo anterior, es preciso articular en red de puentes sin estructuras de poder ni procesos complejos heterogéneos, para realidades complejas pluritransdiversas. El modelo impuesto solo ofrece respuestas simples, antropocéntricas, heteronormativas; de manera que solo permite soluciones limitadas y excluyentes.

Con la homogeneización, el dominio autónomo desaparece y con ello aparecen las relaciones de poder: la lógica de opresor/oprimido, la cual genera ciclos de violencia, y ciclos sicariales. Por la importancia de escuchar el llamado al “*giro decolonial*”.

Es necesario que se descanonice no solo la figura del artista, sino también la del docente que puede convertirse en parte de la investigación-creación y construir arte/conocimiento desde la lógica del colectivo y no desde una relación de poder. Es necesario cambiar esa relación de poder y relacionarnos de otra manera.

Asimismo, se trata de desmonumentalizar y transformar los espacios de poder y de privilegio, tales como el aula escolar, las universidades, los museos, las bienales y los

centros de construcción de conocimiento. Necesitamos desentramar la perspectiva hegemónica colonial, transgredir el conocimiento para desdoblarse hacia una pedagogía de lucha, de (re) existencia y resistencia; reinventar la pedagogía de la enseñanza de las artes en clave decolonial, entretejerla con lo político y sociocultural.

De igual forma, de cara a la historia del arte escrita desde los vencedores, invito a desestabilizarla y a abrir espacio a otras memorias y saberes posibles; por ejemplo, a la historia oral, al registro de prácticas urbanas y rurales. De manera que pueda cambiar la relación de poder sujeto/ objeto, transmutar el poder de subordinación a una noción decolonial. El poder puede ser creador y las artes pueden ser un espacio para la creación-investigación.

Así mismo, con respecto a los cánones, a la estética y sus contenidos establecidos en el modelo oficial, debemos buscar su emancipación, liberarlos del poder colonial/patriarcal/ capitalista y permitirles ser escuchados desde otras voces, desde otros paradigmas, desde las periferias, desde los condenados de la tierra, de manera que la noción de estética de semiótica en las artes, se transforme y traslade su poder a pluriversas formas de creación, lenguaje, expresión y conocimiento. Una percepción de las artes capaz de dialogar otras formas de percibir y sentir.

En relación con la estética, se trata de desjerarquizarla, redefinirla no solo por aisthesis, es decir, desde nuestra moción sensorial, sino por estéticas otras. No todas las culturas tienen la misma idea de la percepción de los sentidos. Por ejemplo, la noción de amor para la cosmovisión andina es completamente distinta a la que enunciamos desde nuestros patrones coloniales o desde la forma en la cual el pensamiento náhuatl percibe las matemáticas denominadas “matemáticas” celestes”.

No se puede traducir un idioma de manera literal, sin tomar en consideración su identidad cultural ni las formas de pensar, vivir, sentir. No es sujeto descubriendo cosas: son sujetos descubriendo otras formas de vida.

Para lograr lo anterior es necesario también cambiar el concepto de naturaleza, romper nuestras gafas antropocéntricas, por biocentrismo, adquirir una nueva naturaleza-cuerpo-mundo sentipensante, es traspasar la perspectiva de diversidad por diversalidad, la interculturalidad por interversalidad. Es mimetizarnos con la Madre Tierra para volver a vincularnos con la madre que nos dio la vida, la Pachamama, desde

una perspectiva ayllu, desde Sumay Kausay, desde el buen vivir: debemos de reencontrarnos con nuestro cuerpo.

No se trata de investigar sobre una comunidad, se trata de aprender y conocer con la comunidad. No son las comunidades las que deben convertirse en objeto de estudio, sino que las comunidades deberían de convertirse en espacios para crear y transmitir conocimiento: es transformar la relación sujeto/objeto. Para volver a reencontrarnos con la noción de comunidad se requiere que todas las personas actoras sociales del proceso pedagógico se trabajen tanto desde afuera como desde adentro. Deconstruir las percepciones de la estética, los conceptos de belleza, nuestros cuerpos, emociones y sentipensares.

Necesitamos deconstruir los símbolos y códigos visuales, reconfigurar y reencontrarnos con nuestros cuerpos, decolonizar nuestros sentidos. Descanonizar el conocimiento escrito y legitimar la oralidad y el cuerpo. Hay mucho conocimiento oral y corporal que podría crear una simbiosis con el escrito.

Debemos posesionarnos de nuestros sentidos, fuera del cuadro de Jacques Delors y sus cuatro dimensiones adocrinantes: aprender a ser, a hacer, a vivir y a convivir; y construir identidad desde “mi lenguaje”, estimular la vista para ver lo que está invisible, ampliar el espectro hacia otras formas de creación más allá del canon impuesto. Abrirnos a la posibilidad de ver desde otras miradas, de adquirir el gusto por otras construcciones estéticas fuera del paradigma, de la hegemonía.

Tenemos que reivindicar nuestro oído, escuchar desde otros tiempos, más allá de la noción del tiempo, del ritmo mercantilocéntrico, desde otras cosmovisiones y formas de vida y vincularnos con los ritmos de la Madre Tierra desde nuestros propios latidos. Reconectarnos con nuestros sentidos es reconectarnos con la naturaleza, con nuestra Pachamama. Nos permite reinventar nuestras identidades y nos entreteje como seres vivos y como comunidades.

Si transgredimos la estética y el canon impuesto como lenguaje y medio de expresión hegemónico, fortalecemos la idea de comunidades pluriversas. No tenemos el poder para desestabilizar a este sistema-mundo; sin embargo, se puede debilitar poco a poco desde sus cimientos, creando fisuras. No es posible separarnos por completo del programa que está permeado en nuestro sistema, desde adentro. No es lo mismo la asimilación y la mímesis que la refracción y la yuxtaposición. Es por eso por lo que abrir

nuestros sentidos sentípiensares, no es solo una acción contemplativa, debe ser un ejercicio para develar no solo lo invisible, sino para desenmascarar lo visible, lo naturalizado.

Expropiar la colonialidad/modernidad de nuestros cuerpos es una de las más importantes fisuras: hay que despojarnos del “vitruvio” que llevamos dentro y que naturalizamos en nuestra vida cotidiana y luego arrancarlo de manera colectiva. Sanar nuestras heridas corpóreas es un acto emancipador, de resistencia, de (re) existencia, en donde se despliegan todas las subjetividades, pero sobre todo, es un acto performativo pedagógico que fortalece el sentido comunitario.

La herida colonial es ontológica, por lo cual debe ser sanada desde un horizonte de pedagogías, epistemologías y estéticas decoloniales. Asimismo, necesitamos reconocer el legado de los movimientos sociales y de nuestra Latinoamérica y entrelazar el carácter político a la enseñanza de las artes. Es claro que la pedagogía debe estar presente en todos los espacios sociales, sin embargo, en la escuela es donde se establecen las jerarquías de dominación. De ahí la importancia de agrietar poco a poco las M2021 desde el lugar de dominio y de control.

Una forma de extendernos colectivamente es crear puentes heterárquicos entre la Ayllú y la escuela y ubicar en el centro del aprendizaje a la comunidad: una red de la cual podamos aprender juntos mediante la reciprocidad y el intercambio. Para lograr un cambio de paradigma, es preciso desaprender para (re)aprender y aprehender, descolonizarnos simultáneamente tanto desde adentro como desde afuera: desde nuestras formas pluriversas de sentir, vivir, amar, pensar y convivir y tomar conciencia de la multidisciplina de lógicas de dominación.

Debemos conectarnos con nuestras comunidades y también en sus luchas y validar el conocimiento que emerge de ellas frente a la dominación patriarcal/capitalista/colonial. No obstante, el movimiento social no solo se ha venido fragmentando, sino también se ha diluido. Como producto del individualismo se ha perdido el sentido colectivo y de pertenencia.

Tenemos que dejar de ser “francotiradores” contra las luchas sociales, criticando desde afuera y adentrarnos para trabajar tanto desde adentro como desde afuera. Es claro que las prácticas de dominación van a estar presentes, sin embargo, se convierten en parte del proceso de transmutación.

La interacción propuesta entre lo político y la enseñanza de las artes no puede ser lograda desde la noción del arte occidentalocéntrico. Por eso intenté comprender la enseñanza, las artes y su interacción con las comunidades desde otras miradas: fuera de la hegemonía, fuera de las lógicas de la modernidad/colonialidad. Como resultado, he estado aprendiendo sobre el pensamiento andino.

Tengo la intención de acercarme cada año a una barriada de mi contexto cercano y laboral y desde donde, como asesora, pueda aprender e investigar con ella, desde la investigación-creación y con la población docente de Artes Plástica y sus estudiantes. Descubrir la relación de su origen y su sabiduría olvidada porque es poco lo que desde el sistema educativo se maneja sobre las pluriversas identidades de sus entornos inmediatos.

Sin embargo, para participar activamente en la enseñanza de las artes en las comunidades, creando fisuras en el programa de Artes Plásticas diseñado por las M2021 y aportando una perspectiva decolonial, tendría que quitarme las gafas eurocéntricas y aplicar un nuevo paradigma.

Para entender la importancia de desestructurar desde los cimientos la forma de construir arte es necesario aclarar cuál es su proceso en la construcción de una imagen. En la actualidad, desde el círculo del arte en el pensamiento occidental se etiqueta a los artistas en tres grandes áreas de la historia y desde un enfoque lineal y progresivo. El sector menos reconocido es aquel que se describe como “*naïf*” o arte ingenuo, que refiere a aquellos artistas que no estudiaron en la “*academia*” y crean “arte empírico”.

Por otro lado, está la agrupación que se mantiene dentro de la línea del “arte modernista” que percibe el arte desde la necesidad de exploración del material y construcción técnica por encima del discurso. A esta generación, la crítica del arte la describe como desactualizados o “tradicionales”.

Finalmente, se encuentran los artistas “contemporáneos” y conceptuales que son aquellos que desarrollan e identifican una problemática y elaboran una investigación científica que les conduce a posibles soluciones, que determina una propuesta técnica, un público meta y finalmente una imagen en función del resultado del estudio. “La crítica” los reconoce como “*intelectuales*”, actualizados, innovadores y son el sector mejor cotizado en el ámbito artístico.

Estos dos últimos grupos forman parte de “la academia” y siguen todos los parámetros impuestos por el proyecto civilizatorio de muerte. Es a partir de los principios del Arte Contemporáneo y Conceptual en los que se basa el modelo de las M2021 para la enseñanza de las artes.

Lo anterior trae como consecuencia que los aprendizajes por proyectos que impulsan los programas de estudios regidos por las M2021 se construyan desde el cientificismo, la razón, la visión disciplinaria y sus relaciones de poder. De manera que propongo entenderlos desde la investigación-creación, desde la indisciplina, descubrir otras miradas de cómo construir arte para descolonizar, desde su raíz, las lógicas de jerarquías de poder.

Por ejemplo, el caso de la experiencia con el pensamiento andino, podría complementarse junto con la pedagogía crítica y la decolonialidad porque confronta, desde muchas aristas, las cuatro dimensiones de Jacques Delors, su antropocentrismo, y la estética, entre otros. Lo anterior, no quiere decir que intento transformar la pedagogía del “buen vivir” en una receta para la enseñanza de las artes, por el contrario, es un ejemplo de cómo los saberes olvidados pueden por sí mismos decolonizar nuestra forma de enseñar y de entender el arte.

Son saberes que desde un principio nos invitan a reencontrarnos con nuestras raíces, a honrar la memoria de nuestros ancestros y, por ende, despiertan ese deseo de conocer y de descubrir más allá del horizonte que nos impone el sistema.

Es bueno abrazar y legitimar estos conocimientos porque nos ayuda a sanar nuestras heridas coloniales y a cerrar el ciclo de violencia y salirnos del “mich’a sungu” (del individualismo y la desvinculación con el cosmos), producto de este proyecto civilizador de muerte.

Nos acerca un poco más al “pachañukunchis” (somos parte del todo, somos hijos de la Madre Tierra) y nos libera de los males del mundo occidental, del “rumi sungu” (corazón de piedra”, de “hucha” (violencia, sufrimiento, falta de energía) y del “wagay pacha” (sufrimiento, tiempo de lágrimas en el cosmos), del “wañu pacha” (tiempo de muerte) y del “muchuy pacha” (tiempo de pobreza).

El adentrarnos a saberes otros, nos permite entender la pluriversalidad y transversalidad de nuestro cosmos y acercarnos más a una noción de comunidad más “Ayllú” que occidental. Mediante una enseñanza de las artes emancipatoria es posible recuperar nuestras comunidades, desplazar el “mich’a sungu” y su noción de poder.

Buscamos una enseñanza de las artes liberadora que nos permita salirnos del ciclo sicarial, del antropocentrismo, salirnos de la pintura ilusoria en la que nos han esclavizado desde hace más de quinientos años. Por eso, debemos encontrar el camino para reencontrarnos y volver a construir vínculos.

Pretendemos transformar el aprendizaje por competencias, el “Iskay Tinkuy” y sus relaciones de poder, las dicotomías que deslegitiman la pluriversalidad y yuxtaponerlo por el “uywanakunchis” (*cuidémonos mutuamente*), el cuidado mutuo, de la cultura del cuidado: *si tú te encuentras, me encuentras y si me encuentro, te encuentras, yo soy tú y tú eres yo*”.

Para seguir el “Qhapaq Ñam” (ruta de los justos) es preciso acercarse a las comunidades y aprender con el sujeto, no sobre el sujeto. La construcción de aprendizaje mutua permite volvernos a conectar, no solo entre nosotros mismos, sino también con la Madre Tierra. Para renunciar (wanay) al ciclo de violencia y retornar, reiniciar al “khuyay” (amor, compasión) al (khupaqkay) (camino de la compasión) es preciso el chakanay (cruzar el puente): abrir el espectro hacia nuevas formas de percibir el arte y el conocimiento.

Se trata de descubrirnos desde nociones otras, otras formas de pensar, sentir, vivir y convivir más allá de la hegemonía, de las relaciones de poder para emancipar a la enseñanza de las artes y liberarla de colonialidad del poder. Es transmutar la noción de arte como objeto de consumo, arte para unos cuantos, arte que crea objetos, por arte democratizante, arte para todos, arte que construye con sujetos.

Es necesario abrir espacio para el encuentro emancipatorio con otros conocimientos que pueden desestabilizar patrones impuestos como con las enseñanzas de las cuatro acciones/dimensiones y los principios de la chakana volver a ser runa (ser) y reconectarse con la pacha y runakay kutiy que abren una nueva forma de percibir el mundo.

Mientras que con Jacques Delors se reproducen las jerarquías de poder (mediante los cuatro pilares denominadas aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), las cuatro dimensiones de la chakana lo yuxtaponen desde el Aillin Rumay (buenas acciones), proceso volitivo, buena voluntad, laboriosidad (aillin ruray), trabajo pero contrario a los intereses del mercado. Guiado por el Kawsay, el cual representa la fuerza energética, el florecimiento interior, (el Qori Qente)²¹ se puede volver a aprender y volver a vivir.

Mediante el “Kawsay” es posible el movimiento, desplazarnos, danzar, recuperar nuestros cuerpos, armonizarnos con nuestros sentidos; “Ukhu runanchip” (buen hacer), desde el interior, el autocuidado, sanarse uno mismo (amor propio) y cuidado hacia la naturaleza (balance). Así como activar el llamado a peregrinar, es decir, hacia la búsqueda de saberes, de reencontrarnos con sentipensares olvidados, muertos, excluidos, y llenarnos de “Hawa runanchiq” (buenas acciones hacia los demás), hacia el exterior.

Invito a fomentar el peregrinaje como lo hacían los Amawtas, esto es, acercarse a las comunidades y aprender con ellas. Para fomentar la “Aillin Yuyay” (buena mente) podemos estimular el proceso cognitivo guiado por el “Unancha” (capacidad para leer símbolos) que nos permite comprender, aprehender y cuestionar todo lo impuesto y lograr alcanzar la liberación. En el Illa Teqse²² (sabiduría de la luz, principio de la vida, fuerza vital, iluminación, luz del sol, energía del sol naciente) está la pura conciencia y la capacidad para descubrir la interconexión con el cosmos, saber quién realmente eres, ¿qué eres?

La transmisión mutua de luz desdibuja las dicotomías occidentalocéntricas y las trasmuta en vínculos horizontales, lo que se observa con lo observado. Nos hace ser creación y creador, trasmite iluminación e ilumina, espíritu y cuerpo, tejedores y tejidos. Tales dualidades no compiten ni se sobreponen una sobre la otra, armonizan y el poder se encuentra en la fuerza energética, en la luz y la interconexión con la pacha.

²¹ El colibrí: Cori en quechua; es un símbolo sagrado que representa el amor más puro noble, los colibríes son transmisores de sabiduría. Cuenta la leyenda que solo el cóndor podía ir al Hawapacha, al no lugar, no tiempo, más allá de la conciencia; sólo el cóndor podía volar hacia ese no lugar; Qori se escondió bajo una de sus alas y logró llegar; pudo recibir la máxima sabiduría del Illa teqse; por lo cual lo denominaron Qori Qente (colibrí dorado).

²² Illa teqse: Sabiduría de la luz, principio de la vida, fuerza vital, luz solar, luz del sol, energía del sol naciente; símbolo: la luz del sol. No es un Dios antropomorfo, no es un Dios que habla, es la suprema sabiduría, fuente de luz que nos conecta. Illa: Luz, energía, claridad, no tiene origen ni fin; es eterno, no existe mito de la creación, nada existe sin Illa. El universo es el propio creador, el Illa es la fuente.

Sin embargo, para alcanzar esa conexión con la pacha y volver al Sumak Kawsay, es necesario renunciar y reiniciar hacia el camino de la compasión y el Runapaq Kutiy.

“Illantin” significa saber bien (bueno, noble). Es la capacidad para saber cantar y escuchar, guiados por Illa Teqse y “Yachay” (pensar bien). Aillin Rimay (buen hablar) es guiado por Khuyay (puro vínculo, amor interior) y Sonqoy (amor puro, amor no solo entre los seres humanos, sino que integra toda la pacha).

El abrazo mutuo entre saberes nos entreteje hasta logramos reencontrar y formar un ciclo, una nueva fuente de luz para conectarnos con la realidad suprema. Khuyantin es vivir en un estado de amor consciente, vivir cantando. Cantar para el pensamiento andino es hablar, transmitir conocimiento, pintar, transmitir: Sonqoy (amor, corazón).

Para el pensamiento andino, el Aillin Sonqo (buen corazón) es lo más puro, lo que nos lleva al Illa Teqse que es la pureza del corazón. Es guiado por “Qhaway” (contemplación) y Khuyay (corazonar sin juzgar): es la acción de sentir con la mente y pensar con el corazón (“Tawa aylinlla kuna”).

El Qhaway es la capacidad para la contemplación, la que conlleva comprender emblemas, descifrar símbolos, señales. Esta dimensión puede estimular el pensamiento crítico para develar toda forma de dominación colonial y, a la vez, ayudarnos a infiltrar símbolos desde el modelo impuesto para desestabilizar, tal y como lo realizaban nuestros ancestros en la colonia.

Este peregrinaje debe venir acompañando de lo que la cosmovisión andina describe como Aillin Sonqoy (buen corazón) que es un proceso socioafectivo guiado por “Khuyay” (corazonar), en el que debemos sentir pensando y pensar sintiendo. Lo anterior nos permite traspasar la barrera racional en la que nos adoctrinaron. Es necesario reconectarnos sin juzgar ni excluir la heterogeneidad porque todas las piedras, las montañas, las diversas especies y los seres humanos estamos entretejidos.

Por otro lado, transmutemos el aprendizaje por competencias desde el sonqoy que es un proceso de aprehensión. Es puro vínculo, es el Illa Teqse en nuestro corazón, el Aillin Munay (amor universal), donde no hay atipakuy (competencias).

Para sanar las heridas coloniales es preciso peregrinar con los saberes olvidados, es buscar la ruta hacia al Qhapaq Ñam: reconectarnos con los ciclos de la vida, entender que toda transformación no es un proceso lineal ni progresivo como nos lo hicieron creer.

Es en espiral y conlleva tiempo, de la misma forma en la que una planta logra encontrar las fisuras para ensanchar grietas dentro del paisaje gris y urbano para florecer. Se requiere de un proceso de desapego, de renuncia, desaprender. Esto provoca abstinencia. Es un momento en cual la energía es baja, caen las hojas, la tierra es estéril.

Sin embargo, luego aparece el “Llaki payay” (periodo de invierno): es temporada de duelo y de consuelo por la renuncia a los deseos mundanos, es momento para sanar las heridas, “Mita pacha” (se caen las hojas y la energía también cae).

En el “Khuya payay” (Final de invierno) aparece el periodo de compasión que se convierte en el momento de siembra de la sagrada semilla, es el momento para la contemplación, para aprender de los sabios (“Qhawanas takies”), del canto, de la flor²³, la meditación, la escucha y el aprendizaje: la energía se empieza a concentrar en la raíz.

El “Paqarichiy”, con el inicio de la primavera nos permite empezar un intento por renacer. Luego nace la flor, “Musuq runa” (la semilla empieza a germinar) y se inicia “Chiraw Pacha” donde la energía renace de manera que en el “T’ikarinchiy” hay plenitud de la primavera: podemos florecer, nutrir el corazón, germinar, hacer que la energía se expanda.

En el “Kallparichiy” (verano) nos fortalecemos y sanamos: es la *“leche de la vida”*, es nutrirse a través del corazón. El “Wiñarichiy) está entre el verano y el otoño (“Pukuy Pacha”) y pasamos a un tiempo de madurez, periodo de plenitud, el amado canto a la flor.

Ese peregrinaje nos es solo para escuchar (nos) en Ayllú, aprender (nos) y aprehender (nos) mutuamente. También requiere de desaparecer completamente el “yo” y escuchar los cantos de nuestra Pachamama. Ella ha logrado a través del tiempo adaptarse, sanar y enfrentar a este proyecto civilizador de muerte porque hemos olvidado que somos parte de ella.

El Sumak Kawsay difiere del buen vivir occidentalocéntrico porque el primero integra a la naturaleza y a los humanos como uno solo: desde una visión biocéntrica, un todo; - *“Yo soy tu, tú eres ellos, yo soy montaña, yo soy yo, ellos son yo”*.

²³ La flor es un elemento simbólico importante en el pensamiento andino; para purificar el alma, el cuerpo recibía un bautizo de flores.

Vincularnos y sentirnos con la Pachamama es como volver a recuperar el ritmo del corazón de nuestra Madre Tierra, es volver a cantar; es (re) encontramos (Tinkunakuy) para integrarnos y es vincularnos (Aillu Chacuy) para vivir en Allinlla Kawasakuylla (vivir en armonía, conectado).

Por otro lado, en relación con la estética impuesta por el sistema-mundo, el Sumaq Kawsay, o buen vivir, nos permite ver con otros lentes: es un concepto de belleza muy distinto al occidental y que se encuentra asociado con la belleza del universo y la existencia. Cuántos saberes otros nos esperan por descubrir, la pluriversalidad de nociones estéticas otras, la riqueza frente a sus diferencias y lo encontramos en común entre unos y otros.

Necesitamos una enseñanza de las artes y estéticas otras, que nos invite a (re)encontrarnos para volver a empoderar a nuestras comunidades, desdibujar la competitividad salvaje, reconectarnos, lograr estimular (nos) mediante un aprendizaje que nos genere un bienestar más allá de la adquisición de poder y recursos. Una enseñanza de las artes para aprender (nos) a vivir en armonía.

El centro del aprendizaje para la enseñanza de las artes debe ser la comunidad (Aillú) pero desde el concepto de comunidad integral de todos los habitantes de la Pachamama.

Estar centrada en el Aillú requiere de las cuatro dimensiones y los cuatro principios de la chakana (crear vínculos). Es decir, un proceso de aprendizaje que se construya entre todos los actores sociales, en reciprocidad y que cada uno aporte desde su experiencia de vida, desde el cuidado mutuo.

Esa construcción de aprendizaje mutuo comunitario nos permite cruzar el río, transformar la asimilación por la yuxtaposición por la emancipación, transformar la noción mercantilista por la conciencia comunitaria, armonizar en Ayllu y desaparecer el “yo”: querer bien, todos somos nosotros.

Imagen 58 Ayllú



Fuente: Susana Meoño Guzmán

En lo que concierne a los espacios de poder, tales como los museos, los centros educativos, las academias, entre otros, se debe mantener la lucha porque es en estos lugares donde comienza el proceso de colonización y las jerarquías de poder.

Cualquier modelo impuesto puede ser desestabilizado desde adentro, si se siembran buenas raíces como las del zacate “Vetiver”, cuyas raíces son tan fuertes y extensas que, aunque el suelo esté árido, puede traspasar hasta las capas más profundas y absorber nutrientes y sanar sus alrededores.

La construcción mutua del conocimiento comunitario permite la reciprocidad y fortalece las raíces para (re) encontrarnos con lenguajes propios para comunicar, transmitir y crear representaciones simbólicas que confronten la mirada sicarial del modelo de las M2021 impuestas.

De ahí la importancia de aprender a ser Aillin Yuyay: tener la capacidad de leer símbolos, desde un pensamiento crítico y confrontarlos mediante la activación de saberes otros. Lo anterior eleva la Pachaqhaway: la percepción, la contemplación, es decir, la capacidad para interpretar los símbolos y las imágenes, así como para la comprensión del

cosmos, la comprensión para saber cuándo escuchar y cuando cantar, así como a renunciar al poder y sustituirlo por el “Ati Payay” (el arte de fortalecer).

Renunciar al poder es Huchay P’itiy, es la renuncia para causar daño a todos seres de la Pachamama y el Mich’a P’itiy es tomar distancia de los deseos egoístas, es desapegarse, es desprendimiento desde la Sonqona (corazón).

No debería de existir una enseñanza de las artes. Por el contrario, en un mundo complejo y heterogéneo se proponen muchas formas emancipatorias de (re)construir imágenes y símbolos comunitarios mutuos como formas de lenguajes indisciplinarios, desobedientes, que confronten cualquier modelo que pretenda fomentar relaciones de poder.

Una construcción mutua de conocimiento desplaza los roles impuestos por el sistema educativo y sus relaciones de poder: docente/estudiante, arte/artesano y los desplaza porque somos el tejido y el tejedor. Están en juego lenguajes, representaciones simbólicas propias que desestabilicen la forma en la cual se percibe la enseñanza de las artes, la estética, el arte y su taxonomía, entre otras.

Una forma de entrecruzarnos mediante el aprendizaje mutuo en Ayllú, puede ser posible mediante la oralidad, como lo hacían los “Khipukamuk”, los historiadores indígenas. Esa oralidad era transmitida mediante recursos simbólicos, como la máscara, la titereidad y el cuerpo como medio principal.

Para jaquear al modelo impuesto se requiere del “Ukawiyullu” y de los “Tokapumayuq”. Es decir, de la estrategia que en los tiempos coloniales nuestros ancestros plasmaban en las pinturas con mensajes y códigos simbólicos para no solo construir imágenes secretas, sino también para interpretar símbolos, como forma de resistencia.

Usar la yuxtaposición simbólica del Ukawiyullu y los Tokapumayuq frente al modelo de las M2021 nos permite salirnos de la “Casa de pinturas”, del sueño irreal, de la interpretación de lo que pensamos que es la vida. Nos permite ver más allá y fortalecer las raíces para desestabilizar las bases impuestas. Es (re) construir aprendizaje mutuo comunitario que nos permite no solo cantar y entretener conocimiento, sino también comprender (Unan Chay), escuchar y transmitir.

Somos el cantar, somos la flor. Somos más que la pintura que observamos. Somos más allá de lo que creemos ser. Cuando conocamos la iluminación del conocimiento como te comprendo, me comprendes, te veré, me verás, nos llevará hacia la iluminación porque la luz eterna está dentro de nosotros mismos.

En función del proceso de aprendizaje que voy a experimentar, es importante utilizar como referentes a los artistas decoloniales Yasmin Pèrez Alavarado, Anka Ullpo y Lukas Quinto, quienes no solo están representando a través del arte todas estas ideas, sino que también (desde una perspectiva de la pedagogía del Sumak Kawsay y decolonial) están presentes, transmitiendo por medio de la imagen, una lectura en la cual convergen el pensamiento hegemónico y el pensamiento andino.

Pérez nos invita a entender su propuesta desde la mirada del Sumak Kawsay. En ella, el bordado en las fotografías no solo sana la herida colonial, sino también se posiciona y trasgrede mediante el tejido rojo (color representativo del inca) sobrepuesto en la imagen.

Lo mismo sucede con Ullpo quien desterritorializa, a través de la imagen, los mapas físicos de nuestra “Abya Yala” y los reconfigura mediante símbolos andinos, tales como el Qori Qente. Nos muestra cómo, desde el amor y la sabiduría ancestral, podemos desestabilizar desde abajo, desde los cimientos.

Finalmente, Lukas Quinto nos invita a dialogar con el arte y la enseñanza mediante la escucha, transmitiendo un lenguaje visual que nace del resultado del intercambio de diálogos en el movimiento social.

A diferencia de los muralistas mexicanos, en el caso de sus murales, no solo saca el arte de los espacios oficialistas y transmite conocimiento en espacios públicos, sino que esos murales también son creados a partir de las narrativas orales y los diálogos comunitarios. Se autodefine como un transmisor de los aportes de cada uno de los actores sociales en la lucha social porque construye conocimiento colectivo a través de la imagen.

Quinto le devuelve al arte esa función política, logra cambiar el correlato sujeto/objeto y pone a la comunidad en el centro del proceso de la investigación-creación desde una perspectiva crítica y decolonial. Por otro lado, descanoniza la figura de artista y maestro convirtiéndola en entretejido transdisciplinar de diálogos horizontales, fuera del espacio formal académico.

Las tres propuestas, de alguna u otra forma, permiten a la comunidad participar activamente. Cantan y escuchan desde el Ayni, por lo cual, todos estamos en constante peregrinaje, buscando las cuatro dimensiones para el buen saber y vivir bien: el Aylin Yuyay, el Aylin Sonqoy, Aillin Rumay y el Aillin Rimay.

Desde este espectro, ¿cuál es la enseñanza de las artes artística que se espera? El mundo occidental relaciona al ser humano como un “objeto productivo”, como un sujeto que puede ofrecer las habilidades y las competencias para la producción y las necesidades del mercado. Por eso es necesario migrar la enseñanza de las artes hacia nuevos paradigmas, refractarla del pensamiento occidental y mirar hacia la necesidad de recuperación de identidades propias, emancipadoras que emerjan del cariño, del afecto hacia los seres humanos y no humanos.

Los seres humanos “occidentales” nos desvinculamos de la Pachamama, de nuestras comunidades. Pero, cuando nos sentimos parte de la pacha, todo florece: nos sentimos con deseos de cantar y de escuchar, de amar al cosmos. Cuando nos reconectamos podemos recuperar nuestro cuerpo, nuestros sentidos, escuchar nuestro ritmo corporal y su vinculación con la pacha y el cosmos. Recuperar la identidad, es recuperar nuestras capacidades y nuestra conciencia con la Madre Tierra y el cosmos.

La Pachamama no es un objeto, la vida es un tejido completo, todos somos Ayllú. Todos los seres humanos y no humanos somos importantes. Es nuestra madre, la creadora de todo lo que está en la Tierra. Por lo tanto, todo está interconectado y si afectamos al ecosistema, estamos destruyéndonos a nosotros mismos.

De manera tal que la enseñanza artística, requiere mudarse de paradigma y desprenderse de las lógicas de dominación de la modernidad/colonialidad y cruzar la mirada hacia una pedagogía del Sumak Kawsay, hacia un Buen Vivir y Vivir Bien. Necesita reencontrarse con los saberes ancestrales, olvidados, deslegitimados; y promover así construcciones identitarias desde el “T’ikarichiy Qarpay”.

Urgimos una enseñanza artística que nos permita seguir respondiendo a la vida no solo desde la razón y una estética universal de una pedagogía cuya fuerza energética estimule otras capacidades, despierte el interés de las personas hacia el disfrute por explorar saberes olvidados, por despertar a los ancestros y activar las luchas sociales.

Esta mirada hacia la pedagogía del Sumak Kawsay es una de muchas miradas. Existen mundos otros, saberes otros por descubrir. No es esta la única ruta. Cada persona debe encontrar su Qhapaq Ñam, y darle su (s) forma otra (s) a la (s) percepciones otras del arte, junto con la identidad.

Sin importar las gafas con que se exploren, ellas deben desestabilizar la colonialidad del poder. De lo contrario, seguiríamos reproduciendo como “sucursales” este proyecto civilizador, asesino para la vida humana y no humana y su ciclo sicarial. Es el descubrimiento de viejos paradigmas pero que para nosotros, los occidentalizados, son nuevos. Es recuperar la conciencia comunitaria en el contexto de una cultura de la vida que nos devuelva a los brazos de nuestra Pachamama.

Esa conexión nos hace más sensibles y, si eres sensible, cuidas la vida y aprendes que pueden existir posibles metaversos de carne hueso que convergen como el cóndor y el águila.

La historia creada por este sistema-mundo dominante, nos enseñó una historia, no solo desde los vencedores, sino también lineal y progresiva, basada en una relación de poder. Asimismo, que tanto más pase el tiempo, supuestamente somos más avanzados. Es decir, vamos de lo primitivo a la civilización, de la barbarie a lo civilizado. La historia ancestral se deslegitima, partiendo de la idea de que el pasado es menos y, en concordancia, nos llena de expectativas ofreciendo un futuro mejor. Por eso nos hemos desconectados de la sabiduría de nuestros antepasados y de lo que se ha construido como conocimiento en los movimientos sociales.

Por su parte, desde el pensamiento andino, la historia se entiende a partir de una espiral. Es cíclica, y existen todo tipo de ciclos, unos más largos que otros. En la actualidad estamos en el Pacha Kutiy. Deberíamos mirar hacia una historia del arte donde los ciclos se unen, tanto hacia adelante como para atrás, en donde pasado y presente convergen. Hay que tener en cuenta que para entender la pluriversalidad de lenguajes, no es posible traducirlo tal y como conocemos el mundo porque no es un lenguaje unidireccional, por el contrario, es multidireccional y está ligado a la pacha.

Una lucha armada contra el sistema es imposible porque tienen más recursos que nosotros. Además, y lo más importante, responder con violencia contradice toda esta propuesta. La guerra la estamos perdiendo porque no sabemos ni quiénes somos. Por lo tanto, y en primer lugar, debemos recuperar nuestra identidad y crear Ayllu.

Migrar de paradigma no es una tarea fácil. Sin embargo, por el bien de la vida en la Madre Tierra, es urgente. Claro, los cambios no son repentinos pero sí son necesarios. De modo tal que no podemos quedarnos sentados esperando “*el milagro*”, o sumergirnos en nuestros egos y en tristeza y desolación.

Para despertar a nuestros ancestros y migrar hacia la cultura de la vida, se requiere de dos fuerzas: la recuperación de la identidad impregnada de afecto y cariño por todo lo que se vive y honrar a nuestros ancestros. Ya se veía venir un nuevo orden multipolar para el cual muchos países se estaban preparando. Sin embargo, en nuestra “Abya Yala” no se ha logrado nada porque nos encontramos desarticulados.

Por lo anterior es que proponemos un espacio nuevo de rearticulación mediante enseñanza (s) artística (s) otras y podríamos vincularnos. Hacerlo no solo con el movimiento sociopolítico cultural, sino también desde la dimensión espiritual para reconectarnos con la Pachamama. Por eso, como hija de la Madre Tierra, le declaro la guerra, tal y como lo hicieron en la escuela Ayllú, a este proyecto civilizador de muerte.

Mi peregrinaje va a iniciar a partir de las necesidades inmediatas de los pluriversos entornos en los cuales me desenvuelvo. En este caso, voy a promover una investigación-creación colectiva en cada uno de ellos. Lo anterior solo puede ser posible si abren se espacios de diálogo en cada uno de estos entornos porque, sin duda, estos territorios urbanos han perdido el sentido comunitario y la organización para la lucha social.

Mi primer acercamiento será para aprender de cada uno de estos espacios desde lo vivencial y desde la pedagogía del Sumak Kawsay y fomentando enseñanza (s) artística (s) en la(s) cual(es) se centre la atención en el Ayllú. La idea es llevar un registro de cada experiencia y acercarme a las diversas redes heterárquicas en las que ya se están desarrollando grandes esfuerzos.

Por otro lado, es una declaración de guerra epistemológica, desde la enseñanza de las artes y la pedagogía del Sumak Kawsay, no solo para recuperar las identidades y la conciencia comunitaria, sino también para jaquear cualquier modelo impuesto por este proyecto civilizador de muerte.

¡Es posible! Solo hay que encontrar las grietas. El reto mayor se encuentra en concienciar a las personas docentes y a todos los actores sociales que participan de los procesos desde los centros de poder, desde los espacios de formación oficial para la enseñanza de este sistema-mundo. La propuesta es incentivar el sentido comunitario.

Si la figura docente recupera su identidad y logra cerrar el ciclo sicarial y de violencia en el que se desenvuelve, otros mundos son posibles. Es preciso migrar el paradigma del rol tradicional del docente al rol del amawta.

Finalmente, reiteramos que hay colonialidad en los modelos pedagógicos de las M2021 vigentes en la Enseñanza de las Artes en América Latina y que están abiertas las heridas coloniales y sus imbricaciones con las jerarquías de poder, las cuales se encuentran al servicio de las necesidades del mercado y de la economía mundial.

La colonialidad del saber, el ser y el poder en los modelos pedagógicos en la Enseñanza de las Artes se expresa en el quehacer áulico, en la reproducción de objetos decorativos desvinculados de sus entornos y de la política.

Uno de los grandes límites para lograr procesos de cambio es la renuncia pasiva declarada abiertamente por las personas que participan en las prácticas pedagógicas, producto de la violencia que diariamente se vive en el quehacer áulico. De ahí la importancia de iniciar con el Qhapaq Ñam y sanar inicialmente las heridas coloniales.

El “Kawsay” es esa fuerza energética de vinculación que, si la trasmites, de alguna forma produce un efecto multiplicador. Debemos tomar en cuenta que recurrimos a procesos muy lentos pero seguros. Una muestra de ello es que la sabiduría ancestral, a pesar de las heridas coloniales, sigue viva.

Estoy por acá, apenas despertando, pero con muchos deseos de desestabilizar, de investigar-crear, de cantar, de escuchar, de encontrar la guía del Unanchay para aprender a leer los símbolos y reencontrarme cada vez más con estos saberes.

Otra de las limitaciones para encontrar mi camino es precisamente esta estructura occidental, científicista, de la cual no estaba familiarizada. No es mi lenguaje, no es la forma en la cual expreso mis ideas. Sin embargo, para desestabilizar es necesario conocer al enemigo, para jaquear e infiltrarse. No ha sido una tarea sencilla, pero se ha convertido en toda una revelación personal.

Las M2021 es el modelo oficial del cual surgen las propuestas para todos los programas de estudio en la Enseñanza de las Artes de los países anexados a la OCDE. Por eso promueve procesos de uniformidad, eurocentrismo y homogeneización en clave colonial. Es muy importante migrar hacia nuevos paradigmas. Sobre todo, atisbando que se avecina un nuevo modelo aún peor.

Por lo tanto, es necesario deconstruir la noción de metodologías de aprendizaje y explorar diversas formas para transmitir conocimiento desde una mirada crítica y decolonial. Un “*método*” impone una forma universal de realizar aprendizaje. También es vital “resignificar” la “Educación por Competencias” de los programas de estudio, orientándonos por la conformación de capacidades para la conciencia comunitaria desde los saberes otros, saberes ancestrales.

El lema de “Educar hacia una nueva ciudadanía” obedece a este proyecto civilizador de muerte hacia las continuidades de este sistema-mundo y sus jerarquías de poder. Por esto, el giro de paradigma y la recuperación de identidades tendrían como resultado personas más sensibles y agentes sociales más vinculados con sus comunidades: más sensibles vinculándose en espacios inclusivos, disidentes, espacios con preguntas complejas frente a mundos complejos, con formas propias de vivir, pensar y sentir, así como con la legitimación de sus voces Ayllú.

Una enseñanza de las artes con conciencia comunitaria e impulsora de identidades, que no excluye saberes otros, estéticas otras. Por el contrario, los invita a dialogar y a converger.

Las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) pueden convertirse en una herramienta útil para el diálogo entre saberes emancipatorios, para la conformación de redes, para despertar las conciencias. Sin embargo, se debe aprender a leer los símbolos y códigos para evitar la manipulación y la reproducción de las relaciones de poder.

El modelo de las M2021 puede ser muy útil para entender, desde una perspectiva crítica, los procesos de colonialidad presentes en la cultura visual y las imágenes multimedia. Es decir, se convierte en un “*manual*” para desenmascarar signos de colonialidad y sus jerarquías de poder. Las TIC deben ser implementadas de una forma crítica y reflexiva y, dependiendo de su uso, pueden llegar a ser inclusivas o, por el contrario, se pueden convertir en objetos mesiánicos y en instrumentos deterministas y mercadocéntricos.

Ese modelo impuesto fomenta una taxonomía y una semiótica para la enseñanza de las artes desde la apropiación y la asimilación por medio de la cultura y los estudios visuales, tales como el uso de imágenes multimedia como el meme y la creación de juegos interactivos. El giro hacia nuevos paradigmas decoloniales puede transgredir esos códigos ónticos y transformarlos en ontológicos.

Descanonizar el modelo desestabiliza las continuidades coloniales y sus diversas formas de dominación raciales, epistémicas, económicas, sexuales, culturales y sanaría las heridas coloniales y se invadiría los ciclos de violencia sicarial.

Reencontrarnos con la Pachamama requiere transformar el antropocentrismo y el biocentrismo, instalando la pacha como comunidad en el centro del aprendizaje. Reencontrarnos con nuestras identidades desde una conciencia comunitaria responde a las necesidades inmediatas de su entorno, contrario al patrón impuesto, el cual provoca procesos de exclusión, asimilación y aculturación de las identidades locales.

Se podrían y se deberían confrontar tanto la matriz euro-USA-céntrica de los programas, así como su historia del arte y la noción de la estética, mediante saber(es) otros, propios de cada comunidad porque esto diluye el patrón de conocimiento de la modernidad occidental y acerca a la población estudiantil hacia sus verdaderas raíces y la herencia ancestral. Si el modelo impulsa una cultura y una estética visual-universal, se confronta con nuevas formas pluritransversas de saberes y de construcción de la imagen desde la pedagogía del Sumak Kawsay.

El primer paso es develar las heridas coloniales y sus jerarquías de poder para lograr migrar de paradigma hacia el giro decolonial. Es necesario cruzar el Qhapaq Ñam, es decir, explorar y vivenciar los saberes otros, honrar la herencia ancestral y recuperar nuestras identidades.

Desde otras miradas, la enseñanza de las artes queda desligada como disciplina y se convierte en indisciplinada, transgresora. Se transforma de la creación de objeto a sujeto activo de la investigación-acción comunitaria, de manera tal que se desligue de los aparatos de control, subordinador versus subordinado, patrón versus trabajador, significado versus significante.

Desde este giro de pensamiento, la enseñanza de las artes dejaría de convertirse en un proceso de seguimiento de instrucciones, tipo recetario, en donde el estudiante era un obrero de la noción preconcebida de la persona docente (porque el rol de docencia y de estudiante es distinto). El Amawta es la persona que transmite pero que escucha a la vez, todos somos tejedores de conocimiento y somos el tejido también. El proceso de aprendizaje se realiza desde el Ayni, desde la reciprocidad.

Se podrán cuestionar las estrategias metodológicas o los métodos impuestos y transformar la noción de modelaje, imitación, espejo. Transformarlo por refracción, transmutación y transgresión. La recuperación de la identidad en estos enfrentamientos es muy importante porque nos devuelve la seguridad en nosotros mismos, de lo que somos y de dónde venimos. Es lograr, finalmente, despojarnos de las máscaras blancas.

El conocimiento del modelo de las M2021 es tan reduccionista que cuando se refracta con saberes otros, más complejos, permite develar fácilmente la continuidad colonial y sus jerarquías de dominación del poder a escala planetaria. Sin embargo, como sujetos occidentalizados en donde el tiempo corre en función de la producción, el conocimiento simple nos facilita adentrarnos a explorar las diversas complejidades de nuestro entorno pluriverso.

El reto es mantener la constancia y no desfallecer en el intento si queremos ver cambios significados dentro de nuestros contextos inmediatos. El problema reside en que las diversas relaciones de dominación colonial están permeadas en todos los espacios cotidianos y las hemos naturalizado.

Además, en lo concierne a los centros de poder, reitero la propuesta de no solo descanonizar los espacios o centros de formación y producción artística hegemónica, sino también posicionarse y “resignificar” los espacios. Por ejemplo, los museos, los teatros, los centros educativos, las academias y las escuelas de arte, entre otros.

Con este propósito, resulta relevante continuar la herencia de los muralistas mexicanos y de nuestros artistas contemporáneos como Lukas Quinto. Acerquemos el arte a las comunidades en la medida en que no sea arte para el mercado, más bien que sea parte de la conciencia social y comunitaria desde las diversas miradas y lenguajes.

Es vital jaquear la propuesta oficial y desestabilizar su estrategia de refuerzo a la educación que necesita el mercado. Jaquearla para romper su permanencia con la lógica de dominación del poder y anteponerse a ella con construcciones identitarias propias. El modelo no solo tiene un lado “oscuro”, sino todos sus ángulos en la forma en la cual se enseña arte porque se ensanchan las heridas coloniales y se interrumpen con los procesos colectivos de entretejido para sanar y para reinventarnos.

Si se usa el modelo de producción artística para enseñar, se estarían reproduciendo las mismas prácticas epistémicas, discursivas, que promueven exclusión y dominación del poder. Empero, este mismo modelo impuesto puede servir para desmenuzar y visibilizar en la práctica pedagógica (desde una pedagogía del Sumak Kawsay y desde el pensamiento crítico) las heridas coloniales y difuminarlo así mediante el diálogo con posibles mundos pluriversos. No importa si no tenemos aún el poder para lograr emancipar la enseñanza de las artes en los centros educativos.

Es posible crear conocimientos decoloniales desde las artes, desde los estudios artísticos y, de este modo, fomentar la investigación-creación desde otras subjetividades, desde la periferia, desde los vencidos, para transformar las relaciones de poder. Sin embargo, requiere de constancia y de tener la apertura para no imponer las aspiraciones propias. Se requiere vigilancia porque la colonialidad se va a manifestar de una u otra forma, tanto en nosotros mismos como en los movimientos sociales y, peor, en las barriadas y comunidades más violentadas.

No hay purismos. Por esa misma razón se debe trabajar desde adentro, vincularse, ser parte del proceso y permitir que el aprendizaje se construya desde el colectivo, desde el Ayllú.

El mundo actual es complejo, por lo cual es de esperar el enfrentamiento de situaciones complejas. Pero, es ahí donde subyace la belleza de la heterogeneidad, la pluriversidad.

Imagen 59 Illa Teqse



Fuente: Susana Meoño Guzmán

La presente investigación se propuso una serie de objetivos con el propósito de cartografiar y confrontar al modelo oficial, entretejiendo diálogos. Un entretejido con los aportes del pensamiento crítico y decolonial, de tal forma que no solo intente desestabilizar al modelo, sino también descubrir hallazgos alternativos.

Sin embargo, no hay recetas. Esta investigación lo que logró fue enrutar mi propio camino hacia el Sumak Kawsay y despertar en mí el deseo por descubrir más sobre nuestras raíces, desde el Abya Yala y desde mi entorno inmediato.

Me deja tareas, más que soluciones. Me permitió visibilizar lo visible y lo invisible, ver con otra óptica la realidad en la cual vivimos. Tener la oportunidad de salirme por un instante del espejo y de refractarme. Me ha transformado la vida, mi papel como artista, como educadora, como mujer, como sujeto que pertenece a un barrio del cual desconozco sus orígenes y su herencia ancestral. Después de este proceso ya nada para mí es lo mismo.

Por todo lo anterior, siento que apenas comienza mi verdadero proceso de investigación-creación comunitaria desde el arte y la enseñanza. Apenas comienza la recuperación de mi identidad, el inicio del peregrinaje como los Amawtas y el diálogo con mi herencia ancestral.

Bibliografía

Sitios y blogs

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

<https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

Blog Pinina Flandes.

<https://pininaflandes.webnode.mx/exposiciones/curriculum-vitae/>

Blog de Santiago Díaz.

<https://mdp.academia.edu/SantiagoDiaz>

I Congreso Internacional en Pedagogías de las Artes y Humanidades

27 octubre, 2021 - 29 octubre, 2021.

<https://unae.edu.ec/evento/i-congreso-internacional-en-pedagogias-de-las-artes-y-humanidades/>

Artium Museoa

<https://www.artium.eus/es/exposiciones/item/55809-regina-jose-galindo.-piel-de-gallina>

Videos

- Barbosa, A. (2014). **Educación Artística**.
<https://www.youtube.com/channel/UCfxtRQpB311mRbiXcpYhB6w>.
- Boaventura, S. & Dussel, E. (2014). **Descolonización Epistemológica del Sur Boaventura de Sousa y Dussel**. <https://youtu.be/hb1yUnf8TQU>
- Boaventura, S. (2019). Doctorado Honoris Causa de la UCR a Boaventura de Sousa Santos. Canal UCR. <https://youtu.be/PXY3Ym7g5PM>
- Dussel, E. (2016). **Decolonialidad del poder con Enrique Dussel**. <https://youtu.be/BBe1W63uLjM>
- Green, A. (2016). Pensamiento ancestral, palabra mayor abadio green s. Prensa Intercultural Indígena Abyayala. <https://youtu.be/VDS5xfaOO2g>
- Green, A. (2017). **Pedagogía de la madre tierra**. Canal UCR. <https://youtu.be/UAuVDcjUIWM>

- Instituto de México en Costa Rica, MADC y PerfoREDmx. Webinario:
- El performance en CA. #CentroaméricaEnAcción.
<https://www.facebook.com/MuseoMADC.CR>
- Tijoux, A. (2014). **Somos Sur** (Feat. Shadia Mansour) - Ana Tijoux (Official Music Video). <https://youtu.be/EKGUJXzxNqc>
- Walsh, C (2015). Conferencia Pedagogía decolonial. Conferencia Central Catherine Walsh. <https://youtu.be/e5XXKN5CM9Y>

Libros y Artículos

- Acaso, M. (2013). **rEDUvolution hacer la revolución en la Educación**. Paidós. España.
- Adorno, T & Horkheimer, M. (1988). **La industria cultural, iluminismo como mistificación de las masas, en Dialéctica del iluminismo**, Editorial Sudamericana. Buenos Aires, Argentina. Editorial Santillana. París, Francia.
- Adorno, T.W. (1970). **Teoría de la Estética**. Ed Eunaudi, Torino. Frankfurt. Edición castellana: *Teoría estética*. Traducción de Jorge Navarro Pérez (2004). Ediciones Akal, Madrid.
- Barbosa, A. (2014). **La educación artística**. Canal Observatorio.
- Barbosa, A. Canal Observatorio. (2014). **Ana Mae Barbosa: La educación artística**.
- Beluche, Olmedo (2013). **La educación por competencias y el neoliberalismo**, <http://www.sinpermiso.info/textos/la-educacin-por-competencias-y-el-neoliberalismo>.
- Bidaseca, K (2010). **Perturbando el texto decolonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina**. Buenos Aires, Colombia.
- Binde, J. (2002). **¿Una estrategia posible para reforzar las humanidades en la educación?** Revista Perspectivas. La educación artística: un desafío o una uniformización. Volúmen XXXII (124).
- Blanca, R. (2016). **El performance: Entre el arte, la identidad, la vida y la muerte**. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332016000100439&lng=es&tlng=es

- Cabnal, L. (2016). **Tzk'at, Red de Sanadoras Ancestrales del Feminismo Comunitario desde Iximulew.** Revista Ecología Política. <https://www.ecologiapolitica.info/?p=10247>.
- Cabrera, R. (2017). **Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial.** Universidad Autónoma de Nuevo León — UANL — Monterrey.México. https://www.researchgate.net/publication/321219275_Abordaje_Triangular_desde_un_Episteme_Decolonial
- Calderón, Y. (2013). **Prácticas estéticas ex –céntricas: El performance ante la colonialidad del gusto y la sexualidad.** Pinina Flandes. <https://pininaflandes.webnode.mx/performanceyarte/practicas-esteticas-ex-centricas-el-performance-desde-la-teoria-decolonial-como-practica-de-resistencia/>
- Camnitzer, L (2012). **La enseñanza del arte como fraude.** Texto de la conferencia del artista en el marco de su exposición en el Museo de Arte de la Universidad Nacional. Bogotá, Colombia. <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- Camnitzer, L. (2015). **Escuela de Educación Disruptiva: De Rubens a Damien Hirst | #EED02.** Espacio Fundación Telefónica de Madrid.
- Camnitzer, L. (2016). **El arte como educación.** Museo Jumex.
- Carballo, F. (2012). **Hacia la cartografía de un nuevo mundo: pensamiento descolonial y desoccidentalización (un diálogo con Walter Mignolo).** Revista de estudios críticos, Otros Logros.
- Carballo, F. (2014). **Una concepción descolonial del mundo: Conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo:** Ediciones del Signo. Buenos Aires, Argentina.
- Carmen, Raff (2004). **Desarrollo Autónomo. Humanizar el paisaje: una incursión en el pensamiento y la práctica radicales.** EUNA. Heredia, Costa Rica.
- Castro-Gómez, S y Grosfoguel, R (2007). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica, más allá del capitalismo global.** Bogotá, Colombia.
- Castro-Gómez, S. (2005). **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).** Pontificia Universidad Javeriana. Colombia
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2008) **Seminario Internacional de Educación Artística. Departamento Ciudadanía y Cultura.** Área Cultura-Educación. Programa Educación Artística en la Formación Superior Inicial y Continua, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Valparaíso, Chile.

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016) **Por qué enseñar Arte y cómo Hacerlo**. Programa Santiago, Chile.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Valparaíso, Chile.
- D Efland, A. (2002). **Una historia de la educación del arte tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales**. Editorial Paidós. Barcelo, España.
- De Corte y Verschaffel (2002). **Comunidades de aprendizaje de alta eficacia: Las investigaciones de intervención como medio de superar la división entre teoría y la práctica**. Revista Perspectivas. La educación artística: un desafío o una uniformización. Volumen XXXII (124), pp
- De Sousa Santos, B. (2000). **Crítica de la razón indolente**. Editorial Desclée De Brouwer. Sao Paulo, Brasil.
- De Sousa Santos, B. (2009). **Epistemologías del Sur**. Siglo XXI Editores. México.
- De Sousa Santos, B. (2010). **Descolonizar el saber y reinventar el poder**. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.
- De Sousa Santos, B. (2018). **La Descolonización del saber en la Universidad**. Pensamiento Americano UNTREF. <https://youtu.be/ZRsokSdeREk>
- Delors, J. (1996). **La Educación encierra un tesoro**. Ed
- Diaz, S. (2016). **eXcrituras corporantes – Cuerpxs, subjetividades antropofágicas y performances decoloniales**. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina
- Dussel, E. (1980). **La pedagogía Latinoamericana**. Nueva América. Bogotá, Colombia.
- Dussel, E. (2018). **Buen vivir**. https://youtu.be/DLIEm_6Smds
- Dussel, E. (2018). **La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía**. Carlos Ometochzin. <https://youtu.be/sWg94cBYDrM>
- Eder, R (2016). **Ensayo Juan Acha: Pensar en arte desde América Latina**. Post Notes on Modern & and Contemporary Art around the Globe. MOMA.
- Escobar, A. (2007). **La invención del Tercer Mundo**. Fundación Editorial el Perro y la Rana. Caracas Venezuela.
- Fanon, F (1952). **Piel negra, mascarar blancas**. Éditions du Seuil.
- Fanon, F (1969). **Los condenados de la tierra**. Éditions Maspero. Francia.
- Francois, L. (1991) **La condición posmoderna**. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (1969). **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI Editores. Madrid, España.
- Freire, P. (1992). **Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido**. Siglo XXI Editores. Madrid, España.

- Freire, P. (1997). **Pedagogía de la Autonomía**. Siglo XXI Editores. Madrid, España.
- Giráldez y Pimentel (2011). **Educación Artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica**. Organización de estados Iberoamericanos, OEI. ISBN
- Giroux, H. & McLaren, P. (1998). **Sociedad, cultura y educación**. Miño y Dávila. Madrid, España.
- Giroux, H. (2003). **Pedagogía y política de la esperanza. Teoría y cultura y enseñanza**. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- Giroux, H. (2003). **Teoría y resistencia en la educación**. Siglo XXI. México.
- Giroux, H. (2013). **Pedagogía crítica en tiempos oscuros**. En Praxis educativa, N°25, pp.13-26. Recuperando de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- Gómez, J. (2010). **La pedagogía crítica como herramienta idónea para desarrollar una posición crítica y reflexiva antes las NTICs en Latinoamérica**. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. https://www.researchgate.net/publication/326732049_La_pedagogia_critica_como_herramienta_idonea_para_desarrollar_una_posicion_critica_y_reflexiva_antes_las_NTICs_en_Latinoamerica
- Gómez, P. (2018). **Aprender, crear, sanar: estudios artísticos en perspectiva decolonial**. Proyecto de doctorado en Estudios Artísticos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia
- Gómez, P.P. & Mignolo, W. (2012). **Estéticas y opción decolonial**. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Gómez, P.P. (2015). **Estéticas fronterizas: Diferencia colonial y opción estética decolonial**. Universidad Distrital Francisco Caldas. Bogotá, Colombia.
- Gómez, P.P. (2016). **HD: haceres coloniales: prácticas liberadoras del estar, el sentir y el creer**. Editorial UD. Bogotá, Colombia.
- González Vázquez, A., Ferreira Zacarías, G. & Gómez, P. (2016). **Estétic(as) decolonial(es): Una entrevista a Pedro Pablo Gómez**. Estudios Artísticos: Artísticos: revista de investigación creadora, 2 (2) pp. 119-130. DOI:10.14483/udistrital.jour. ear.2017.1.a08
- Graterol y Dagmary (2015). **Tesis Doctoral De la necesidad a la búsqueda: el arte latinoamericano y los aportes de Juan Acha**. Universodad Carlos III Madrid.
- Graterol y Dagmary (2015). **Tesis Doctoral De la necesidad a la búsqueda: el arte latinoamericano y los aportes de Juan Acha**. Universodad Carlos III Madrid.

- Herrera flores, J. (2005). **El proceso cultural. Materiales para la creatividad humana. Crítica del humanismo abstracto.** Libros de la Catarata. Madrid, España.
- Herrera flores, J. (2005). **Los derechos humanos como productos culturales, crítica del humanismo abstracto.** Libros de la Catarata. Madrid, España.
- Hinkelammert, F (1999). **La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke.** Revista Pasos. Volumen (85). pp. 20-35, San José de Costa Rica.
- J, Acha. (2018). Ensayo: **Pensar en arte desde América Latina.** Post Notes on Modern & and Contemporary Art around the Globe. MOMA. Enseñanza de las Artes Visuales. PAIDOS. Barcelona, España. <https://nodoarte.com/2018/05/02/juan-acha-pensar-el-arte-desde-america-latina/>
- Jaramillo, D. (2016). Programa de Maestría en Estudios de la Cultura: **“Estéticas decoloniales, antropofagia y la construcción de una mirada crítica para las artes visuales en América Latina”.** Universidad Andina Simón Bolívar, Área de Letras y Estudios Culturales. Ecuador.
- Kandinsky, V. (1926). **Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos.** Primera edición, Munich, Verlag Albert Langen, Alemania.
- Marambio de la Fuente, M. (2013). **Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios Latinoamericanos: Campo intelectual y artes visuales: Marta Traba y la formación de una crítica artística latinoamericana.** Universidad de Chile facultad de filosofía y humanidades escuela de postgrado. Chile.
- Martínez, María Cristina, Guachetá, Emilio Guachetá (2020). **Educación para la emancipación hacia una praxis crítica desde el sur.** CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
- McLaren, P. (1993). **Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.** Aique Grupo Editor. Argentina.
- McLaren, P. (1995). **Pedagogía y cultura depredadora. Políticas de opresión en la era posmoderna.** Paños Educador. Buenos Aires, Argentina.
- McLaren, P. (1996). **La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gesto educativos.** Siglo XXI Editores. México.
- Mignolo, C. (2010). **Desobediencia Epistémica: Retórica de la Modernidad, lógica de colonialidad y gramática de descolonialidad.** Ediciones del Signo. Buenos Aires, Argentina.

- Mignolo, W. (1999). **Habitar la frontera, sentir y pensar la decolonialidad (Antología, 1999-2014)**. Edicions Bellaterra, S.L. Navas de Tolosa, 289 bis, 08026. Barcelona, España. Editorial UD, Argentina.
- Mignolo, W. y Gómez, P.P, (2012). **Estéticas y opción decolonial**.
- Mignolo, W. (2003). **Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Ediciones Akai. Madrid, España.
- Mignolo, W. (2008). **La opción decolonial**. Revista Letral, N°1. Duke University.
- Mignolo, W. (2009). **Aiethesis descolonial**. Bogotá, Colombia.
- Mignolo, W. (2010). **Aiethesis decolonial**. Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte, (enero-junio), 4 (4), pp.10-25.
- Mignolo, W. (2016). **Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la colonialidad**. Ediciones del Signo. Buenos Aires, Argentina.
- Mignolo, W. (2016). **El lado más oscuro del Renacimiento**. Editorial Universidad del Cauca. Popoyán, Colombia.
- Mignolo, W. (2018). **Reconstitución epistémica/estética: la aiethesis decolonial una década después**. Universidad de Duke.
- Monterroso, S (2015). **Del arte político a la opción Decolonial en el arte contemporáneo Guatemalteco**. Guatemala. <https://iberoamericasocial.com/del-arte-politico-a-la-opcion-decolonial-en-el-arte-contemporaneo-guatemalteco/>
- N. Abbagnano & A. Visalbergui. (1964). **Historia de la pedagogía**. Fondo de cultura económica, S. A. de C. V. Av. Picacho Ajusco, 227. 14200 México D.F.fondo de cultura económica, sucursal en España. Madrid. España.
- OEI (2010). **Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios**. Madrid, España. <https://www.oei.es/historico/metas2021/index.php>
- OEI. (2016) **metas educativas, 2021: miradas sobre la educación en iberoamérica, avance en las metas 2021**. <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2016>. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- Ortega, P. (2016). **Pedagogía de la memoria para un país amnésico**. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

- Pimentel, L (2009). **Metodologías de la enseñanza del arte.** Revista Educación y Pedagogía. Volúmen (21), pp 55
- Quijano, A. (2000). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.** Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Quijano, A. (2014). **Colonialidad del Poder y Clasificación Social.** Editoriales CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Quijano, A. (2014). **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.** Editoriales CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Quijano, A. (2015). **Colonialidad de poder y clasificación social.** Journal of World-System Research, 6(2), pp.342-384. necesijournal
- Read, H. (1967). **Art & Alienation.** Editorial Proyección S.R.I. Buenos Aires.
- Rivera, S. (2010). Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos. descolonizadores - 1a ed. - Buenos Aires
- Rodríguez, W. (1971-2011) **¿Para qué carretas sin marimbas? Hacia una historia crítica de la práctica de la música “clásica” en Costa Rica.**
https://www.researchgate.net/publication/303948976_Jose_Manuel_Rojas_Para_qu_e_carretas_sin_marimbas_Hacia_una_historia_critica_de_la_practica_de_la_musica_clasica_en_Costa_Rica_1971-2011
- Rojas, J. (2015). **¿Para qué carretas sin marimbas? : hacia una historia crítica de la práctica de la música "clásica" en Costa Rica: (1971-2011).** Editorial Arlekin. San José, Costa Rica.
- Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel (2007) **El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.**
- Santiago, K. (2018). Lorena Cabnal: **Sanación, feminismo y defensa comunitaria.** En luchadoras. <https://luchadoras.mx/lorena-cabnal-sanacion/>
- Secretaria General Iberoamericana, Organización de Estados Iberoamericanos (2009). **Foros de debate acerca del proyecto Metas Educativas 2021.**
- Serviddio, F (2012). **La conformación de nuevas teorías sobre el arte latinoamericano en el proceso de crisis epistemológica de la modernidad.** Revista Pós: Belo Horizonte. pp. 60 – 79.
- Siaulytiene, D (2002). La educación artística en Lituania. Revista Perspectivas. **La educación artística: un desafío o una uniformización.** Volúmen XXXII (124)

Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I <http://jwsr.ucr.edu/issn1076-156x>

- Traba, M (1994). **Arte de América Latina: 1900-1980**. Editorial Banco Internacional de Desarrollo. New York.
- Umberto, E (1970). **La definición de Arte**. Ediciones Martínez Roca, S. A. Barcelona.
- UNESCO, (2006) **Hoja de Ruta para la Educación Artística Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI** Lisboa.
- UNESCO. (2001). **Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe**. Uberaba, Brasil.
- UNESCO. (2014). **Seminario Internacional de Educación Artística: El arte mueve la educación** Santiago, Chile.
- Vásquez, R. (2016). **Aiethesis decolonial y los Tiempos Relacionales**. Entrevista. Calle 14. Revista de Investigación en el campo del Arte, 11(18), pp.76-93.
- Walsh, C (2013). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y revivir**. San Pablo Etna, México.
- Walsh, C. (2005). **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Universidad Andina Simón bolívar. Quito, Ecuador.
- Walsh, C. (2013). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes, (re)existir y (re)vivir**. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador.
- Walsh, C. (2014). **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. Colectivo Zapateándole al mal gobierno. Querétaro, México.
- Walsh, C. (2014). **Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala**. Universidad Andina Simón bolívar. Quito, Ecuador.
- Wimmer, M. (2002). **La Mediación Pedagógica en los procesos Educativos**. Revista Perspectivas. La educación artística: un desafío o una uniformización. Volúmen XXXII (124)
- Wong, W. (1992). **Fundamentos del diseño bidimensional y tridimensional**. Gustavo Gilli ed, Barcelona.

Artistas y obras

- Ilustradora chilena, pseudónimo “Valerie”. (2016). **Desobediencia visual: no todas, no siempre**. <http://desobedienciavisualilustracion.blogspot.com/2016/12/no-todas-no-siempre.html>
- Instituto Pachayachachiq. (2019). **Qhapaq Ñan - La Filosofía Espiritual de los Andes y los 8 Ritos del "Código Khuyay"**. <https://youtu.be/WiR9eqbueXw>
- Las Tesis. (2019). **Performance colectivo Las Tesis "Un violador en tu camino"**. Colectivo Registro Callejero. <https://youtu.be/aB7r6hdo3W4>
- Monterroso, S (2015). **Del arte político a la opción Decolonial en el arte contemporáneo Guatemalteco**. Guatemala. <https://iberoamericasocial.com/del-arte-politico-a-la-opcion-decolonial-en-el-arte-contemporaneo-guatemalteco/>
- Godoy-Anativia, M. (octubre, 2013). **Desobediencia visual: Una entrevista con Benvenuto Chavajay y Kencey Cornejo**. <https://hemi.nyu.edu/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/cornejochavajay>. México.
- Oliveira, E., Melo, G & Queiroz, S. (2020). **Articulações Do Corpo-território, Educação Anti-racista E Nanorracismo Na Pós Graduação Em Educação**. TV Olhos D'Água - TV Uefs. <https://youtu.be/QRssuoNBdYs>

Anexos

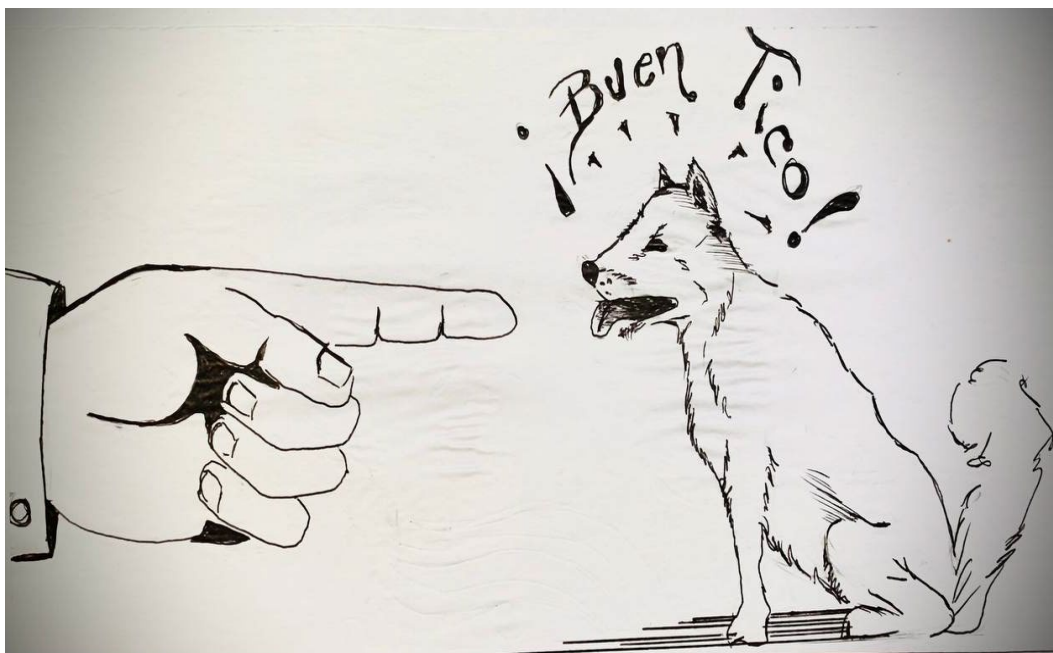
- <file:///C:/Users/susana/Downloads/2009-Metas-Educacion-Artistica-Cultura-y-Ciudadania.pdf>
- <https://www.mep.go.cr/programas-y-proyectos/programa-etica-estetica-y-ciudadania>
- https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf
- http://www.caniem.com/sites/default/files/docuemntos_legales/Artes%20Visuales%20Secundaria_170217.pdf
- http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/escueladeeducacion/edumun/educacion_brasil.pdf

Aportes visuales de Susana Meoño.

“Crisis”



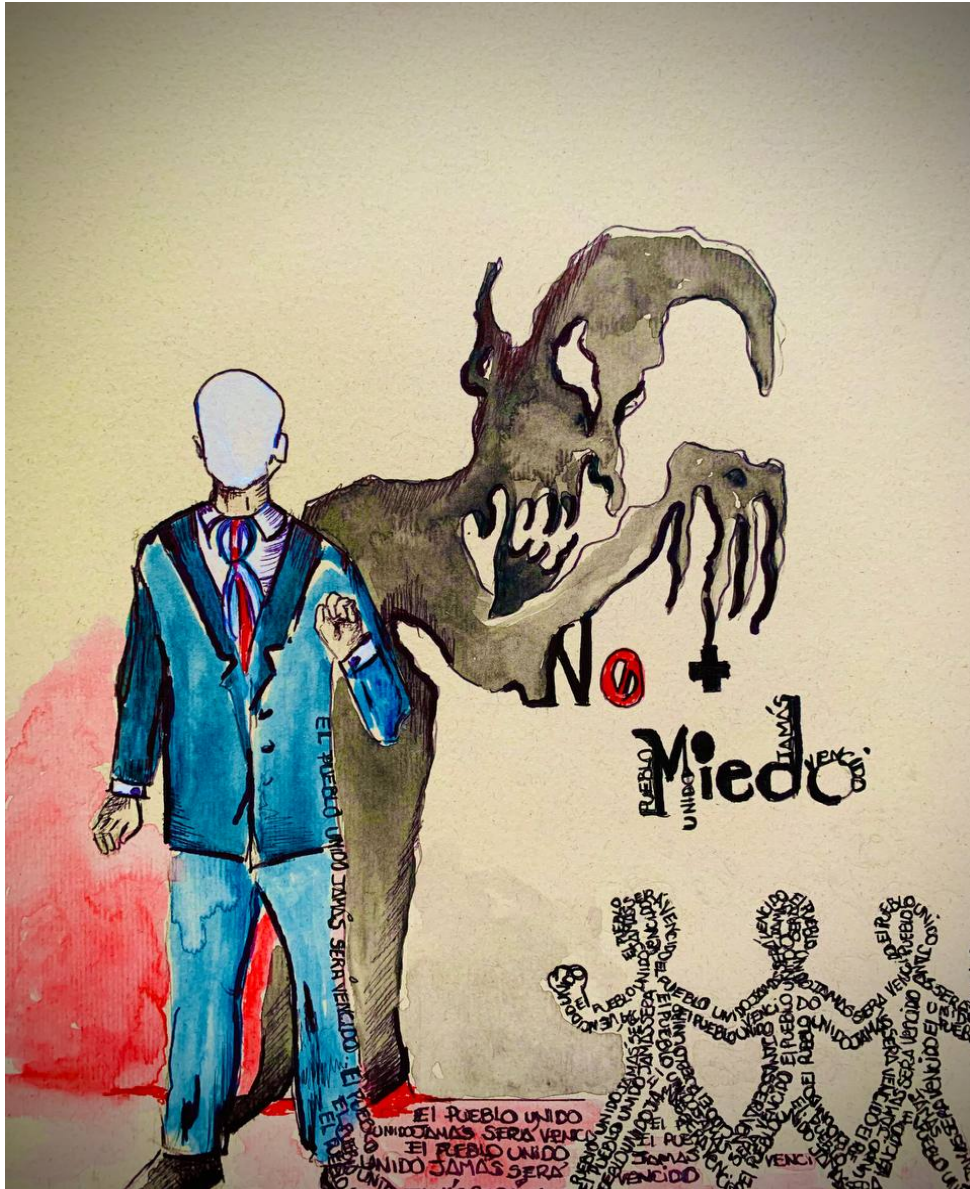
“Buen Tico I”



“Buen Tico II”



“Cultura del miedo”



“En el país más feliz del mundo II”



“Sistema-Mundo II”



“Titiritero”



Tablas

• **Tabla 1 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Fuentes primarias**

Perfil del docente	
Reacción Cultural	Fuentes primarias Internacionales (OCDE, OEI, entre otros).
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • El docente debe permitir que la población construya su conocimiento. • Responder a las necesidades de la población estudiantil. • Capaz de impulsar las TIC. • Capaz de fomentar habilidades y competencias en el contexto socioproductivo del país. • Incrementar la capacidad de innovación y el pensamiento crítico. • El rol del docente como facilitador/mediador.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • No es posible construir conocimiento cuando los contenidos son impuestos. • El modelo pone en el centro las necesidades del mercado, no las de las comunidades. • Las TIC sin un pensamiento crítico y una semiótica fuera del pensamiento occidental homogeniza, reproduce colonialidad del poder. • Habilidades y competencias en función de las necesidades de producción laboral. • No es posible fomentar pensamiento crítico si sus cimientos son monoculturales y coloniales.
Perfil del estudiante	
Reacción Cultural	Fuentes primarias Internacionales (OCDE, OEI, entre otros)
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • Capaz de responder a problemáticas inmediatas. • Integra diversas disciplinas. • Interpreta de forma precisa, en su cultura cotidiana, enunciados, gráficas, símbolos, signos y preguntas, entre otros. • Analiza sus acciones desde una perspectiva de ecosistema. • Ejerce derechos y obligaciones ciudadanos a nivel local, estatal, nacional y global.

	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovecha los aportes de todos los compañeros, sin discriminación y fortaleciendo la cohesión del grupo y el éxito esperado. • Elabora contenidos de diversa extensión y complejidad, originales y coherentes, a partir del uso de los cánones de expresión visual, oral y escrita.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene espacio para responder a las problemáticas inmediatas porque el modelo pone en el centro del aprendizaje las necesidades del mercado. • Integra disciplinas que reproducen la lógica de dominación colonial: el arte no debería de ser una disciplina. • Todos los enunciados, gráficas, símbolos, signos forman parte de la monocultura y de la colonialidad del poder. • El modelo es antropocéntrico, no es biocéntrico. • El modelo fomenta una relación de sujeto/objeto, por lo cual no integra lo social y político; desdibuja el concepto de comunidad y construye en función del centro y no de las periferias. • El modelo es excluyente; es difícil fomentar la inclusión. • Bajo un modelo universal, el cual nos impone soluciones simples, cierra los espacios para las complejas.

• **Tabla 2 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Argentina**

Perfil del docente	
Reacción Cultural	Argentina
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • Capaz de impulsar sujetos capaces de interpretar la realidad sociohistórica con un pensamiento crítico para la formación ciudadana, para el mundo laboral y la cultura.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • El rol de la persona docente es vertical, en un escenario de educación bancaria no hay cabida para el pensamiento crítico.
Perfil del estudiante	
Reacción Cultural	Argentina
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.

Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para abordar temas a la propuesta artística. • Un manejo e interpretación clara de los EPCV en la obra desarrollada. • Un buen manejo de la interpretación y comprensión del arte. • Mayor manejo de la observación. • Mayor bagaje de información en relación con el arte y su producción.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • El abordaje temático no puede ser profundizado desde una perspectiva crítica y liberadora porque se construye desde la misma lógica de la modernidad/colonialidad. • La interpretación y comprensión del arte es euro-USA-céntrico.

• **Tabla 3 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Brasil**

Perfil del docente	
Reacción Cultural	Brasil
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • No se encuentra inmersa dentro de la malla curricular, se fomenta como proyectos comunitarios financiados por diversas fundaciones, Cada proyecto se describe como complementario a la escolaridad; por lo cual va a variar en función de la visión de la entidad que lo financia y su comunidad.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • La UNESCO y la OEI proponen como rol del docente a partir de las fuentes primarias.
Perfil del estudiante	
Reacción Cultural	Brasil
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • No se encuentra inmersa dentro de la malla curricular, se fomenta como proyectos comunitarios financiados por diversas fundaciones, Cada proyecto se describe como complementario a la escolaridad; por lo cual va a variar en función de la visión de la entidad que lo financia y su comunidad.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • La UNESCO y la OEI proponen como rol del docente a partir de las fuentes primarias.

• **Tabla 4 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Colombia**

Perfil del docente	
Reacción Cultural	Colombia
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • Formación continua. • Existe una carencia de docentes, de recursos y de espacios especializados. • Se espera que la persona docente promueva la formación de artistas, como para formar seres humanos. • Su objetivo está centrado en lograr un grado de excelencia en la producción artística de sus discípulos en determinado campo.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • Formación continua: es lo mismo que la continuidad de las lógicas de dominación de la colonialidad/modernidad. • La formación de artistas occidentalizados, sucursaleros. • El grado de excelencia desde la lógica de producción y mercantilización del mercado mundial.
Perfil del estudiante	
Reacción Cultural	Colombia
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • La formación de sujetos en el arte como patrimonio cultural y en el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas. • Con capacidad para expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas éticas. • Capaz de apropiarse de lo real mediante el disfrute de lo bello a la vez que proyecta su conciencia de su experiencia de la belleza, en cuanto armonizadora del ser y del conocer a través del saber y sus posibles manifestaciones.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • Las habilidades y destrezas están enfocadas en función de las necesidades del mercado. • Las subjetividades no tienen espacio en un modelo que impone conocimiento hegemónico y monocultural.

	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación es lo mismo que asimilación cultural, la noción de la belleza occidentalizada y una estética basada en los preceptos euro-USA-céntricos.
--	--

• **Tabla 5 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Costa Rica**

Perfil del docente	
Reacción Cultural	Costa Rica
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • Ética: Se espera que las personas docentes aprendan habilidades para la convivencia política y social. • Estética: Su enfoque está basado en el arte conceptual y contemporáneo, así como en los principios posmodernos. • Se centra en la filosofía de la investigación. • Promueve futuros actores sociales utilizando el arte como herramienta para la extensión social. • Se fomenta en la población docente crear ambientes de aula innovador y creativo, salirse de las aulas y acercarse a las comunidades, desarrollar promotores de cambio. • La iniciativa rompe con el paradigma del centro: se estimula la periferia, la contracultura, la memoria social, el análisis de discurso, el pensamiento crítico y anti-esteticismo.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • Una ética fundamentada en las políticas internacionales, mercadocéntricas. • Una estética construida desde los intereses eurocéntricos, monoculturales. • La investigación es científicoista. • Si se pone en el centro las necesidades del mercado, no hay cabida para responder a las necesidades comunitarias. • Salirse de las aulas bajo un modelo regulator, es como ser prisionero y tener derecho a recibir aire fresco de vez en cuando. • Si el contenido es impuesto y la historia del arte es lineal no se puede fomentar la contracultura, la memoria social, pensamiento crítico y el antiesteticismo (en la matriz se impone la estética colonial).

Perfil del estudiante	
Reacción Cultural	Costa Rica
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulador	<ul style="list-style-type: none"> • Disfrute, apreciación y comprensión las diferentes manifestaciones artísticas. • Capacidad para expresar artísticamente sus ideas. • Capacidad para distinguir las diferentes etapas de la historia del arte.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciación y comprensión del arte euro-USA-céntricos. • La persona estudiante se le impone una forma de construcción en el arte y una estética; no hay espacio para la construcción identitaria. • La historia del arte desde una lógica lineal, progresiva, barbarie/civilización, escrita desde los vencedores.

• **Tabla 6 Perfil del docente/Perfil del estudiante: Chile**

Perfil del docente	
Reacción Cultural	Chile
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulador	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para promover gestores culturales del centro cultural de sus comunidades. • Se requiere que los docentes actúen no solo en calidad de espectadores, sino como creadores de representaciones simbólicas que expresen sus sentidos, emociones y conceptos.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo es monocultural, por lo tanto, reproduce sucursales de las lógicas de dominación colonial. • El rol docente reproduce el modelo colonial y la imposición sobre como debemos sentir y entender el arte.
Perfil del estudiante	
Reacción Cultural	Chile
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.

Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • Promover gestores culturales del centro cultural de sus comunidades. • Se requiere que los estudiantes actúen no solo en calidad de espectadores, sino como creadores de representaciones simbólicas que expresen sus sentidos, emociones y conceptos.
Observación general	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo es monocultural, por lo tanto, reproduce sucursales de las lógicas de dominación colonial. • El rol del estudiante reproduce el modelo colonial y la imposición sobre como debemos sentir y entender el arte.

• **Tabla 7 Perfil del docente/Perfil del estudiante: México**

Perfil del docente	
Reacción Cultural	México
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<p>Cinco dimensiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para identificar las necesidades de aprendizaje de su población estudiantil. 2. La importancia de que el personal docente organice y evalúe el proceso de aprendizaje. 3. Un docente actualizado y en constante formación. 4. Un docente que asume las responsabilidades éticas y legales. 5. Un docente que promueve la integración del aprendizaje con la comunidad. 6. El conocimiento: brindar formación continua. <p>Flexibilidad curricular:</p> <p>En función de las necesidades de la comunidad y con base en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.</p>

	<p>Autonomía curricular:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Permite ampliar aquellos aprendizajes pendientes en función de esa comunidad, flexibilizar los aprendizajes para contextualizar y diversificar las temáticas y es multifacético. ● Con capacidad para trascender más allá de los planes y programas de estudio, así como de facilitar en sus estudiantes las herramientas necesarias para hacer del error una oportunidad de aprendizaje. ● Experiencias exitosas para fomentar en los estudiantes el sentido de pertenencia. ● Con formación académica. ● Desarrollo personal social y autonomía curricular. ● Busca desarrollar habilidades y pensamiento crítico, replantear y proponer nuevos ambientes de aprendizaje.
<p>Observación general</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● No se puede responder a las necesidades inmediatas de la población estudiantil si se pone en el centro del aprendizaje al mercado. ● Las estrategias de evaluación están diseñadas bajo la lógica del curador o crítico de arte. ● La formación continua, es la continuidad de la colonialidad del poder de la modernidad/colonialidad. ● No es posible la contextualización porque impone contenidos hegemónicos y monoculturales. ● No existe autonomía, el conocimiento es regulado por la OEI. ● Un modelo hegemónico difumina las identidades propias de las comunidades. ● Las experiencias exitosas, están asociadas a la forma tan exitosa en la cual se pueda lograr cumplir con las exigencias del modelo. ● En un modelo elaborado desde la lógica de la educación bancaria no hay espacio para el pensamiento crítico.

Perfil del estudiante	
Reacción Cultural	México
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<p>Lenguaje y comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación asertiva con los de lengua indígena para que puedan comunicarse en español y el idioma del inglés. <p>Pensamiento matemático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para resolver problemas contextualizados a la vida cotidiana. <p>Exploración y comprensión del mundo natural y social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deseo de indagar, experimentar y explorar su entorno, resolver preguntas (mapas, esquemas y líneas de tiempo). <p>Pensamiento crítico y solución de problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas mediante la observación, el análisis, la reflexión. Fundamenta los posibles resultados. <p>Habilidades socioemocionales y proyecto de vida:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación de emociones, desarrollar empatía. • Propone proyecto de corto a mediano plazo (mejoramiento de notas o un pasatiempo). <p>Colaboración y trabajo en equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conoce sus habilidades y destrezas y reconoce la de los demás. <p>Convivencia y ciudadanía:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla su identidad, conoce y respeta los derechos y deberes, contribuye a la convivencia, libre de discriminación y violencia.

	<p>Apreciación y expresión artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Explora y experimenta manifestaciones artísticas, se promueve la expresión a través de las diversas manifestaciones artísticas. <p>Atención al cuerpo y la salud:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce su cuerpo, resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales. ● Maneja hábitos de higiene y alimentación. ● Participa de actividades recreativas, tales como el juego. <p>Cuidado del medio ambiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identifica y busca soluciones o contribuye a mitigar los problemas tanto locales y globales. <p>Habilidades digitales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce las diferentes herramientas tecnológicas para lograr obtener información, aprender, comunicar y jugar. <p>Culturas juveniles</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En la actualidad la juventud se encuentra influida por la tecnología que a su vez crea una cultura y un lenguaje incompatible con la cultura escolar. ● El gran reto es integrar la pluralidad de lenguajes y culturas, ampliar el bagaje del conocimiento y garantizar una buena convivencia y diálogo entre ambas culturas.
<p>Observación general</p>	<p>Lenguaje y comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Asimilación de la cultura, relación de dominación cultural, civilización versus barbarie. <p>Pensamiento matemático:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se pone en el centro al mercado y no las necesidades comunitarias, conocimiento científicista, racional.

Exploración y comprensión del mundo natural y social:

- Deseo de indagar, experimentar y explorar su entorno, resolver preguntas (mapas, esquemas y líneas de tiempo).

Pensamiento crítico y solución de problemas:

- Resolución de problemas a partir del conocimiento científico, racional, hegemónico, construido desde los vencedores, línea del tiempo lineal, progresiva, de lo rupestre a la civilización, barbarie/civilización, deslegitima el conocimiento ancestral.

Habilidades socioemocionales y proyecto de vida:

- Las emociones asociadas a una estética renacentista, antropocéntrica, hegemónica.

Colaboración y trabajo en equipo:

- Habilidades y destrezas en función de las necesidades del mercado laboral.

Convivencia y ciudadanía:

- Si se pone en el centro al mercado mundial y se impone conocimiento monocultural y hegemónico, se diluyen las identidades propias y se excluye la pluridiversidad.

Apreciación y expresión artística:

- La exploración y experimentación de una noción de arte impuesta, reproducción de colonialidad/modernidad

Atención al cuerpo y la salud:

- Desde un estética impuesta monocultural y hegemónica, se impone como debe ser nuestro cuerpo, la forma en que sentimos y vivimos.

Cuidado del medio ambiente:

No se pueden responder a problemáticas inmediatas porque el modelo se centra en las necesidades del mercado.

	<p>Habilidades digitales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las diferentes herramientas tecnológicas pero sin pensamiento crítico.
--	--

• **Tabla 8 Enfoque curricular/ Metodología: Fuentes primarias**

Enfoque curricular	
Reacción Cultural	Fuentes primarias Internacionales (OCDE, OEI, entre otros).
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la creación de un comité interministerial de Educación y Cultura en cada país para impulsar el desarrollo del proyecto. • Orientar en la actualización de planes y programas educativos que fomenten la expresión artística, la creatividad y la construcción de ciudadanía. • Diseñar modelos de formación y materiales educativos específicos del profesorado para facilitar la incorporación adecuada de la educación artística en las escuelas. • Detectar buenas prácticas de educación artística que fomenten el ejercicio de la ciudadanía en la educación formal y no formal, y hacerlas accesibles a todos los interesados. • Crear sistemas de información e intercambio que propicien redes que permitan la transmisión de conocimientos. • Fortalecer procesos locales de formación artística con el fin de estimular la formación de la identidad de los niños y jóvenes afrodescendientes y originarios. • Fomentar la presencia de artistas en el ámbito educativo.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Las políticas culturales se encuentran imbricadas con las políticas internacionales, las cuales se centran en los intereses del mercado mundial. • La actualización de los planes los desarrolla la OEI en función de los intereses del mercado mundial, los impone y los regula. • La red de países iberoamericanos se compromete a cumplir con estas políticas por lo cual reproducen las lógicas de dominación de la colonialidad/modernidad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Un modelo impuesto bajo la lógica mercantilista, no da cabida para la pulidiversidad; por el contrario, asimila, se apropia, es monocultural.
Metodología	
Reacción Cultural	Fuentes primarias Internacionales (OCDE, OEI, entre otros).
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un banco de buenas prácticas en educación artística, cultura y ciudadanía. • Realizar encuentros nacionales donde se muestren las experiencias más significativas de cada uno de los países, y un encuentro iberoamericano cada tres años. • Crear un concurso iberoamericano que premie los mejores proyectos escolares de enseñanza artística y de educación en valores. • Elaborar una colección audiovisual de experiencias, así como de materiales y recursos específicos, que puedan favorecer la formación inicial y permanente. • Identificar, fortalecer y hacer visibles los proyectos más relevantes de educación artística de la región. • Crear programas de formación que incorporen las nuevas tecnologías para el aprendizaje de las artes. • Ofrecer un curso de especialización en educación artística en el marco del Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI. • Impulsar redes de escuelas en las que la educación musical y artística sea un instrumento para la integración social y cultural. • Publicar libros y documentos de referencia en la región sobre educación artística. • Fomentar la presencia de indígenas y afrodescendientes en ámbitos educativos artísticos a través de becas que permitan el acceso a estudios artísticos de nivel profesional o universitario. • Promover la movilidad, la formación de posgrado y la generación de sistemas de información y redes entre los investigadores iberoamericanos. • Incorporar en los observatorios culturales las relaciones entre arte, educación y cultura.

Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un banco de buenas prácticas coloniales en educación artística, cultura y ciudadanía, como cuando se abre una franquicia. • Deberían realizarse encuentros, bancos de datos, recursos sobre las pluriversas miradas para construir el arte no para reproducir a escala nacional la colonialidad del poder en el arte. • El Centro de Altos Estudios Universitarios de la OEI fomenta la educación bancaria y colonial. • Impulsar una red para fomentar diálogos pluriversos, no la reproducción de las continuidades coloniales. • Publicar libros y documentos de referencia en la región sobre educación artística, la matriz colonial y sus metodologías de recetarios y pone en el centro al mercado. • Fomentar la presencia de indígenas y afrodescendientes en ámbitos educativos artísticos en un modelo colonial es diluir sus identidades propias y entender el arte desde la zona de privilegio y blanquitud. • Estos observatorios culturales las relaciones entre arte, educación y cultura, frente a un modelo impuesto, son centros de control
----------------------	--

• **Tabla 9 Enfoque curricular/ Metodología: Argentina**

Enfoque curricular	
Reacción Cultural	Argentina
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Está dirigida a las escuelas rurales, con el propósito de implementar la enseñanza artística enfocada hacia el emprendedurismo y el ámbito laboral. • Se espera enseñar códigos y elementos de la comunicación visual, mediante la estimulación de habilidades que fortalezcan la capacidad de expresión, la sensibilidad y la autonomía. • El arte es un medio para promover la cultura y la identidad de los pueblos. • Se espera desarrollar la capacidad de expresión y comunicación mediante el uso de la imagen y los EPCV como herramientas para el desarrollo de proyectos artísticos, basados en el patrimonio cultural, así como de otros referentes artísticos.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Los procesos son igual de importantes que los resultados. ● Fomentar la diversidad, así como la posibilidad de lograr alcanzar un resultado por diferentes medios. ● Se espera que la población estudiantil logre vincular obras de arte en sus propuestas por medio del análisis y la interpretación. ● En cada una de las etapas se empieza con observar, promover la apreciación e interpretación de una imagen visual para posteriormente efectuar una producción artística. ● La producción y la apreciación de la imagen siempre estarán articuladas en el quehacer artístico. ● El programa asegura que cuando se conoce y se aprende a interpretar y a analizar obras artísticas, se abre el espectro de posibilidades de creación a las personas estudiantes en sus propuestas de proyectos. ● Fomenta la exploración y la experimentación que son fundamentales en la práctica docente porque les permite investigar a partir de sus propias ideas, así como de experimentar diferentes posibilidades para alcanzar un resultado. ● Mientras se desarrolla el proceso de producción artística, se desenvuelve una serie de actividades que estimulan la observación, el análisis y el análisis, no solo por medio de la incorporación de la semiótica en obras de arte como referentes, sino también mediante la realimentación entre cada uno de los participantes.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Se espera enseñar códigos y elementos de la comunicación visual universales fomenta la monocultura y excluye otros mundos posibles para expresarse por medio del arte. ● El arte no puede ser un medio para promover la diversidad, la cultura y la identidad de los pueblos, si sus códigos y EPCV son monoculturales y construidos desde la hegemonía. Por el contrario, las homogeniza, las destruye. ● Los procesos son igual de importantes que los resultados, sin embargo, desde una lógica de evaluación sujeto/objeto, curador/artista, el producto final es lo que más va importar, y ese producto será a partir de una estética establecida desde la hegemonía, desde los cánones impuestos sobre el arte.

	<ul style="list-style-type: none"> • No es posible fomentar el análisis y la interpretación en la población estudiantil, si la matriz y sus contenidos vienen impuestos en una relación de poder opresor/oprimido. • El programa se asegura de que cuando se conoce y se aprende a interpretar y analizar obras artísticas sean para la reproducción del modelo colonial y sus continuidades y sus jerarquías de poder. • La investigación se fomenta desde un enfoque científicista, disciplinar. • La semiótica y la estética propuestas pertenecen a la lógica colonial euro-USA-céntrica que impulsa la dicotomía barbarie/civilización.
Metodología	
Reacción Cultural	Argentina
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • En cada una de las etapas se empieza con observar y promover la apreciación e interpretación de una imagen visual para posteriormente efectuar una producción artística. • La producción y la apreciación de la imagen siempre estarán articuladas en el quehacer artístico. • El programa asegura que cuando se conoce y se aprende a interpretar y analizar obras artísticas, abre el espectro de posibilidades de creación a las personas estudiantes en sus propuestas de proyectos. • Fomenta la exploración y la experimentación que son también fundamentales en la práctica docente porque les permite investigar a partir de sus propias ideas, así como de experimentar diferentes posibilidades para alcanzar un resultado. • Mientras se desarrolla el proceso de producción artística, se desenvuelven una serie de actividades que estimulan la observación y el análisis y no solo por medio de la incorporación de la semiótica en obras de arte como referentes, sino también mediante la realimentación entre cada uno de los participantes.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Se impone una estética y una taxonomía sobre como construir arte y sobre el gusto colonial por lo cual discrimina toda opción ajena a la hegemónica. • La exploración y la experimentación se reducen al seguimiento de instrucciones y a la reproducción de obras artísticas que el mercado mundial considera relevantes para alcanzar sus expectativas.

	<ul style="list-style-type: none"> • La interpretación del arte queda reducida a leer las imágenes desde la mirada occidental. • Se interpreta y se construye el arte a partir de una semiótica y una estética hegemónica y monocultural.
--	---

• **Tabla 10 Enfoque curricular/ Metodología: Brasil**

Enfoque curricular	
Reacción Cultural	Brasil
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • La idea de antropología cultural nos hizo analizar varios sistemas y sistematizar de nuevo el nuestro, que no se basa en disciplinas, pero sí en acciones: hacer-leer-contextualizar y tomó el nombre de abordaje triangular. • El abordaje triangular es una perspectiva en proceso, por tanto, en cambio continuo por ser una perspectiva cuya génesis epistemológica se basa en su carácter esencialmente contextual para el desarrollo de la identidad cultural y de la cognición/percepción. Dada su génesis contextual, el abordaje triangular completa una red sistemática, flexible y mutante
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • La propuesta triangular fue sistematizada a partir de las condiciones estéticas y culturales de la postmodernidad. • En Brasil, la postmodernidad en arte/educación se ha caracterizado por la entrada de la imagen, su decodificación e interpretación en el aula con la ya conquistada expresividad y también con la relación establecida entre lo erudito y lo popular en el arte local e internacional y por la atención al contexto, incluso el más marginal.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Se propusieron, pero en el año 2015, los Parámetros Curriculares fueron retirados del sitio del Ministerio de Educación. No ha habido investigaciones que demuestren su eficacia y ya estaban descartados • No se puede crear una enseñanza de las artes emancipatoria si sus contenidos y su estética son coloniales. El procedimiento es liberador, pero sus contenidos, tales como la estética y los EPCV, provienen del pensamiento occidental.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Cambia lo procedimental, pero se mantiene el contenido. ● Los contenidos son propuestos por la OCDE, por lo que el mercado se encuentra en el centro del proceso de aprendizaje y no hay espacio para centrar a las comunidades. ● La enseñanza del arte continúa siendo obligatoria en la “Escola Fundamental” [Primaria y Secundaria]. Sin embargo, una nueva base del currículum fue aprobada en el año 2017 que retiró el estatus de disciplina de artes y la consideró artes visuales, teatro, danza y música como subcomponentes del currículum, y retiró también la obligación de tener educación artística en el “Ensino Médio” [escuela secundaria] ● Son las ONG las que financian escuelas comunitarias de arte.
Metodología	
Reacción Cultural	Brasil
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	Pedagogía Triangular
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● El arte continúa siendo obligatorio en la “Escola Fundamental” [Primaria y Secundaria]. Sin embargo, una nueva base del currículum fue aprobada en el 2017 y se le retiró el estatus de disciplina de artes y consideró artes visuales, teatro, danza y música como subcomponentes del currículum, y retiró también la obligación de tener educación artística en el “Ensino Médio” [escuela secundaria] ● Se propuso otra vez en el 2015, pero los Parámetros Curriculares fueron retirados del sitio del Ministerio de Educación. No ha habido investigaciones que demuestren su eficacia y ya estaban descartados ● No se puede crear una enseñanza de las artes emancipatoria si sus contenidos y estética son coloniales, el procedimiento es liberador, pero sus contenidos como la estética y los EPCV, provienen del pensamiento occidental. Cambia lo procedimental, pero se mantiene el contenido. ● Los contenidos son propuestos por la OCDE, por lo que el mercado se encuentra en el centro del proceso de aprendizaje y no hay espacio para centrar a las comunidades. ● No se ve a las comunidades como objetos de estudio, son las un espacio para crear conocimiento y para diálogos horizontales de conocimiento.

• **Tabla 11 Enfoque curricular/ Metodología: Colombia**

Enfoque curricular	
Reacción Cultural	Colombia
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Del diseño por asignaturas, pasemos a diseños centrados en el desarrollo integral, se abre espacios para que a partir de la disciplina el maestro o la maestra puedan actuar interdisciplinariamente. • Se presentan apoyos pedagógicos para: Educación en Artes Plásticas y Visuales, Diseño Gráfico, Audiovisuales, Música, Danza y Teatro. • El propósito de la enseñanza de las artes en la escuela es contribuir con el proceso educativo y cultural de los pueblos, de manera que las artes sirvan como medio fundamental de comunicación y de sensibilización. • Las artes como herramienta de comunicación. • La pintura, la escultura, los textiles, así como la danza o la poesía, como medio lenguaje alternativo de entendimiento y medio para comunicar. • Para la prevención contra la violencia • La educación artística es también fundamental en la "sensibilización de los sentidos. • Para estimular la memoria y la imaginación. • Lo artístico se integra a la cultura local y regional en sus diversas manifestaciones, se asume como elemento de la formación inicial, la proyecta en contenidos universales que se convierten en elementos permanentes de encuentro con lo humano a través de la dinámica del conocimiento y el reconocimiento por una parte y por otra, a través de la experiencia didáctica mediante formas libres de creación individual o colectiva de expresión de la experiencia y la conciencia del conocer y el aprender. • Propicia estrategias pedagógicas que desarrollen competencias básicas a través de procesos del pensamiento complejo y sistémico que permitan la comprensión, el análisis e interpretación crítica y reflexiva de las prácticas artísticas y culturales de los contextos locales, nacionales e internacionales.

	<ul style="list-style-type: none"> ● El desarrollo del ser y el sentir para el proceso del fortalecimiento de las habilidades ético-estéticas y vincular lo anterior con el conocimiento y los factores socioculturales que interactúan en el quehacer artístico para promover en la escuela espacios de formación ciudadana. ● Se establece la enseñanza de las artes como estrategia para la formación integral dentro de la malla curricular. ● El programa se desarrolla en cuatro dimensiones, las cuales responden al contexto inmediato desde todos los ámbitos: social, natural, cultural, mientras que la persona facilitadora fomenta el desarrollo integral en ambientes de aprendizaje que estimulen la creatividad, el pensamiento crítico y la comunicación. ● Se propicia la investigación en el aula, así como el trabajo en equipo y la asignación de roles de acuerdo con las habilidades y destrezas de cada uno de las personas participantes. ● Se espera que la persona estudiante aprenda a reconocer su identidad, convivir frente a lo diverso y promover diálogos entre culturas. ● Creativo, crítico y reflexivo: <ul style="list-style-type: none"> - Mediante el pensamiento sistémico y complejo la población estudiantil logra estimular el pensamiento creativo, crítico y reflexivo. Lo anterior, mediante procesos de indagación a partir del aprendizaje por proyectos, el cual la persona estudiante juega un papel no solo de creador, sino también de espectador, en algunos momentos y de mediador en otros. ● Práctico: Arte, cultura y patrimonio: <ul style="list-style-type: none"> - El programa promueve el diálogo entre diferentes culturas y contextos por medio del aprendizaje por competencias y de sus pilares: saber hacer desde el proceso de creación artística. ● Expresivo simbólico: <ul style="list-style-type: none"> - Se espera que la población estudiantil no solo logre crear propuestas artísticas, sino también de comprender el significado de las diversas obras de arte. Se fomenta dentro del proceso de aprendizaje que se potencie la percepción, la apropiación, la creación, la expresión, la traslación, la producción y la reproducción la interacción.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve la diversidad de expresión desde lo local hasta lo global, lo propio y lo foráneo, los diferentes medios de expresión identitarios, los nacionalismos y las diferentes formas de convivencia. - Se promueve un aprendizaje pluricultural y multicultural, por lo tanto, las prácticas de aprendizaje se encuentran dirigidas a procesos tales como: formación, investigación, gestión, circulación, apropiación y creación. ● La enseñanza de las artes (EA) basada en los pilares: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a ser y sentir: Fortalece el componente ético, estético, social y cultural. - Aprender a conocer: Fortifica el componente creativo, crítico y reflexivo, en relación con procesos de desarrollo del pensamiento complejo y sistémico. - Aprender a saber y a hacer: Desarrolla experiencias desde la práctica artística, se espera generar el componente expresivo, simbólico cultural. ● Los componentes curriculares están divididos en cuatro componentes: ético, estético, social y cultural:
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Las artes no son interdisciplinarias, ocupa soluciones transdisciplinarias. El conocimiento no es solo de la academia, requiere de diálogos horizontales con saberes más allá del pensamiento hegemónico. ● No se ven a las comunidades como objetos de estudio: son un espacio para crear conocimiento y para diálogos horizontales de conocimiento. ● Las artes como herramienta de comunicación hegemónica, monocultural. ● Un lenguaje alternativo sería el intercambio de diálogos entre otras cosmovisiones, otros saberes y explorar formas (otras) de construir arte. ● El modelo de las M2021, forma parte de las lógicas de dominación colonial, patriarcal y capitalista por lo cual fomentas la violencia. ● Nuestra percepción de cómo debemos percibir nuestros sentidos se encuentra impuesta mediante una estética, diseñada desde la noción occidental.

	<ul style="list-style-type: none"> ● La historia del arte es lineal, progresiva, por lo cual deslegitima al conocimiento ancestral. ● El M2021 tiene un diálogo con otros saberes locales en una relación de poder-cartesiano, porque es antropocéntrico (barbarie versus civilización). ● La educación por competencias es una aspiración para alcanzar los estándares propuestos por el mercado mundial y como parte de este proyecto civilizatorio, de dominación y de adoctrinamiento. ● El programa se desarrolla en cuatro dimensiones: la imposición sobre como se debe ser, hablar, convivir y sentir en función de las necesidades del mercado mundial. ● Se fomenta el trabajo en equipo, competitivo desde una noción de obrero/subalterno empresarial, desde la lógica corporativa y la idea de tener un valor en el mercado. ● No es posible fomentar las construcciones identitarias si el modelo impulsa la homogeneidad. Tampoco funciona el diálogo horizontal con las comunidades porque pone el centro del aprendizaje al mercado y mantiene el monopolio del conocimiento como único y legítimo. ● Lo creativo, la crítica y la reflexión son imaginarios autoinducidos: no puede haber crítica mediante el conocimiento académico científicista, reduccionista que no toma en cuenta la realidad del mundo. ● Expresivo simbólico: <ul style="list-style-type: none"> - La semiótica es monocultural y euro-USA-céntrica por lo cual no logra abrir el espectro a otros diálogos pluritransculturales. - La investigación se lleva a cabo mediante el método científico en una relación de sujeto/objeto y la apropiación que es igual a asimilación y violencia. ● La EA se impone mediante cuatro pilares como aprender a ser y a sentir, aprender a conocer, aprender a saber y a hacer como estrategia para definir la educación que se quiere para las necesidades corporativas y de orden mundial
--	--

Metodología	
Reacción Cultural	Colombia
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Se promueve el aprendizaje por proyectos, capaz de transversalizar temas tales como la educación sexual, ambiental, etcétera. • Se promueve en función de las necesidades del entorno inmediato. • Se alimenta de la pedagogía activa, la propuesta por la Renovación Curricular, el programa “Escuela Nueva”, constructivista, inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. • En estos enfoques se trabaja con metodologías por procesos y se promueve la experimentación. • Aprendizaje por proyectos. <ul style="list-style-type: none"> • El juego como estrategia de mediación pedagógica. • Tomar en cuenta el componente cultural. • Se promueve el conocimiento integral. • Experimentar metodologías y didácticas mediante las cuales se promueva la producción artística individual y en equipo como el placer de compartir los gustos y aficiones. • Talleres que elaboren propuestas que recojan todas las posibilidades de expresión artística clásica y tradicional, conformación de grupos corales y de conjuntos musicales, grupos de teatro, de danzas, estudiantinas y tunas, no solo para la infancia y la juventud, también para abrir posibilidades de formación a otros miembros de la comunidad. Por ejemplo, entre alumnos y exalumnos, con los padres, madres y vecinos, en asociación con las parroquias, las casas de la cultura, centros culturales, museos, fundaciones, clubes, entre otras muchas posibilidades. • La propuesta busca visualizar la enseñanza de las artes (EA) como campo del conocimiento, el cual espera estimular la sensibilidad, lo estético, el pensamiento creativo y la expresión simbólica en función de contextos interculturales.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Se espera interrelacionar contextos socioculturales, mediante el aprendizaje por proyectos, la formación de formadores y la articulación de mundos por medio de la creación artística y la educación. ● Es importante que conozcan su entorno inmediato, tanto sus hábitos como costumbres, habitabilidad de territorio, memoria ancestral, tradicional oral, prácticas artísticas, expresiones populares, entre otros desde donde se construye la identidad nacional. ● Como estrategia en el quehacer áulico, se estimula el pensamiento creativo, “aprender a sentir” y como práctica artística, la exploración, la investigación, creación y apropiación. ● La consigna propone implementar ambientes de aprendizaje interculturales, con el propósito de liberar experiencias estéticas, comunicar conocimientos, sus emociones como medio para fomentar la construcción de identidad, así como de la Nación, el patrimonio cultural y la historia local y global. ● En lo que concierne a la incorporación del pensamiento complejo y el pensamiento sistémico, como corrientes filosóficas dentro de la propuesta del programa, se entiende como la interacción de situaciones al desarrollo de competencias y los diversos contextos interculturales. Lo anterior dentro del marco del arte contemporáneo. ●
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Se promueve el aprendizaje por proyectos, mediante el método científico, que es racional, no dialoga ni con las emociones y se pone por encima de otros saberes por lo que es incapaz de sincronizar con saberes otros y la experiencia popular. ● No se promueven las necesidades del entorno inmediato porque se centra en favorecer al sector productivo. ● Es neoneoconductista porque es racional, la escuela es un espacio de dominación para preparar personas en modelos económicos. ● Las metodologías son imposiciones, modos de hacer, son repetitivos, continuidades de las lógicas de dominación colonial. ● En un monopolio de conocimiento científicista-racional: la cultura no importa.

	<ul style="list-style-type: none"> • No se puede integrar conocimiento porque este se antepone por encima de otros saberes, como único y legítimo. • Se reproduce la lógica de construcción de arte y conocimiento hegemónico desde los lugares privilegiados, desde los centros de poder, tales como los museos, las universidades, las bienales y los centros de arte. • En una educación bancaria en donde existe una relación de opresor/ oprimido, se adormece la conciencia, se diluye la creatividad y otras percepciones de la estética. • Se aprende desde una historia lineal, escrita desde los vencedores, desde una noción de ascendencia de lo primitivo a lo civilizado por lo cual deshonra y diluye la sabiduría ancestral. • La apropiación es una forma de asimilación. No existe tensión entre la regulación y la emancipación, por el contrario, no tiene tensión, es de apropiación y de violencia. • No es posible responder a preguntas complejas con un conocimiento simplificado, reduccionista.
--	--

• **Tabla 12 Enfoque curricular/ Metodología: Costa Rica**

Enfoque curricular	
Reacción Cultural	Costa Rica
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Se fundamenta en los conceptos de la ética, estética y ciudadanía. • Seis objetivos básicos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Las personas estudiantes aprenden mediante el disfrute y el gozo. 2. Aprenden a valorar las manifestaciones artísticas, tanto desde lo conceptual como en su elaboración técnica. 3. Aprenden a apropiarse de obras artísticas para poder posteriormente utilizarlas como referente para crear y expresar sus propias propuestas artísticas.

	<p>4. Desde el concepto de ciudadanía, es necesario tomar en cuenta que todo el proceso de desarrollo pedagógico debe estar en el marco de los deberes y derechos humanos.</p> <p>5. Estimular en el estudiantado una participación ciudadana activa.</p> <p>6. Promover que cada participante del proceso debe se siente identificado con su Estado-Nación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enfoque curricular <p>El programa se encuentra orientado en tres modelos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El humanismo. ● El racionalismo. ● El constructivismo o socioconstructivismo. ● En relación con el constructivismo, el programa lo orienta a potenciar en la población estudiantil la construcción de su propio conocimiento, el cual responda a las necesidades inmediatas de los participantes. ● Se fomenta en cada uno de los procesos el trabajo grupal, sin embargo, es necesario recalcar que en el quehacer áulico avanzan en función del ritmo de cada estudiante porque el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje. ● Los procesos de mediación pedagógica van dirigidos hacia la integración de los conocimientos, se toma en consideración que en la malla curricular debe ser flexible y contextualizada en función de las necesidades de la población estudiantil. <p>Orientaciones estratégicas</p> <p>Las orientaciones estratégicas se dan a partir de esta iniciativa y se describen mediante líneas de trabajo, tales como la incorporación de las Tecnologías de Información y la Comunicación, desarrollo de procesos para la prevención de cualquier tipo de discriminación en el marco de los Derechos Humanos, la incorporación de la Educación para el Desarrollo Sostenible y el fortalecimiento integral de la Educación Indígena.</p>
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Los conceptos de la ética, estética y ciudadanía son coloniales:

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Una estética hegemónica, se impone como legítima en una relación de poder y excluye otras formas de sentir y expresar. ○ Mantiene el correlato sujeto/ objeto, fomenta las dicotomías, barbarie/ civilización, significado/ significante. ○ No permite crear lenguaje desde la voz del oprimido, desde la zona del no ser. ○ La política no se puede sincroniza con la EA, porque es científica y racional. ○ Si niega otros saberes, no hay justicia cognitiva. ○ No se fomenta ambientes democráticos porque no se construye conocimiento desde los oprimidos, los que no tienen derechos, desde la exclusión abismal. <ul style="list-style-type: none"> ● Cuatro objetivos básicos: ● El modelo se disfraza como una propuesta “salvacionista”, fomenta mitos tales como la movilidad social, libertad, todos pueden ser empresarios, el anhelo de llegar a ser como los opresores, el deleite y disfrute desde las máscaras blancas. ● La apreciación artística es euro-USA-céntrica. ● Apropiación es lo mismo que asimilación, son formas de violencia ● Enfoque curricular <p>Es modernista, neoacademicista, euro-USA-céntrico.</p>
Metodología	
Reacción Cultural	Costa Rica
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<p>Estrategia Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El proyecto establece el abordaje de la historia del arte como base del constructivismo y socioconstructivismo.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Se impulsa el juego como una estrategia en la construcción de las actividades dentro de la mediación pedagógica. ● No existen recetas, cada participante elige sus propias herramientas y técnicas para construir conocimiento. ● El programa promueve la individualización para reconocer la diversidad. <p>Enfoque metodológico</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La metodología del programa toma en cuenta el conocimiento, las habilidades y la comprensión mediante el aprendizaje por proyectos. ● Se trabaja con aula taller, lo cual significa que el espacio áulico se convierte en un espacio tipo laboratorio, para la construcción y desarrollo de conocimiento utilizando el arte como medio de expresión.
Observaciones	<p>Estrategia Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La historia del arte es fija, ascendente, escrita desde esa lógica, de lo primitivo a lo civilizador, escrita por los vencedores, no permite el diálogo con otros saberes de una forma horizontal y deslegitima la sabiduría ancestral. ● Se debería fomentar el juego desde una lógica cooperativista y no competitiva. ● Aunque el programa asegura no fomentar los recetarios, sus cimientos se mantienen desde la noción sujeto/ objeto, arte como objeto de consumo y en función de las necesidades del mercado. ● No sincroniza con el conocimiento popular. ● En un modelo de educación bancaria no hay espacio para el pensamiento crítico, creatividad, es antropocéntrico, no hay prácticas democráticas y hay que adaptarse. ● El docente enseña arte y el estudiante aprende, es una relación asimétrica y poco democrática. ● Las competencias y habilidades se impulsan en función de preparar a las personas en modelos económicos como una maquiladora de servicios.

• **Tabla 13 Enfoque curricular/ Metodología: Chile**

Enfoque curricular	
Reacción Cultural	Chile
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Atiende las recomendaciones de la UNESCO en el 2009: • “El desarrollo creativo y cultural de ser meta básica de la educación” • Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Debe cumplir con el derecho humano a la educación y la participación en la cultura. - Desarrollar capacidades individuales. - Mejorar la calidad de la educación. - Promover la diversidad cultural mediante la expresión. - Promover la capacidad de desenvolverse frente una cultura visual, diversa en cuanto a sus maneras de pensar, sentir y percibir. • Se estimula la expresión artística como medio para promover la identidad, así como la cultura de percibir desde un punto de vista reflexivo su entorno inmediato. • Se promueve la investigación utilizando recursos artísticos. • El texto plantea que en sus orígenes la EA en Europa en el siglo XVIII y XIX, tenían un propósito utilitario y materialista. • Exponen que Elliot Einsner, utilizar las necesidades de la población estudiantil para la construcción de los objetivos y los contenidos de los programas de estudio. • Otro de los propósitos principales es la contribución en lo que corresponde a valores, activa la sensibilidad humana, produce el poder de impactar las emociones y generar conexión al interior de las comunidades. • Se aborda la historia del arte centrada a partir de los inicios del dibujo: <ul style="list-style-type: none"> - La antigüedad, Aristóteles. - La Edad Media, Teófil - Del Renacimiento al Romanticismo, Alberti, Leonardo da Vinci, Durero, Vasari.

	<ul style="list-style-type: none"> - Siglo XIX (1803-1886), J.H. Pestalozzi, P.Schmid, F. Froebel, W. Smith. - Siglo XX (1886-2000) C. Ricci, F. Cizeq, P.Luquet, C. Freinet). - Siglo XX (1942-2000) V.D'Amico, H.Read. V.Lowenfeld, E. Feldman, E.Eisner, H. Gardner. - Errázuriz (1994) "La enseñanza del dibujo, posteriormente la pintura, el modelado, la historia del arte y de otras manifestaciones artísticas..." ● El conocimiento se establece enmarcado en tres características: <ul style="list-style-type: none"> - Comunidad. - Estructura conceptual estructurada. - Métodos de investigación. ● Desarrollo de la sensibilidad estética y expresiva desde dos aristas, fomentar la capacidad creativa y la apreciación artística. ● Se vincula la realidad de la vida cotidiana y comunitaria de la población con sus creaciones artísticas. ● Tal y como lo establece la UNESCO, el país debe de garantizar que la EA ocupe un lugar especial en la educación de las personas (UNESCO, 1999). ● Se entiende que tanto las artes como la cultura son componentes básicos para una educación integral (UNESCO, 2006). ● Aseguran que la educación por competencias nace en Estados Unidos, con el propósito de promover las habilidades necesarias para la realización de una tarea específica. ● El programa cita algunos de los objetivos que se encuentran en casi todos los países de la enseñanza de las artes (EA) de los países estudiados: <ul style="list-style-type: none"> - Competencia. - Apreciación crítica (valoraciones estéticas). - Patrimonio cultural (identidad nacional). - Expresión individual/identidad/desarrollo. - Diversidad cultural (identidad europea/conciencia mundial). - Creatividad (imaginación, resolución de problemas). ● El plan espera desarrollar nuevos lenguajes que estimulen en la población estudiantil diferentes medios de expresión y manejo de emociones.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ● En el 2014 Colaboración nacional de computación avanzada (CNCA) y el MINEDUC (Ministerio de Educación) elaboraron un Plan Nacional de Artes en la educación para que pueda ser implementado entre el 2015-2018, basado en cinco fundamentos: ● 1. Mejorar la malla curricular. ● 2. Implementar en las horas libres la enseñanza de las artes, enfocada en el desarrollo de habilidades, fortalecer la práctica para resolver problemas, estimular el área socioafectiva, así como motivar a la persona docente para promover la autogestión cultural. ● 3. Se espera mantener la formación continua en el personal docente. ● 4. Mejorar las escuelas. ● 5. Vincular el centro educativo con otras redes.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Plan diseñado desde las políticas internacionales no desde la voz del oprimido, ni desde las comunidades. ● Es educación bancaria, son considerados como vasijas vacías, siguen instrucciones para aprender a construir arte hegemónico, monocultural. ● No hay democracia cuando no hay espacio para otras voces, desde la zona del no ser, existe asimetría al deslegitimar otros saberes, se comete epistemicidio e injusticia cognitiva. ● Se fomenta el individualismo y el antropocentrismo. ● Se impone las cuatro dimensiones sobre como se debe pensar, sentir, convivir, percibir el mundo. ● Un modelo economicista, y materialista solo se enfoca en el mercado, no en las personas. ● Es científico y racional por lo cual no le importa los sentimientos ni la cultura. ● Se promueve la investigación desde el método científico. ● El texto plantea que en sus orígenes la EA en Europa en el siglo XVIII y XIX, tenían un propósito utilitario y materialista. ● La historia del arte es fija, ascendente, escrita desde esa lógica, de lo primitivo a lo civilizador, escrita por los vencedores, no permite el diálogo con otros saberes de una forma horizontal y deslegitima la sabiduría ancestral.

	<ul style="list-style-type: none"> ● No toma en cuenta a la comunidad porque el M2021 pone en el centro las necesidades del mercado y más bien ataca las libertades civiles.
Metodología	
Reacción Cultural	Chile
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● La estrategia metodológica se fundamenta en el quehacer práctico, para promover las habilidades y las destrezas, así como la apreciación del patrimonio cultural. ● Se promueve la correlación del conocimiento en el quehacer áulico. ● Por lo anterior, se percibe la EA como el desarrollo de la creatividad. ● Además, se incorpora la teoría de Vygotsky quien establece que el proceso y el aprendizaje interactúan entre sí como formas de socialización. Percibe al ser humano como una construcción social, resultado del desarrollo cultural. ● Estimula la imaginación y la creatividad para la formación integral, una EA basada en experiencias sin inducir a formas estereotipadas adultocéntricas. ● Para Vygotsky la imaginación es la clave del conocimiento su entorno social. Se toman en cuenta las experiencias previas y expresa la importancia de tomar en consideración el entorno social del estudiante en el proceso de construcción pedagógica. ● Diferencia dos tipos de perfil de estudiante en la cultura: Reproductivo o memorístico y creativo o imaginativo. Asegura que el quehacer artístico se construye mediante la memoria visual, la cual puede ser estimulada por medio de actividades para aprender a observar. ● La educación artística que refiere a “Artes Plásticas”, “Expresión Plástica”, “Educación Visual”, con lo que Marín explica debería de llamarse Artes Visuales. ● Las Artes Visuales, según el programa, son todas las imágenes visuales, las obras de arte, los símbolos y señales visuales, la publicidad y los medios de comunicación de las masas. ● Tipo de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento visual y creativo. - Intencionalidad artística y estética.

	<ul style="list-style-type: none"> - Función imaginativa y emancipadora. ● Interés y motivación por la creación e investigación artística: <ul style="list-style-type: none"> - Se espera que la persona estudiante demuestre interés e inquietud por las artes visuales, con deseo de proponer, promover ideas y abierto a la experimentación. ● Habilidad para observar, registrar e interpretar: <ul style="list-style-type: none"> - El educando mejora su capacidad de observación, sus destrezas y la capacidad para reconocer los elementos plásticos de la comunicación visual. ● Habilidad para expresar ideas y sentimientos visualmente: <ul style="list-style-type: none"> - Tiene la capacidad de expresarse a través de la imaginación, de crear imágenes y de poder leerlas. ● Habilidad para plantear juicios estéticos: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de establecer un criterio crítico de una imagen ● Habilidad técnica: ● La propuesta incorpora de manera transversal los temas tales como medio ambiente, afectividad, derechos humanos, honestidad, respeto personal y colectivo. ● Desarrolla su sensibilidad y su capacidad de percibir, crear y apreciar por medio de la enseñanza de las artes. ● Capacidad para no solo manejar las herramientas y materiales con la destreza y la habilidad necesaria, sino también para seleccionarla y modificarla. ● Habilidad para trabajar cooperativamente: ● Capacidad para el trabajo en equipo ya sea como líder, papel menor, organizador o facilitador. ● Desarrolla su capacidad de expresión personal. ● Conoce y valora el patrimonio artístico cultural, tanto local, regional, nacional como internacional, valora la identidad cultural; así como las manifestaciones folclóricas y tradicionales. ● Caja de herramientas. ● Este programa nace del Plan Nacional de educación Artística 2015-2018, a cargo del Consejo de la Cultura, en coordinación con el Ministerio de
--	---

	<p>Educación con el propósito de alcanzar el arte a los centros educativos como a otros espacios culturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La formación ciudadana en la EA ● El rol del estudiante para esta propuesta es transformar a los participantes en agentes activos, comprometidos con sus comunidades. ● Además, se espera promover en la persona estudiante el análisis crítico para evaluar y juzgar su contexto en relación con equidad y dominación, entre otros. ● Promover en la población estudiantil la diversidad de género, cultura, etnia, entre otros. ● Se espera que cada una de las personas estudiantes se acepten en lo que el programa denomina “proyecto común de una ciudad democrática” y propone un ideario social a partir del arte como medio de expresión. ● Además, se promueve la recuperación de los espacios públicos en las propuestas de proyecto artístico de los educandos, así como promover la democratización de sus espacios educativos. ● La idea es desarrollar talleres técnicos y prácticos de artes, en los cuales se apropia la educación artística ciudadana en el marco de los derechos humanos. ● Tanto la OEI, la UNESCO y el Consejo Nacional de Cultura y las Artes definen los derechos culturales como: el acceso, la participación, el conocimiento, el desarrollo, la protección de cultura y patrimonio basado en el respeto de su identidad cultural, la libertad de expresión en el marco de los derechos humanos. ● Se procura implementar la metodología denominada mediación cultural que estimula en las personas estudiantes por medio del aprendizaje por proyectos la interdisciplinariedad y al abordaje de problemáticas de su contexto inmediato para representarlas plásticamente en sus propuestas de investigación. ● En relación con el rol del docente se espera que la persona docente logre integrar el área cognitiva con los aspectos culturales y emocionales. Así mismo, la investigación, la experimentación, el análisis, la apropiación, la
--	--

	<p>producción y la valoración son estrategias didácticas que deben ir vinculadas.</p>
<p>Observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Las habilidades y destrezas se fomentan para la formación técnica y moral para favorecer al sector industrial. ● No es posible fomentar un diálogo interdisciplinario, el modelo se encuentra en una posición de poder, en una relación vertical. ● El modelo impulsa una educación bancaria, el rol de estudiante es aprender y hacerle creer que no sabe nada, no hay forma de fomentar la creatividad. ● No se incorpora la teoría de Vygotsky, existe una relación de poder entre el sujeto y objeto, el conocimiento está sobre el otro, crea objetos, es asimétrico. ● No es adultocéntrica, sino mercadocéntrica, antropocéntrica, hegemónica, colonial, patriarcal y capitalista. ● En una educación bancaria, el oprimido pierde conciencia crítica, capacidad para imaginar y crear, capacidad para analizar, fomenta la cultura del silencio, anula las prácticas pedagógicas. ● La estética y la semiótica son hegemónicas, impuestas desde la noción del proyecto civilizador de muerte, el EPCV son representaciones simbólicas capaces de leer al monopolio epistémico. Sin embargo, no es capaz de abrir el espectro para otras formas de lenguaje visual y saberes otros. ● Tipo de conocimiento: <ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento visual y creativo: Reproduce una apreciación de las imágenes desde una lectura monocultural, reproduce las jerarquías de poder, la relación barbarie/civilización. - Función imaginativa y emancipadora: No existe ni siquiera una tensión entre la regulación y la emancipación, por el contrario, es de violencia. ● Interés y motivación por la creación e investigación artística: <ul style="list-style-type: none"> - La investigación está sometida desde el método científico, modernista, reduccionista, la cultura requiere soluciones complejas, frente a un mundo pluriverso. ● Habilidad técnica:

	<ul style="list-style-type: none"> - EL modelo es antropocéntrico, por lo tanto, estudia a la naturaleza como si fuera un objeto en una relación de poder. <ul style="list-style-type: none"> o El modelo es racional por lo cual deslegitima las emociones. ● Habilidad para trabajar cooperativamente: <p>El trabajo en equipo desde la lógica corporativa no es trabajo colaborativo comunitario, este modelo impulsa la competitividad en favor del sector productivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Cuando se impone las formas de pensar, sentir, vivir y convivir en la sociedad desde la mirada del opresor y en función de los intereses del mercado, es un acto de violencia y de control de nuestros propios cuerpos. ● Se valora la identidad, la cultura y el folclor en una condición inferior a lo que el modelo impone como arte. ● La Caja de herramientas es una forma de control y neoacademicismo para las prácticas pedagógicas. ● Las políticas educativas se construyen en función de las necesidades de la política internacional. ● En una lógica en la cual la persona estudiante debe aprender y la persona docente debe enseñar, esta se encuentra en una relación de poder, es asimétrica y no hay prácticas democráticas. ● La metodología es una forma de imponer sobre cómo hacer las cosas, son repetitivas. ● La investigación se desarrolla a partir del método científico, es reduccionista, no importan ni los sentimientos, ni la cultura.
--	--

• **Tabla 14 Enfoque curricular/ Metodología: México**

Enfoque curricular	
Reacción Cultural	México
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● Mejorar la calidad y la equidad de la educación. ● La formación debe ser integral. ● aprendizajes necesarios para desarrollar con éxito su proyecto de vida. ● Educar para la creatividad. ● Regular progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores que se esperan alcanzar: “aprender a aprender”. ● Características: <ul style="list-style-type: none"> - Son progresivos. - Va de lo sencillo a lo complejo, secuencia lineal, hay muchas formas de llegar a alcanzar el conocimiento. ● Apreciación y expresión artística: <ul style="list-style-type: none"> - Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas. - Identifica y ejerce sus derechos culturales. - Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, música, danza y teatro). - Se promueve una formación humanista. - Equilibrio entre valores universales. - Diversidad de identidades nacionales, locales e individuales. ● Los pilares de la educación son en el siglo XXI: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a aprender. - Aprender a conocer. - Aprender a ser. - Aprender a convivir. - Aprender a hacer. ● La incorporación de las artes para valorar la identidad y la diversidad cultural.

	<ul style="list-style-type: none">● Cuatro componentes curriculares:<ul style="list-style-type: none">- Formación académica.- Desarrollo personal social y autonomía curricular.- Transformación en la práctica pedagógica:- Busca desarrollar habilidades pensamiento crítico, el partido replantear y proponer nuevos ambientes de aprendizaje, brindarle personal docente formación continua.● Flexibilidad curricular:<ul style="list-style-type: none">- La escuela puede decidir qué parte de la malla curricular es necesaria en función de las necesidades de la comunidad y con base en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.● Autonomía curricular:<ul style="list-style-type: none">- Permite ampliar aquellos aprendizajes pendientes en función de esa comunidad,- flexibilizar los aprendizajes para contextualizar y diversificar las temáticas y potenciar la malla curricular.● Escuela libre de violencia:<ul style="list-style-type: none">- Fomentar espacios de expresión, de diálogo y apertura.- Promover la solución sin violencia a los problemas que se susciten en las comunidades educativas, establecer acuerdos y el respeto a los derechos humanos.- Se espera eliminar expresiones de violencia.● El estudiante como centro del proceso educativo.● Es importante conocer los saberes previos. El docente reconoce que el estudiante no llega al aula “en blanco” y lo que se requiere es hacer una conexión entre el nuevo conocimiento y la experiencia previa adquirida.● Los procesos: no son iguales para todos, es partir de los procesos donde los estudiantes conocen sus habilidades y destrezas.● Es importante conocer cuáles son los intereses de los estudiantes.● El trabajo en grupo es fundamental en el quehacer áulico● Hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde el estudiante enfrente situaciones de la vida cotidiana o para la vida.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> ● Ambiente de aprendizaje. Es un espacio y un tiempo en el cual los estudiantes construyen conocimiento, habilidades, actitudes y valores. ● Artes en la educación ● Las AP permiten a los seres humanos expresarse a través del cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, sonidos, forma y color. ● Según la propuesta, las artes son un lenguaje estético estructurado. ● Las artes contribuyen al perfil de salida del estudiante para aprender a valorar los procesos de creación y aprecio por las artes visuales, la danza, la música y el teatro, por medio del desarrollo del pensamiento artístico. ● Permiten identificar y ejercer sus derechos culturales y a la vez contribuye a la propia construcción identitaria de cada estudiante. Lo que promueve la diversidad cultural, étnica, social, género y así como el aprecio por la apropiación del patrimonio artístico y cultural. ● Para el programa de estudio, el concepto de cultura y diversidad se refiere a: “Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivo que caracterizan a una sociedad o grupo social”. Además, toma en cuenta formas de vida, los DD. HH. y las tradiciones. ● El programa estimula la adaptación al cambio y al manejo de la incertidumbre, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, el respeto y el orden. ● Se promueve la correlación con otras materias. ● El propósito de la escuela no será enseñar conocimiento por cilindro si no aprenden la indagación, cuestionar diversos fenómenos, sus causas y sus consecuencias, aprender en equipo, comentar el interés por el conocimiento a lo largo de la vida. ● Para lograr esos propósitos se requiere: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de comprensión lectora. - Expresión escrita y verbal. - El plurilingüismo. - Razonamiento analítico y crítico. - Capacidad para resolución de problemas. - Desarrollar el pensamiento hipotético, lógico-matemático y científico.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para trabajar en equipo - Fortalecer las habilidades socioemocionales, con capacidad creativa y resiliencia. - Capacidad para respetarse a sí mismo y a los demás. - Capacidad para autorregular sus emociones. - Capacidad para establecer y respetar acuerdos y reglas. - La incorporación de las artes para valorar la identidad y la diversidad cultural. <p>La propuesta del programa es aclarar que la investigación nunca ha de ser un recetario, sin embargo, estableció ciertas pautas para orientar a la comunidad educativa en el planeamiento e implementación del currículo como centro del proceso de aprendizaje.</p> <p>Describe a la educativa como el lugar en donde todos los miembros construyen conocimiento habilidades, actitudes y valores de acuerdo con las necesidades inmediatas.</p> <p>Aprendizajes esperados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Regula progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores que se esperan alcanzar: “aprender a aprender”. ● Características: <ul style="list-style-type: none"> - Son progresivos. - Va de lo sencillo a lo complejo, secuencia lineal, hay muchas formas de llegar a alcanzar el conocimiento. <p>¿Cómo y con quién se aprende la pedagogía?</p> <p>El conocimiento es multifacético. Si el conocimiento se fragmenta es muy difícil que el “aprendiz”, tal y como lo describe el programa, logre aprovechar el conocimiento para la vida cotidiana.</p>
--	--

	<p>Un buen maestro es aquel que trasciende más allá de los planes y programas de estudio, así como facilitar en sus estudiantes las herramientas necesarias para hacer del error una oportunidad de aprendizaje.</p> <p>Se deben fomentar experiencias exitosas para promover en los estudiantes el sentido de pertenencia.</p> <p>Principios pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none">● El estudiante como centro del proceso educativo.● Es importante conocer los saberes previos. El docente reconoce que el estudiante no llega al aula “en blanco” y lo que se requiere es hacer una conexión entre el nuevo conocimiento y la experiencia previa adquirida.● Los procesos no son iguales para todos: es partir de los procesos donde los estudiantes conocen sus habilidades y destrezas.● Es importante conocer cuáles son los intereses de los estudiantes.● El trabajo en grupo es fundamental en el quehacer áulico.● Hacer de la escuela un lugar social de conocimiento, donde el estudiante enfrente situaciones de la vida cotidiana o para la vida.● Propone una educación desde lo global a lo local como clave para contribuir a insertar cada persona en diferentes comunidades en las que pueda pertenecer, construir y transformar.● Enfoque humanista: enfocado en contribuir a desarrollar las facultades y el potencial todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad, para que a su vez se realicen plenamente y participen activa y responsablemente en las tareas que nos concierne como sociedad, en el plano local y global.● Promueve un diseño universal de aprendizaje, de lo local hacia lo global, de lo particular a lo universal, desde el contexto inmediato hasta alcanzar las herramientas necesarias para desenvolverse en el contexto global.● Eje transversal: ciudadanía con identidad nacional se estimulan los valores nacionalistas tales como la democracia.● Enfoque educación por competencias:
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - A partir del informe de Delors de la UNESCO, en 1996, varios países se replantearon ¿Qué se debe enseñar en las escuelas? De ahí nace la propuesta de diseñar los currículos a partir de una educación por competencias para a vida. - Posteriormente, a partir de los resultados diagnósticos, tales como las pruebas PISA: <ul style="list-style-type: none"> ● Se enfocó el análisis de estas competencias en función de las necesidades para siglo XXI del mercado laboral, la globalización y la tecnología. ● Su enfoque es meramente económico, un sistema educativo para fortalecer a la población estudiantil de habilidades que fortalezcan la economía del país. ● Muchos países reconocen que esta narrativa economicista tiene limitaciones, por lo que lo plantean de una manera más amplia al crecimiento económico, sino que ayude a la conformación de naciones y regiones fundadas en el bienestar de las personas, las sociedades y el medio ambiente. ● Además, la educación está en función de las necesidades globales, invisibilizando las realidades locales. ● Toman en cuenta la revolución tecnológica, la globalización, las desigualdades globales, los cambios demográficos, los desastres ecológicos, las nuevas formas de comunicación y violencia, la pobreza y el desbalance económico, social y ambiental. ● Se plantearon políticas públicas a nivel internacional, para contrarrestar los continuos cambios e incertidumbre fortaleciendo las habilidades, tales como la resiliencia, la innovación, la sostenibilidad, las habilidades cognitivas y metacognitivas, las habilidades sociales y emocionales y habilidades físicas y prácticas. ● La propuesta del programa está construida a partir de los principios humanistas, por valores tales como el respeto, la convivencia, la diversidad, la solidaridad frente a la violencia y la discriminación. ● Promueve un diseño universal de aprendizaje que propone lo local hacia lo global, de lo particular a lo universal, desde el contexto inmediato hasta alcanzar las herramientas necesarias para desenvolverse en contexto global.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ● A partir del eje transversal, ciudadanía con identidad nacional, se estimulan los valores nacionalistas tales como la democracia, como una forma de atender los problemas y el uso adecuado los recursos en defensa de la independencia política, económica y el enriquecimiento cultural. ● La psicología del color se encuentra asociada con el significado de los colores universales.
<p>Observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Mejorar la calidad y la equidad de la educación para preparar a las personas en modelos económicos. ● No hay formación integral, porque no permite el diálogo horizontal con otros saberes, no hay democracia epistemológica. ● En una educación bancaria, el opresor le enseña al oprimido el anhelo por alcanzar el éxito y la superación personal en función del valor económico el cual nunca va a alcanzar. ● En la educación bancaria, el oprimido pierde la capacidad de innovar y crear. ● Regular es igual al control progresivo de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores que se esperan alcanzar: “aprender a aprender”. ● Características: <ul style="list-style-type: none"> - Son progresivos en una relación de poder barbarie/civilización. - Es lineal, fija, no permite el espacio a soluciones complejas y responde de manera simple a preguntas complejas, es excluyente. ● Apreciación y expresión artística: <ul style="list-style-type: none"> - No existe un diálogo horizontal entre las identidades propias locales y la universal, porque una se encuentra en una jerarquía de poder sobre la otra. ● Controlan nuestros cuerpos y emociones como estrategia de dominación: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a aprender. - Aprender a conocer. - Aprender a ser. - Aprender a convivir. - Aprender a hacer.

	<ul style="list-style-type: none">● La identidad se diluye porque deslegitima toda forma de pensar, sentir, vivir y convivir diferente a lo impuesto. Dentro de la educación bancaria se aprende a perseguir el anhelo por alcanzar la vida del opresor.● En una relación opresor/oprimido se pierde la conciencia crítica y la capacidad de análisis (como desestabilizar al sistema), si se impulsa desde la lógica reduccionista, simplista de la modernidad/colonialidad.● Flexibilidad y autonomía curricular: un modelo impuesto no abre el espectro a diálogos horizontales y el contenido es controlado por las políticas públicas.● Un modelo en donde se fomenta la apropiación y en una relación de jerarquías de poder, solo pueden estar presentes ciclos de violencia y ambientes sicariales.● El mercado se ve como centro del proceso educativo.● A partir de una educación bancaria los saberes previos de las personas estudiantes no se encuentran legitimados; son minimizados como saberes previos.● Los intereses de los estudiantes están sujetos a las expectativas del mercado mundial.● El trabajo en grupo se estimula desde una lógica corporativa.● La escuela se convierte en un centro de poder, para la dominación.● Espacio es reducido a los centros de poder y el tiempo es lineal, progresivo.● Según la propuesta, las artes son un lenguaje estético estructurado, hegemónico.● El perfil de salida del estudiante está diseñado para preparar personas en modelos económicos.● En una línea abismal no hay derechos y los oprimidos viven fascismo social; el conocimiento está construido desde la zona del privilegio, desde los vencedores.● La capacidad para resolver problemas en un modelo simplificador, no puede responder a preguntas complejas.● La interacción interdisciplinaria solo se lleva a cabo entre las mismas disciplinas hegemónicas, no permite transmitir diálogos horizontales con saberes otros, por el contrario, se comete epistemicidio, artecidio.
--	--

- El conocimiento es lineal. Por el contrario, desde otros saberes es mediante una espiral, es asimétrico.

¿Cómo y con quién se aprende la pedagogía?

El conocimiento es universal, hegemónico y opresor.

En una educación bancaria, un buen maestro sufre de la enfermedad de la narración, en donde las personas docentes realizan monólogos, en una relación asimétrica.

- Promueve un diseño universal de aprendizaje hacia lo global, por lo cual destruye y deslegitima toda experiencia popular, local.
- La visión nacionalista excluye toda identidad propia, local.
- El enfoque de la educación por competencias esta en función de las necesidades del sector productivo y lo mantiene en constante control mediante las pruebas internacionales, tales como las PISA.
- Su enfoque es meramente económico, un sistema educativo para fortalecer a la población estudiantil de habilidades que fortalezcan la economía del país.
- Muchos países reconocen que esta narrativa economicista tiene limitaciones, por lo que lo plantean de una manera más amplia al crecimiento económico, sino que ayude a la conformación de naciones y regiones fundadas en el bienestar de las personas, las sociedades y el medio ambiente.
- La educación está en función de las necesidades globales, invisibilizando las realidades locales:
 - No toma en cuenta la revolución tecnológica, la globalización, las desigualdades globales, los cambios demográficos, los desastres ecológicos, las nuevas formas de comunicación y de violencia, la pobreza y el desbalance económico, social y ambiental. Se plantean políticas públicas a nivel internacional para contrarrestar los continuos cambios e incertidumbre y fortaleciendo habilidades tales como la resiliencia, la innovación, la

	<p>sostenibilidad, las habilidades cognitivas y metacognitivas, habilidades sociales y emocionales y habilidades físicas y prácticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La psicología del color se encuentra asociada con el significado de los colores universales, hegemónicos.
Metodología	
Reacción Cultural	México
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Desde la propuesta del programa los aprendizajes esperados se desarrollan mediante el aprendizaje por proyectos, el cual se selecciona en función de las necesidades inmediatas de la población estudiantil que fomente la libertad de expresión y el pensamiento crítico. • La propuesta espera promover el aprendizaje por competencias que permita identificar, apropiar y vincular los proyectos artísticos desde un enfoque multicultural. • Una educación en constante cambio. • Describe planeamiento curricular como una estrategia fundamental para la construcción del conocimiento en el cual el estudiante es el centro del proceso de aprendizaje. • Aprendizaje por proyectos, no recetarios. • Se construye conocimiento para fortalecer habilidades, actitudes y valores de acuerdo con las necesidades inmediatas. • Metodología socio constructivista y basada en aprendizaje por preguntas, problemas y proyectos. • El método de aprendizaje cooperativo y colaborativo es una parte del proyecto que se realiza fuera del aula con el propósito de que el estudiante, por su cuenta, use recursos tecnológicos y responda a problemáticas de su entorno inmediato. • El juego como método de aprendizaje es el uso de recursos didácticos y herramientas tecnológicas para promover pensamiento crítico y la selección y síntesis de la información.

	<ul style="list-style-type: none"> ● El proceso para la construcción artística del proyecto se divide en tres fases: inicial (teórico), intermedio (desarrollo), cierre (reflexión): <ul style="list-style-type: none"> - Propone la metodología socioconstructivista y basado en el aprendizaje por preguntas, problemas y proyectos. - Igualmente se promueve el método de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Una parte del proyecto se realiza fuera del aula, con el propósito de que el estudiante por su cuenta use recursos tecnológicos y responda a problemáticas de su entorno inmediato. - El juego como método de aprendizaje es el uso de recursos didácticos y herramientas tecnológicas para promover el pensamiento crítico y la selección y síntesis de la información. ● La ética del cuidado: <ul style="list-style-type: none"> - Se define como la capacidad del reconocimiento del otro, el cuidado personal y el reconocimiento de las responsabilidades hacia los demás, así como fomentar el interés por ayudar a los demás a partir de los principios de solidaridad y tolerancia. - El proceso para la construcción artística del proyecto se divide en tres fases: inicial (teórico), intermedio (desarrollo), cierre (reflexión).
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Desde la propuesta del programa los aprendizajes esperados se desarrollan mediante el aprendizaje por proyectos, no puede despertar en la población estudiantil las necesidades inmediatas, porque la investigación se escribe desde la lógica modernista, desde el opresor, no desde la mirada del oprimido: es reduccionista. ● La propuesta espera promover el aprendizaje por competencias y se impulsa para favorecer la formación técnica y moral en favor del sector productivo. ● Es una educación bancaria: reproduce las lógicas de dominación, una y otra vez. ● El planeamiento curricular es el control para vigilar el abordaje de los contenidos impuestos por el M2021. ● Aprendizaje por proyectos: es recetario. ● Toda metodología es una forma de hacer, es extractivista, es una receta.

	<ul style="list-style-type: none"> ● El método de aprendizaje es competitivo, no colaborativo porque solo les interesa preparar a las personas en modelos económicos. ● El juego en un modelo mercantilista que fomenta la competitividad. ● El proceso para la construcción artística del proyecto se desarrolla desde el arte como objeto de consumo, desde una relación de sujeto/objeto. ● La ética del cuidado: <ul style="list-style-type: none"> - No se puede fomentar el autocuidado si el sistema te impone una forma de pensar, hacer, sentir, vivir y convivir.
--	---

Tabla 15 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: Fuentes primarias

Habilidades y Competencias	
Reacción Cultural	Fuentes primarias
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> ● Su enfoque se fundamenta en impulsar en los países sus agendas de convivencia, bienestar, inclusión y desarrollo en el marco del desarrollo sostenible. ● Competencias orientadas a la economía que a la educación y “donde se acreditaría el valor de las cosas, bienes o conocimientos, reducidas así al valor de cambio; “pedagogía de la incompetencia”, según Daniel Innerarity, porque pone en el centro a las competencias y no al conocimiento (2022). ● Una educación por competencias con la intención de formar para “aventajar a los competidores” y de entenderla como “como adiestramiento en capacidades formales que puedan pon-erse al servicio de cualquier cosa. (Innerarity, D., pp. 3, 2022) ● Los riesgos que plantea Innerarity, por ejemplo, de referirse a “competencia lectora en vez de textos” o de fomentar “la capacidad de resolución de conflictos en vez de formar el sentido de la justicia”. ● Los enfoques por competencias son más una invitación a experimentar y encontrar nuevas respuestas a los problemas que a convalidar lo que ya se conoce y no permiten abrir el espectro a descubrir saberes otros.

Observación general	
Estrategias de evaluación	
Reacción Cultural	Fuentes primarias
Abierto Emancipador	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre Regulator	<ul style="list-style-type: none"> • Un proceso sistemático y continuo en el cual se recopila y usa información para la mejora del proceso de educativo • Apoyar el progreso de los estudiantes en la educación por competencias. • Partir de los conocimientos previos, experiencias y fortalezas del estudiante para determinar los siguientes • Parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Un medio para contribuir a la mejora y calidad educativa. • Medir conceptos, procedimientos, actitudes y valores.
Observación general	

• **Tabla 16 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: Argentina**

Habilidades y competencias	
Reacción Cultural	Argentina
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<p>Pensamiento crítico.</p> <p>- Formación ciudadana para adquirir las competencias que les permitirán desenvolverse con garantías en la sociedad global de las próximas décadas.</p> <p>El Perfil de salida del alumnado al término de la educación básica se constituye como la herramienta que concreta los principios y fines del sistema educativo españoles referidos a la educación básica. Este elemento curricular identifica las</p>

	competencias claves que todo el alumnado, sin excepción, debe haber adquirido y desarrollado al término de la educación básica.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • En una educación bancaria, se pierde la conciencia crítica. • Es formación ciudadana adquiriendo las competencias que les permitirán desenvolverse con garantías en la sociedad global de las próximas décadas en función de las expectativas del modelo económico. • El perfil de salida del alumnado al término de la educación básica se constituye como la herramienta que concreta los principios y fines de un sistema educativo al servicio de sector empresarial. • Este elemento curricular identifica las competencias claves para el desempeño en el sector productivo.
Estrategias de evaluación	
Reacción Cultural	Argentina
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Se impulsa la autoevaluación en relación con la experiencia durante la construcción del proyecto, tanto en sus materiales como en la elección y abordaje del tema. Así mismo, la interpretación de la obra basada en sus referentes y el desempeño grupal, entre otros. • Concertación de criterios para la definición de estrategias de supervisión y evaluación para todos los lenguajes/disciplinas que aseguren coherencia en la implementación de las políticas educativas. • Autoevaluación y coevaluación.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Se impulsa la autoevaluación en función de la capacidad como futuro obrero de mejorar su propio rendimiento y la coevaluación para medir bajo ese formato al trabajo en equipo durante el proceso. Esto fragmenta y fomenta la competitividad y desune a las personas entre el mismo sector de oprimidos. • La evaluación define las estrategias de supervisión para todos los lenguajes/disciplinas que aseguren coherencia en la implementación de las políticas educativas.

Tabla 17 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: Colombia

Habilidades y competencias	
Reacción Cultural	Colombia
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento contemplativo: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías, de la naturaleza, de los demás y de las cosas. - Apertura al diálogo. - Cambios y generación de actitudes. ● Proceso de transformación simbólica en la interacción con el mundo: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo expresivo de sensaciones, sentimientos e ideas a través de metáforas y los símbolos. - Desarrollo de habilidades comunicativas que impliquen dominio técnico y tecnológico. ● Pensamiento reflexivo: <ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reconocimiento de elementos propios de la experiencia ética y de lenguajes artísticos. ● Habilidades conceptuales. Proceso de desarrollo de juicio crítico: <ul style="list-style-type: none"> - Formación del juicio apreciativo de las propias cualidades y reconocimiento del cuerpo desde la comprensión estética, multiétnica y pluricultural, de la interacción que se tiene con el mundo y de la producción cultural. - Comprensión de los sentidos estéticos y de pertenencia cultural. ● El incremento en los registros sensoriales: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de habilidades comunicativas, creación de expresiones metafóricas y simbólicas - El uso imaginativo de materiales y el dominio progresivo de técnicas. - Manejo de emociones en relación con su entorno. - El enriquecimiento de nociones, la profundidad de los conceptos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Estilo propio, cuando emite juicios sobre la calidad de sus acciones y del mundo al que pertenece, de manera auténtica. - La escala de valores que tiene su comunidad y por contraste con valores universales. - Sus aportes a la vida cultural escolar y su participación en la vida comunitaria.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● En una educación bancaria se pierde la conciencia crítica, la capacidad de innovar e imaginar, la pérdida para analizar fomenta la cultura del silencio y una sociedad cerrada de la cual exige adaptarse en relación con las necesidades del mercado. No hay diálogo horizontal. ● Desde la estética, las sensaciones y los símbolos son hegemónicas, monoculturales, son constructos impuestos desde la zona del opresor, como forma de dominación desde todas las jerarquías de poder. ● El recurso tecnológico es muy útil si se usa para producir, no para reproducir las continuidades coloniales. ● Si se pone en el centro del aprendizaje al mercado y desde una base hegemónica se somete a los otros saberes en una condición desigual por lo cual deslegitima todo saber comunitario.
Estrategias de evaluación	
Reacción Cultural	Colombia
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<p>La estrategia “evaluar para mejorar” busca construir una cultura que permita ver la evaluación como una herramienta que lleva a la reflexión sobre la acción realizada y los resultados obtenidos con el fin de diseñar planes de mejoramiento institucional encaminados a superar de manera sistemática las dificultades en el alcance de los logros. Busca que la evaluación se convierta en una práctica social capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos sobre la base de conocer las exigencias del país y de establecer acciones apropiadas para el mejoramiento de la calidad y el logro de las metas:</p>

	<p>“Evaluar para mejorar” que centra su acción en unos fines y objetivos claros que identifican la filosofía que motiva la estrategia de evaluación en tres campos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instituciones. • Estudiantes. • Docentes y directivos docentes. <p>Una evaluación en estos tres campos, orientada toda al mejoramiento y cambio positivo de cada uno de los actores hace posible garantizar a los estudiantes que sus aprendizajes serán mejores y su competencia como ciudadanos tendrá cada vez niveles más altos y suficientes para elevar su calidad de vida y el desarrollo del país.</p>
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • La estrategia “evaluar para mejorar” busca construir una cultura que permita ver la evaluación como una herramienta que lleva a la reflexión sobre la acción realizada y los resultados obtenidos, con el fin de diseñar planes de mejoramiento institucional encaminados a superar de manera sistemática las dificultades en el alcance de los logros. Busca que la evaluación se convierta en una práctica social capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos, sobre la base de conocer las exigencias del sector productivo. • “Evaluar para mejorar” es un aparato de control que centra su acción en unos fines y objetivos de las políticas internacionales y el mercado internacional en tres campos específicos: instituciones, estudiantes, docentes y directivos docentes.

• **Tabla 18 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: Costa Rica**

Habilidades y competencias	
Reacción Cultural	Costa Rica
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<p>Esta TC se basa en establecer un diseño curricular a partir de las habilidades, las cuales promuevan la capacidad para resolver problemas y realizar tareas diversas.</p>

	<p>Así mismo, la guía incorpora las habilidades en el marco de las cuatro dimensiones propuestas por la OCDE como modelo en el desarrollo del quehacer áulico:</p> <p>La primera se denomina maneras de pensar que se orienta en el área cognitiva, en el conocimiento, en la capacidad para resolver problemas, en la creatividad y la innovación.</p> <p>En la segunda se describe como formas de vivir en el mundo. Esta área se encarga de la parte socio cultural, la ciudadanía global, la pluriculturalidad y la construcción de proyectos desde el contexto inmediato del alumnado.</p> <p>La tercera denominada como formas de relacionarse con otros, la cual promueve la construcción de puentes de comunicación y de colaboración.</p> <p>La cuarta se denomina herramientas para integrarse al mundo, de las cuales se espera que la población docente se apropie de las tecnologías digitales y de otras formas de interacción.</p> <p>Las dimensiones y sus habilidades conforman la reforma TC en donde cada una de las habilidades contiene una serie de pautas que indican la adquisición de las mismas en articulación con el programa de estudios. Tanto el aprendizaje por lograr y el rasgo de cada pauta elegida se fusiona y da lugar a la guía de la plantilla que la realización de las actividades de mediación pedagógica.</p> <p>El marco del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propone flexibilizar el currículo, así como los ambientes de aprendizaje en función de las necesidades inmediatas de la población estudiantil.</p>
<p>Observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esta TC se basa en establecer un diseño curricular a partir de las habilidades que promuevan la capacidad para resolver problemas y realizar tareas diversas: es fortalecimiento para formación técnica y moral en pro de la industria. • Las cuatro dimensiones es una propuesta diseñada desde la OCDE en las cuales se imponen habilidades y competencias para favorecer al sector productivo y ejercer dominio desde todas las jerarquías de

	<p>poder: maneras de pensar, formas de vivir en el mundo, formas de relacionarse con otros y herramientas para integrarse al mundo: fascismo social.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) sigue siendo homogeneizante y hegemónico.
Estrategias de evaluación	
Reacción Cultural	Costa Rica
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<p>Estrategias de evaluación</p> <p>Se muestra en las estrategias de evaluación como una herramienta integral del proceso de enseñanza en las cuales en más importante el proceso que el producto final. Esto no promueve la autonomía y la criticidad.</p>
Observaciones	Dentro del neoneoconductismo y la educación bancaria se reprime la conciencia crítica y bajo un modelo impuesto desde afuera, divorciado de las comunidades y en una condición desigual, no es posible fomentar la autonomía.

- **Tabla 19 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: Chile**

Habilidades y competencias	
Reacción Cultural	Chile
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción visual, táctil y cinestética, creatividad, inteligencia espacial, pensamiento visual, imaginación, memoria visual, valoración, evaluación cualitativa de las imágenes, objetos y sensibilidad estética. • El programa presenta los objetivos que se encuentran parcialmente en casi todos los países en la enseñanza de las artes (EA) de los países estudiados: <ul style="list-style-type: none"> - Competencias sociales, cooperación.

	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias comunicativas. - Disfrute/placer/satisfacción/diversión. - Diversidad de las artes. ● Confianza en sí mismo, autoestima, talento en las artes. ● Se toma en cuenta la riqueza del patrimonio artístico y cultural desde el regional, el nacional y hasta el universal. ● La propuesta tiene como propósito principal la integración de conocimientos y el fomentar las habilidades. Esta iniciativa se desprende del Plan Nacional de Artes en la educación. ● Para esta contextualización, la EA se describe como el fortalecimiento del pensamiento abstracto y divergente para estimular la capacidad de resolver problemáticas de su entorno inmediato. ● Fortalece el desarrollo de habilidades, así como la sensibilidad frente a la diversidad y fomenta los valores ciudadanos.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Estimulación para una percepción visual, táctil y cinestética, creatividad, inteligencia espacial, pensamiento visual, imaginación, memoria visual, valoración, evaluación cualitativa de las imágenes, objetos y sensibilidad estética reducida al conocimiento hegemónico, colonial, patriarcal, antropocéntrico y heteronormativo. ● El programa es universal y monocultural. ● En una educación bancaria: el oprimido pierde la confianza en sí mismo, su autoestima y el talento en las artes está determinado a la relación de dominación de poder entre desarrollo versus subdesarrollo. <p>Las habilidades y las competencias se fomentan para preparar a las personas en el modelo económico.</p>
Estrategias de evaluación	
Reacción Cultural	Chile
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● Tanto el docente como los estudiantes deben tener claridad, desde el comienzo del proceso de aprendizaje, respecto de qué es lo que se espera que aprendan y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Dado que el propósito principal de la evaluación es fortalecer la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, se entenderá la realimentación como parte fundamental de cada proceso evaluativo. • Los procesos e instancias de evaluación deben motivar a que los estudiantes sigan aprendiendo. • La evaluación formativa se integra al proceso de enseñanza aprendizaje y a la evaluación sumativa. • Se debe calificar solamente aquello que los estudiantes efectivamente han tenido la oportunidad de aprender. • Se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar que consideren las distintas características, ritmos, formas de aprender necesidades e intereses de los estudiantes. • Se debe procurar que el estudiante tenga una participación en los procesos de evaluación. • Las planificaciones y las oportunidades de aprendizaje deben considerar espacios para evaluar formativamente aquellos aprendizajes que se busca desarrollar, abriendo un tiempo adecuado a la realimentación en los procesos de enseñanza aprendizaje. • Se debe procurar evitar la repitencia de los estudiantes. Existen mejores estrategias para abordar las dificultades que puedan estar enfrentando los estudiantes.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Tanto el docente como los estudiantes deben tener claridad, desde el comienzo del proceso de aprendizaje, respecto de qué es lo que se espera que aprendan y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes en función de las expectativas del sector productivo. • La realimentación es necesaria como parte fundamental de cada proceso evaluativo para efectos de control y mejoramiento del modelo para cumplir los perfiles del modelo económico. • En un modelo opresor se pierde la esperanza, la fascinación por el deseo de aprender; solo se impone la repetición y la continuidad colonial.

	<ul style="list-style-type: none"> • Es una evaluación al servicio del mejoramiento para la maquila de servicios. • Se impone un ritmo por periodos para adquirir con el cumplimiento de los contenidos por encima de los tiempos de aprendizaje de la persona estudiante.
--	--

• **Tabla 20 Habilidades y competencias/Estrategias de evaluación: México**

Habilidades y competencias	
Reacción Cultural	México
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y comunicación. • Pensamiento matemático. • Exploración y comprensión del mundo natural y social. • Pensamiento crítico y solución de problemas. • Habilidades socioemocionales y proyecto de vida. • Colaboración y trabajo en equipo. • Convivencia y ciudadanía. • Apreciación y expresión artística. • Atención al cuerpo y la salud. • Cuidado del medio ambiente. • Habilidades digitales. • Apreciación y expresión artística. • Personas conscientes de su individualidad dentro de la comunidad, el país y el mundo con desarrollo del pensamiento complejo. • Desarrollo del pensamiento crítico. • Pensamiento creativo. • Con capacidad para resolver problemas de forma innovadora en colaboración con otros; establece metas personales y diseña estrategias para alcanzarlas. • Para lograr esos propósitos se requiere: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de comprensión lectora. - Expresión escrita y verbal.

	<ul style="list-style-type: none">- El plurilingüismo.- Razonamiento analítico y crítico.- Capacidad para la resolución de problemas.- Desarrollar el pensamiento hipotético lógico matemático y científico.- Capacidad para trabajar en equipo.- Fortalecer las habilidades socioemocionales, con capacidad creativa y resiliencia.- Capacidad para respetarse a sí mismo y a los demás.- Capacidad para autorregular sus emociones.- Capacidad para establecer y respetar acuerdos y reglas.- Una educación libre de violencia.- La incorporación de las habilidades para el buen manejo responsable de las tecnologías de información y la comunicación.- Utilizar nuevas tecnologías para el desarrollo científico.- El acceso equitativo al conocimiento.- Cerrar las brechas tecnológicas.- Una educación más equitativa, con capacidad para que todos tengan acceso al conocimiento.- Educar para la creatividad, ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos,- Participación ciudadana.- Agentes sociales con su entorno inmediato.- Resiliencia frente a las transformaciones globales.- Pensamiento crítico y solución de problemas.- Habilidades socioemocionales y proyecto de vida- Colaboración y trabajo en equipo.- Convivencia y ciudadanía.- Apreciación y expresión artística.- Atención al cuerpo y la salud.- Cuidado del medio ambiente.- Habilidades digitales.- Apreciación expresión artística.- Desarrollo del pensamiento crítico.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento creativo. - Con capacidad para resolver problemas de forma innovadora en colaboración con otros, establecer metas personales y diseñar estrategias para alcanzarlas. - La fraternidad y la igualdad. - Democracia, justicia. - Equidad, paz, la inclusión y la no discriminación. ● Para lograr esos propósitos se requiere: <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de comprensión lectora. - Expresión escrita y verbal. - El plurilingüismo. - Razonamiento analítico y crítico. - Capacidad para resolución de problemas. - Desarrollar el pensamiento hipotético lógico matemático y científico. - Capacidad para trabajar en equipo. - Fortalecer las habilidades socioemocionales, con capacidad creativa y resiliencia. - Capacidad para respetarse a sí mismo y a los demás. - Capacidad para autorregular sus emociones. - Capacidad para establecer y respetar acuerdos y reglas. ● La ética del cuidado: <ul style="list-style-type: none"> - La capacidad del reconocimiento del otro. - El cuidado personal y el reconocimiento de las responsabilidades hacia los demás. - Fomentar el interés por ayudar a los demás a partir los principios de solidaridad y tolerancia.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Todas las habilidades y competencias se fomentan para favorecer el desempeño en el sector productivo, en el ámbito laboral. ● El modelo es antropocéntrico, por lo cual no dialoga con la naturaleza, ve a la Madre Tierra como objeto, en una condición de superioridad y de explotación de recursos para los intereses económicos.

	<ul style="list-style-type: none"> ● El modelo tiene control a partir de las cuatro dimensiones sobre como sentir, pensar, vivir y convivir; por lo cual el autocuidado también está imbricado en una jerarquía de poder. ● Las habilidades digitales se centran en reproducir y no en la capacidad de crear o estimular pensamiento crítico. ● En una educación bancaria, el oprimido pierde la capacidad de crear, de generar conciencia crítica. <ul style="list-style-type: none"> - La estética y la semiótica son euro-USA-céntricos y monoculturales. - Es racional y cientificista; por lo tanto, no dialoga con las emociones ni con la cultura. - El trabajo en equipo está impulsado para preparar a las personas en el modelo económico. - El modelo fomenta la exclusión abismal, existe una asimetría entre lo que se impone como EA y la zona del no ser. Por lo tanto, es una zona de apropiación y violencia donde no existen los derechos humanos, es el lugar donde se reproduce el ciclo de violencia.
Estrategias de evaluación	
Reacción Cultural	México
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● La evaluación se ve como parte del planeamiento. ● Promueve la autorregulación. ● Se aprende del error, se replantea y crea oportunidad a partir del error. ● El estudiante aprende a apreciar la importancia de la diversidad y la interculturalidad ● Usa la disciplina como apoyo de aprendizaje <p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La evaluación es parte del planeamiento. ● Promueve la autorregulación. ● Se aprende del error, se replantea y crea oportunidad a partir del error. ● El estudiante aprende a apreciar la importancia de la diversidad y la interculturalidad.

	<ul style="list-style-type: none"> • Usa la disciplina como apoyo del aprendizaje.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación está sincronizada con el planeamiento: ambos controlan todo el proceso, la aplicación del modelo en la práctica pedagógica y la evaluación sobre el éxito de los resultados para las expectativas del mercado. • Se fomenta la capacidad para la resolución de conflictos desde una lógica mercantilista, como estrategia para mejorar las capacidades emprendeduristas del sector económico. • No es posible dialogar con pluridiversidad si se aprende con un conocimiento que se autodefine como único y legítimo. Lo anterior diluye las identidades propias. • Las artes no deberían de ser una disciplina

• **Tabla 21 Semiótica/ Sintaxis / Semántica: Fuentes Primarias**

Semiótica Sintaxis / Semántica	
Reacción Cultural	Fuentes primarias Internacionales (OCDE, OEI, entre otros).
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Desde lo epistemológico, el arte entendido como campo de conocimiento hoy incluye disciplinas tradicionales como la Estética o la Historia del Arte, otras como la Sociología o la Antropología del Arte y, más recientemente, aquellas aportadas por el campo de la comunicación, como la Semiótica, la Teoría de la Comunicación y la Teoría de la Recepción, que brindan un abordaje múltiple de las distintas manifestaciones y, desde luego, ofrecen múltiples lecturas posibles. • Este campo además incluye diversidad de artes: danza, teatro, literatura, artes visuales, audiovisuales, multimediales o digitales, con sus lenguajes, sus diferentes medios, formas de producción, técnicas y tecnologías.
Recursos TIC/brechas sociales	
Reacción Cultural	Fuentes primarias Internacionales (OCDE, OEI, entre otros).
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.

Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Contempla 4 componentes: Educación, acceso, productividad y empleo y gobierno digital abierto y transparente en el marco de la Agenda 2030 y n Desarrollo Sostenible.
---------------	---

Semiótica Sintaxis / Semántica	
Reacción Cultural	Argentina
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • El Arte como parte de la vida humana. • Incorporación de los elementos plásticos de la comunicación visual (EPCV). • Concepto de “reproducción del arte”, epígrafe y cédula identificatoria (ficha técnica). • La heterogeneidad expresiva en las AV • Los materiales y herramientas en la creación artística. • Incorporación de técnicas. • Incorporación de la semiótica.
Recursos (TIC/brechas sociales)	
Reacción Cultural	Argentina
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario avanzar en la sociedad del conocimiento y de la información, incorporar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, diseñar currículos acordes con las competencias que los alumnos van a necesitar para integrarse de forma activa en la sociedad y en el mundo laboral, e incorporar en las escuelas el progreso científico, la innovación educativa y los nuevos significados de la cultura.

- **Sintaxis / Semántica: Brasil**

Semiótica Sintaxis / Semántica	
Reacción Cultural	Brasil
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Se fundamenta en las fuentes primarias; sin embargo, como la materia se aborda fuera de la malla curricular, queda sujeto al ente que lo financia y a la comunidad que se atiende.
Recursos TIC/brechas sociales	
Reacción Cultural	Brasil
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Se fundamenta en las fuentes primarias; sin embargo, como la materia se aborda fuera de la malla curricular, queda sujeto al ente que lo financia y a la comunidad que se atiende.

- **Tabla 22 Semiótica/ Sintaxis / Semántica: Colombia**

Semiótica Sintaxis / Semántica	
Reacción Cultural	Colombia
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Se espera desarrollar habilidades artísticas relacionadas con el uso de códigos simbólicos humanos como: <ul style="list-style-type: none"> - Lenguajes, gestualidad, pintura, notación musical y con el cultivo de capacidades para emplear la metáfora, la ironía y otras formas de leer y escribir, propios de los diversos lenguajes de las artes. - La educación formal puede facilitar el desarrollo de la percepción, la reflexión y la producción artística. • La expresión y la traslación: <ul style="list-style-type: none"> - Consiste en un proceso artístico-pedagógico en el cual se estimula a la persona estudiante para que pueda trasladar sus emociones y sus

	<p>necesidades de expresión desde su entorno inmediato y plasmarlo en una propuesta visual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el proceso de creación artística se promueve emplear objetos, acciones, formas o eventos y resignificarlos a partir de la necesidad de expresión. ● La producción y reproducción: <ul style="list-style-type: none"> - Esta parte del proceso en el programa consiste en las estrategias de planeación y ejecución del proyecto artístico que desarrollan las personas estudiantes. Posteriormente, se elaboran las estrategias para su debida circulación y mediación.
Recursos TIC/brechas sociales	
Reacción Cultural	Colombia
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● Vinculado con el componente, simbólico-cultural, la producción asociada a la apropiación. ● Democratización de la cultura. ● Habilidades para la vida adulta en un entorno avanzado tecnológicamente. ● Educación de estudiantes altamente efectivos y desenvueltos en la sociedad de la información

- **Tabla 23 Semiótica/ Sintaxis / Semántica: Costa Rica**

Semiótica Sintaxis / Semántica	
Reacción Cultural	Costa Rica
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> ● No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> ● Se aborda la cultura visual y el análisis semiótico en los procesos pedagógicos. ● Este modelo está basado en la disciplina DBAE (Discipline Based Art Education) que se traduce como "Educación a través de las artes", en el cual

	<p>la EA debe constituirse en un conjunto de disciplinas y en donde el participante se desenvuelve mediante cuatro aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1. Crítica del arte. - 2. Historia del arte: Premodernidad, Modernidad, Arte Contemporáneo. - 3. Estética. - 4. Producción artística. <p>En general, el modelo pedagógico estimula las áreas de apreciación, conocimiento, entendimiento, lo anterior mediante el goce y el disfrute.</p>
Recursos (TIC, TAC)/brechas sociales	
Reacción Cultural	Costa Rica
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<p>En lo que concierne a la inserción de las TIC, la actualización plantea la importancia de participar tanto activa como responsablemente en la construcción de la ciudadanía virtual, con equidad social.</p> <p>Argumenta que esa inserción de las TIC en el marco de la “ciudadanía planetaria” fortalece la identidad nacional.</p>

• **Tabla 24 Semiótica/ Sintaxis / Semántica: Chile**

Semiótica Sintaxis / Semántica	
Reacción Cultural	Chile
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Para la propuesta, se tomó en cuenta el enfoque que plantea Lowenfeld, quien plantea la importancia de la evolución plástica infantil hasta la adolescencia en etapas (garabateo, preesquemático, esquemático, principio del realismo, pseudorealismo, decisión), en cuatro etapas. • Características generales:

	<ul style="list-style-type: none"> - Representación de la figura humana. - Como se resuelve el espacio. - Como se resuelve el color. - Tal y como lo establece Lowenfeld se concentra en el desarrollo de experiencias sensoriales, la experimentación de texturas, el color, la forma. <p>El análisis de cada dibujo representa la capacidad cognitiva, el desarrollo físico, el gusto estético y el desarrollo social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lleva a cabo un análisis semiótico desde la sintaxis de las obras (elementos plásticos de la comunicación visual como textura, composición, colores), así como desde la semántica (análisis histórico). - La población estudiantil observará y analizará dos pinturas de autores nacionales o uno por género, así como el contexto y el desarrollo de la propuesta artística. - Se les invita a explorar su centro educativo, las zonas verdes. - Seleccionan diferentes partes del entorno. - Observan colores, texturas, se analizan detalles y sonidos a través del celular. - Desarrollo de la técnica de dibujo a partir de la técnica renacentista (línea del horizonte, perspectiva).
	<ul style="list-style-type: none"> ● La propuesta planteada por Lowenfeld, es adultocéntrica y se encuentra diseñada desde la lógica evolutiva de la historia, desde lo primitivo hasta lo civilizado, lo cual deslegitima todo saber ancestral. ● Determina la construcción del espacio y la semiótica desde la hegemonía, determina el canon de belleza humano y sus proporciones, la universalización del color, sin tomar en cuenta las subjetividades ni otras formas de interpretarlo. <ul style="list-style-type: none"> - La apreciación sobre el arte se determina desde una condición de relación de poder y la hegemonía por encima de cualquier otra manifestación, barbarie/ civilización, arte/ artesanía. ● El modelo está desvinculado con la política y las necesidades comunitarias.

Recursos TIC/brechas sociales	
Reacción Cultural	Chile
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Se promueve la incorporación de las tecnologías y arte contemporáneo y emergente.
	<ul style="list-style-type: none"> • Se fomenta la tecnología.

• **Tabla 25 Semiótica/ Sintaxis / Semántica: México**

Semiótica Sintaxis / Semántica	
Reacción Cultural	México
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipatorios.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • La psicología del color se encuentra asociada con el significado de los colores universales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Se fomenta la monocultura y se impone como única forma de representar el color, diluye las identidades propias.
Recursos TIC/brechas sociales	
Reacción Cultural	México
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades digitales. • La incorporación de las habilidades para el buen manejo responsable de las tecnologías de información y la comunicación (TIC). • Utilizar nuevas tecnologías para el desarrollo científico. • Cerrar las brechas tecnológicas. • Una educación más equitativa, con capacidad para que todos tengan acceso al conocimiento. • La incorporación de las habilidades para el buen manejo responsable de las tecnologías de información y la comunicación.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Utilizar nuevas tecnologías para el desarrollo científico. ● El acceso equitativo al conocimiento. ● Cerrar las brechas tecnológicas. Una educación más equitativa, con capacidad para que todos tengan acceso al conocimiento. ● Culturas juveniles. En la actualidad la juventud se encuentra influida por la tecnología que a su vez crea una cultura y un lenguaje incompatible con la cultura escolar. ● El gran reto es integrar la pluralidad de lenguajes y culturas, ampliar el bagaje del conocimiento y garantizar una buena convivencia y diálogo entre ambas culturas. Por eso es tan importante reconocer la heterogeneidad de los estudiantes y sus diversos entornos.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades digitales para el consumo y la reproducción de la tecnología. ● Las tecnologías aplicadas desde la lógica científicista, racional. ● Utilizar nuevas tecnologías para el desarrollo científico. ● Hay injusticia cognitiva, el conocimiento es impuesto y no permite construir diálogo desde la experiencia popular.

• **Tabla 26 Política Educativa: Fuentes Primarias**

Política educativa	
Reacción Cultural	Fuentes primarias Internacionales (OCDE, OEI, entre otros).
Apertura	No identificaron rasgos emancipatorios.
Cierre	<p>El programa que se pretende desarrollar se fundamenta en tres principios básicos:</p> <p>La utilización de un enfoque intersectorial que integre tanto a la política educativa y a la política de fomento del empleo como a otras políticas sectoriales y de cooperación puestas en marcha en la región.</p> <p>El concurso y acuerdo de un amplio abanico de agentes y de instituciones del sector público y privado, nacionales e internacionales, que intervienen en la actualidad, en mayor o menor medida, en el diseño y en la ejecución de esas políticas.</p>

	La focalización de las acciones, sobre todo en áreas rurales y urbano-marginales de la región, en las que existe mayor incidencia de la pobreza y falta de opciones para la preparación y la inserción profesional.
Observaciones	Fomenta la educación en función de las necesidades del sector económico, impone conocimiento que no solo excluye la realidad de las periferias como las pluriversas comunidades urbanas.

• **Tabla 27 Política Educativa: Argentina**

Política educativa	
Reacción Cultural	Argentina
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipatorios.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • La educación artística en el sistema educativo argentino es parte constitutiva de la educación común y obligatoria y establece formaciones específicas a cargo de instituciones destinadas a niños, adolescentes y adultos, según la Ley 26.206 • Desde el ingreso a la escuela, todos los niños y niñas acceden a saberes artísticos provenientes de las disciplinas teatro, danza, música, artes visuales y artes audiovisuales.
Observaciones generales	
Reacción Cultural	Argentina
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • La educación artística en el sistema educativo argentino es parte constitutiva de la educación común y obligatoria y establece formaciones específicas a cargo de instituciones destinadas a niños, adolescentes y adultos, según la Ley 26.206 • Desde el ingreso a la escuela, todos los niños y niñas acceden a saberes artísticos provenientes de las disciplinas teatro, danza, música, artes visuales y artes audiovisuales.
Observaciones	Está regido por el modelo de las M2021.

• **Tabla 28 Política Educativa: Brasil**

Política educativa	
Reacción Cultural	Brasil
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • La enseñanza del arte continúa siendo obligatoria en la “Escola Fundamental” [Primaria y Secundaria]. Sin embargo, una nueva base del currículum fue aprobada en el año 2017 que retiró el estatus de disciplina de artes y la consideró artes visuales, teatro, danza y música como subcomponentes del currículum, y retiró también la obligación de tener educación artística en el “Ensino Médio” [escuela secundaria] • Son las ONG las que financian escuelas comunitarias de arte.
Observaciones	Las artes son impulsadas desde las ONG y poco a poco se han ido diluyendo en los centros educativos.

• **Tabla 29 Política Educativa: Colombia**

Política educativa	
Reacción Cultural	Colombia
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<p>El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un instrumento que ordena y da sentido a la gestión del establecimiento educativo, considerando todos los niveles que imparte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los PEI orientados a la formación artística se han logrado en medio de enormes dificultades y en algunos casos están a las puertas del cierre, pues no existen posibilidades de acceso a recursos locales para desarrollar proyectos orientados a vincular docentes especializados para mejorar la calidad de la formación. • La mayoría de las instituciones educativas del sector formal carecen de infraestructura: aulas y talleres especializados, maestros y maestras de educación artística formados.

- Lo anterior se planteó al área a partir de la Constitución Política, de La Ley General de Educación, y del Plan Decenal de Educación que consiste en definir prioridades para atender la necesidad urgente de desarrollar integralmente la infancia y la juventud y buscar mecanismos que garanticen madurar sus talentos, fundamentar el papel del arte en su futura profesión y así, colaborar en la búsqueda de sentido de sus proyectos de vida.

Entidades que fomentan la educación artística

- Instituto Colombiano de Cultura, para el cuidado y restauración del patrimonio mueble e inmueble del país.
- El programa CREA, en coordinación con el Ministerio de Cultura e iniciado por Colcultura, promueve talleres de formación artística para una población constituida en su mayoría por docentes. Inician en el Ministerio de Educación Nacional proyectos que articulen la formación artística no formal con el desarrollo de talentos detectados en la escuela.
- Las Universidades del país han desarrollado importantes programas de educación no formal en artes para el apoyo a la educación formal. Por ejemplo, la facultad de Artes y la oficina de Divulgación Cultural de la Universidad Nacional, sede Bogotá, y el Departamento de Música de la Universidad Pedagógica han coordinado los Encuentros Iberoamericanos de Educación Musical realizados en 1991 y 1995. Asimismo, la Universidad de La Sabana realiza el Seminario -Taller Internacional de la Educación en Artes Plásticas y Visuales. La Universidad del Valle lidera su nuevo programa Multitalleres de Música, Teatro y Artes Plásticas.
- El Banco de la República, a través de la Biblioteca Luis Ángel Arango, el Museo del Oro y la Sala de conciertos impulsan la educación artística no formal del país proponiendo criterios de calidad.
- El programa de Cajas Didácticas del Museo del Oro se inició en 1987. Estas cajas son utilizadas como apoyo a las instituciones escolares del país. Igualmente, esta institución en coordinación con el Instituto Nacional de Antropología, ha auspiciado más de ciento cincuenta investigaciones y

	<p>más de cuarenta publicaciones en arqueología colombiana. Es un gran apoyo para los proyectos culturales escolares.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Documentación Artesanal CENDAR que reúne, produce y estudia documentos sobre el tema artesanal y sobre el arte popular; su historia, su valor estético, respecto a la identidad cultural y sobre la ocupación en este campo de las artes. ● El programa Cuclí-Cuclí de Colciencias, con el apoyo de la Universidad Nacional y del Ministerio de Educación es un programa de actividades infantiles y juveniles en el cual, invitando a jugar a los niños, se promueve la curiosidad, la sensibilidad hacia la imagen y el gusto por el aprendizaje mediante revistas, videos y afiches. En algunas escuelas trabajan con esos materiales. ● Fundación BATUTA, institución no gubernamental, proyecto pedagógico musical nacional. ● FUNMUSICA de Ginebra Valle, la música andina a través del Festival del Mono Núñez. En Cali, Incolballet. ● En la educación artística en la danza FUNDANZA prepara grupos de danza de docentes en cada uno de los municipios del Quindío, quienes multiplican su aprendizaje con los alumnos. ● El Patronato Colombiano de Artes y Oficios, ha incentivado la investigación sobre el folclor colombiano en el campo de la música, la danza y de las artes y ofrece continuamente cursos para docentes. ● La Fundación Rafael Pombo de Bogotá, expresión artística infantil, promueve talleres, seminarios, asesorías pedagógicas y actividades culturales. ● "Rabo de Nube", en Tibasosa, Boyacá, lugar de encuentro pedagógico y cultural para el desarrollo artístico infantil que se proyecta a nivel departamental con el fin de construir una cultura para la atención y el bienestar de la infancia. Allí se producen programas de radio comunitaria con la participación de niños y niñas y se cuenta con un centro de documentación sobre y para la infancia.
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • En el Departamento del Atlántico la organización FUNDAR, vincula a más de cien instituciones para la participación del Festival de Arte Estudiantil. • En el departamento del Meta, la Corporación Cultural Menegua en Puerto López, desarrolla proyectos de participación comunitaria en torno a la recuperación histórica, a la educación ambiental, a la elaboración de materiales artísticos y didácticos y de turismo ecológico. • La fundación Habla/Scribe del Pacífico, propicia la investigación comunitaria y la animación cultural sobre la comunicación popular. • Gente del Agua es un proyecto cultural en el centro interactivo MALOKA de Bogotá: "una aventura a la ciencia y la tecnología". La Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia y la Tecnología puso recientemente este plan al alcance del público de todas las edades. • El Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural que viene diseñando el Ministerio de Cultura y que abarca una diversidad de programas en torno a la Formación en Gestión Cultural, Formación Artística (música, artes escénicas, artes visuales), Formación en Patrimonio Cultural, Formación en Museos, Formación Literaria y Bibliotecas, Formación Ciudadana, Formación y Medios audiovisuales (cine, radio, Televisión), y Sistemas Locales de Formación Artística y Cultural.
Observaciones	<p>El arte ha dejado de impulsarse en los centros educativos y lo manejan ahora escuelitas comunitarias y las ONG.</p> <p>Lo que se mantiene rige a partir del M2021.</p>

• **Tabla 30 Política Educativa: Costa Rica**

Política educativa	
Reacción Cultural	Costa Rica
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipatorios.
Cierre	<p>Esa política educativa balanceada se nutre de tres visiones filosóficas: La "Humanista", que busca la plena realización del ser humano como persona</p>

	<p>dotada de dignidad y valor, capaz de procurar su perfección mediante la apropiación de los valores e ideales de la educación costarricense.</p> <p>La “Racionalista”, que reconoce que el ser humano está dotado de la capacidad para captar objetivamente la realidad en todas sus formas, construir y perfeccionar continuamente los saberes y hacer posible el progreso y el entendimiento humanos.</p> <p>La “Constructivista”, que impone la exigencia de partir desde la situación cognoscitiva de cada estudiante, de su individualidad, sus intereses e idiosincrasia, por lo que debe reconocer su cultura, sus estructuras de conocimiento y emprender de manera transformadora una acción formativa.</p>
Observaciones	Modelo modernista, cientificista, responde a respuestas simples, frente a preguntas complejas, no le interesa dialogar con otros saberes, se percibe como único y legítimo.

• **Tabla 31 Política Educativa: Chile**

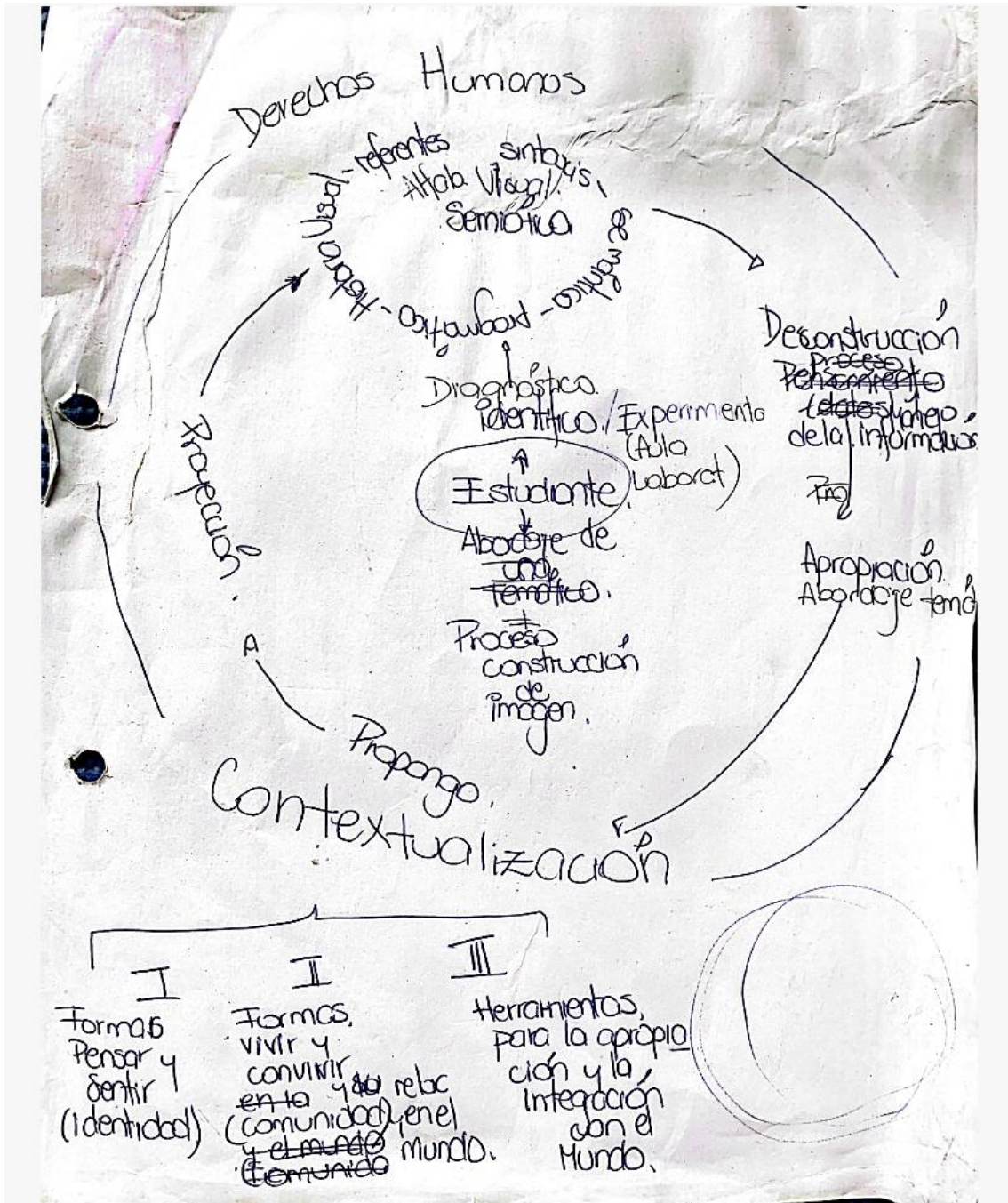
Política educativa	
Reacción Cultural	Chile
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Arantizar el cumplimiento dek derecho humano a la educación y participación en la cultura. • Impulsar el desarrollo de capacidades individuales. • Mejorar la calidad de la educación. • Fomentar la expresión de la diversidad cultural. • La EA basada en contibuir al crecimiento económico, que puedan ser útiles para el progreso industrial y artesanal.
Observaciones	Rige a partir del M2021.

- **Tabla 32 Política Educativa: México**

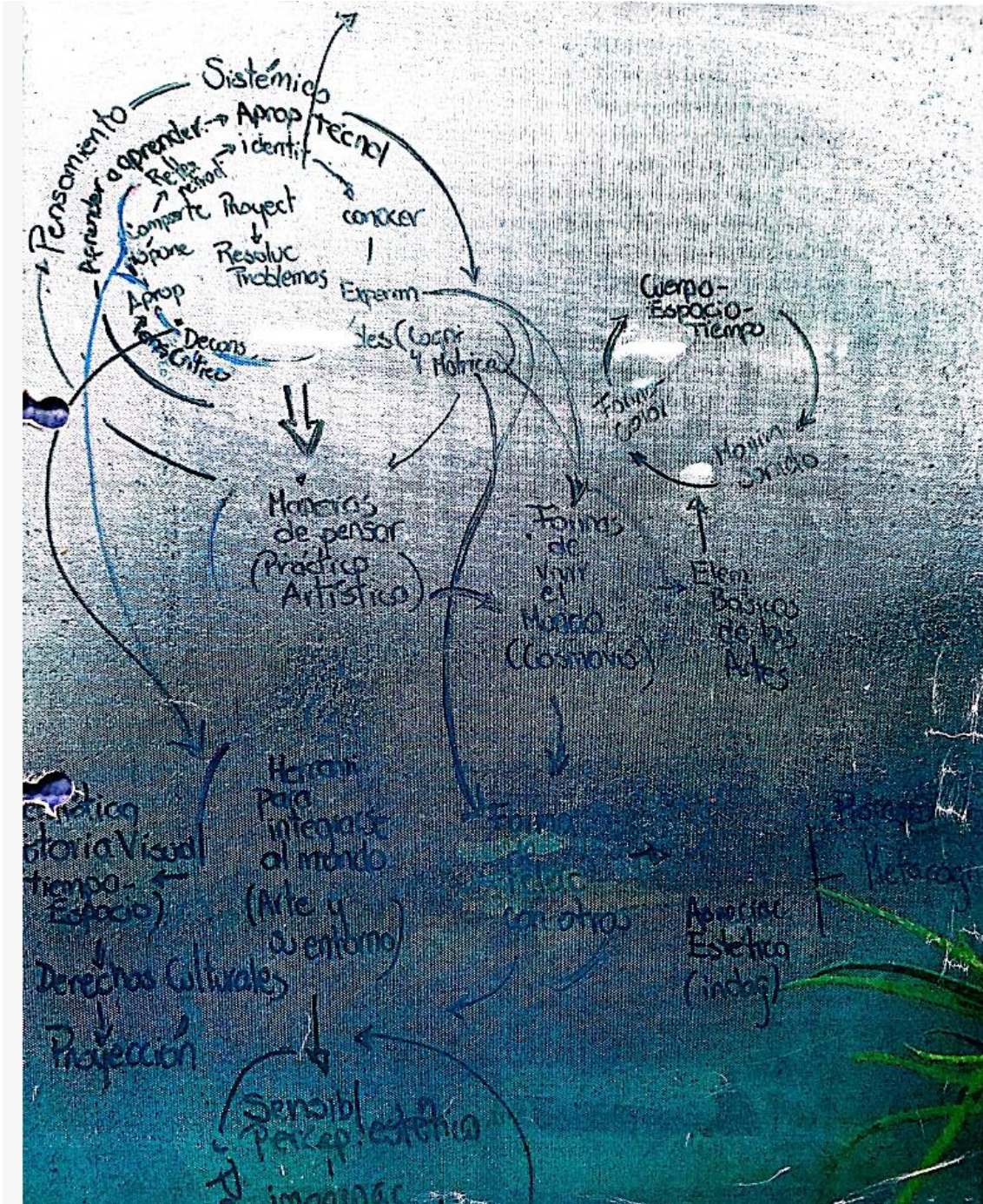
Política educativa	
Reacción Cultural	México
Apertura	<ul style="list-style-type: none"> • No identificaron rasgos emancipadores.
Cierre	Se realizaron dieciocho foros consultados regionales, 200 foros estatales, discusiones del consejo técnico, discusiones academias escolares, consulta en línea, 28 documentos, 18 foros de consulta regional, y reuniones nacionales: participaron 28 000 personas y hubo 15 propuestas.
Observaciones	Rige a partir del M2021.

Bocetos y exploraciones

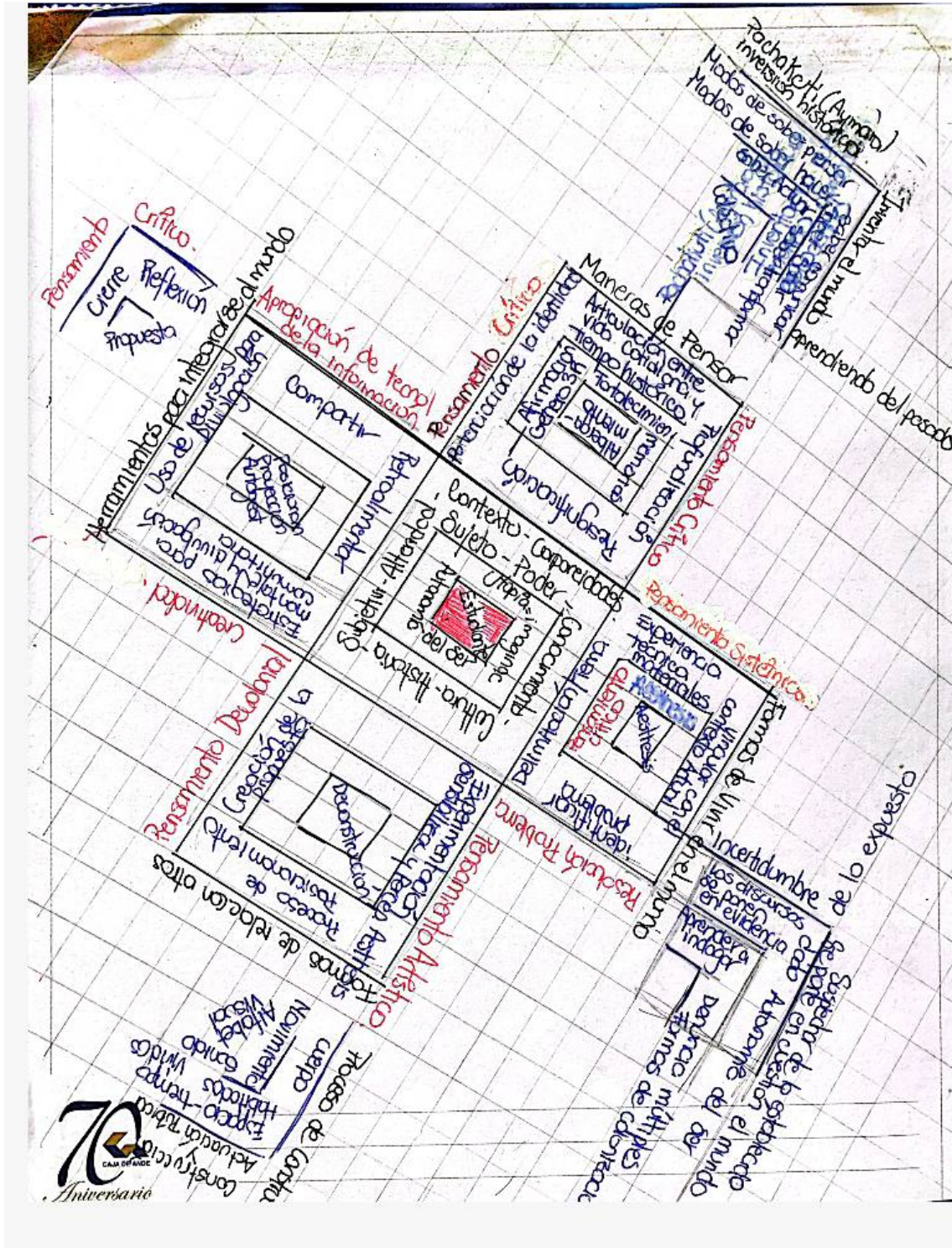
“I boceto fallido para desestabilizar al modelo”.



“II boceto fallido para desestabilizar al modelo”.



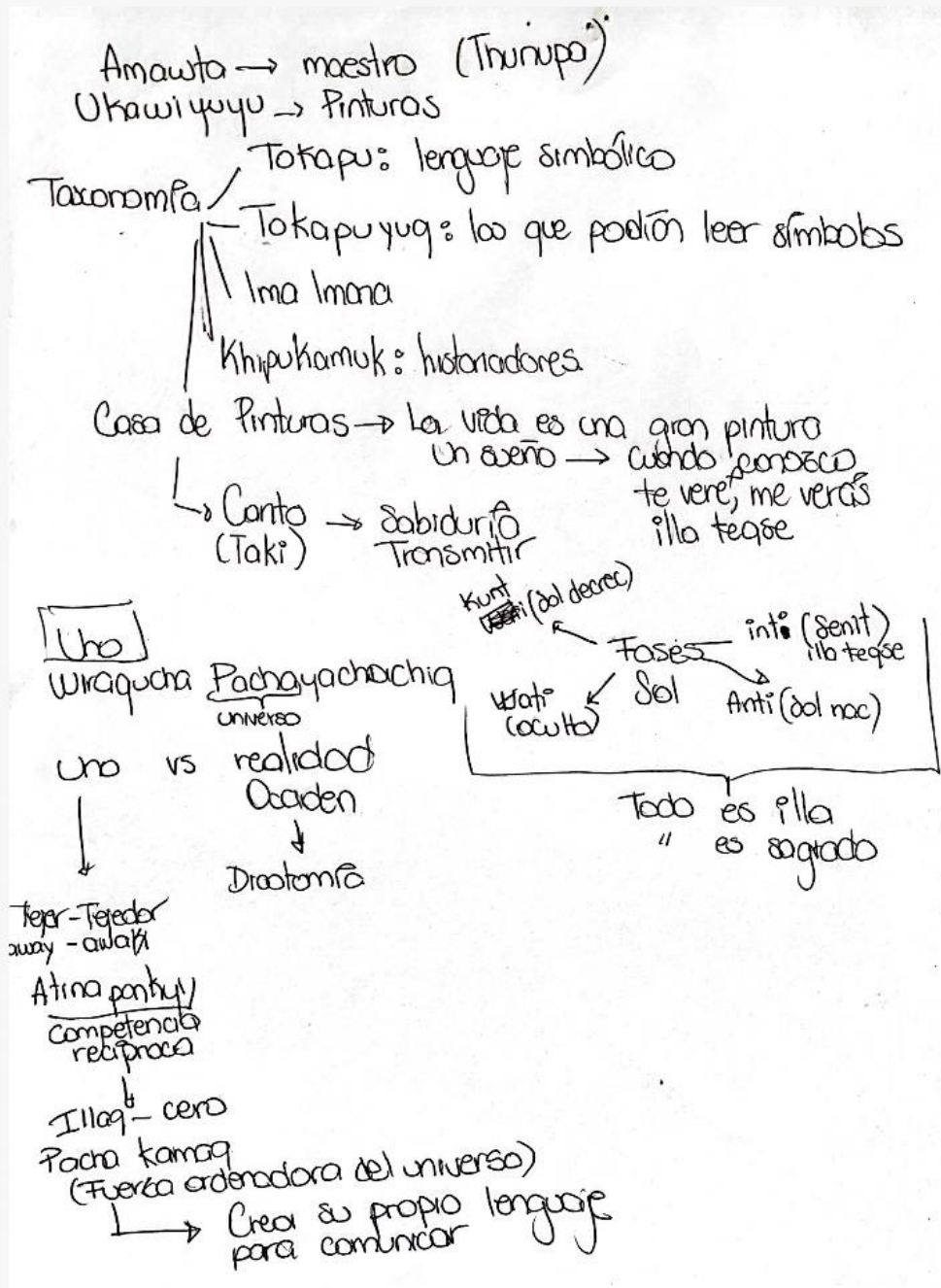
“III boceto fallido para desestabilizar el modelo”.



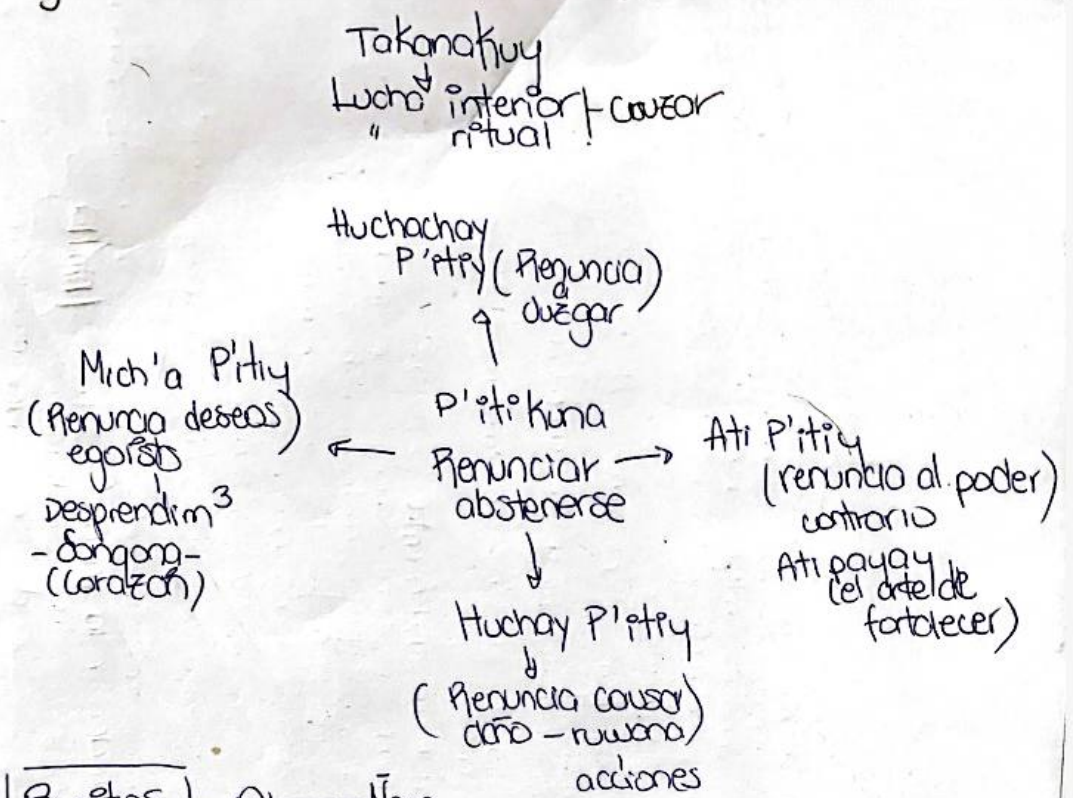
“IV boceto para desestabilizar el M2021”.

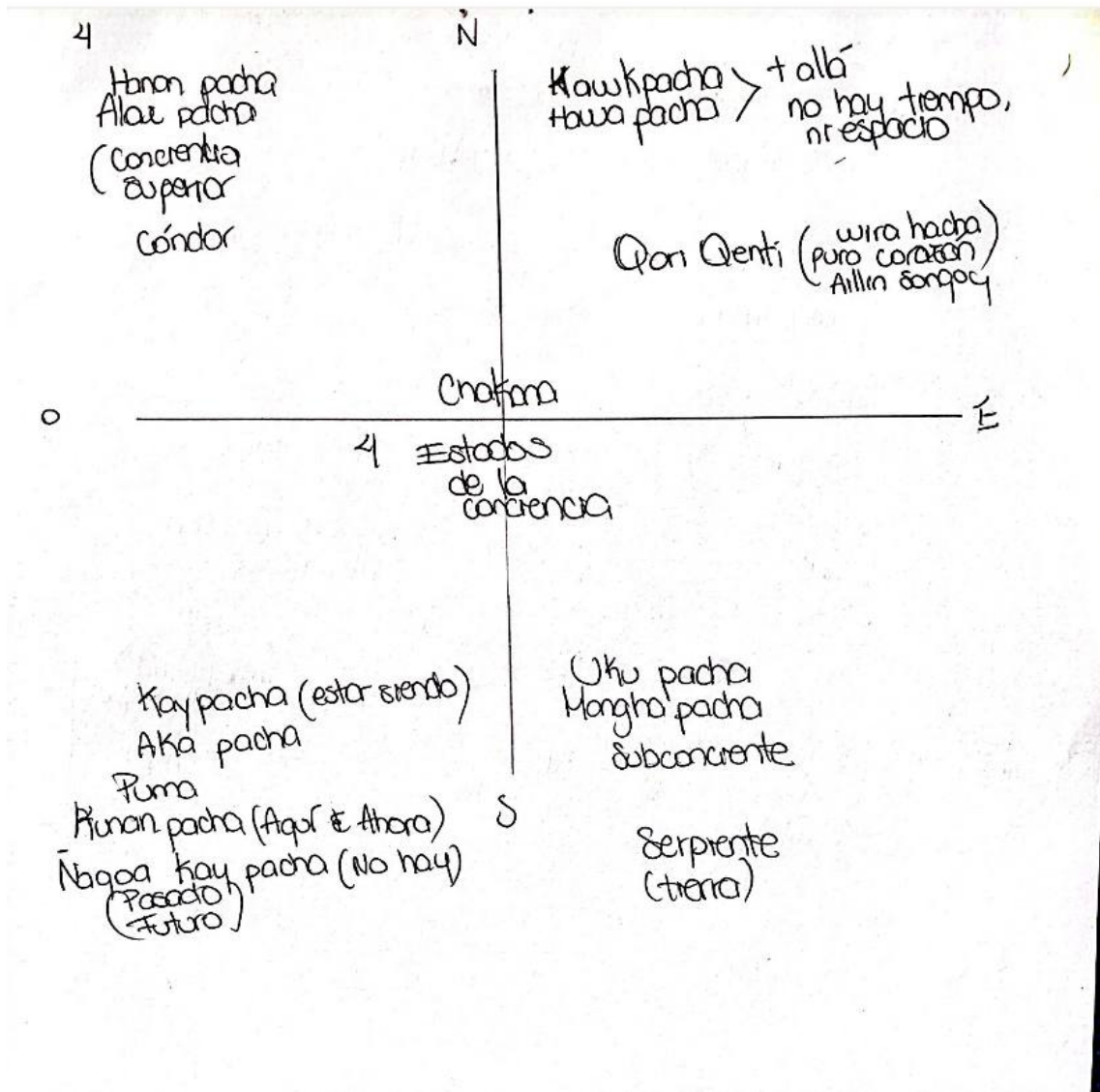


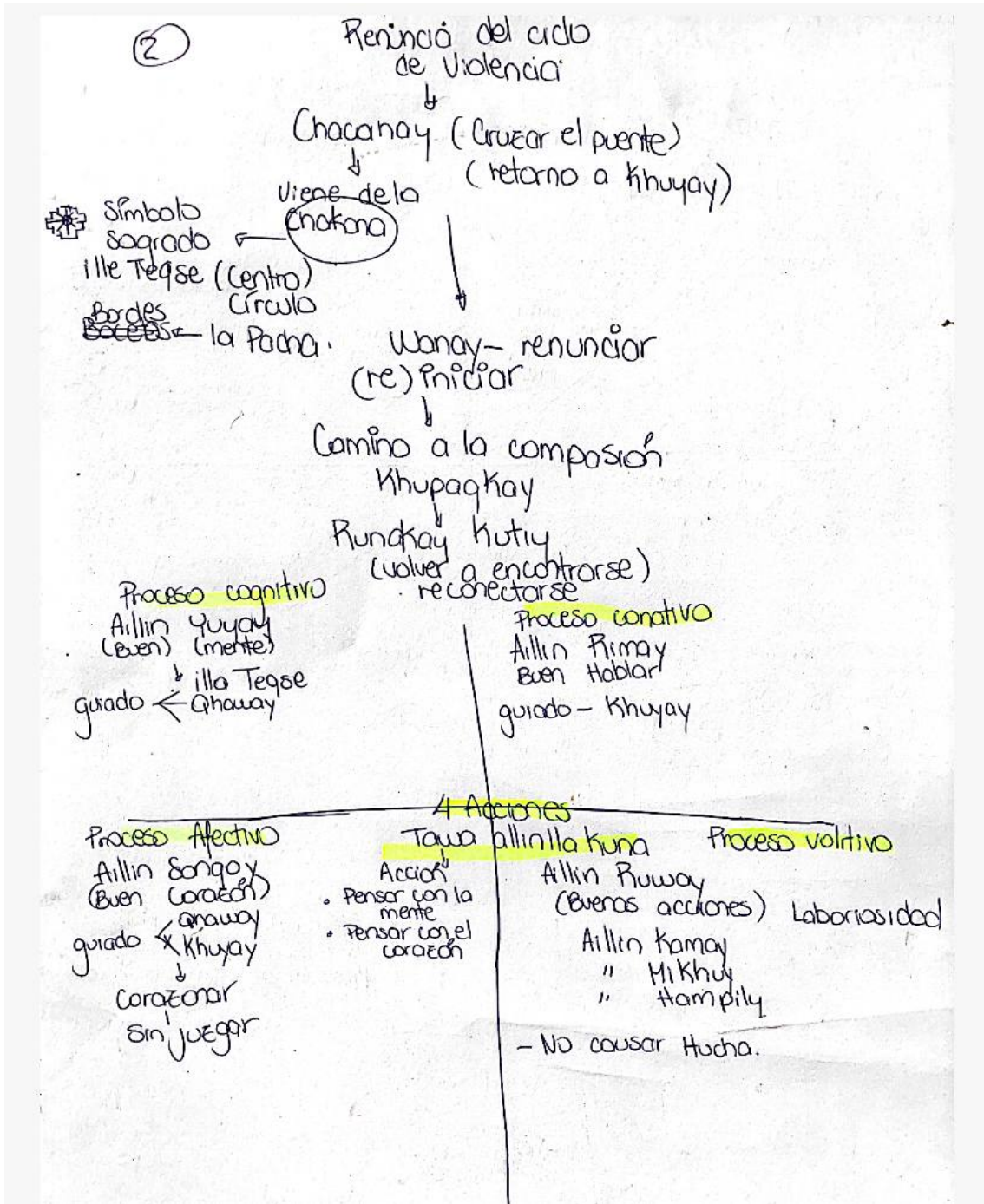
Miradas sobre Saberes Otros: Pensamiento Andino



3



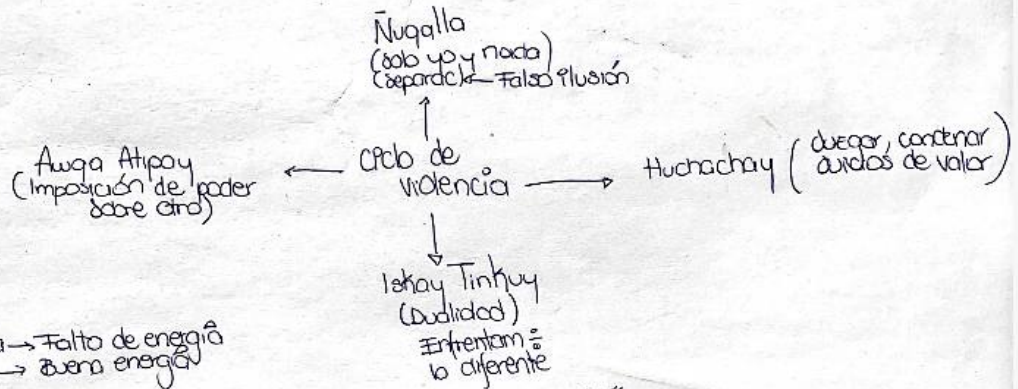




① Retorno → Estamos revalorando

Mich'a Sangu - Egoista
 Pumi Sangu → Cocción de piedra (Deshuman)
 Phira Sangu → Causa Hucha (violencia)
 Waqay pacha → Ilakipacha (dúfimo)
 Wbnu pacha → Tiempo de lágrimas
 Muchuy pacha → Tiempo de muerte
 Muchuy pacha → Tiempo de pobreza
 waqphas (huérfanos)
 destrucción Añu
 Hundo al reles

Pacha runakunchis
 Cosmos Soy parte (Todo)



Trinupa dipo Uywanakunchis "Cuidemonos mutuamente"

