



COLECCIÓN A MANO ALZADA

Educación y Arte Contemporáneo: reflexiones sobre formación, creación y experiencias

Compilador
Rodrigo Bruna



EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ

EDUCACIÓN Y ARTE CONTEMPORÁNEO:
REFLEXIONES SOBRE FORMACIÓN, CREACIÓN Y EXPERIENCIAS
© Rodrigo Bruna

Primera edición, 200 ejemplares, octubre 2019
Registro de Propiedad Intelectual 2020-A-2485
ISBN primera edición impresa: 978-956-341-082-2
ISBN versión pdf: 978-956-341-089-1

VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Ediciones UCSH
General Jofré 476, of. 35, Santiago de Chile
Teléfono: (52-2) 24601218

Diseño de portada y diagramación: Ángela Aguilera
Corrección de prueba: Álvaro Quezada
Imagen de portada e imágenes del interior: Registro ejercicio curso Taller Creativo Integral, 2018
Escuela de Educación Artística UCSH, Santiago. © Rodrigo Bruna

Impreso en Donnebaum
Santiago de Chile 2019

Este libro es publicado con referato externo.

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia, sin autorización previa del editor.

COMPILADOR

RODRIGO BRUNA

**Educación y Arte Contemporáneo:
reflexiones sobre formación,
creación y experiencias**

Índice

Introducción	9
I. FORMACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS DIVERSOS	13
Partir de sí: re-significando experiencias de aprendizaje entre mujeres más allá de la escuela y sus asignaturas <i>Catalina Montenegro González</i>	15
Academia de artes O.B.R.A.: una propuesta dentro de la formación diferenciada en artes visuales para educación media en Chile <i>Mildred Donoso Pérez</i>	35
Editorial MIGRarte Cartonera, una propuesta desde el arte para un encuentro intercultural <i>Antonio Guzmán Quintana</i>	61
II. PROCESOS DE CREACIÓN E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA	73
La ciudad otra, el encuentro con el reflejo <i>Ángela Ramírez Sanz</i>	75
<i>Pulvis et Umbra</i> : la instalación de una postal <i>Rodrigo Bruna</i>	85

III. EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES VINCULADAS AL QUEHACER DISCIPLINAR	99
Pensar el objeto desde el arte <i>Pilar Hernández Arroyo</i>	101
Un recorrido mágico <i>Paula Godoy Valdebenito</i>	113



Introducción

LAS DISCUSIONES ACTUALES EN TORNO al arte contemporáneo, las experiencias creativas y los procesos de aprendizaje son diversos en el mundo. Es por lo anterior que se hace necesario problematizar, reflexionar y cuestionar los nudos de la educación, el arte y los contextos culturales desde miradas múltiples, que muestren diversas formas de ser y hacer en el arte y la educación.

El libro *Educación y Arte Contemporáneo: reflexiones sobre formación, creación y experiencias* intenta recoger diversas experiencias vinculadas a la formación del profesorado de artes visuales, tanto universitaria como escolar, en contextos formales e informales que se articulan como un *corpus* de acción, organizando un diálogo entre artistas y docentes que ven en este libro una valoración de su propio hacer profesional.

El libro se compone de siete ensayos organizados a partir de tres secciones, que responden a los énfasis que propone esta publicación: la primera, de formación artística en contextos diversos, la segunda, sobre procesos de creación e investigación artística, y la última de experiencias y reflexiones vinculadas al quehacer disciplinar

La primera sección atiende a las reflexiones sobre la formación artística en el contexto de la educación formal y no formal. En respuesta a este ámbito, el ensayo de Catalina Montenegro titulado “Partir de sí: re-significando experiencias de aprendizaje entre mujeres más allá de la escuela y sus asignaturas” se presenta como una introspección personal, a partir de las experiencias vividas en el contexto escolar de un Liceo emblemático de mujeres. El escrito aborda los imagina-

rios adolescentes y la revisión de la labor pedagógica desde perspectivas feministas, que van más allá de las asignaturas escolares. Es una invitación a reflexionar sobre el rol docente y su posicionamiento en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el campo de las artes visuales.

En respuesta a los lineamientos de esta sección, Mildred Donoso nos propone su ensayo «Academia de artes O.B.R.A.: una propuesta dentro de la formación diferenciada en artes visuales para educación media en Chile». El texto se orienta a describir y analizar una experiencia pedagógica en el ámbito de la formación diferenciada en artes visuales realizada por la autora en el Colegio Alcántara de la Cordillera de Santiago de Chile. A través del ensayo, se deja en evidencia el impacto que generó este modelo formativo en la construcción del conocimiento y el aprendizaje significativo del estudiantado, así como también por su acercamiento a la producción de arte contemporáneo.

Por último, el apartado concluye con el trabajo de Antonio Guzmán titulado «Editorial MIGRarte Cartonera: una propuesta desde el arte para un encuentro intercultural». El ensayo aborda la problemáticas vinculadas con procesos migratorios en Chile y cómo a, partir de estas experiencias, se puede propiciar una propuesta formativa e integradora desde el campo de la educación artística. Tomando la experiencia del proyecto editorial de carácter social-artística «Eloísa Cartonera» (2003), el autor propone replicar la iniciativa en la Ciudad de Quilpué, con el objetivo de visibilizar y poner en valor la riqueza cultural de los grupos migrantes presentes en la ciudad.

La segunda sección del libro busca poner en valor la práctica artística como proceso investigativo que reorienta y actualiza el quehacer pedagógico en el campo de las artes visuales. En concordancia con estas premisas, Ángela Ramírez nos presenta su ensayo «La ciudad otra, el encuentro con el reflejo». En el texto, la autora analiza el carácter racional instrumental del espacio urbano y cómo este se pone en cuestión con la irrupción de la naturaleza. En este contexto, Ramírez

realiza un catastro de las pozas de agua que se forman tras la lluvia. Esta labor tiene como objetivo identificar cómo estos accidentes alteran la funcionalidad del espacio urbano planificado.

Por su parte, Rodrigo Bruna nos presenta el texto *Pulvis et Umbra*: La instalación de una postal, escrito que tiene como finalidad analizar los antecedentes que motivaron la creación de una obra que tomó como referente el terremoto de Valparaíso de 1906. A partir de este trabajo, el autor no solo da cuenta de su práctica artística, sino también del modo en que aborda el trabajo investigativo al interior de su obra y del campo de las artes visuales.

Finalmente, la tercera sección la componen textos que informan de experiencias vinculadas al quehacer disciplinar y su enseñanza en el contexto contemporáneo. En respuesta a este enunciado, Pilar Hernández nos presenta su ensayo «Pensar el objeto desde el arte», escrito que revisa la práctica objetual desde mediados del siglo pasado y cómo esta responde al contexto histórico y cultural a partir de una nueva mirada en torno a la concepción de obra de arte.

Por su parte, Paula Godoy presenta su texto «Un recorrido mágico», a través del cual nos propone una visión del oficio del grabado y relaciona esta práctica con la alquimia, haciendo un paralelo entre la transmutación de la materia y la obtención de una imagen grabada que se actualiza a partir de imaginarios que responden a nuestra contemporaneidad.

Estos siete escritos son una invitación a reflexionar, problematizar y poner en duda nuestras propias prácticas artísticas docentes en un contexto contemporáneo en constante cambio, donde las necesidades de la vida actual se funden con la educación y se desdibujan en un panorama cultural tan diverso como heterogéneo.

Sin lugar a dudas, esta compilación acercará al lector hacia una comprensión del impacto de la investigación, la creación y la docencia en el campo de la educación artística actual.

I.
Formación artística en
contextos diversos

Partir de sí: re-significando experiencias de aprendizaje entre mujeres más allá de la escuela y sus asignaturas

Catalina Montenegro González¹

Sobre el partir de sí

Comprender que las propias experiencias pueden ser relevantes para los procesos de aprendizaje es como desaprender, pensar la escuela no desde lo que señala el currículo, sino en relación con el currículo, pero desde mis propios intereses.

El partir de sí es para mí una forma de hablar y construir conocimientos sobre una realidad social que parte de mis propias experiencias, por tanto, partir de sí implica que es la mirada la que da relevancia en relación a lo vivido, a lo observado, a los espacios habitados; es «el acto de partir de sí [el que] no necesita conocimientos especializados, sino apertura hacia lo otro, que debe renovarse continuamente para dar inicio a una nueva realidad no prevista completamente» (Montoya, 2008, p. 97).

¹ Licenciada en Educación y profesora de Artes Plásticas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, máster en arte y educación con enfoque construccionista, Universidad de Barcelona, máster en Estudios de la diferencia sexual, Grupo de investigación de mujeres duoda, Universidad de Barcelona, Doctora en Artes y Educación, Universidad de Barcelona. Académica asistente Departamento de Humanidades y Arte, Universidad de los Lagos. Contacto: catalina.montenegro@ulagos.cl

Partir de sí es también una manera de organizar un discurso vinculado a los contextos, comprendiendo que «el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto socio-histórico-cultural» (Chaves, 2001, p. 59) y, por tanto, relacionarnos con episodios sociales partir de sí no como una forma antojadiza ni narcisista, sino como una manera de situarnos «no es hablar de sí, sino desde sí» (Hernández y Rifá, 2011, p. 7).

José Contreras y Núria Pérez de Lara plantean la idea de *Hablar desde sí*:

Significa que lo que se cuenta ha pasado por una o por uno, intentando conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, consciencia de las ideas y del cuerpo desde el que se piensa y se siente. Significa que hay un pensar que trabaja sobre sí, sobre lo que se piensa y sobre el pensamiento desde el que se vive lo que se está estudiando; una preocupación por ganar lucidez, al tener más conciencia sobre desde dónde miramos e interpretamos. Como es también un modo de colocarse que intenta evitar el pensamiento disociado, esa agitación mental que construye mundos e ideas que no arraigan en la propia corporalidad, en el propio sentir, sino que obran por sí mismas. (2010, p. 77)

Sin embargo, en ocasiones ese hablar desde sí se da con el tiempo y la distancia de las situaciones, «considerando aquí que la experiencia es una unidad fluida de vida y pensamiento» (Molina, 2011, p. 118). Se da el proceso reflexivo cuando ya hemos tenido la experiencia, pero ¿cómo comprendemos la idea de la experiencia? Para Larrosa (2010), la experiencia es una forma de situarnos en el mundo, lo que nos pasa, lo que afecta nuestras vidas, pero también una forma de reconocernos y de reconocer lo que *no* somos o no queremos y por tanto, la experiencia es también una forma de estar. «La vida es la experiencia de la vida, nuestra forma singular de vivirla» (Larrosa, 2010, p. 88). Arendt (2005), por su parte, plantea que no cree posible «ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas» (p. 37) entonces, ¿es posible organizarnos como

sociedad sin considerar nuestras trayectorias vitales? ¿Es posible separar la experiencia como ejercicio privado de lo público como ejercicio social?

La idea del compartir lo que pudo ser la vida privada hoy también configura la sociedad pública, no como una invasión a la primera, sino como un diálogo entre ambas, permitiendo la toma de decisiones políticas que nos llevan hoy a plantear una discusión en torno a las luchas y protestas de las colectividades, siendo una de las más relevantes en la actualidad la de los movimientos feministas en Chile. Esto permite pensar la experiencia misma como una protesta; como señala Julieta Kirkwood: «la existencia de una experiencia de protesta femenina continua, de variadas dimensiones, pero que ha permanecido invisible socialmente, en tanto no ha sido narrada no reconocida por sus protagonistas como su historia, como la historia de su género» (Kirkwood, 1986, pp.52-53) y, por tanto, la experiencia existe en tanto es contada.

Volvemos a la experiencia «una y otra vez en busca de significado» (Molina, 2011, p. 117), como un acto reflexivo constante y que se puede pensar también como un *hacer* que «no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; «hacer» significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello» (Heidegger, 1987, p. 143). Pero, ¿es posible que las experiencias tomen sentido con el tiempo? la consciencia del partir de sí puede ser dada con el tiempo y la relación con personas y formas de aprender que nos permitan reflexionar sobre esa experiencia pasada. La distancia nos puede permitir articular las experiencias desde posicionamientos diversos posteriores y construir nuevos significados.

En el caso de nuestro país, las reflexiones en femenino y en primera persona van adquiriendo relevancia desde las problemáticas de los ochenta durante la dictadura militar y, recientemente, el pasado 2018, cuando el *mayo feminista* visibiliza, por un lado, «la estructura ideológica patriarcal de la sociedad chilena con las consiguientes inequidades

des de género y violencia contra la mujer, expresadas en el acoso sexual en las aulas de nuestras universidades, la educación sexista, el lenguaje discriminatorio y otras lacras» (Zerán, 2018, pp. 9-10), y, por otro, relatos de aprendizaje en femenino, de manera colaborativa y desde los territorios no formales del aprender, visibilizando las problematizaciones de lo público-privado y relevando la importancia de lo último en la vida de las mujeres y la toma de decisiones.

El partir de sí y mis territorios escolares

Miro hacia atrás y pienso en todas las cosas que ahora me hacen sentido, como educarme entre mujeres, por ejemplo, tener acceso y posibilidad de construcción del conocimiento o al deporte desde la mirada femenina, pero entendiendo recién ahora que solo fue educarse en un colegio de mujeres de tradición patriarcal, poniendo el foco en los logros académicos y en exceso exitista, como, lamentablemente, está configurándose la sociedad chilena sumida en el endeudamiento y la promesa de la *calidad de vida* a través del consumo de bienes.

Mirar mi paso por la escuela es darme cuenta de cómo se pasan por alto las individualidades y experiencias de cada persona al momento de tejer sus propias experiencias, subjetividades y curiosidades. Como profesora de escuela secundaria y universitaria, como formadora de docentes de artes visuales además, intento darle sentido a esas experiencias, procurando tener «un discurso político en contextos educativos que sustenten y promuevan procesos éticos de respeto y tolerancia a la diferencia» (Montenegro, 2019, pp. 292-293), que den un nuevo significado a estas experiencias y que me permitan problematizar y reconstruir nuevas formas de un hacer pedagógico en constante cuestionamiento.

Mirar y reconocermé en los relatos me ayuda a re-situarme como mujer-docente en la actualidad, a la manera de una autoetnografía para «construir una subjetividad, construir figuras del YO y así partiendo del yo se llega al sí mismo en relación con otro» (Viollet, 2005, p. 27).

Re-significar mi paso por la escuela siendo ahora profesora, es dar sentido a las experiencias de violencia simbólica e indiferencia que se viven en esta escuela emblemática de Chile, que en esa época estaban absolutamente normalizadas por la comunidad escolar, pero por sobre todo, por las mismas niñas que terminan (yo también) pensando que si no son las mejores académicamente serán un fracaso y su paso por ese colegio *excelente* no habrá servido de nada. A partir de las experiencias de 2018, la discusión sobre formarnos entre nosotras también pasó a ser parte de la discusión, así como la deconstrucción de un espacio patriarcal con la promesa de un futuro próspero. Esa discusión generó divisiones en la comunidad y ahora permite avanzar, aunque muy lentamente, hacia una educación femenina más cerca de la libertad.

Ahora que mi cercanía con los espacios de mujeres es más estrecha, por mi paso como profesora de un liceo de mujeres y por mi práctica de formación de docentes con perspectiva feminista, tengo la oportunidad de reflexionar en torno a esas prácticas, identificarlas y condenarlas para intentar cambiarlas.

Comienzo a mirarme, en pasado, presente y futuro, y entiendo ahora, con la distancia del tiempo, cuán importante es en las escuelas no solo construir conocimientos y desarrollar nuestras capacidades cognitivas, sino también el espacio del sentir y mirarse, como señala Remei Arnaus:

El sentir –como el pensar poniendo en juego la propia experiencia de vivir– no es algo abstracto o cognitivo sin sede alguna; el sentir está enraizado con el cuerpo, que es su sede. Y digo cuerpo como un entramado de lo orgánico, lo físico, lo psíquico, lo energético que se combina con gracia y azar de manera singular y sexuada: Hombre o mujer. (2010, p. 155)

Sentir y entender que en la escuela no somos solo producción de conocimientos, sino personas sexuadas, no divisibles entre mente y cuerpo, somos un todo dinámico y no sujetos con una «materialización abstracta» (Padró, 2011, p. 34). Estamos corporeizadas y como tal debemos ser respetadas.

Entendiendo esto, sigo mirando mi propia experiencia escolar y el deseo de aprender. Se me viene a la cabeza una frase recurrente, sigo con el ejercicio de re-significar mi experiencia escolar desde las ausencias². *Si usted cree que no se la puede en este colegio, porque es muy exigente, váyase a otro colegio en el que le exijan menos, porque después de usted tenemos diez niñas esperando por entrar a este colegio.*

Esta frase, por ejemplo, era muy común entre docentes, restando toda singularidad e importancia a la individualidad de las niñas, reduciéndolas a una sola dimensión: la académica, la que tenía que ser de excelencia. Las personas que no cumplían con los estándares o debían repetir curso eran removidas del establecimiento (cuestión que ha cambiado con el paso de los años).

Con esto pienso en mi propia práctica docente y me pregunto: ¿cuál es el desafío entonces de enseñar en un panorama cada vez más diverso pero homogeneizante? ¿Dónde queda el deseo de aprender a enseñar y de aprender? Se pierden de vista las singularidades «la experiencia personal de fascinación por la maravilla de aprender en los encuentros diarios en las aulas» (Rivera, 2012, p. 89). Pienso que esta tradición de mujeres exitosas y estudiantes que buscan un reconocimiento social asociado al trabajo puede encontrar raíces históricas, pero actualmente la homogeneización de las estudiantes (en este contexto) podría hacer desaparecer todo desafío docente e incluso el deseo de aprender por parte del estudiantado, lo que conlleva a posibles desmotivaciones también por parte del profesorado.

Sobre la escuela femenina o la intención histórica de educar mujeres en libertad

En Chile, los primeros antecedentes de la educación femenina nos remiten a la formación de mujeres dentro de las congregaciones reli-

² Hablo de «ausencias» porque es la palabra que mejor define mi paso por la escuela en relación a mis saberes de la diferencia sexual: ausencia de relación, ausencia de autoridad femenina, de respeto por el pensamiento de la diferencia y ausencia de pensarse mujeres.

gias, donde las monjas preparaban en labores a las futuras madres y esposas, sabiendo que tenían acceso al sistema solo si eran hijas de familias que podían pagar por esa preparación. Además, no era una formación que apuntara al desarrollo de habilidades cognitivas ni actividades de nivel intelectual, era más bien una preparación que se ceñía a lo doméstico y a aspectos caseros de las futuras dueñas de casa.

Naturalmente, y a pesar de que en un principio la formación escolar femenina atendía a actividades del hogar, era insuficiente para que todas las mujeres del país que también aprendían operaciones matemáticas, funciones del lenguaje y aspectos de la historia se pudieran formar. Al año 1854 solo el 10% de las mujeres en Chile sabía leer y el 8% escribir. Frente a este panorama, en el mismo año, Isabel Tarragó funda la primera escuela privada para niñas y en 1877 las mujeres ya tienen acceso a validar los exámenes de enseñanza media para entrar a la universidad, privilegio que hasta el momento estaba reservado solo para los varones.

Así, las mujeres estaban relegadas a tareas domésticas y a permanecer en el hogar sin ninguna posibilidad de desarrollar sus inquietudes intelectuales y son estos primeros avances los que ayudaron, muy lentamente, a superar la exclusión de las mujeres.

Sabiendo que aún eran insuficientes, nacen los primeros establecimientos educacionales públicos femeninos laicos del país, siendo el primero el de la ciudad de Copiapó en 1883. Todo esto por una inquietud creciente por parte del Estado de preparar señoritas, las que, en un primer momento, pertenecían a las familias aristocráticas del país, por lo que todavía no era un proceso totalmente democrático y solo tenían acceso las mujeres pertenecientes a este grupo social. El movimiento adquirió forma al año siguiente con la fundación de los liceos femeninos en las ciudades de Valparaíso (V región) y Concepción (VIII región), siendo el primero de la capital el Instituto de Señoritas de Santiago, establecimiento de gran relevancia para el país desde su fundación, cuya primera directora fue la señorita Juana Gremler, ciudadana alemana encargada también del proyecto de liceos fiscales para

señoritas en Chile; con una clara inclinación a la formación intelectual de las mujeres, más allá de las labores del hogar. Es así como Gremler, considerada como de avanzada para la época, señala:

El principal objeto de los liceos de niñas es dar a sus alumnas un armonioso desarrollo físico e intelectual i no una gran habilidad técnica. Esta podrán adquirirla más tarde, con tiempo de sobra, en algún establecimiento especial o con un profesor particular, en tanto que la época del colejo es, en general, la única que se dedica en la mujer al cultivo intelectual. Más tarde, la mujer se ilustra, pero se instruye poco. (Gremler, 1902, p. 30)

Así, este colegio para señoritas se configura como un establecimiento de prestigio. Con todos estos liceos y los acontecimientos sociales, las luchas de las mujeres comienzan a tomar forma, llegando a lograr en 1931 el derecho a voto en elecciones municipales, haciéndolo efectivo en 1935.

Con el correr del tiempo, estas luchas se van haciendo cada vez más difusas, pues los acontecimientos y movimientos sociales se instalan como transversales a todos los alzamientos de voz.

En la actualidad, la educación femenina en Chile ha comenzado un cuestionamiento constante, vinculado a la Ley de Inclusión nº20.845 y al ingreso a las escuelas comprendiendo la diversidad más allá del género de las personas. Aquí aparece la pregunta: ¿cómo podemos llevar a cabo una formación escolar inclusiva y seguir manteniendo espacios seguros para las mujeres durante sus procesos formativos? ¿Cómo podemos construir y visibilizar la formación centrada en las singularidades-diversidades femeninas desarrollando metodologías y estrategias específicas de aprendizaje?

Con lo anterior, pienso en cómo llevar a cabo procesos de formación, tomando en cuenta las diferencias de género como la oportunidad para llevar a cabo los procesos educativos, teniendo en cuenta las subjetividades, las identidades, las características del género en establecimientos públicos y las luchas que han llevado a cabo las mujeres a lo largo de la historia por tener el derecho a educarse. Como señala Carola Sepúlveda:

Esas mujeres que creyeron en ellas y en otras que estaban y que vendrían y que lucharon por hacer de la educación pública un espacio más democrático e inclusivo en términos de género, nos dejaron una herencia: entender que las diferencias de género pueden ser algo positivo; pero que las diferencias generen desigualdades es algo que podemos seguir perpetuando.

La educación fue y sigue siendo un terreno que ejerce múltiples desigualdades en términos de género, que se expresan en diversos ámbitos como son, entre otros, el lenguaje, el currículum o las formas de disciplinamiento y que, finalmente, se traducen en diferentes oportunidades que posibilitan el despliegue de mayores o menores libertades. (2009, p. 1266)

Por tanto, la educación pública femenina puede ser, como plantea Sepúlveda (2009), un aspecto positivo para construir aprendizajes y posibilitar la propia liberación intelectual. El problema radica en cómo dejamos fuera una y otra vez del proceso del aprender nuestras propias subjetividades. Como señala Da Silva:

La educación tal como la conocemos hoy es la institución moderna por excelencia. Su objetivo consiste en transmitir el conocimiento científico, en formar un ser humano supuestamente racional y autónomo, y en moldear a los ciudadanos de la moderna democracia representativa. (2001, p. 136)

Dejando fuera, de esta manera, todo lo que no sirve para ser parte de la sociedad homogénea, o sea nuestras individualidades, y dejando de ver los procesos de aprendizaje como oportunidades para mirarnos, se deja de pensar el aprendizaje como una experiencia de encuentro. A pesar de esto, no podemos quedarnos fuera y ya lo han planteado diversos estudios de mujeres. Como dice Sue Middleton:

Las pioneras de los estudios de mujeres en las universidades descubrieron que la estrategia de «empezar por lo personal» era una manera muy útil de «construir conocimiento», ya que existía poca documentación acerca del pasado intelectual de las mujeres, y las

teorías sociales y la investigación existentes eran criticadas por androcéntricas, es decir, por reflejar la situación de los hombres, quedando las mujeres reducidas a la invisibilidad o a una posición marginal. (2004, p. 64)

Entonces, la forma con más sentido para construir los conocimientos es a partir de mi propia experiencia, aspecto que se pasa por alto en pro de dar espacio a la igualdad entre todos/as los/as, incluso pasando por alto la idea de que son-somos personas únicas, siendo cada uno/a un mundo.

De vuelta a mi paso por la escuela femenina: ahora docente

En mi paso por el otrora Instituto de Señoritas de Santiago en condición de estudiante siempre pensé que lo correcto era actuar como un hombre, nunca tuve mucha conciencia de lo que era ser mujer, todo el tiempo se estaba en comparación a los hombres y al Instituto Nacional³ y me preguntaba si lo correcto era ser como ellos o revelarnos ante la comparación. Nunca me rebelé, quizás porque también creía que así debíamos ser; además, nunca vi en el Instituto de Señoritas una marcada identidad u orgullo por nuestra condición de mujeres estudiantes, formadas, a su vez, por mujeres educadoras. Era más potente la idea de que debíamos ser fuertes, exitosas y por sobre todo profesionales. No importaba mucho lo que nosotras mismas quisiéramos, ese era el molde que debíamos llevar por seis años y perpetuar a nuestro egreso.

A mi regreso como profesora al establecimiento, en 2008, me di cuenta de que las cosas no habían cambiado mucho, todo seguía relativamente igual y las formas de hacer clases eran las mismas que había cuando yo era estudiante. Pensaba que no podía seguir la forma de construir conocimientos de esta manera, así que, desde mi trinchera y

³ Colegio secundario para varones fundado en 1813 por el gobierno de José Miguel Carrera. Es la institución de estudios secundarios más antigua de Chile. De sus aulas han egresado 18 ex presidentes de la República de Chile.

en un territorio reservado para mí, comencé a involucrar las experiencias de cada una, la vida cotidiana, y entrelazarlas con los contenidos de la asignatura que dictaba (educación tecnológica).

Traté de no hacer nada de lo que me molestaba de los/as profesores/as cuando era estudiante y eso involucraba todo mi accionar dentro y fuera de las aulas. Traté de ser cercana, amable, de plantear clases dinámicas y dejar espacios al desarrollo de ideas propias de las estudiantes. En palabras de Elizabeth Ellsworth, lo que deseaba era «dar forma a mi propia práctica a través de cuestiones y modos de direccionalidad que [fueran] movilizadores y emotivos» (2005, p. 22).

No me arriesgo a dar una opinión definitiva en relación a mi práctica como profesora, pero sí puedo decir que los primeros años de mi ejercicio docente fueron espacios de descubrimiento, no solo en los aprendizajes del ramo, sino también como mujer, estudiante y profesora.

Desde aquí es posible pensar la construcción de una escuela diferente. A principios de siglo xx fue pensar la formación de mujeres para su libertad civil, para tener derecho a estudiar o votar, y el solo hecho de ir a la escuela ya era en sí un acto de libertad femenina; pero con el correr del tiempo las preocupaciones fueron cambiando y la escuela se fue quedando estática, se fue masculinizando, al punto de pensar que somos o debemos ser iguales a los hombres en capacidades e intereses, pasando por alto nuestro ser femenino. Pensar una escuela femenina en relación con otro masculino y no tratando de ser esas distintas. Como señala Anna María Piussi:

Initiar una nueva civilización de relación entre los dos sexos, asumiéndola como relación de diferencia. Hacer pensable y practicable la relación de diferencia, a partir de la relación entre los sexos, como forma de mediación que supera el esquema clásico de la reducción al Uno mediante la lucha por el poder (sea cual sea éste) y como nuevo principio de convivencia, de regulación de las relaciones entre las múltiples diversidades (culturas, etnias, grupos, individuos). (Piussi, 2014, p. 11)

Pensar una escuela consciente de a quién forma, ese es mi desafío de la escuela femenina. Pensar que el *deseo* de aprender se despierta también en la escuela y no pensarla a ésta como un espacio estático. Hacerla dinámica, partiendo de sí para formar en relación, dando espacio a la autoridad y la relación femenina.

Como educadora, me planteo el desafío de propiciar espacios de discusión y cuestionamiento. Gaby Weiner plantea también un cambio en el foco de la educación de mujeres y habla sobre las educadoras:

Por su interés en la forma en que el discurso opera como proceso «normalizador» y «naturalizador», en el que están conectados el saber y el poder, y también por la prioridad que conceden a lo «local», dicen que es posible crear un antidiscurso en el que se diga lo indecible. Un aspecto de la acción consiste en promover la conciencia crítica de las alumnas y alumnos con respecto a su situación en los discursos educativos (...) un problema importante es el de crear una conciencia crítica que no implique corrección ideológica ni choque con las complejas subjetividades y lealtades de alumnas (y alumnos). (1999, p. 102)

Buscar una escuela femenina requiere entender que la pedagogía es un discurso, «un discurso que orienta la educación, que sustenta y promueve una ética y un objetivo político, y que, como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y avance del feminismo» (Ochoa, 2008, p. 28). Por tanto, se debe tener consciencia sobre el poder de la escuela, los espacios pedagógicos y la fuerza de quienes aprenden y enseñan.

Tengo una historia escolar marcada por el trato impersonal del hacer educativo, sin embargo mi deseo por aprender nunca se apagó y creo que se debe, en gran medida, a que las cosas que me interesaban o que fueron despertando mi curiosidad se encontraban justamente fuera de la escuela. Dos mujeres son clave en este proceso: mi madre y mi abuela paterna.

Viví con mis padres y mis abuelos paternos hasta los seis años, en un barrio de clase media de Santiago. Luego de eso, mis padres, mi

hermano y yo nos fuimos a un barrio periférico de Santiago, pero la cercanía con mi abuela nunca se vio afectada.

De mi madre aprendí la rigurosidad del estudio, el valor de intentar hacer siempre lo correcto, de buena manera, y el valor de la singularidad. De esto último no me di cuenta hasta que comencé mi camino en el Máster de Estudios de la Diferencia sexual del Grupo de Investigación de Mujeres DUODA y comencé a reflexionar sobre todas esas ocasiones en que mi madre me alentaba a ser como quisiera, a vestirme como quisiera, sin seguir modas, o a participar de todo lo que produjera satisfacción y, claro, pensaba que eso hacían todas las madres, pero no era así, yo tuve suerte.

Trascender a la escuela: el deseo de aprender en femenino y del cotidiano

Luisa Muraro habla sobre las madres y la relación real y simbólica con ellas. También lo hace María Milagros Rivera, evidenciando que la primera relación educativa que entabla una niña o un niño es con su madre concreta y personal. Y aunque es la primera persona con la que nos construimos vínculos, no son relaciones fáciles, muchas veces se van trabajando y reconociendo con los años, pero es necesario reconocer que son parte vital de nuestras propias vidas. La relación de la madre con su madre, y la madre de la madre, es la estructura que construyó la vida para construirnos «un puente entre naturaleza y cultura, así como en cuanto a sus efectos» (Muraro, 1994, p. 54), es un puente que nos conecta con nuestro entorno; eso son las madres: mediadoras y maestras.

De mi abuela aprendí prácticamente todas las técnicas artísticas que manejé hasta mi entrada a la carrera de Artes Plásticas (hoy Artes Visuales) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Podría decir, sin miedo, que mis principales aprendizajes se construyeron con distancia de la escuela. Pero, ¿qué tenían de particular estas maneras de aprender? Eran miradas desde otro lugar, fuera de la escuela, un «pensar la pedagogía de otro modo, desde lugares que

son anómalos» (Padró, 2011, p. 12), espacios del aprender que no se definen por expertos, simplemente suceden. Sigue explicando Carla Padró:

Salirse del marco de lo pedagógico, o sea, de las normas, las expectativas y las representaciones de los sujetos que aprenden-enseñan, es un acto político que nos permite acercarnos al carácter socialmente construido de nuestros modos de hacer y nos permite relearnos desde otros lugares. (2011, p. 12)

Podría decir que aprendí desde mis madres, en medio de relaciones de afecto y autoridad femenina, donde podíamos aprender la una de la otra, se construía lo que María Milagros Rivera llama «Creación verdadera», donde «no hay lugar para el plagio sino para el intercambio: una dice algo y la otra, si germina en ella, lo completa» (Rivera, 2008, p. 21).

Aprender entre mujeres me hace pensar en los aprendizajes de cada día fuera de la escuela, lo que Carmen Luke define como *los aprendizajes de la vida cotidiana* (1999), y que se enmarcan en el día a día sin forzar las relaciones pedagógicas.

Con esto pienso también en cuán natural es aprender desde las mujeres de nuestras familias, madres simbólicas y reales, mujeres en las que reconocemos autoridad femenina y que propician los espacios y el deseo de aprender desde el amor, potenciando el propio deseo del aprender, porque se transforma en una actividad que nos llena de satisfacción, de alegría, de ganas de seguir aprendiendo.

Aprender con las mujeres de mi familia es volver al origen, en el sentido de María Milagros Montoya:

Ser originales no significa estar al día de las últimas teorías o descubrimientos, ni ensayar las técnicas educativas de «última generación», ni explicar con la ayuda de los recursos más sofisticados. Original no es lo mismo que novedoso. Origen hace referencia al origen que está en mí y en ellos y ellas. Ser original es mirar al origen, volver a él para reconocer lo que está presente en mí, y así evocar el modo en que aprendimos a hablar, a nombrar las cosas

con el placer de descubrir lo nuevo y de descubrirnos en relación de autoridad. A ese origen, de cada mujer y de cada hombre que es la madre, quien nos ha dado, gratis et amore, el cuerpo y la palabra. (Montoya, 2008, p. 71)

Aprender en espacios informales, sin nombre para otras personas. Ese ha sido el espacio de familia en femenino, las mujeres que potencian en mí el deseo de aprender cosas nuevas cada día, aprender y respetar, desde la naturaleza, los animales y las personas.

Creo que, en algún punto, el arte y la naturaleza me hacen sentir la necesidad, de vez en cuando, de contemplarlas, de disfrutar de su belleza, de sentir que tengo la capacidad de detenerme y observar, actividad muy escasa en tiempos en los cuales las personas corren de un lado a otro sin parar. Desde la naturaleza y con la calma de hacer las cosas por el deseo de hacerlas, es que también pienso que las mujeres construimos relaciones de respeto.

Nuestras formas de hablar son de respeto a la opinión de esa otra diferente, para reflexionar y construir diálogo en femenino y colectivamente. Aprendemos de la cotidianidad, desde el día a día, donde nacen los primeros grandes movimientos en pro de los derechos femeninos, principalmente por el derecho de elegir en libertad.

Así, mis formas de hacer pedagogía me hicieron consciente de otras formas de hacer, en la periferia de los grandes relatos.

Ser docente después de *mayo feminista*

En mayo de 2018 comenzó un movimiento de protesta para visibilizar los abusos y maltratos de los espacios académicos universitarios en contra de mujeres, sobre todo estudiantes. Uno de los hitos de la movilización fue la toma de la Casa Central de la Universidad Católica, espacio que no era tomado desde 1967, haciendo que la movilización adquiriera relevancia transversal en la sociedad. A propósito del movimiento, los establecimientos educacionales secundarios comenzaron también a sumarse a los dispositivos de protesta.

Esta vez me tocó vivir las movilizaciones no sólo como feminista, sino también como docente, y me preguntaba: ¿será visible mi descontento frente al sistema de abuso patriarcal de las instituciones formativas de nuestro país? ¿Será visible que busco espacios formativos ausentes de violencia simbólica? Mi rol como formadora era ahora también cuestionado por ser docente, como estos *otros* docentes denunciados y abusadores. Pasaba a ser docente y luego mujer, pasaba a ser parte ahora del sistema patriarcal –que combato– y me preguntaba: ¿cómo abrimos el diálogo con los movimientos sociales-feministas desde el ser docente? ¿Cómo seguimos ahora después del mayo feminista?

Reflexiones finales

El valor de transitar en las ideas, las posturas y las discusiones para enriquecer las reflexiones, y no limitarse a un solo posicionamiento, es una de las grandes riquezas de las relaciones femeninas. En mi caso, ese respeto de las relaciones no instrumentales, la libertad de posición y la autoridad femenina se plantean hoy como inspiraciones para hacer crecer a diario mi deseo por «aprender en femenino».

Moverse, tener posturas múltiples, tal como las propias experiencias que a lo largo de la vida no son lineales, hacen que el deseo de aprender entre mujeres no sea un asunto estático y, por ende, se hace tremendamente atractivo a la hora de pensar en las formas que más nos motivan a aprender.

Aprendemos la una de la otra, tejiendo en distintos tiempos, en distintos lugares y a ritmos disímiles; cada una a su propio ritmo, preocupándonos de las otras, sabiendo que, entre mujeres, habrá un cuidado colectivo e interés porque todas puedan aprender.

Mi paso por la escuela femenina me lleva a reflexionar en torno a los procesos y agradezco la experiencia pues me ha permitido construir una trayectoria académica que cuestiona, pone en duda y propone nuevas formas de aprender y por sobre todo de hacerlo en femenino.

Podemos no conocernos, no habernos sentado en la misma mesa, incluso investigar (como es mi caso) en solitario, pero no dejamos de aprender en colectivo y construir conocimiento entre todas; las que investigamos, las que educamos, las que militan y las que leen. Somos las mujeres, un fluir constante de reflexión y colaboración con otras.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M., Ellsworth, E. y Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- Arendt, H. (2005). ¿Qué nos queda? Nos queda la lengua materna. *Ensayos de comprensión 1930-1954* (pp. 17-40). Madrid: Caparrós
- Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En Contreras, J. & Pérez de Lara N. (Ed.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-174). Madrid: Morata.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. & Pérez de Lara N. (Ed.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza: Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Gremler, J. (1902). *Monografías del Liceo N°1 de niñas. Desde su fundación hasta la fecha, trabajo presentado a la exposición escolar del congreso de enseñanza pública de 1902*. Santiago: Cervantes.
- Heidegger, M. (1987). La esencia del habla. En *De camino al habla*. Barcelona: Serbal
- Hernández, F. & Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Kirkwood, J. (1986). *Ser política en Chile. Los nudos de la sabiduría feminista*. Santiago: Cuarto propio.

- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la *experiencia*. En Contreras, J. & Pérez de Lara N. (Ed.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-115). Madrid: Morata
- Luke, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Morata.
- Middleton, S. (2004). El desarrollo de una pedagogía radical: Autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres. En Goodson, I. (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp.63-98). Barcelona: Octaedro.
- Molina, D. (2011). Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica. *DUODA: Revista d' studis feministes*, 40, 112-127.
- Montenegro, C. (2019). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 289-302
- Montoya, M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid: Horas y horas.
- Ochoa, L. (2008). *El Sueño y la Práctica de Sí: Pedagogía Feminista: Una Propuesta*. México D.F.: El Colegio de México, A.C., Biblioteca Miguel Cosío Villegas.
- Piussi, A. (2014). La sabiduría de quien sabe esquivar la dialéctica entre opresión y libertad (Apuntes entregados para la asignatura «La pedagogía de la diferencia sexual» para el Máster de estudios de la diferencia sexual de DUODA).
- Rivera, M. (2008). La relación instrumental y la relación sin fin. En *El trabajo de las palabras. Una creación inacabada nacida de la relación entre mujeres* (pp.19-66). Madrid: Horas y horas.
- Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.
- Sepúlveda, C. (2009). Formando niñas. Una mirada a la educación pública femenina, a sus maestras y alumnas. Santiago de Chile, 1894-1912, *Revista mexicana de Investigación educativa*, 14(43), 1249-1268.

- Viollet, C. (2005). Pequeña cosmogonía de escritos autobiográficos. *Cuadernos de crítica de la cultura*, (69), 23-29.
- Weiner, G. (1999). *Los feminismos en la educación*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Zerán, F. (2018). Escrituras rebeldes para tiempos de cambio. En F. Zerán (ed.) *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 9-20). Santiago: Lom

Academia de artes O.B.R.A.: una propuesta dentro de la formación diferenciada en artes visuales para educación media en Chile

*Mildred Donoso Pérez*¹

Introducción

El Marco Curricular, vigente hasta el año 2019, para tercer y cuarto año de Enseñanza Media Científico Humanista en el sistema educacional chileno, permite proponer alternativas de profundización disciplinar en el área de Formación Diferenciada. En este contexto, en el Colegio Alcántara de la Cordillera de Santiago de Chile, se genera una asignatura electiva propia, derivada de la propuesta curricular ministerial para la Formación Diferenciada Humanístico-Científica en Artes Visuales, producto de la demanda y producción artística de los estudiantes pertenecientes a estos niveles.

Este relato pretende dar conocer y analizar el desarrollo didáctico y metodológico de esta experiencia pedagógica que ha sido objeto de análisis en foros, seminarios y congresos de educación artística dentro y fuera de Chile, debido a su particular propuesta y a sus resultados, principalmente por el impacto que generó en la construcción del co-

¹ Licenciada en Educación y profesora de Artes Plásticas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional, Universidad Andrés Bello. Académica adjunta Escuela de Educación Artística, Universidad Católica Silva Henríquez. Contacto: mdonoso@ucsh.cl

nocimiento y el aprendizaje significativo de los estudiantes que pasaron por esta experiencia, así como por el acercamiento a la producción de arte contemporáneo, su influencia en la posterior elección que los participantes realizaron de programas curriculares universitarios afines al ámbito artístico y su contribución al fortalecimiento de la educación artística.

Durante todo el proceso formativo, este diseño curricular promueve que el artista educador desarrolle una metodología que permita que el estudiante, denominado «obrero», logre consolidar competencias en el ámbito de la concepción, creación, defensa y comprensión de su propia obra, rescatando de ella las motivaciones de su ejecución, el proceso y el análisis de los resultados de su propuesta artística.

Para comprender los alcances y contextos de esta experiencia, es necesario señalar que el Colegio Alcántara de la Cordillera, donde se desarrolló la propuesta didáctica, pertenece a la Sociedad Educacional Alcántara-Alicante, cuyo sistema de financiamiento es de orden particular subvencionado. Se ubica en la comuna de La Florida, Santiago de Chile, atendiendo a un universo de 1.000 estudiantes que completan 26 cursos desde la Educación Parvularia hasta Enseñanza Media Científico Humanista, y se encuentra entre los establecimientos de excelencia académica del país, debido a los buenos resultados obtenidos en pruebas estandarizadas. El nivel socioeconómico de las familias que componen esta comunidad educativa es medio-alto; por lo tanto, el nivel de vulnerabilidad es bajo y solo bordea el 2%.

En 2006 el colegio habilitó un espacio dentro de sus dependencias para ser utilizado como bodega-taller, producto de la alta demanda y producción artística que realizaban los estudiantes de enseñanza media. Dicha generación estaba compuesta por estudiantes que poseían un notorio interés por explorar aún más las posibilidades de creación y ejecución artística que les ofrecía la clase de artes tradicional.

Mientras seleccionaban su programa de asignaturas electivas, los estudiantes propusieron a la Coordinación Académica, encargada de la gestión curricular, y a la Dirección del colegio, aprovechar ese espa-

cio para ampliar la oferta de cursos electivos que brindaba la Formación Diferenciada, con el fin de generar una instancia formativa que les permitiera profundizar en dichas habilidades, más allá de lo que se podía desarrollar dentro de las dos horas de clases de Artes Visuales que corresponden por cada nivel.

Si bien la demanda de los y las estudiantes se enmarca dentro de una de las cuatro especialidades propuestas en el programa diferenciado de estudio, llamada Dibujo, Grabado, Pintura, Escultura e Instalación, ésta se alejaba, al mismo tiempo, de la preconcepción de la clase que ellos tenían, pues, además de producir obra bajo el alero de dichas técnicas y procedimientos artísticos, abogaban por un espacio inclusivo dentro del curriculum para explorar otro tipo de propuestas en torno a la técnica, el material y sobre todo, el origen y el sentido de la obra de arte, por tanto, acercarse al abordaje del arte contemporáneo más allá de las actividades propuestas por el curriculum formal. Deciden, a su vez, denominarse a sí mismos como «obreros», constructores de su propia experiencia artística, quienes, guiados por mí como docente a cargo, situada en el rol de artista educador, desarrollan diversas propuestas de obra basadas fundamentalmente en sus inquietudes e intereses personales.

Autores como Koroscic (1996) y Efland (2000) concordaron en que el rápido crecimiento de la batería de conocimientos artísticos impulsa al cuerpo docente a aumentar el incentivo de la producción de obra en sus estudiantes, así como el nivel de profundización de conocimientos teóricos que ellos tienen.

En la actualidad, el rol facilitador que ejercen los artistas educadores propone metodologías que sostienen el desarrollo artístico de los estudiantes, a través del acompañamiento por sobre la mera transmisión y el entrenamiento técnico.

Bamford (2009), en su investigación llamada *El factor «wuuu»: el papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*, revela que los programas con contenido artístico de calidad también se caracterizan por desarrollar la colabora-

ción, declarándose realmente inclusivos, pues deben estar preparados para atender a todo tipo de estudiantes y no solo dirigirse a aquellos que posean talentos explícitos. De este modo, estos programas deben contar con estrategias de evaluación de los aprendizajes específicas y ofrecer oportunidades para desarrollar vínculos entre el programa y su contexto, con el fin de generar intercambios artísticos significativos que impacten en toda la comunidad.

Entonces, ante el desafío de diseñar un programa de estudio propio, surge la pregunta ¿cómo desarrollar un diseño curricular cuyas estrategias didácticas y metodológicas aborden la ejecución de obras de arte contemporáneo en un contexto escolar de alta producción artística? Es por eso que bajo, esta premisa, estructuro una cátedra que recibe como nombre Academia de Artes O.B.R.A., cuyo principal enfoque didáctico es el desarrollo de proyectos de creación artística, procedentes de un proceso de búsqueda y exploración de múltiples temáticas, extraídas de las inquietudes personales o experiencias de vida de los y las estudiantes participantes, quienes, luego de un proceso de investigación, desarrollo y consolidación de una o más ideas en torno a un tema seleccionado, ejecutan una obra de arte, valiéndose de diversas técnicas, formatos, soportes y/o materiales.

La mayoría de los (las) estudiantes que integraron el proyecto de Formación Diferenciada entre los años 2006 y 2014 eran dueños de un buen capital cultural, por lo tanto, estaban llanos a aumentar sus conocimientos específicos relacionados con el ámbito de las artes, ya que la mayoría provenía de hogares donde se había fomentado en ellos, desde la formación inicial, una relación con el medio artístico y la cultura.

En un principio, los estudiantes que componían la clase, poseían notorias habilidades artísticas en diversas disciplinas, especialmente aquellas que vienen desde las artes plásticas, es decir, excelentes dibujantes, pintores, fotógrafos o escultores, habilidades sencillas de detectar desde la clase de artes tradicional; sin embargo, con los años, O.B.R.A. generó una propuesta de inclusión disciplinar, lo que generó una apertura que permitió que el curso electivo recibiera todo tipo de

estudiantes que manifestaban un interés real por el desarrollo artístico; por lo tanto, llegó un momento en el que la cátedra contó con estudiantes que desarrollaban disciplinas tan diversas como *performance*, instalación, video arte, teatro, música, etc. Incluso, se formaron colectivos de arte al interior del electivo que agrupaban a *obreros* que decidieron desarrollar proyectos creativos en conjunto.

Finalmente, una vez formalizadas las autorizaciones correspondientes, acorde con la normativa ministerial vigente, se dio paso al ajuste y diseño curricular de la clase que se describe a continuación.

1. Institucionalidad de la Educación Artística en Chile

Dentro del ámbito formal de los programas de educación en Chile, el arte ocupa un espacio cada vez más reducido y limitado. El rol de la educación artística se ve relegado a un segundo plano, sin considerar la relevancia que múltiples estudios han señalado que ésta tiene para la formación integral del estudiante.

El Ajuste Curricular Decreto n°254 del año 2009, actualización del Decreto n°220 de 1998, aún vigente para 3° y 4° año de Enseñanza Media en Chile, organiza la enseñanza de las artes en dos líneas principales: la Formación General y la Formación Diferenciada Humanístico-Científica. Existe una tercera línea de libre disposición, que muy pocos establecimientos educacionales destinan para profundizar en los aprendizajes artísticos, por lo tanto, es en la Formación General o Plan Común donde se produce el encuentro entre las disciplinas artísticas consideradas fundamentales (Visuales y Musicales) y el estudiante, durante dos horas pedagógicas de clases semanales. En establecimientos con este tipo de oferta curricular se concentra la mayor cantidad de estudiantes del país, esto sin considerar que también existen establecimientos educacionales que optan por otras líneas formativas, tales como la Formación Técnico Profesional, donde los estudiantes tienen un acercamiento al arte solo en 1° y 2° año de Enseñanza Media o, en su efecto contrario, la Formación Artística específica que cruza toda la Enseñanza Básica y Media, en la cual los estudiantes que optan por ese

sistema reciben una formación en profundidad durante toda su trayectoria escolar, abordando especialidades tales como Artes Escénicas: Teatro y Danza; Artes Musicales y Artes Visuales.

En la Formación General, a pesar de que el sector Educación Artística es obligatorio de 1º a 4º año de Enseñanza Media, los establecimientos pueden alternar o elegir uno de los dos subsectores, Artes Visuales o Artes Musicales, para que sea impartido en sus aulas.

En el año 2014, con la entrada en vigencia de las nuevas Bases Curriculares de 6º Básico a 2º Medio, ya no se habla de subsectores sino que de las asignaturas Artes Visuales y Música; sin embargo, para 3º y 4º Medio sigue en vigencia la nomenclatura y la propuesta curricular anterior.

En lo que respecta a la Formación Diferenciada, que corresponde a 3º y 4º año de la Educación Media, el Marco Curricular contempla cuatro módulos de formación en artes: Artes Visuales, Audiovisual, Artes Escénicas y Diseño. Errázuriz (2001) explica que:

La Educación Artística también forma parte de esta modalidad, representada por los subsectores Artes Visuales y Artes Musicales. En consecuencia, además del sector obligatorio contemplado en la Formación General (Plan Común), los establecimientos podrán ofrecer, en Tercero y Cuarto Medio, talleres de Artes Visuales, Audiovisual, Artes Escénicas, Diseño Múltiple, Apreciación Musical, Interpretación Musical y Composición Musical. (p. 21)

En este contexto, el Marco Curricular (1998) señala que, en el caso de la Formación Diferenciada para centros educativos científico-humanistas, se han definido objetivos y contenidos adicionales a la Formación General, para ser trabajados en mayor profundidad en función de los talentos, intereses o expectativas de los estudiantes de Educación Media. De este modo, las dos horas correspondientes al Plan General se ven aumentadas según la cantidad de electivos de Formación Diferenciada que cada establecimiento educacional determine impartir.

A nivel mundial, los programas de educación artística cobran relevancia en el fomento de nuevas aptitudes y habilidades que involucran

la estimulación del pensamiento; sin embargo, pese a su promoción desde organismos como la Unesco, el estado precario de la educación artística sigue siendo universal, a pesar del reconocimiento que ha obtenido por parte de algunos sectores del conocimiento en torno a su verdadera importancia. Chile no es la excepción. El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, en el marco de su programa de talleres Acciona, aborda el fomento del arte y la cultura en la educación, sosteniendo que este tipo de iniciativas favorecen considerablemente el desarrollo humano de las personas. A pesar de lo anterior, siendo la enseñanza del Arte una instancia obligatoria a lo largo de todo el proceso escolar, históricamente ha mantenido una condición marginal dentro del sistema escolar chileno. Pese a su comprobada incidencia en el desarrollo de la creatividad, las emociones y la imaginación, son pocas las instituciones educativas que optan por profundizar en su desarrollo a través de los electivos propuestos para el Plan de Formación Diferenciada en artes, ya que se priorizan las áreas de las ciencias, matemáticas y humanidades. En ese contexto, Eisner (1998) plantea que las artes tienen un papel importante que desempeñar en el refinamiento de nuestro sistema sensorial y en el cultivo de nuestra capacidad de imaginación. Esta condición no solo se restringe al ámbito de las artes, sino que cruza transversalmente todas las áreas del conocimiento y las dimensiones de la experiencia humana; por lo tanto, profundizar en su desarrollo, otorga beneficios que impactan directamente en la formación integral de los estudiantes. Señala también que antes de implementar un programa artístico se debe diagnosticar el contexto escolar donde será implementado, con el fin de obtener más y mejores resultados.

Por otro lado, el mismo Eisner (1972) menciona que un alto porcentaje de los padres y apoderados creen que:

La escuela y sus programas educativos deben aportar a la mejoría social y económica de sus pupilos, pues, con frecuencia, se considera que la educación es un proceso cuyo principal interés consiste en ayudar a que los niños se introduzcan en niveles superiores de enseñanza, y, con ello, sean capaces de ganarse mejor la vida. (p. 13).

Bajo esta premisa, el foco de los centros escolares y sus proyectos educativos está sobre las asignaturas del área instrumental, cuya orientación se centra en la obtención de resultados en mediciones estandarizadas, relegando a las cátedras que desarrollan competencias y habilidades artísticas a una condición secundaria y poco valorada dentro del sistema.

En el año 2011, tras la aprobación de un decreto emanado del Ministerio de Educación de Chile, el cual propone un plan de estudios que reduce la cantidad de horas destinadas a la educación artística de los cursos del segundo ciclo de enseñanza básica, y que además reafirma que los establecimientos educacionales que imparten Enseñanza Media solo están en obligación de al menos incluir Artes Visuales o Artes Musicales, el panorama se torna aún más complejo para aquellos estudiantes cuyos intereses se encuentran enfocados en esta área.

Finalmente, en la actualidad, el país se encuentra en pleno debate en torno a la electividad de la asignatura para estos niveles a partir del año 2020 y, sin duda, esta práctica legal no contribuye al fortalecimiento del capital cultural de los estudiantes en formación, especialmente el de aquellos que pertenecen a familias que perciben menores ingresos, debido a que sus posibilidades de acercamiento al arte, la cultura y la alfabetidad visual solo se producen desde el aula.

2. Fundamentación del proyecto

En pro de dar respuesta y atender a las necesidades de los estudiantes cuyas habilidades artísticas demandaban una instancia de expresión y desarrollo más profundo, es que gesté una propuesta dentro de la Formación Diferenciada, autorizada por el establecimiento educacional donde se llevó a cabo esta experiencia, cuyos objetivos artístico-pedagógicos se cruzan con el fomento de prácticas que apalanquen el desarrollo necesario para formar seres integrales y discursivos, que aporten de lleno a la sociedad, premisa enmarcada dentro del Proyecto Educativo Institucional del colegio.

En una primera etapa y bajo un carácter participativo, se les preguntó a los y las estudiantes cuáles eran las principales líneas de trabajo que querían desarrollar; de este modo, se propuso formar una academia de artes, cuyo eje central girara en torno a la producción de obras, determinando que el objetivo principal fuese que cada estudiante participante lograra desarrollar proyectos de creación artística procedentes de un proceso de búsqueda y exploración de múltiples temáticas, extraídas de las inquietudes personales o experiencias de vida, mediante el uso de diversas técnicas, formatos, soportes y/o materiales.

Eisner (2004) señala que «la imaginación es una forma del pensamiento que engendra imágenes de lo posible» (p. 21); por lo tanto, la propuesta metodológica del electivo se sustenta en el traspaso de dichas imágenes a una representación contenida en una obra de arte.

La creación de una obra estabiliza la idea contenida en ella, le otorga cuerpo, forma y, por otro lado, el proceso creativo más su análisis le otorgan un significado. El fin último de la creación de este programa está relacionado con la búsqueda del sentido de la obra y el uso de recursos multidisciplinarios para llevarla a cabo.

Efland, Freedman y Stuhr (2003) plantean, entre otras cosas, que los enfoques pedagógicos basados en la educación multicultural y la reconstrucción social desarrollan prácticas que permiten a los estudiantes aprender a analizar sus propias situaciones y adquirir instrumentos de acción social que los obligan a desenvolverse en un espacio multidisciplinario, donde, además, pueden articular su aprendizaje con otras áreas del conocimiento. Mencionan también que «un programa artístico, articulado en torno a los conceptos de un enfoque integrado de multiculturalismo y reconstrucción social, es necesariamente interdisciplinario» (p. 154).

De este modo, en esta cátedra se transmite la enseñanza de las artes tal como se experimenta en la vida: como parte integrante del contexto social y cultural de los estudiantes, quienes transforman sus mundos privados en arte público, utilizando diferentes recursos; sin embargo,

no pierde de vista que es fundamental hacerse cargo de orientar a los jóvenes para que aprendan a efectuar dicha transformación.

En una segunda revisión acerca de los lineamientos curriculares de O.B.R.A., se determinó que cada proyecto debía ir acompañado de un proceso de investigación, desarrollo y consolidación de una o más ideas en torno al tema seleccionado, para luego transformarse en una obra de arte como producto definitivo. Finalmente, bajo un enfoque didáctico activo, la propuesta sitúa al estudiante al centro de la reflexión de su proceso de aprendizaje.

Con esta metodología, los intereses y necesidades del estudiante pasan a ser el centro de su proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente se transforma en un guía durante el proceso, facilitando la reflexión y la adquisición de competencias y habilidades mediante la acción creadora. Los estudiantes inician un proceso de acercamiento al acto creador, que incluye ámbitos de diseño y producción artística, alfabetización visual y la extensión del aprendizaje más allá del aula, mediante el desarrollo de proyectos, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y la colaboración.

3. Descripción del proyecto

A continuación, se desglosa la estructura funcional y la secuencia didáctica que se aplicó en la asignatura electiva una vez realizado el diagnóstico de necesidades.

3.1 Estructura proyecto O.B.R.A..

Una vez conformada la clase, se instituyó una estructura funcional que establece las líneas de acción de la cátedra. Dicha estructura, además de poseer un eje central de desarrollo de obra, cuenta también con otras tres líneas de trabajo que se desarrollan en forma paralela y complementaria entre sí.

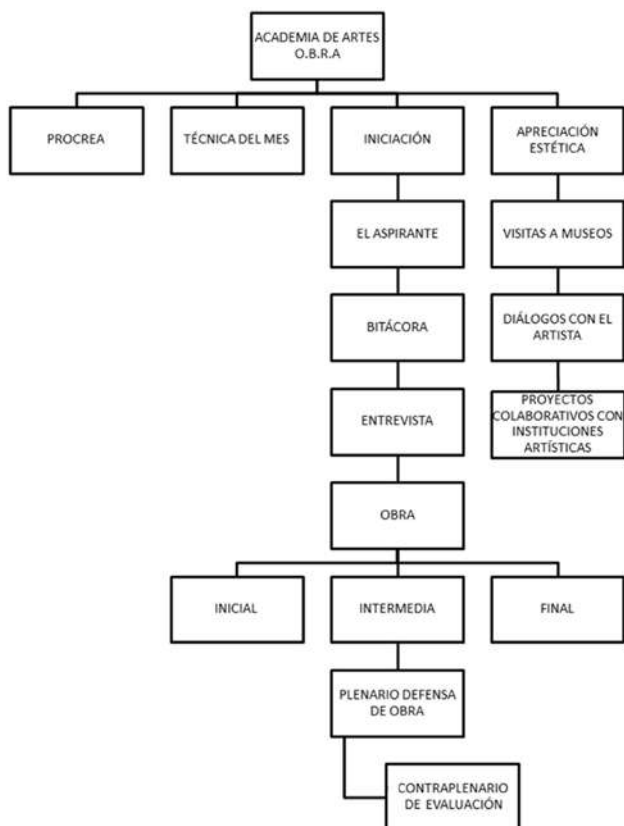


Figura 1. Estructura de O.B.R.A

3.1.1. La iniciación

Durante la primera clase del año, los miembros de la asignatura reciben a los nuevos estudiantes que manifiestan interés por formar parte del electivo, ya sea porque fueron invitados, recomendados por obreros antiguos que ofician como padrinos o bien porque voluntariamente manifiestan su interés por conocer de qué se trata la clase.

En dicha ocasión, se realiza una convocatoria abierta a la que también asisten algunos *ex obreros*; la mayoría, jóvenes ya egresados del

sistema escolar, universitarios o profesionales que, voluntariamente, se acercan al colegio en esa instancia, para aportar con su experiencia personal y apoyar a los estudiantes que van a tomar la decisión de postular por un cupo dentro del electivo.

El taller se dispone de tal modo que los postulantes se sientan rodeados de *obras* ejecutadas por obreros de distintas generaciones, quienes se encargan de explicar cada una de las modalidades de trabajo de la clase.

Contreras y Sepúlveda (2015) comentan que el modelaje puede tener diferentes efectos sobre la conducta de un observador, por lo tanto, hacer que reciba información precisa a modo de inducción, además de provenir de una primera fuente, en este caso, de los mismos estudiantes que ya pasaron por el programa formativo; sin duda, se traduce en una instancia que enriquece el interés por participar de la experiencia.

En el año 2009 los estudiantes produjeron un documental llamado «*Manos a la OBRA*» para presentarlo en el Encuentro Nacional de Educación Artística y Transversalidad, organizado por la Universidad de Concepción en la ciudad de Los Ángeles, instancia a la cual fueron invitados con el fin de dar a conocer la experiencia pedagógica desarrollada. En él se relatan los primeros años de conformación de la cátedra y se da cuenta de la estructura general de O.B.R.A., algunos testimonios y lo que piensan ellos en torno al arte y la educación artística. Desde entonces, en la iniciación, además de recibir una inducción general, los postulantes observan el documental y reciben las instrucciones generales para elaborar un proyecto de obra llamada «el aspirante», que les permitirá demostrar sus habilidades y pasar a formar parte del electivo.

3.1.2. *El aspirante*

Durante la iniciación reciben las instrucciones para ejecutar «el aspirante», instancia que básicamente consiste en invitar a los postulantes a realizar un primer acercamiento a su proceso creativo, mediante el diseño y ejecución de un proyecto de obra a modo de prueba de ingre-

so. Principalmente, se les pide a los estudiantes que, en el transcurso de los cinco días siguientes generen una obra que transmita en sí misma las intenciones artísticas que posee el postulante y los aportes que eventualmente podría realizar dentro de la clase. Para ejecutar este proyecto los aspirantes pueden utilizar técnicas, soporte, formato y materiales de libre elección; además, se les solicita que la obra esté acompañada de un breve texto que fundamente el contenido de la obra.

Metodológicamente, este proceso permite diagnosticar competencias, tales como la capacidad de planificación, ejecución de proyectos, así como también habilidades artísticas, el nivel de reflexión y el análisis inicial de su proceso creativo.

Luego de la entrega del aspirante, los *obreros*, en conjunto con la docente, realizan un plenario de evaluación donde se cotejan las fortalezas y debilidades de cada propuesta; se leen los textos complementarios y se selecciona a los estudiantes que se unirán a la clase. Finalmente, se publica la lista de los alumnos seleccionados en la página web que mantiene el electivo, recurso didáctico que se utiliza para generar vinculación con el medio y donde se exhiben las obras de los participantes, año a año.

3.2. Proceso de producción de Obra

Durante el año académico, los *obreros* trabajan en la concepción, el diseño y la construcción de tres proyectos de obra: Obra Inicial, Obra Intermedia y Obra Final.

Cada obra generada por el estudiante tiene su propia particularidad y, generalmente, existe un criterio de continuidad entre una y otra, ya sea por el tema, la técnica, el soporte o el material. Un obrero que ingresa en Tercer año Medio realizará seis Obras durante su paso por el programa de formación diferenciada, siendo la obra final de Cuarto Año Medio el proyecto culmine de su proceso de Obra, por lo tanto, el más importante.

La connotación de la obra está dada por el cariz de la temática contenida en ella. Cada autor sustenta el significado esencial de las obras de arte que produce, como medio idóneo de expresión en torno a un tema central. El *obrero* sigue una línea de producción artística que se

sostiene en la forma de llevar a cabo sus proyectos de Obra. Con base en esto, la estrategia didáctica se desarrolla con distintos focos dentro de tres tipos de líneas temáticas seguidas por los estudiantes según sus intereses y habilidades.



Figura 2. Logotipo Academia de Artes O.B.R.A. © Mildred Donoso.

3.2.1. Obreros con conciencia, crítica y juicio social

Este *obrero* orienta su producción artística en torno a temáticas cotidianas y de contingencia social. Trabaja con el fin de retratar, por medio de la obra, sus ideales o visiones del mundo, operando como un crítico social, por lo tanto, sus obras permiten que los observadores se

enfrenten a una propuesta que los haga reflexionar y tomar una postura frente a lo observado a partir de su propia escala de valores y sentido de la realidad, generando debate y análisis.

De este modo, el acompañamiento y las orientaciones didácticas para el estudiante que elige trabajar en esta línea se componen de estrategias para desarrollar la capacidad de percepción de la realidad inmediata, el desarrollo intelectual y la reflexión en torno al medio social, político, religioso, etc., y los diferentes modos de expresión artística para dar a conocer su propuesta.

Según Galaz (2017), «el artista es un activador de la dialéctica subyacente en la relación artista-obra-sociedad. El artista propone con su obra una antítesis; ésta choca con una situación social estacionaria». (p. 35). De este modo, los estudiantes que eligen este camino incorporan con mayor profundidad al público que percibe sus propuestas y que, a partir de su propia escala de valores, pasa a relacionarse con la obra.

Los *obreros* de esta línea generalmente utilizan formatos, soportes, técnicas y materiales cercanos al arte contemporáneo, tales como *performance*, acción de arte, instalación, video arte o fotografía.

3.2.2. *Obreros técnicos*

Este tipo de *obrero* tiene como meta desarrollar habilidades y técnicas en la disciplina artística que mejor domina, o bien aventurarse en la exploración de nuevas técnicas y/o materiales no trabajados con anterioridad para conocer sus posibilidades expresivas. Relega la temática de la obra a un segundo plano; por lo tanto, la estrategia didáctica concentra sus esfuerzos en otorgar las herramientas necesarias para alcanzar el dominio técnico y promueve entonces la constancia en la ejercitación de la técnica y la exploración de los diversos modos de uso de algún material.

La mayor parte de los *obreros técnicos* desarrollan obras con técnicas basadas en el uso de materiales tradicionales, tales como dibujo, pintura y escultura principalmente; sin embargo, Martínez (2011) señala que, al momento en que el creador se enfrenta a los problemas técnicos

y plásticos de una tarea, indirectamente amplía su conciencia sobre su actitud ante la vida.

3.2.3. *Obreros del alma*

Este tipo de *obrero* retrata en sus obras su propia experiencia personal, volcando en ellas aspectos de su vida que lo han marcado y formado como persona a su corta edad. La obra se vuelve un receptáculo de sí mismo, en la que las temáticas que devienen de su propio mundo interno buscan materializarse por medio de un producto artístico.

Dewey (1949) señala que «la naturaleza de la experiencia está determinada por las condiciones esenciales de la vida» (p.14). Además, sostiene que la experiencia, en el grado en que es experiencia, en lugar de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privadas, se transforma en un intercambio activo y atento con el mundo.



Figura 3. Selva de Cemento Fotomontaje Digital. Autora: Fabiola Tempini Del Pino. © Mildred Donoso.

La adolescencia es un periodo de búsqueda de identidad y de formación del criterio; por lo tanto, para los jóvenes que optan por estos temas, la obra se convierte en una especie de acción sanadora, cercana a las propuestas del arte terapia, como un medio de reflexión en torno a la experiencia personal.

La mayor parte de los estudiantes se sitúa en esta línea temática, lo que implica que, desde mi parte, el acompañamiento docente se

sitúe tanto en las sugerencias de abordaje del tema de la obra, así como en el apoyo para la selección de técnicas y/o materiales para ejecutarla.

El proceso de reflexión y planificación se torna arduo y requiere de un proceso de diseño que demanda profundizar en el origen y las razones para abordar el tema, y cómo éste será dado a conocer a través de una obra de arte. Los estudiantes desarrollan la temática en profundidad, formulando interconexiones entre su experiencia y la expresión artística. El conjunto de obras desarrolladas por un *obrero del alma*, da cuenta de su mundo interior y permite leer de su experiencia a través de las formas, ya sean abstractas o figurativas, contenidas en una pintura, una fotografía o un proyecto realizado con cualquier tipo de técnica y/o material.

Durante el acompañamiento al *obrero* en su proceso creativo, existen dos instancias estratégicas de apoyo para ir proyectando la futura obra; estas instancias son la escritura en la Bitácora de Obra y la Entrevista de Obra.

3.3. Bitácora de Obra

Una Bitácora de Obra es un medio de registro gráfico que lleva cada *obrero* con el fin de apoyar la generación de su obra por medio de la investigación, anotaciones, bocetos, citas y cavilaciones propias de un proceso creativo.

Tres días antes de presentar la obra ante el plenario, el *obrero* hace entrega de su Bitácora a la docente, con el fin de que ésta pueda revisar el registro de todo el proceso creativo contenido en ella, además de dar lectura a la defensa de Obra escrita, exigencia que forma parte de la evaluación.

En la bitácora se registra desde la génesis hasta el resultado final de la obra, por tanto, debe contener las reflexiones realizadas antes, durante y luego de las conversaciones que se dan en la entrevista de Obra y lo que cada obrero va ideando durante el proceso creativo.



*Figura 4. Campo de Remolinos Instalación. Autora: Mariel Ávila.
©Mildred Donoso.*

De este modo, como docente, me permitía llegar a la instancia de evaluación con un conocimiento previo de dicho proceso, a través de la lectura de la Bitácora.

Las investigaciones en torno a la producción de obras de los grandes maestros del arte dan a conocer la importancia del libro del artista como un ejercicio previo necesario a la producción de obra. Según López y Hernández Muñoz (2010), en los cuadernos del artista se ve reflejada la creatividad personal y la experimentalidad que éste desarrolla en torno a su obra, por lo tanto, instalar en los estudiantes su uso se vuelve una herramienta de apoyo fundamental para que lleven su proceso creativo en forma ordenada y precisa.

3.4. Entrevista de Obra

La Entrevista de Obra es una instancia de conversación personal entre el *obrero* y la docente, en la que el primero expone su idea inicial o preconcepción de Obra. En ella, el estudiante aclara ideas y recibe orientación acerca de la ejecución, el uso de técnicas y/o materiales, el montaje y la defensa oral de su obra frente al plenario.

Metodológicamente, la entrevista busca potenciar en el estudiante la capacidad de análisis en torno a lo que se está concibiendo como obra y la reflexión relacionada con las posibilidades de mejora o consolidación de la idea inicial.

3.5. La Obra y su defensa ante el plenario

Una vez finalizado el proceso de creación de Obra, los *obreros* dan a conocer los resultados frente a un plenario de evaluación.

La defensa de Obra, se basa en la argumentación escrita (en la Bitácora) y oral (frente al plenario), del proceso y del resultado de la obra como tal.

Se compone de los siguientes aspectos que se miden con indicadores contenidos en una escala de apreciación:

- Presentación del proyecto: título de la obra, contextualización.
- Fundamentación teórica y/o valórica en torno al tema: fundamentos de la temática contenida en la obra desde el punto de vista de la teoría o los valores, según corresponda a la connotación de la obra.
- Fundamentación de Técnica: defensa de la selección de la técnica utilizada para ejecutar la obra.
- Fundamentación de Materiales: defensa de la selección de los materiales utilizados para ejecutar la obra.
- Capacidad de respuesta a las preguntas del plenario: facilidad para dar respuesta a las preguntas realizadas en torno a la obra y/o al proceso creativo.
- Autocrítica: capacidad de recepción de comentarios, observaciones y divergencias en torno a la obra y la autoevaluación del proceso y resultado.

- Oratoria y dicción: capacidad de comunicar un conjunto de ideas comprensibles en torno a la obra frente al plenario.
- Uso de elementos de apoyo al montaje: uso de recursos artísticos o didácticos asociados al montaje de la obra, formato de presentación y entrega.
- Conformidad de obra: calificación cuantitativa en torno al proceso y al resultado de la obra, estratificado de 1 a 10.
- Conclusiones: evaluación en torno al resultado del proceso creativo.

Cuando se trata de la defensa de Obra final, se agregan dos indicadores formativos que apuntan hacia reflexionar acerca del paso del *obrero* por el programa de formación diferenciada en artes durante su trayectoria escolar y hacia la realización de un análisis de lo que aprendieron y lo que les faltó por realizar.

Esta experiencia busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de argumentar y reflexionar ya no solo en torno al proceso, sino que también a los resultados, cuando ya la obra es dada a conocer al espectador. Asimismo, el plenario logra desarrollar el pensamiento crítico y la autoevaluación mediante la conformidad de Obra y la observación detallada de los espectadores, en conjunto con la capacidad de proponer mejoras u otras soluciones artísticas para las temáticas abordadas.

3.6. Contraplenario

El contraplenario, es una instancia de evaluación que se realiza a la semana siguiente de que terminan las presentaciones de la obra inicial, intermedia o final. En él se hace un análisis completo de la obra y el proceso creativo, mediante la detección de las fortalezas y debilidades de los trabajos realizados.

El *obrero* escucha su evaluación, pero además tiene el derecho de manifestar si algo no le parece, o rebatir en torno a una apreciación de su proceso creativo o el resultado de su obra.

Se le recomienda que, una vez que reciba su evaluación, recoja el análisis realizado y lo transfiera como anotaciones en su Bitácora, con

el fin de no olvidar las recomendaciones otorgadas para seguir mejorando su propuesta.

3.7. Líneas de trabajo paralelas

Como ya mencioné, O.B.R.A., además de poseer un eje central en el que se desarrolla la obra, cuenta también con otras tres líneas de trabajo artístico que se desarrollan en forma paralela y complementaria entre sí; estas líneas se denominan Técnica del mes y PROCREA.

3.7.1. *Técnica del mes*

Es una instancia formativa que, tal como su nombre lo indica, se realiza una vez al mes, en la cual los estudiantes exploran una nueva técnica que no haya sido trabajada por ellos con anterioridad, en el programa de Formación Diferenciada o en la clase de Artes Visuales tradicional.

Los planes y programas de estudio proponen actividades que sugieren la exploración de nuevas técnicas y materiales acordes al nivel de enseñanza de los estudiantes; sin embargo, los docentes de artes, suelen diseñar sus actividades de manera tal que los estudiantes, mayoritariamente, solo realizan dibujos y/o pinturas con materiales escolares.

Esta modalidad brinda a los estudiantes la posibilidad de explorar otro tipo de soportes, formatos, materiales y técnicas, tales como proyectos realizados en cerámica, orfebrería, *stop motion*, mosaico, traspaso a la piroxilina, fotomontajes digitales, grabado, *frotage*, etc., lo que enriquece y amplía sus posibilidades expresivas a la hora de seleccionar técnicas y materiales para desarrollar sus obras de la línea troncal.

3.7.2. PROCREA

Es una sigla que significa Proyectos de Creación Artística, cuya finalidad es producir proyectos de corta duración que tienen relación y un criterio de continuidad entre sí, es decir, cada procrea da pie para realizar el próximo proyecto, ya sea porque se profundizó en la temática, se mantiene la técnica o bien porque el proceso de análisis y reflexión dio paso a una nueva idea que tiene su raíz en el proyecto anterior.



Figura 5. El lienzo en blanco. O.B.R.A. 2014 © Mildred Donoso.

Estos proyectos, que se desarrollan de manera individual o colaborativa y no tienen una extensión temporal de más de tres clases, se plantean a modo de desafíos cognitivos, cuya resolución y resultado fomentan la acción creadora y las soluciones artísticas.

Con el fin de reforzar el sentido de la obra y los contextos de creación artística, el programa implementó una tercera línea de trabajo paralela, correspondiente a la apreciación estética.

Esta línea trabaja sobre tres propuestas de actividades: visitas a museos, diálogos con el artista y proyectos colaborativos con instituciones artísticas; en ellas, se busca que los estudiantes logren cruzar su experiencia personal con las motivaciones de otros periodos, movimientos o artistas visuales, acercándose a un análisis formal de los procesos creativos involucrados en la ejecución de una obra de arte.

4. Resultados

Las facilidades que en su momento otorgó la institución educativa para llevar a cabo este programa propio, atendiendo a las necesidades detectadas en los estudiantes, permitió a éstos desenvolverse en un entorno artístico privilegiado y los llevó a desarrollar competencias transversales al ámbito artístico, tales como el fomento de la autoestima, el mejoramiento de habilidades sociales, como la empatía, la seguridad al momento de exponer y defender alguna propuesta o trabajos académicos realizados en asignaturas pertenecientes a otras áreas del conocimiento, entre otra serie de beneficios para su desempeño académico.

Es sabido que la práctica artística impacta profundamente en el desarrollo de la creatividad y las habilidades del pensamiento, por ende, uno de los resultados de esta experiencia fue fortalecer estas competencias para que los estudiantes pudieran desplegarlas en todas las áreas del conocimiento.

Asimismo, a medida que la experiencia avanzaba en años y en cohortes de estudiantes egresados, comenzó a evidenciarse la influencia que ejercía en ellos a la hora de elegir un programa formativo de educación superior.

Un alto porcentaje de los estudiantes que pasaron por esta experiencia formativa optaron por continuar con estudios superiores, seleccionando programas y carreras asociadas al ámbito artístico, tales como Arquitectura, Cine, Diseño, Comunicación Audiovisual, Licenciatura en Artes Visuales, Artes Musicales, Pedagogía en Artes Visuales, entre otras.

Como parte de los datos recopilados para indagar en los alcances de esta experiencia, se realizó un catastro de los programas formativos y/o carreras universitarias realizadas por los estudiantes que participaron de la experiencia formativa. De los 109 estudiantes consultados, cuyos años de egreso del sistema escolar están entre los años 2006 y 2015, 59 continuaron estudios superiores en programas afines al área artística, lo que equivale a un 54,13% de la muestra. Un 1,83% continuó estudios de especialización en el área artística en el extranjero.

El 45,87% restante seleccionó programas cercanos a otras áreas del conocimiento tales como Salud, Ciencias Sociales y Educación, principalmente.

5. Conclusiones

El impacto en la construcción del conocimiento, de la mano con el desarrollo de competencias y habilidades artísticas y el aprendizaje significativo de los estudiantes que pasaron por esta experiencia, son la mayor fortaleza de esta propuesta formativa.

Ante la pregunta ¿cómo desarrollar un diseño curricular cuyas estrategias didácticas y metodológicas aborden la ejecución de obras de arte contemporáneo en un contexto escolar?, puedo señalar que, dentro de una multiplicidad de alternativas, el foco en el aprendizaje por descubrimiento basado en los intereses de los estudiantes y el desarrollo de un proceso ordenado y progresivo en relación a la producción de Obra, sin duda generan un impacto, tanto en el desarrollo de habilidades artísticas, como también en el fomento de la creatividad, el desarrollo emocional y el autoconocimiento.

El programa diseñado para O.B.R.A. se levanta desde un modelo participativo en el que los estudiantes tienen injerencia en las propuestas desarrolladas, desde la etapa de diagnóstico de necesidades hasta la evaluación de los resultados. Su influencia en las decisiones vocacionales de los participantes responde al fin último de la formación diferenciada: otorgarles más herramientas a los estudiantes de los últimos niveles de enseñanza media para que puedan optar con mayor claridad a carreras de educación superior relacionadas con áreas específicas del conocimiento.

Las orientaciones didácticas y metodológicas implementadas brindan a los estudiantes la posibilidad de situarse en un punto de partida hacia la comprensión y la producción de arte contemporáneo de manera guiada y sostenida, con niveles de profundización progresivos, acorde a su desarrollo cognitivo, emocional y sus intereses etarios;

asimismo, como educadora artística, tuve la posibilidad de conocer y convivir con el mundo de cada *obrero*, fomentando en ellos la profundización en el conocimiento del léxico técnico de las artes y las posibilidades expresivas que el medio ofrece, más allá del desarrollo artístico que se produce estandarizadamente a nivel escolar.

Los estudiantes de esa edad sienten la imperiosa necesidad de expresar sus emociones creativamente; por lo tanto, las escuelas que cuentan con buenos programas de educación artística encuentran en ellos un aliado fundamental, producto del impacto significativo que pueden producir en los estudiantes. Educar a jóvenes para que logren decodificar la información contenida en su imaginario es una tarea que se debe asumir con compromiso y responsabilidad, para que el sujeto sea capaz de interactuar con ella y pueda explotar su potencial creador alejado de la copia o la reproducción de modelos preestablecidos.

El acto creador de obra permite a los estudiantes conectarse con sus emociones y experiencias de vida, accediendo al arte de manera democrática y auténtica, como si se tratara de un espejo del alma que refleja los aspectos más íntimos y trascendentales de su mundo interior.

Referencias bibliográficas

- Bamford, A. (2009). *El factor «wuuu»: el papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.
- Contreras, J. & Sepúlveda, C. (2015). *El modelaje como fuente de aprendizaje*. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición «El modelaje según Bandura» (2003). Disponible en Centro Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de cultura económica.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 47-55.
- Eisner, E. W. (1972). *Educación la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, L. H. (2001). *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*. Paper presented at the UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil in 2001.
- Errázuriz, L. H. (2006). *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago de Chile: PUC.
- Galaz, G. (2017). La fuerza social del arte. *Revista Aisthesis*, (6), 29-38.
- López, F., & Hernández, S. (2010). El Libro objeto como recurso didáctico. *El libro objeto y de artista como recurso didáctico en la docencia en el grado en bellas artes*. Asignaturas de diseño y grabado.
- Martínez, M. D. L. (2011). Técnicas, materiales y recursos utilizados en los procesos arteterapéuticos. *Arte terapia: Papeles de arte terapia y educación artística para la inclusión social*, 6, 183-191.
- Mineduc (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. Chile, Mineduc. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/614/articles->

Editorial MIGRarte Cartonera, una propuesta desde el arte para un encuentro intercultural

*Antonio Guzmán Quintana*¹

Introducción

Estos últimos años, en Chile, está ocurriendo un fenómeno de migración muy fuerte, un gran número de inmigrantes, sobre todo provenientes de países latinoamericanos, ha cruzado las fronteras y se ha radicado en distintas zonas del país. Debido a esto, se han producido problemas de convivencia, se han manifestado algunos problemas, producto de estereotipos raciales y culturales generados por el aspecto y el origen del migrante. A partir de esta situación es que se visualiza una oportunidad desde la innovación social y la educación artística para generar una propuesta de dispositivo cultural.

Así nace la idea de coconstruir, de forma asociativa, una editorial que permita a la comunidad migrante de la ciudad de Quilpué visibilizar y poner en valor la riqueza cultural que traen consigo los/as distintos/as migrantes y, a su vez, replicar en espacios educativos de nuestro país.

¹ Artista visual. Licenciado en Artes, Pontificia Universidad Católica de Chile. Pedagogía en Artes Visuales, Universidad de Playa Ancha. Magíster en Innovación Social para la Inclusión, Universidad Viña del Mar. Académico adjunto Escuela de Educación Artística, Universidad Católica Silva Henríquez. Contacto: aguzman@ucsh.cl

La migración en Chile

En nuestro país podemos hacer un relato histórico del fenómeno de la migración y emigración. A mediados del siglo XIX existió un incremento en la salida de ciudadanos chilenos motivado por la fiebre del oro en California así como también el desplazamiento generado por la extracción minera en Bolivia y Perú antes de la explotación del salitre y la posterior Guerra del Pacífico. Sin embargo, según estadísticas, el número mayor de emigrados chilenos ocurrió en la década de 1970, producto del Golpe militar, en septiembre de 1973, y la posterior dictadura. Una cantidad importante de chilenos debió salir del país como asilado político.

Chile, a mediados del siglo XIX, realiza una política que fomenta la inmigración; fue una política selectiva, colonos de origen europeo, especialmente de Alemania, España, Italia e Inglaterra, llegaron a Chile y se asentaron especialmente en la zona sur. En aquella época existía una convicción de que estos colonos contribuirían al progreso económico de Chile, esto sustentado en la idea de que traían consigo fuerza de trabajo y espíritu de progreso.

Actualmente, existe la preocupación por parte de alguno/as inmigrantes provenientes de países latinoamericanos, quienes han evidenciado distintas problemáticas, producto de estereotipos raciales y culturales. El aspecto, raza y el origen del inmigrante ha generado contextos de inseguridad y miedo a algunos grupos o comunidades nacionales, este miedo a la diferencia se ve reproducido en el mundo laboral, lugar donde el migrante se incorpora en condiciones laborales precarias, manifestándose en una relación desigual y arbitraria entre empleador y trabajador, muchos de los cuales son tratados de forma despectiva y muchas veces sin respeto a sus derechos.

En su mayoría, la migración latinoamericana y caribeña llegada a nuestro país se ha incorporado principalmente a áreas segmentadas laboralmente. «Nichos laborales que se han ido condensando históricamente en relación al servicio doméstico y la construcción» (Hernández, 2011); principalmente, este espacio laboral es ocupado

por personas sin profesión o sin estudios superiores (técnicos). Esta afirmación se respalda con los datos entregados por la Encuesta CASEN (2017) sobre la *Distribución de la población ocupada por lugar de nacimiento según rama de actividad económica, 2017*, indicando que los principales oficios a los que acceden los extranjeros en Chile son: un 10,2% ejerce labores como servicio doméstico en hogares privados, un 21,9 % comercio al por mayor y al por menor, un 9,3 % en la construcción (CASEN, 2017, p. 80). Otro problema que se ha observado es la obtención de permiso de trabajo, son varios los requisitos y cláusulas necesarios para la tramitación, lo que trae consigo dificultosa y engorrosa la contratación de un extranjero. Gabriela Stefoni se refiere a «la exclusión social y laboral que sufren las mujeres inmigrantes en Chile, el surgimiento de estereotipos negativos y la estigmatización social-laboral asociada al ámbito doméstico» (Stefoni, 2001, p. 3) y que tiene un incremento a partir de los años 60, cuando comienza a proliferar una migración de mujeres solas en busca de mejores oportunidades de vida, producto de la pobreza y el desempleo.

Esta misma desigualdad y segregación tiene repercusiones en los hijos de los inmigrantes que entran al sistema escolar, donde se presentan problemáticas ligadas con la idea de «raza» y nacionalidad, generando, dificultades de comunicación en el territorio que habitan acá, expresiones de nacionalismo y xenofobia se ven magnificadas, sobre todo en contextos escolares más vulnerables, ya que la mayoría de los hijos de inmigrantes accede a establecimientos de educación municipal (pública), donde muchas veces las problemáticas de segmentación lo que hacen es reproducir la diferenciación y jerarquización del sistema. Según datos obtenidos, en la ciudad de Viña del Mar hubo un incremento del número de estudiantes extranjeros en establecimientos municipales, existiendo un aumento de un 50%, en el total de matriculados.

Esta es una realidad que ya está instalada y es nuestro deber acogerlos. La Educación tiene, como deber, entregar las herramientas para el desarrollo en igualdad de condiciones; uno de los grandes desafíos

de la Educación en Chile tiene que ver con el respeto a la diversidad cultural de los estudiantes inmigrantes, así como su posterior inclusión sociolaboral. Estas condiciones se imponen como desafío y necesidad para dar oportunidades y provecho a la riqueza que la migración supone (Tijoux, 2016: 93). Para ello, se requiere un proceso constante de diálogo y apertura, revisar las propias concepciones y prácticas sociales a partir de las del otro (UNICEF, 2013). Teniendo como referencia el enfoque intercultural, el desafío entonces es reconocer al otro o a la otra desde su contextualidad.

Por ello, es importante la labor que se puede realizar desde la educación artística, como un lugar que permita derribar estas barreras. Sabemos que el acceso a la cultura es un problema latente en nuestra sociedad, existe una falta de formación artística, así como el acceso a la cultura es limitado, impedimentos para que la mayoría de nuestros jóvenes pueda tener experiencias enriquecedoras con el arte a nivel emocional y estético. La creación del 'Programa Migración e Interculturalidad del CNCA', en 2015 es un ejemplo de estos esfuerzos, así como los 'Programas de enseñanza de las lenguas indígenas', impulsados por el Mineduc. Otro caso es la experiencia del 'Programa Acción', que integra portadores de tradición en la escuela para transmitir sus saberes a estudiantes. Sin embargo, creemos que, como forma para apoyar estos programas, la experiencia de MIGRarte Cartonera puede transformarse en otra posibilidad de dar acceso a reconocer y visibilizar las riquezas de las distintas culturas que se han instalado en nuestro país, mejorando así la convivencia entre los distintos grupos y pueblos.

De esa experiencia se desprende la idea de generar una editorial, como una forma de visibilizar y dar a conocer, no solo lo culinario, sino también para ser una posibilidad creativa e innovadora. Esta acción, en el espacio escolar, permitió al estudiante migrante reconocerse y valorar su acervo cultural.

Como antecedentes en el campo del arte, podemos mencionar las iniciativas realizadas por APROFE, en Ecuador, instancias relacionadas

con arte y comunidad, con proyectos que han recuperado tradiciones, rescatando saberes ancestrales y memoria que se encontraban perdidos o invisibilidades, producto de la migración masiva del campo hacia las grandes urbes (Pacurucu, 2016: p. 36).

‘Eloísa Cartonera’ es un proyecto social y artístico que nace a principios del año 2003 en la ciudad de Buenos Aires, en el Barrio de La Boca. La idea era «generar trabajo genuino a través de la publicación de libros de literatura latinoamericana contemporánea. Para ello ideamos una manera de trabajar muy sencilla que consiste en la fabricación de libros de cartón» (Akademie Schloos, 2007). De esta manera, se instala como un referente editorial que ha sido emulado en distintos países latinoamericanos y que es tomado como referencia para generar este proyecto.

Esta cooperativa compra el cartón a los recolectores en la calle; posteriormente, realiza todo el proceso para tener un libro artesanal, hecho a mano; para ello realizan todas las etapas que compone la fabricación de un libro: diseño gráfico, impresión, encuadernación, cortar y pegar las tapas, así como la distribución y difusión del producto. ‘Eloísa Cartonera’ paga un mejor valor y, de esta forma, fideliza y compromete a los proveedores a entregar cartones (materia prima) en buen estado para ser utilizado para la creación de libros.

Tomando como referencia esta experiencia editorial generada en Argentina, es que nace la idea de crear una ‘Editorial MIGRarte’ en la ciudad de Quilpué. El ánimo de esta propuesta surge a partir de la necesidad de achicar las brechas de desigualdad y dar a conocer a la comunidad valores e historias contadas por migrantes; de esta manera, se transforma en una oportunidad para crecer y crear mayores lazos y cercanía.

A partir de una encuesta realizada a un grupo de jóvenes migrantes en la ciudad de Quilpué, en la que se quería conocer su percepción acerca de cómo generar una mayor presencia de la cultura que traen consigo los migrantes, los encuestados, venezolanos y colombianos mencionan: «difundir la gastronomía de nuestra tierra es una bue-

na posibilidad de poder dar a conocer la cultura del país» (Guzmán, 2018: p. 19) La gastronomía, así como algunos productos de consumo gourmet, han sido alguna de las formas como se han dado a conocer en nuestro país. Colombia con el café y Venezuela con las arepas. En este sentido, cabe mencionar que el poder adquisitivo y el apoyo con el que llegan algunos migrantes colombianos es muy distinto al de otros países latinoamericanos, como es el caso haitiano. También hemos podido evidenciar que el grado de estudios y profesionalización del migrante venezolano promedio es superior a los de los ciudadanos migrantes de los países antes mencionados, lo que crea, de cierta manera, brechas de desigualdad en las oportunidades de empleo.

Un desafío es generar una respuesta positiva en un contexto de diversidad cultural como es nuestro país; enfrentar la discriminación, la exclusión y la desigualdad expresadas en distintos campos de nuestra sociedad, debido a la creciente migración, sumado a la complejidad de la coexistencia social, pensando que la diversidad cultural es tratada como un obstáculo para la cohesión social y no como una riqueza. Otro desafío consiste en levantar asociativamente, con un grupo de migrantes, una editorial, que permita generar espacios de comunicación y visualización de las diversas manifestaciones culturales traen consigo. Este dispositivo editorial está pensado y construido desde un enfoque intercultural, herramienta que permite avanzar en la disminución de las desigualdades culturales, sociales y políticas.

El dispositivo editorial generado por el proyecto editorial MIGRarte, utilizado y reproducido como una herramienta para la educación intercultural en el espacio escolar, permite visibilizar problemáticas atinentes al mundo escolar (violencia, exclusión) que, por medio de este dispositivo, se trabajan para su erradicación (los/as niños/as migrantes hablan y cuentan sus historias, sus costumbres, cultura por medio de la comida, el dibujo, música y el baile), es decir, se visualiza y valoriza la identidad de cada uno de los niños/as migrantes, convirtiéndose en una oportunidad de generar una integración con acento en la diversidad, enriqueciendo culturalmente los aprendizajes y transformando y mejorando las relaciones en el espacio escolar.

Salir de tu país buscando nuevas y mejores oportunidades, ya sea económicas, sociales y/o culturales, conlleva muchas veces tener que lidiar con situaciones que atentan con los derechos que se tiene como migrante y ser humano. La mayoría de las veces, los estereotipos sociales y culturales son los que permiten que la discriminación y el racismo ocurra. Lo peor es que estas conductas están institucionalizadas, no solo a nivel coloquial o en la vida diaria, sino también se visibilizan en las leyes y en las políticas públicas. Son estos factores muchas veces los que impiden o limitan al migrante para que pueda tener una vida con mayores oportunidades y ejercer sus derechos.

La lectura del texto *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (Tijoux, 2016) sirvió para generar las bases conceptuales del proyecto. La motivación tiene que ver con generar, a partir de un dispositivo cultural, como lo es una editorial co-construida, una entidad asociativa en la que distintos sujetos, en situación de migración, puedan encontrar una forma de visibilizar sus experiencias de vida, así como sus propias prácticas culturales. Como desafío interesa poder disminuir, en la medida de lo posible, las brechas de desigualdad motivadas por el desconocimiento del otro; creemos que, reconocer la riqueza cultural que trae consigo el migrante, permitirá cambiar la percepción errada que se tiene de él/ella, y verlo no como una amenaza sino como una oportunidad para crecer. Otro de los desafíos es co-crear asociativamente y sostener en el tiempo un dispositivo cultural, en este caso una editorial, en la que participen actores en situación de migración, de manera que puedan incidir y generar en la comunidad chilena una mayor apertura hacia la diversidad y dar real valor a la cultura que trae consigo el migrante.

El prototipo editorial, entonces, es una oportunidad para visibilizar y poner en valor la diversidad y riqueza cultural que traen consigo los migrantes latinoamericanos. ¿Cómo funciona? Funciona a partir del trabajo colaborativo y asociativo. La idea principal es generar una producción editorial que fomente la diversidad cultural y la interculturalidad. La idea primaria fue trabajar con distintas personas en situación

de migración, en este caso se trabajó con representantes de la comunidad venezolana y colombiana que reside en la ciudad de Quilpué. La intención fue generar asociatividad entre los participantes y otros estamentos sociales y culturales, lo que permitió co-construir la editorial.



Figura 1. Autoría colectiva La olla migrante, 2018. Portada libro, cartón reciclado, ténpera y plumones, 20 x 20 cm. ©Antonio Guzmán.

Olla MIGRarte

Utilizando un soporte editorial que, además de ser barato, tiene la cualidad de que cada ejemplar que se hace sea único, permitió a un grupo de migrantes trabajar y aprender colaborativamente. Este dispositivo es una forma de mostrar a la comunidad la riqueza cultural de los mi-

grantes latinoamericanos. En este caso, cuatro mujeres narran y escriben recetas de comida que para ellas tienen un significado importante y que las conectan con lo que han dejado atrás, su familia, su tierra, sus paisajes, colores y olores, permitiendo a la comunidad quilpueña acceder de forma barata a una serie de recetas de cocina generadas desde el recuerdo y la añoranza, generando reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

Consideraciones finales

Esta propuesta aborda la problemática de la falta de visibilidad de las prácticas culturales que traen consigo los migrantes, específicamente en la ciudad de Quilpué. Con la co-creación y la producción de ejemplares (libros) realizados a bajo costo y con materiales reciclados, creemos que se puede solucionar en parte este problema, ya que permite, en este caso desde la gastronomía (recetas), dar mayor visibilidad a las prácticas culinarias colombianas y venezolanas. Es una solución barata y creativa, que posibilita trabajar asociativamente y que se vincula con el territorio local dando respuesta a una necesidad.

Es importante señalar que la propuesta tuvo un triple impacto:

- Sociocultural: el mayor impacto potencial de esta iniciativa es a nivel sociocultural, pues permitiría disminuir los índices de desconocimiento y valoración de la diversidad cultural, promoviendo la interculturalidad de manera de sustituir los estereotipos y prejuicios en torno a la migración.
- Económico: en segundo lugar, el impacto potencial de esta iniciativa es a nivel económico, pues su implementación permite un incremento monetario en la medida que la idea crezca.
- Medioambiental: el impacto de esta iniciativa a nivel medioambiental en un comienzo es bajo; puede ser importante en la medida en que se genere una producción editorial sostenida, pues para la elaboración de los libros se dispone la utilización de material reciclado.

El plan de sustentabilidad económica para la implementación de esta actividad fue «autogestionada» a través de alianza estratégicas

que permiten, por un lado, potenciar las competencias de los actores, como es el caso de una futura alianza con APECH, Marga-Marga (Asociación de Pintores y escultores de Chile), para que los migrantes puedan participar en talleres para aprender técnicas de encuadernación, técnicas de impresión, de manera de ir respondiendo a futuras demandas en la producción editorial. Efectivamente, se logró activar todas sus fases, validándose por todos los actores involucrados y ponerse en marcha de manera asociativa. Es por ello que, a la luz de los hechos, esta iniciativa podría ser escalable en un futuro, en la medida en que los actores involucrados se propongan participar de una red de editoriales autogestionadas, como también pertenecer o participar de un circuito de editoriales independientes y así participar en distintas ferias a nivel regional. Finalmente, el dispositivo editorial generado por la editorial MIGRarte, al ser utilizado y reproducido como una herramienta para la educación intercultural en el espacio escolar, se integra a la educación artística como un medio que permite visibilizar y subsanar problemáticas atinentes al espacio escolar, vinculando lo interdisciplinar.

Referencias bibliográficas

- Akademie Schloss, J. B. (2007). *No hay cuchillo sin rosas Historias de una editorial*. Buenos Aires: Eloísa cartonera.
- CASEN. (2017). Distribución de la población ocupada por lugar de nacimiento según rama de actividad económica, en *Inmigrantes. Síntesis de resultados*. Chile: Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollsocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_Inmigrantes_casen_2017.pdf El 09/09/2019
- CNCA. (2016). *Ponencias: I Seminario internacional sobre diversidad cultural en Chile 1*, Coloquio Iber-Rutas de migración, cultura y derechos. Santiago de Chile, 2016. Recuperado de https://www.cultura.gob.cl/wpcontent/uploads/2017/07/libro_seminario_interculturalidad_migracion.pdf El 09/09/2019.

- Guzmán, A. (2018). *Editorial MIGRarte Cartonera*. Tesis para optar al grado de magister en innovación social para la inclusión. Viña del mar. Universidad de Viña del mar.
- Hernandez, M. (2011). *La migración peruana en Chile y su influencia en la relación bilateral durante el gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010)*. Santiago: Universidad de Chile.
- Pacurucu, H. (2016). *Franja Arte Comunidad APROFE*. Guayaquil: Imprenta Monsalve Moreno.
- Stefoni, C(2001). *Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile*. Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2000/stefoni.pdf>. Disponible en web el 13/09/2019
- Tijoux, M. (2016). Racismo en Chile. En M. E. Tijoux, *Racismo en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- UNICEF. (2013). *Interculturas. Instrumento para la medición de criterios interculturales en los programas que trabajan con infancia en la región de La Araucanía*. Santiago de Chile: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.

A black and white photograph of a cracked concrete surface. A vertical crack runs down the left side, and a diagonal crack runs from the top right towards the center. A triangular opening is formed by these cracks, revealing a bright, cloudy sky. The concrete surface is textured and shows signs of wear and debris.

II. Procesos de creación e investigación artística

La ciudad otra, el encuentro con el reflejo

Ángela Ramírez Sanz¹

Por mucho que cientos de miles de personas, reunidas en un corto espacio de terreno al que se han apegado, se esfuercen de llenar el suelo de piedras para que no crezca nada en él; por mucho que limpien ese terreno hasta de la última brizna de hierba; por mucho que impregnen el aire con el humo del carbón y el petróleo, por mucho que corten los árboles y obliguen a marcharse a todos los animales y aves, la primavera, hasta en la ciudad, es primavera. (Tolstói, 1899, Resurrección)

LA CIUDAD PLANIFICADA PRETENDE UN CONTROL, impone orden desde una mirada aérea e indolente de aquellos que la recorren en lo cotidiano. Embriagado por la altura, el planificador se pierde del detalle minucioso del andar desinteresado. Esta mirada panorámica de control, de los proyectos instrumentales, poco considera ciertos aspectos de la percepción cotidiana del ciudadano/a que lleva con él/ella la posibilidad latente de una singular y aleatoria resistencia, desde una mirada horizontal y vulnerable. Así, también, la ciudad planificada se olvida de la acción de la naturaleza, como disrupción no prevista que se expande silenciosa en la ciudad.

¹ Artista visual. Licenciada en Artes mención Artes Plásticas, Universidad de Chile. Estudiante de Magíster en Arquitectura, Universidad de Chile. Académica adjunta Escuela de Educación Artística, Universidad Católica Silva Henríquez. Contacto: aramirez@ucsh.cl

Según Henri Lefebvre (1974), el espacio deviene espacio instrumental, el espacio del hormigón. Un espacio cuantitativo geométrico y matemático, caracterizado por ser óptico y visual. Es en este espacio abstracto e instrumental donde se reproducen las relaciones de producción capitalista. Para Lefebvre, los conceptos «espacio abstracto» y «violencia» van juntos. Desde este punto, podríamos hablar de una violencia sobre los cuerpos de los/as ciudadanos/as, violencia que los somete a la reiteración de las relaciones de producción dadas (Lefebvre, 1974).

Para la investigadora finlandesa Pauline von Bonsdorff, «la gestión ambiental contemporánea generalmente provoca un «aplanamiento» del mundo como experimentado, una pérdida de profundidad temporal e histórica» (Bonsdorff, 2005, p. 74).

A pesar del hormigón, del peso de las piedras y del intento del aplanamiento de la experiencia, la naturaleza emerge entre las rendijas de la ciudad. Por un lado, la emergencia de la naturaleza abriéndose camino desde debajo de la ciudad y, por otro, cayendo aleatoriamente sobre ella, como pozas de agua.

Es así que la pretensión de cierre, de totalidad de la ciudad instrumentalizada, es ingenua. No hay sistema, dirá Lefebvre, que pueda lograrlo, porque «Las condiciones del espacio son tales que no permite a este sistema constituirse, le impiden cerrarse» (Lefebvre, 1974, p. 224). La ciudad instrumentalizada, concebida, deviene su propio desmantelamiento, pequeñas fisuras que dejan pasar el azar, la gotera que provocará su destrucción.

También el paso del tiempo se hace visible en las huellas que dejan los cuerpos sobre los materiales que componen la ciudad. «En general, lo naturalmente no planificado en el entorno construido es un efecto del tiempo, una forma en la que el tiempo natural, a diferencia de lo histórico, nos aparece» (Bonsdorff, 2005, p. 73).

Podríamos decir, entonces, que estos frágiles acontecimientos se presentan en forma de pequeñas insurrecciones ante lo dado, que en muchas ocasiones no alcanzamos a detectar. Sin embargo, por unos

instantes, estos pequeños acontecimientos son capaces de fragilizar la continuidad y la lógica de la estructura impuesta por la planificación instrumentalizada. Estos pequeños eventos se insertan, como lo diría Amendola, en la malla racional optimizada y legible de la ciudad-concepto, desordenándola y volviéndola verdadera (Vielma, 2010).

Una poza de agua sobre la vereda, nos abre un espacio otro, de vértigo y desconcierto, donde momentáneamente la estructura de lo dado se fragiliza por la reflexión de una imagen en el agua y, por unos segundos, la función atribuida a la vereda queda suspendida ante nuestra mirada. Las pozas de agua aparecen y describen la estructura de las superficies que las acogen. Nada más alejado de la ciudad planificada que el error constructivo y éste es el que contiene la poza de agua. La poza aparece ahí donde la falla del proyecto existe, ella devela su anomalía. La poza de agua subraya el error, pero lo sublima con el reflejo.

El y la caminante también se constituyen frágilmente en los intersticios de la ciudad; tal como la naturaleza se abre paso, el caminante se constituye en la ciudad practicada. Para De Certeau (1996), la ciudad panorama es un simulacro «teórico», en otras palabras visual, la cual lleva un olvido y un desconocimiento de las prácticas. Una mirada vertical y autoritaria, jerárquica e indolente de aquellos que planifican el espacio, el urbanista y el cartógrafo, ajenos a las conductas diarias.

Los caminantes en la ciudad, ciudad practicada (De Certeau, 1996) en la que los cuerpos que la recorren la escriben sin poder leerla, generan poesía inconsciente que se escapa a toda legibilidad. Así, estos se resisten a todo dominio visual, especie de prácticas de la ceguera que se hacen ajenas al espacio «geométrico» o «geográfico» de las construcciones visuales panópticas o teóricas (De Certeau, 1996, p. 105). Este descalce entre la ciudad panorama y ciudad practicada abre una línea de fuga (Deleuze, 2001), una ciudad otra que se constituye en una espacialidad poética y mítica.

Así, la ciudad transhumante (De Certeau, 1996) corrompe la lógica de la ciudad planificada y legible, la percepción ya no está fija al ojo sino al cuerpo en su totalidad, olores, sonidos, texturas. Bajo la organi-

zación funcionalista de la ciudad panorámica y bajo los discursos y sus ideologías, «proliferan los ardides, las combinaciones de poderes sin identidad legible, sin asideros sin transparencia racional: imposibles de manejar» (De Certeau, 1996, p. 107).



Figura 1. Poza de agua interviene la continuidad de la calzada de la calle Hernando de Aguirre, vereda poniente. 150 cm ancho x 250 cm largo. Registro 18 de junio, 2018, 9:45 hrs. ©Ángela Ramírez.

Desde esta insurrección, la del caminante, podríamos acercarnos al artículo *Menos cóndor y más huemul*, escrito por Gabriela Mistral para el diario *El Mercurio* en 1935. En este texto, la autora hace un análisis de los animales heráldicos del escudo chileno, en el que deja claro la diferencia entre la mirada del cóndor, que domina desde lo alto, y la mirada horizontal del huemul, que se emociona, recoge y refleja su contexto. Estos dos animales representan el poder y la gracia confrontados. En el texto, Mistral hace un llamado lúcido a reactivar en el espíritu chileno, la inteligencia, la finura de los sentidos; oído delicado, olfato agudo, una mirada verdosa de recoger lo circundante. En las palabras de la poeta chilena:

Entre la defensa directa del cóndor, el picotazo sobre el lomo del caballo, y la defensa indirecta del que se libra del enemigo porque lo ha olfateado a cien pasos, yo prefiero ésta. Mejor es el ojo emocionado que observa detrás de unas cañas, que el ojo sanguinoso que domina sólo desde arriba. (Mistral, 1935).

Así se nos aparece la figura del ciudadano a pie, el transeúnte y sus pequeñas resistencias cotidianas que, como la naturaleza, se abre paso entre los intersticios de la ciudad pedregosa y eclipsa a instantes el pretencioso control instrumentalizado, tan seguro en su efectividad y racionalidad. La experiencia otra, mínima y aleatoria que accidentalmente se superpone a la ciudad planificada, fragiliza su lógica y poder. En la apropiación cinética de la ciudad el transeúnte teje lugares, convirtiendo esta experiencia en pequeñas emancipaciones.

Para De Certeau, el caminante actualiza ciertas reglas del orden espacial organizado de la ciudad y abandona otras, las hace aparecer y por tanto ser. Por esta razón se produce una discontinuidad en el flujo del espacio planificado y eficiente. Como Eco en el mito griego, que repite y deforma lo dicho por Narciso, el transeúnte deforma y traviste el orden dado.



Figura 2. Poza de agua interviene la continuidad de la calzada de la calle Hernando de Aguirre, vereda poniente. 80 cm. ancho x 105 cm. largo. Registro: 7 de julio 2018, 10:05 hrs. © Ángela Ramírez.

La poza como heterotopía

Las heterotopías, para Foucault (1967), son cierto tipo de espacios de ubicación que tienen el poder de ponerse en relación con otras ubicaciones, pero de un modo en el que suspenden, neutralizan o invierten las relaciones que se encuentran por sus medios señaladas o reflejadas. Las heterotopías son contraespacios; en ellos los espacios reales están simultáneamente representados, impugnados o invertidos. Las heterotopías están fuera de todos los espacios, pero, a diferencia de las utopías, estos son posibles de localizar. Un claro ejemplo cotidiano y conocido de heterotopía (Foucault, 1967) sería el espejo, en nuestro caso la poza de agua, espejo de la naturaleza.

La poza de agua, como lugar otro que rompe la lógica y continuidad visual del paisaje urbano.

En su texto *El agua y los sueños*, Gastón Bachelard (1942) divide la imaginación en dos tipos: formal y material. Y el agua sería uno de los elementos que detona la imaginación material.



Figura 3. Poza de agua interviene continuidad y estructura de la calzada de acceso, vereda sur Av. Francisco Bilbao. 200 cm. ancho x 350 largo cm. Registro: 18 de junio 2018, 9:45 hrs. © Ángela Ramírez.

El agua, agrupando las imágenes, disolviendo las sustancias, ayuda a la imaginación en su tarea de desobjetivación, de asimilación. Aporta

también un tipo de sintaxis, una unión continua de las imágenes, un dulce movimiento de éstas que hace levar anclas a la ensoñación afeerrada a los objetos (Bachelard, 2005, p. 25).

Es entonces este encuentro fortuito con la imagen reflejada en el agua lo que detona la percepción poética del transeúnte. En el reflejo de la poza de agua todo pasa en la superficie, ella nos oculta su profundidad, el reflejo nos cautiva, luz y sombra destellan y capturan nuestra mirada, estimulando la emergencia de la imaginación material. «Bajo las imágenes superficiales del agua, existe una serie de imágenes cada vez más profundas, cada vez más tenaces» (Bachelard, 2005, p. 14). Para al autor, el agua es un tipo de destino, ya no un vano destino de imágenes huidizas, o de un sueño que no se consuma, «sino un destino esencial que sin cesar transforma la sustancia del ser» (Bachelard, 2005, p. 15).

Para Bachelard, el reflejo en la poza de agua abre un espacio para el ser y el vértigo. Llama a entregarse a ella, vivir las imágenes del agua, prestar atención a las ilusiones y los errores. Atrevemos a enfrentar su complejidad condensada y darles toda nuestra adhesión irracional.

La imagen reflejada nos muestra un espacio otro donde no hay espacio, pues es pura superficie, es ilusión y fascinación por el reflejo, un fantasma que asecha y nos seduce desde los tiempos de Platón. El reflejo no es la realidad, pero algo le hace a ella, la confronta, la fragiliza. Bachelard reconoce la agencia del reflejo en el agua sobre la subjetividad de quien la contempla, esa adhesión irracional que permite una experiencia otra, fuera de control. Ante la imagen que refleja la poza de agua, por unos instantes queda suspendido el recuerdo o pensamiento y se nos abre un espacio que nos hace dudar de la solidez del piso que caminamos. Relativiza la realidad, produce un eclipse de la lógica de la ciudad planificada, un cortocircuito de la coherencia habitual de nuestra percepción.

Por otro lado, así como las pozas de agua en la ciudad abren un espacio otro, las citas que recogemos de textos escritos por otros son pequeños reflejos que nos iluminan y se conectan con el nuestro. De-

leuze, en su texto *Rizoma*, nos plantea que tanto palabras o frases de un texto que se lee pueden operar aleatoriamente como líneas de fuga. En una sola página se nos podrían aparecer acontecimientos vividos, determinaciones históricas, conceptos pensados, individuos, grupos y formaciones sociales. «Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma» (Deleuze, 2001, p. 4).

Estas líneas de fuga nos remiten a nuestra experiencia, a la exterioridad, rincones del texto que el autor no puede domesticar. Un texto practicado es aquel que nos permite ir y venir desde el texto a nuestra interioridad y exterioridad, y luego volver al texto. Un espacio encontrado súbitamente que se escapó de la planificación del proyecto del autor.

Finalmente, las pozas de agua funcionarían en la experiencia cotidiana del transeúnte como posibles líneas de fuga de la percepción de la ciudad planificada. Las imágenes de pozas de agua que acompañan este texto son parte de un ejercicio estético que confrontó la experiencia fortuita del encuentro con las pozas en la ciudad después de un día de lluvia, con el intento de control de la ciudad planificada. Se realizó un catastro de pozas de agua en un sector de la comuna de Providencia en Santiago. Cada poza de agua encontrada fue fotografiada, medida y registrado el día y hora del hallazgo. El gesto abre la posibilidad de operar en la lógica inversa del azar, registrar, medir y fijar la experiencia fortuita, forzando la operación racional que solo visibiliza su imposibilidad. Forzar el instrumento para develar el sinsentido de la acción nos pone nuevamente frente al vértigo del absurdo de la idea de una ciudad planificada.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2005). *El agua y los sueños: ensayo sobre la imaginación de la materia* (Vol. 18). México: Fondo de Cultura Económica. [1942]
- Bonsdorff, P. v. (2005). Building and the Naturally Unplanned. J. M. Andrew & Smith, Ed. *The Aesthetics of Everyday Life*, 75.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *Rizoma*. México DF: Ediciones Co-
yaoacán.
- De Certeau, M. (1996). *La invencion de lo cotidiano v.1*. México: Universi-
dad Iberoamericana.
- Foucault, M. (1967). Des espaces autres. En L. G. Bueno (Ed.), *Des espa-
ces autres: conferencia pronunciada en centre d'Études architectu-
rales*. 7 (pp. 46-49). Buenos Aires: Astrágalo.
- Lefebvre, H. (1974). *La produccion del espacio*. Madrid, España: Capitán
Swing Libros S. L.
- Mistral, G. (1935). *El Mercurio*.
- Tolstoi, L. (1899). *Resurrección*. Barcelona, España: Planeta S.A.
- Vielma, J. I. (2010). *Ciudad accidental: la distancia entre proyecto experien-
cia en las autopistas urbanas. El caso de la Autopista Costanera
Norte en Santiago de Chile*. Tesis para optar al título de Doctor
en Arquitectura y Estudios Urbanos. Dirigida por José Rosas
Vera y Rodrigo Pérez de Arce. Pontificia Universidad Católica
de Chile, Santiago, Chile

Pulvis et Umbra: la instalación de una postal

Rodrigo Bruna¹

En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada.

Luis de Góngora.

Pulvis et Umbra²

A fines del año 2012, recibí la invitación del curador Alberto Madrid para exponer en la *Sala Puntángeles*³ de la ciudad de Valparaíso. Tomé esta instancia como un desafío para explorar nuevas ideas a partir de un contexto específico de producción. De esta forma surge *Pulvis et Umbra*, una instalación mediante la cual abordé las cualidades arquitectónicas e históricas del lugar, con el fin de proponer una reflexión en torno al paisaje y a los procesos de destrucción y reconstrucción.

¹ Artista visual. Licenciado en Artes mención Artes Plásticas, Universidad de Chile. Magíster en Artes mención Artes Visuales Universidad de Chile. Doctorando en Artes e Historia del Arte por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Autónoma de Barcelona. Académico permanente, Escuela de Educación Artística, Universidad Católica Silva Henríquez. Contacto: rbruna@ucsh.cl

² *Pulvis et Umbra* (polvo y sombra), en tanto tópico literario, aparece por primera vez en las Odas del poeta romano Horacio: «Nosotros, cuando descendemos allí donde moran el padre Eneas, donde el rico Tulio y Anco, somos polvo y sombra» (iv, 7, 16). De igual forma esta expresión aparece en las Sagradas Escrituras, como parte de la sentencia dada por Dios a Adán y Eva tras su expulsión del paraíso: «Con el sudor de tu rostro comerás pan hasta que vuelvas al suelo, porque de él fuiste tomado. Porque polvo eres y a polvo volverás» (Génesis 3.19). En los casos mencionados, la expresión *Pulvis et Umbra* refleja la fragilidad del cuerpo y la condición efímera de la existencia.

³ La Sala Puntángeles es un espacio de exhibición depende de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso e inició sus funciones el año 2004.

El 16 de agosto de 1906 Valparaíso fue destruido por un violento terremoto de 8,3 grados en la escala de Richter. El sismo dejó tras de sí más de tres mil muertos, un centenar de heridos y una ciudad sumida en los escombros. Las imágenes capturadas de la tragedia se transformaron, paradójicamente, en el principal tema de una serie de postales que asumen el paisaje desde un registro fotográfico objetivo que elabora una lectura estética de la ruina. Mi encuentro azaroso con estas postales marcó el origen del proyecto *Pulvis et Umbra*, una instalación mediante la cual reconstruyo un pasaje de la historia de Valparaíso a partir del polvo y la sombra.

Para iniciar el análisis de esta obra, propongo formular algunas preguntas que centren la discusión y orienten el desarrollo de este escrito: ¿qué valor tiene el relato histórico en la concepción de esta obra? ¿Cómo se entiende la noción de instalación (arte) a partir de este trabajo? ¿Qué importancia asume el lugar de exhibición en relación a esta instalación?

Levantadas estas primeras interrogantes, iniciaré este ensayo constatando, en un primer lugar, los antecedentes visuales y contextuales que motivaron la creación de *Pulvis et Umbra*; en un segundo lugar, revisaré el concepto de «instalación», como una forma de situar críticamente mi práctica artística; en un tercer lugar analizaré, desde un punto de vista teórico, la noción de «lugar», con el fin de ampliar las posibilidades de lectura de la obra en estudio; finalmente, levantaré algunas reflexiones de cierre a partir de los hallazgos constatados en el desarrollo de este escrito.

Antecedentes: la postal de un terremoto

A principios del siglo xx surgen las primeras postales en Chile, de la mano de editores emigrantes, quienes comienzan esta labor en las ciudades de Valparaíso, Santiago y Concepción. Es el caso del empresario alemán Carlos Kirsinger, quien se inicia en este rubro editorial en 1901, registrando el auge de las nacientes ciudades chilenas:

La gran variedad de temas editados se relaciona con los valores de la época, con las tradiciones populares y con la nueva arquitectura que mostraba el ánimo renovador y optimista. Lo anterior se reflejó, especialmente, en la visión dinámica de las vistas de Santiago, Valparaíso, Concepción, Iquique, Valdivia, Talcahuano, etc. (León, Vergara, Padilla, & Bustos, 2007, p. 83)

Este espíritu de modernidad, que se quiso mostrar con estas postales, iba de la mano de la calidad artística de las imágenes; calidad que era el resultado del trabajo de anónimos fotógrafos que recogen la tradición de Charles Clifford. Dentro de los temas abordados por los fotógrafos de la casa editorial Kirsinger, se encuentra el terremoto de Valparaíso de 1906, suceso que motivó la creación de una serie de postales que grafican los efectos devastadores del sismo.

El encuentro con una de estas postales motivó mi interés en el suceso, transformándose dicha imagen en la principal referencia de la obra *Pulvis et Umbra*. La postal es el resultado de una fotografía en blanco y negro, de 9 x 14 cm, sobre la cual se deja constancia del suceso mediante la fecha e identificación del lugar registrado. La imagen corresponde a la destruida fachada y torre de la iglesia Sagrados Corazones de Valparaíso, edificio emblemático, construido a fines del siglo XIX y emplazado en el tradicional sector del Almendral. En un primer plano podemos ver la silueta de un hombre a caballo que nos observa. En un segundo plano dos mujeres y dos niños caminan teniendo como telón de fondo las construcciones de emergencia fabricadas tras el terremoto. Finalmente, en el último plano podemos observar un grupo de hombres y mujeres que miran atónitos las ruinas de la iglesia.

Al ver la imagen me vi seducido por el claroscuro que acentuaba los detalles de la destrucción. En respuesta a lo observado quise acentuar los contrastes de la fotografía sin perder los detalles significativos. Con este objetivo trabajé la imagen digitalmente, acentuando el alto contraste con el fin de enfatizar las sombras presentes en la escena. Reconstruir esta imagen se transformó en un problema en

potencia, que me llevó a replantear la propia materialidad de la obra en relación a trabajos anteriores.

Me gustaría detenerme en este punto para comentar la obra *Urban Reconstructions I* (figura 1), pieza mural exhibida el 2008 en *Newhouse Center for Contemporary Art*, New York, a partir de la cual reconstruí el terremoto de Copiapó 1922. La obra asume como materialidad el pan y el paisaje como tema, ambos cuerpos son considerados en este trabajo desde su propia fragilidad y mutabilidad. 300 módulos de pan de molde tostado constituían un trabajo que abarcaba una extensión aproximada de 142 x 298 cm.

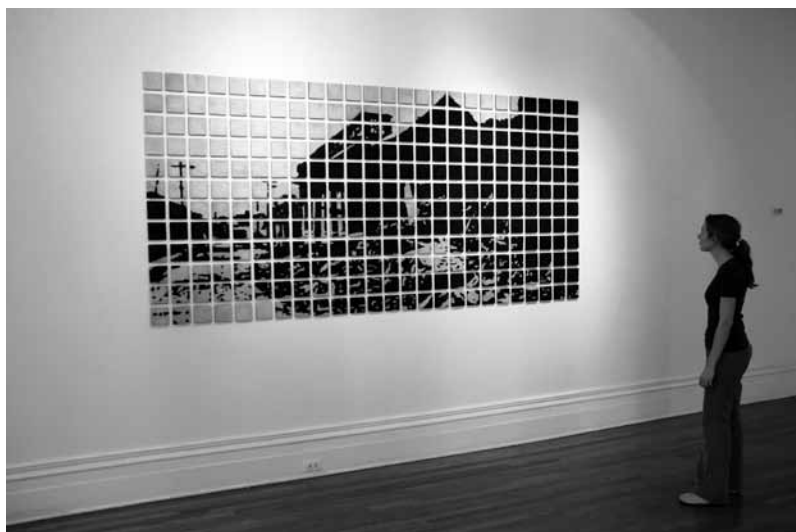


Figura 1. *Urban Reconstruction*, 2008. Pieza mural, pan de molde tostado, 142 x 298 cm; Newhouse Center for Contemporary Art, New York. © Rodrigo Bruna.

El uso de plantillas se transformó en el principal recurso técnico, mediante el cual pude controlar la definición de la imagen en relación al claroscuro que buscaba plasmar con este paisaje en ruinas. La idea de grabar la postal reseñada en el piso de la sala me permitió reformular la experiencia técnica alcanzada con *Urban Reconstructions I*.

Quise usar nuevamente plantillas⁴ y explorar un nuevo material que ya tenía en mente: «tierra negra». El proceso de experimentación me llevó de forma natural a recordar las populares «alfombras de flores»⁵, realizadas tradicionalmente en España y en ciertos países latinoamericanos. En su técnica, *Pulvis et Umbra* se asemeja mucho a la confección de estas alfombras, puesto que se utilizaron plantillas (esténcil) para dibujar con tierra las zonas de sombra de la postal. ¿De qué manera esta alfombra de sombras se apropia del lugar? A través de esta pregunta puse en evidencias las posibilidades físicas de la galería.

Previamente, y a partir de un registro visto de la sala, pude constatar la existencia de dos vanos clausurados, estructuras que, en su enigmática presencia, eran ocultadas por la galería. Su condición accidental me llevó a pintar de negro los vanos y a proyectar una franja de tierra negra de 218 x 750 cm (figura 2). Esta estructura dividía la sala a lo ancho, impidiendo el tránsito libre y desprejuiciado a lo largo de la sala. Sobre esta negra franja proyecté las sombras de la postal, sacando partido de la textura generada por el cemento requebrajo que cubre el piso de la galería (figura 3). El resultado final fue una pieza frágil en lo material y efímera en su existencia, que responde a un acontecer fatídico que marcó la historia de una ciudad y del país.

Una aproximación al concepto de «instalación»

La instalación es una modalidad del arte contemporáneo surgida en la década de los sesenta, en el seno del minimalismo norteamericano y como resultado de una puesta en crisis de la obra como objeto transable y coleccionable. En relación al uso del término, el historiador del arte Johannes Stahl afirma:

⁴ Ocho plantillas fueron necesarias para realizar *Pulvis et Umbra*. Cada plantilla midió 55 x 70 cm. y fueron confeccionada en cartón piedra de 3 mm y cortadas con laser.

⁵ Un posible origen de las alfombras de flores se remonta a mediados del siglo XIX, como parte de las festividades de Corpus Christi celebradas en Las Palmas de Gran Canaria. Su migración a Latinoamérica produjo nuevos modelos de producción, en los que el uso de flores fue remplazado por otros materiales, como aserrín coloreado y tierra de color.

La palabra [instalación], antes empleada casi siempre en relación con equipamiento de locales y viviendas, entró en 1967 en el contexto artístico: el artista norteamericano Dan Flavin llamó a sus trabajos con tubos de neón instalaciones, porque encontraba el término 'environment', usual en su época, demasiado sociológico. (Stahl, 2009, p. 141)

La cita constata el surgimiento de la instalación en la escena artística internacional, sin una teoría que la avalara y situara conceptualmente. Condición esta última que impide una definición unívoca del término, producto de la amplitud y diversidad de obras y discursos que bajo esta noción se han albergado. En atención a la complejidad de esta práctica, creo necesario hacer una primera aproximación etimológica que permita, posteriormente, analizar el uso semántico del término «instalación» en el campo de las artes visuales.



Figura 2. Pulvis et Umbra (detalle), 2013. Instalación, tierra de color negra, dimensiones variables; Sala Puntáñeles, Valparaíso. ©Rodrigo Bruna.

La palabra «instalación» es una sustantivación del verbo transitivo instalar, cuya definición responde al acto de poner, colocar, arreglar o disponer determinados elementos en un lugar para que funcionen o cumplan ciertos objetivos. De igual forma, esta forma verbal alude a la acción de establecerse o asentarse en un lugar. El verbo instalar, según la Real Academia Española de la Lengua, tiene su origen en la palabra francesa *installer*, expresión, cuya raíz etimológica proviene del latín medieval *installare* (establecer) y *stallum* (puesto) expresión esta última que proviene del francés *stalle* (establo).

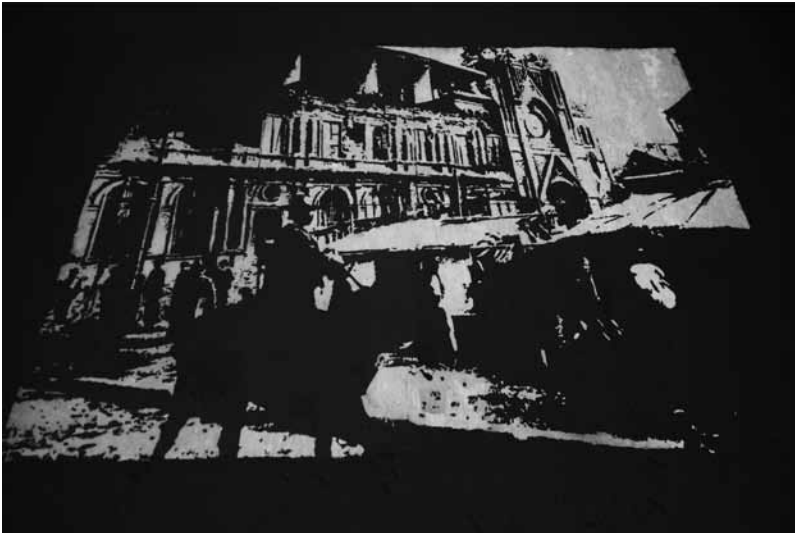


Figura 3. Pulvis et Umbra (detalle), 2013. Instalación, tierra de color negra, dimensiones variables; Sala Puntágeles, Valparaíso. © Rodrigo Bruna.

Por su parte, la expresión inglesa *installation* se relaciona con el verbo investir, en tanto acción que confiere dignidad e importancia a algo o alguien; en este sentido, la instalación dignifica y da importancia al espacio que ocupa (Larrañaga, 2001).

En razón de esta primera revisión cabe preguntarse: ¿cómo entienden el campo de la Historia y la Teoría del Arte el concepto de «ins-

talación»? Las formas de entender la expresión han sido múltiples, sin embargo, no se ha logrado un consenso en torno a una definición única, más bien, existen aproximaciones teóricas del fenómeno, como la propuesta por Johannes Stahl, para quien las instalaciones se constituyen de «[...] Todos los fenómenos artísticos relacionados con el espacio que, de manera muy explícita, incluyen el espacio del espectador, es decir, que en contraste con la escultura tradicional, borran los límites entre la obra y el entorno del espectador» (2009, pp. 140-141). En respuesta a esta cita, puedo afirmar que no existe un espacio diferenciado, sino un espacio único desde donde el espectador se apropia de una experiencia y un discurso instalado por el artista. En una línea distinta, el teórico español Josu Larrañaga propone una definición formal y utilitaria de la instalación, apelando de manera directa a su origen semántico:

[...] Hacer una instalación es preparar un lugar para que pueda ser utilizado por el usuario de una manera determinada. Es permitir que ponga en funcionamiento un conjunto de instrumentos, aparatos, equipos o servicios; que se puedan activar una serie de funciones según las necesidades de cada momento. (2001, p. 31)

En oposición a esta definición utilitaria de Larrañaga, Javier Maderuelo se centra en la tesis que afirma que la instalación no procede de un origen único, sino que: «su procedencia la tenemos que buscar tanto en distintos momentos del desarrollo de la escultura como en el desbordamiento categorial de las artes en general» (Maderuelo, 2008, p. 307-308). En relación a lo anterior, es interesante pensar en los múltiples ejemplos en los que podemos pesquisar la matriz disciplinaria de la instalación. Es el caso de las obra de Daniel Buren, en las que se hace evidente su matriz pictórica en el modo de abordar el espacio.

Finalmente, el filósofo chileno Pablo Oyarzún se hace cargo de la noción de «instalación» afirmando: «El régimen de la instalación es *in situ*. No puede concebirse fuera de lugar, no puede repetirse

de manera idéntica en lugares diversos, como si los sitios y las pautas dispositivas fuesen neutros unos para otros» (1999, p. 53). Esta cita reafirma el vínculo que, a través de *Pulvis et Umbra*, establezco con el lugar desde su dimensión arquitectónica e histórica. En este sentido, entiendo los espacios no como lugares neutros, sino como lugares heterogéneos y complejos, que estimulan el quehacer reflexivo y exploratorio.

Pulvis et Umbra: una noción de lugar

Las definiciones dadas del término «instalación», provenientes desde el campo de las artes visuales, son amplias y diversas, producto de lo complejo de esta práctica. Ahora bien, existe un concepto que se hace recurrente a la hora de hablar de instalación: «lugar», término que a continuación abordaremos, con el fin ampliar las lecturas en torno a instalación *Pulvis et Umbra*.

En su libro *El arte y el espacio*, Martin Heidegger entiende el espacio desde una dimensión existencial, la que se opone a la tradicional dimensión física-cartesiana. En este sentido el autor comenta: «Mientras no experimentemos la peculiaridad del espacio, el hablar de un espacio artístico también seguirá permaneciendo un asunto oscuro. Queda por lo pronto indeterminada la manera en que el espacio atraviesa la obra de arte» (2009, p. 19). Esa característica propia del espacio es, en palabras del filósofo, la espacialidad en tanto «un asentamiento y un habitar del hombre» (2009, p. 21). Dentro de este principio, el lugar acontece desde un emplazar como posibilidad de despliegue y pertenencia de los objetos, un emplazar mediante el cual la obra «corporiza el lugar», con el objetivo de generar un vínculo entre espacio, obra y espectador. A partir de la noción de lugar propuesta por Heidegger, puedo afirmar que el lugar no existe antes de la obra, por lo tanto, quiero pensar que *Pulvis et Umbra* no se construye en un lugar, sino que ella produce el lugar, lo corporiza desde la propia memoria histórica y desde la propia materialidad que la instalación propone.

Desde una perspectiva distinta, Michel de Certeau, en su libro *La invención de lo cotidiano*, propone una aproximación a la noción de lugar como una entidad de orden distributivo. A saber:

Un lugar es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. Ahí pues se excluye la posibilidad para que dos cosas se encuentren en el mismo sitio. Ahí impera la ley de lo «propio»: los elementos considerados están unos aliados de otros, cada uno situado en un sitio «propio» y distinto que cada uno define. Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. (Certeau, 2000, p. 129)

A partir de esta definición, el lugar se constituye en una entidad estática y, por tanto, se entiende como una posibilidad distributiva donde cada elemento coexiste en un sitio que le es propio. En contraposición a la noción de «lugar», De Certeau entiende el espacio como un ente dinámico: «Hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movilidades [...] En suma, el espacio es un lugar practicado» (2000, p. 129). De ser el espacio un lugar practicado, ¿cómo la instalación *Pulvis et Umbra* practica el espacio? Lo practica a partir de las posibilidades que brinda el actuar, en tanto acción que pone en juego las posibilidades arquitectónicas y conceptuales del lugar.

En su libro *Fenomenología de la percepción*, Merleau-Ponty amplía las reflexiones hechas por los anteriores autores afirmando: «El espacio no es el medio contextual (real o lógico) dentro del cual las cosas están dispuestas, sino el medio gracias al cual es posible la disposición de las cosas» (1993, p. 258). En relación a lo expuesto, el autor propone hablar de un espacio físico «espacializado» de carácter antropológico (vivencial) y de un espacio geométrico «espacializante» de carácter isotrópico (medible). En relación a lo expuesto puedo constatar que *Pulvis et Umbra* propone un espacio antropológico que guarda relación con el contexto y las historias que emanan de éste. En este sentido, el espectador juega un papel preponderante al desenterrar la historia latente de una postal.

El teórico alemán Boris Groys aborda las diferencias que se establecen entre el espacio de exhibición y el espacio de la instalación, y cómo este último se transforma en un espacio soberano que rompe con la noción de autonomía en el arte. Para el autor, los espacios de exhibición públicos (museos y galerías) cumplen la función de presentar los objetos artísticos a los ojos de un espectador que transita sin ninguna implicancia física con lo que observa. En igual sentido, Groys comenta que la instalación es una forma simbólica de privatizar el espacio público de exhibición. Al respecto el autor señala: «La instalación transforma el espacio público, vacío y neutral, en una obra de arte individual e invita al visitante a experimentar este espacio como un espacio holístico y totalizante y de la obra de arte» (Groys, 2014, p. 54). *Pulvis et Umbra* transformó el espacio de la sala mediante un gesto mínimo y soberano, orientado a potenciar el papel del espectador ante la fragilidad de una instalación que interpela el tránsito y las lecturas de una catástrofe reconstruida.

Reflexiones finales

Pulvis et Umbra es una reconstrucción de la tragedia acontecida tras el Terremoto de Valparaíso de 1906. Este hecho me motivó a crear esta pieza que rescata la memoria histórica de un lugar, a partir de una postal que captura los restos de un emblemático edificio del barrio el Almendral: la iglesia de los Sagrados Corazones de Valparaíso.

Los medios tonos de la fotografía fueron extremados para lograr un alto contraste que dramatice aún más el acontecimiento ¿Qué quiso captar el anónimo fotógrafo con esta imagen? ¿Es la destrucción o la simple soledad lo que la postal refleja? En mi caso, me interesó evidenciar la contención y el silencio que inunda la escena.

A través de *Pulvis et Umbra*, he incorporado nuevos materiales y adaptado ciertos recursos técnicos ya empleados. Desde esta lógica, la tierra y las plantillas emergen como recursos gráficos en desarrollo, que me permiten pensar la instalación como una práctica artística que desplaza y tensiona los quehaceres disciplinares.

Entiendo *Pulvis et Umbra* como una instalación que actúa sobre un lugar específico a partir de las posibilidades arquitectónicas e históricas que brinda el mismo. Su implicancia con el lugar se traduce en un vínculo con el espectador, quien, en su papel contemplativo, se hace parte de la experiencia estética, donde los límites entre el espacio de la obra y del espectador son continuamente puestos en tensión. Mediante *Pulvis et Umbra* clausuro el espacio con una frágil estructura de tierra que marca el límite entre la realidad del espectador y la historia que se pretende reconstruir desde los vestigios de un paisaje.

En una mirada más amplia, puedo afirmar que el espectador es un agente fundamental en la construcción de sentido de una instalación. Bajo este protagonismo, el espectador deja su condición pasiva para convertirse en un motor transformador de la obra.

A través de esta instalación se *corporiza el lugar*, con el objetivo de generar un vínculo entre espacio, obra y espectador, en el que este último se apropia de una experiencia irrepetible, desde una lógica que responde a las particularidades del lugar. Mediante *esta instalación* propongo un lugar *practicado*, que asume las diversas temporalidades que lo cruzan, con el fin de generar un espacio totalizador y vivencial.

Finalmente, *Pulvis et Umbra* se relaciona con el lugar a partir de un actuar, esto implica no solo ocuparlo materialmente, sino también leer las posibilidades que éste entrega desde lo que exhibe y oculta.

Referencias bibliográficas

- Certeau, M. De (2000). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Groys, B. (2014). *Volverse Público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Heidegger, M. (2009). *El arte y el espacio*. Barcelona : Herder.
- Larrañaga, J. (2001). *Instalación*. San Sebastián: Narea.

- León, S., Vergara, F., Padilla, K. & Bustos, A. (2007). *Historia de la Postal en Chile*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Maderuelo, J. (2008). *La idea de espacio: en la arquitectura y el arte contemporáneo*. Madrid: Akal.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Oyarzún, P. (1999). *Arte, Visualidad e Historia*. Santiago: La Blanca Montaña.
- Sánchez, M. (2009). *La Instalación en España, 1970-2000*. Madrid: Alianza.
- Stahl, J. (2009). Instalación. En H. Butin, *Diccionario de conceptos de arte contemporáneo* (pp. 140-143). Madrid: Abada.



III. Experiencias y reflexiones vinculadas al quehacer disciplinar

Pensar el objeto desde el arte

Pilar Hernández Arroyo¹

Introducción

Desde mi actividad docente, reflexiono sobre producciones de arte en las que el objeto irrumpe con protagonismo. Pienso en el objeto que apela al uso cotidiano, al objeto encontrado o buscado, cargado de sentido. Me refiero al objeto portador de memoria colectiva, portador de nuevas y variadas lecturas.

En mi experiencia he tomado objetos de uso cotidiano; para un proyecto de arte o para los propósitos de una clase de dibujo, en ambas actividades con objetivos distintos. En ambos casos interrogando a un objeto común, proponiendo una mirada analítica a través de la observación, una mirada crítica frente a un objeto, que no solo habla de sus cualidades ontológicas si no que posibilita investigaciones interdisciplinarias, como interrogar al objeto desde diferentes áreas del saber, por ejemplo desde la antropología en un estudio etnográfico. ¿Quiénes usan el objeto? O ¿en qué lugares circula el objeto estudiado?

Para dilucidar el hecho de cómo la operación de relectura objetual aún sigue vigente, acudo a la fuente de investigación para comprender el arte-objeto desde mediados del siglo xx, destacando algunas corrientes artísticas que pusieron énfasis en el arte objetual. Menciono a algunos

¹ Artista visual. Licenciada en Artes, Universidad de Concepción, Chile. Magíster en Prácticas Artísticas Contemporáneas. Universidad Finis Terrae. Académica adjunta, Universidad Católica Silva Henríquez. Contacto: mhernandez@ucsh.cl

artistas, cuyas obras se destacaron por su visible condición objetual, artistas que propusieron diferentes miradas en torno a la problemática que surge desde el objeto, destacando a Joseph Beuys, quien se expresó mediante cualidades específicas de la materialidad del objeto.

Pienso en el objeto, en su desnudez, o en el objeto sacado de su contexto habitual para ser intervenido, también en los artistas que dan importancia a la materialidad de sus objetos, atribuyéndoles múltiples connotaciones, visiones de mundo; como aquellos artistas que, a través del objeto y la ironía, cuestionan la sociedad imperante. Finalmente cito a teóricos que reflexionan sobre prácticas de arte contemporáneo, en el cual el objeto, en un espacio de exhibición, puede ser parte de una instalación; una pantalla que muestra un video, el documento de un archivo impreso, postales de un lugar lejano, un mapa, una cámara de vigilancia, un foto-libro. Muestras que parecieran ser montajes de información, al usar elementos que registran imágenes y nutridos relatos. El arte también es fuente de investigación, se conforma de conceptos, simbologías y analogías.

El objeto

Producir objetos es una manifestación de la humanidad, las diferentes disciplinas del saber así lo difunden en tratados filosóficos, históricos, sociológicos y antropológicos. La ciencia, a través de la tecnología, también aporta su interés, siendo de complejidad el estudio del objeto en el terreno de la percepción, por las connotaciones subjetivas emanadas en la relación del hombre con su entorno más cercano. No puedo dejar de pensar en la importancia de los primeros objetos creados por el hombre de diferentes culturas, en los tiempos cronológicos que le atañen; objetos para facilitar la alimentación, vestuario, caza y objetos ceremoniales.

Volviendo al propósito de este análisis, es el objeto de arte el que me llama a reflexionar, a conjeturar sobre la producción de arte que toma al objeto como su razón de ser, ya que el objeto es portador de mensaje, en el que éste es una organización sistémica compleja y con-

ceptual de signos, que representa un concepto, para expresar e interpretar una realidad sensible y cultural.

Miradas en torno al objeto

El objeto siempre ha sido tema en el arte; sin embargo, la presentación de un objeto en el contexto de una galería de arte, por Marcel Duchamp, hizo acceder su *ready made* al estatuto de signo. Desde este hecho, sin igual, el artista en la actualidad ya no tiene la obligación de construir una simulación o crear prototipo de un objeto.

Dentro de las artes visuales tomo el *Pop art* para analizar la producción de sus principales exponentes, mencionar algunas consecuencias, alcances en diferentes puntos geográficos, mencionar a los detractores de este arte, que emiten crítica y renovada lectura de los hechos y situaciones histórico-político sociales en que surge.

El *Pop art* pareciera ser solo la reproducción de «cosas», sin embargo es más que eso, se trata de símbolos, resultados de la información e imágenes plásticas de los diversos *mass media*. Las temáticas no son arbitrarias, sino que su elección está condicionada por la aceptación de las estructuras lingüísticas de transmisión y de los contenidos presentes en los correspondientes medios de comunicación.

El *Pop art* introdujo equivalencias icónicas de situaciones simbólicas colectivas. Se critica que lo prefabricado de las sociedades industriales se convierte casi en el único contenido temático de sus obras. Comprender estos y otros objetos de arte exige un conocimiento del contexto en el que estos han surgido.

Existen objetos que simbolizan estatus; personalidad de posiciones sociales: automóviles, tipos de viviendas, etc. En obras como las de Richard Hamilton² destacan imágenes del físico-culturista Charles

² Hamilton, Richard (1922-2011) Uno de los máximos exponentes del *Pop Art* inglés. Destaca su obra bidimensional «Calco», siendo una reproducción del original. Se expuso en una vitrina en un centro comercial de Cali, Colombia, durante al año 2006. El marco vitrina establece una relación entre el espectador y la copia de la obra; este espacio museográfico intenta atrapar la atención del transeúnte.

Atlas y modelos en ambientes interiores, atiborradas de artefactos de uso doméstico.

Roy Liechtenstein (1923-1997) es otra figura clave del *Pop art* norteamericano, quien usa los anuncios comerciales, revistas y cómic. Por otro lado, el artista inglés Smith se detuvo en los paquetes de productos envasados, considerando aquello de que el consumidor no juzga tanto el producto como el atractivo de su envoltorio. Andy Warhol, Edward Ruscha, Claes Oldenburg y otros, han dedicado atención preferente a estos temas.

Para continuar con el listado de artistas del prolífero movimiento *Pop art*, no puedo dejar de referirme a James Rosenquist (1933-2017), artista norteamericano que se aleja de Warhol y Liechtenstein, optando por imágenes de las que toma elementos del surrealismo, para mostrar una mirada más crítica e irónica de la sociedad de consumo.

Derivado de la sociedad industrial y consumista, *el ídolo* se ha convertido en el marcador de tendencias, ideal de la moderna cultura ciudadana, personajes de cine, cantantes, deportistas. La simbología sexual, bajo la impronta de la conservación de lo erótico y sexual, se ha convertido en algo estético. El arte pop refleja la sexualidad represiva en la sociedad de masas. La sexualidad se convierte en una institución higiénica, clínica. Muestra parcialidades: *La boca* muestra bellos dientes, opera como símbolo de salud y bienestar social, estos elementos son símbolos de estatus, como las modelos de Hamilton.

La postura del Art pop frente a la sociedad nunca es crítica en sentido estricto, en general presenta el orden existente en las sociedades, a veces con entusiasmo, en serio, bromeando o con escepticismo e ironía. (Marchan, 2009, p. 48)

Casi siempre el *Pop* ha sido un reflejo ilustrativo de la situación de fetichismo bajo la que se encuentra el mundo neocapitalista. Las ideas expuestas son una crítica a la sociedad de consumo que se apropia de los signos del arte, lo cual se justifica en el texto *Necesidad de*

*Ironía*³, en el que Valeriano Bozal (1999) señala: «El kitsch es tan necesario al mercado que no resulta concebible su desaparición» (p. 92).

El término «kitsch» se usa para definir una determinada producción de moda, decoración, estilos de vida, de objetos de uso doméstico y también de una categoría de obras de arte: combina una iconografía de gusto popular. Entre los objetos producidos por la industria y que inundan los escaparates, destacan los objetos de colores estridentes y materialidades de bajo costo, abundan fotos de objetos, cantantes, deportistas, y un sinnúmero de imágenes expandidas por la web.

La materialidad del objeto

El arte *Povera*, que surge en la segunda mitad de los años sesenta en Italia, puede considerarse como prolongación de la objetualidad, ligada a la estética del desperdicio, como un *ready made* subtecnológico y romántico, opuesto al hipertecnologismo de una sociedad deshumanizada; un *ready made* cercano a la tesis arte-vida y postulador de una microemotividad y de una nueva subjetividad. El arte *povera*, en aras de su componente de accionista, tuvo una primera manifestación en 1968. Llevó a los participantes de los encuentros a renunciar a la fabricación de objetos comercializables y a plantear acciones entendidas como procesos químicos y físicos, procesos abiertos en el tiempo, que al nomadismo del lenguaje y de la reflexión filosófica añadían el nomadismo de la acción. Al respecto, Ana María Guasch señala:

El arte Povera reivindica la activación de los materiales ante la pasividad que la cotidianeidad les otorga, valorando su fluidez, su conductibilidad, su maleabilidad, en una palabra, su capacidad azarosa e indeterminada de transformación. (2007, p. 126)

Los objetos de Joseph Beuys son diferentes de los *ready made* de Marcel Duchamp, no por su naturaleza pobre y efímera, si no por ser

³ Bozal, V. (1999). Necesidad de ironía. Madrid, España: Editorial Antonio Machado.

parte de la vida del propio Beuys, quien las puso ahí después de convivir con ellas y haberles dejado su huella. Son objeto-sujeto y no objeto-objeto como Duchamp.

Según Guasch (2007), «los recursos en las ideas de Beuys tienen cualidades físicas, revelan significados metafísicos» (p. 148). Joseph Beuys relata que, durante la Segunda Guerra Mundial (1944), en un accidente de avión, como tripulante sufrió graves heridas, y fue salvado por los tártaros, quienes lo envolvieron en fieltro, con grasa y miel. Este hecho lo llama *Salvación de Crimea y la miel*. Atribuye a estos elementos un poder sanador y los incorpora en su trabajo creador. Estos elementos hacen que el *objeto artístico* deje de ser algo inmutable o definitivo, y se convierta en un proceso de reacciones químicas, el fieltro, la grasa y también el uso del cobre son considerados materiales transportadores de energía en sus obras, portadores de carga eléctrica; la miel es considerada, en el contexto mitológico, como una sustancia espiritual (figura 1).

Una de las últimas instalaciones llevada a cabo por Beuys fue «Plight» 1985. Insonorizada y tapizada con grandes bandas de fieltro suspendidas del techo, y con un piano de cola cerrado en el centro, se oponía al ruido del mundo exterior. «Plight»⁴.

Sólo en el siglo xx, Samuel Beckett pone en escena un acto sin palabras, John Cage compone una pieza musical sin una sola nota e Yves Klein realiza una muestra denominada El vacío. «En esta nueva estética que, desde sus comienzos, marcó una distancia de la producción retiniana privilegiando un componente conceptual, Joseph Beuys (1921-1986) puede ser considerado como sucesor de esa transformación artística y mental» (Drago, s/a, p. 1).

Beuys, con su piano forrado en fieltro, denuncia los aspectos negativos de aislamiento, pero, sobre todo, una exaltación de las cualidades

⁴ Plight. Obra de Josef Beuys, presentada en la Galería Anthon y d Óffa y Londres, 1985. Con posteridad se exhibió en el Centro George Pompidou de París, donde forma parte de su colección permanente.

positivas del fieltro, protector de las agresiones de todo lo nocivo que rodea al ser humano y manifestación de la capacidad polisensorial: oído, vista, tacto y gusto. Una escucha formada por el silencio impuesto de la obra. Cabe señalar que Joseph Beuys integró el grupo *fluxus*, movimiento colectivo de gran relevancia; siendo parte de este grupo, hizo las primeras performances.



Figura 1. Joseph Beuys (1921-1986) Silla con grasa, 1963. Objeto, silla de madera y grasa, 100 x 47 x 42 cm.; Hessisches Landesmuseum, Darmstadt, Alemania. Fuente imagen: <https://historia-arte.com/obras/silla-con-grasa>

Territorio ideológico

En el terreno de las prácticas artísticas, posteriores al arte *povera* y siguiendo el acento puesto en los objetos, se articulan discursos entre lo minimalista y lo conceptual. Atendiendo al territorio de la ideología de los artistas que llevaron a cabo tales planteamientos, Guasch (2007) sostiene que el artista cubano Félix González-Torres, en entrevistas y artículos, expresaba: «Mi trabajo es toda mi historia personal, no puedo separar mi arte de mi vida» (p. 554). Vida marcada por su condición de refugiado que emigró a Estados Unidos a los 11 años y que muere de Sida. Su obra se catalogó como minimalista; se trata de una esquina de caramelos-bombones en 1990, instalación en la que el artista presentó una montaña de caramelos, cuyo peso correspondía a la suma del peso del artista y el de su compañero sentimental. Los visitantes en la exposición podían coger libremente un caramelo. Acto que aludía de forma metafórica al tema de la homofobia y al temor al contacto con los portadores de Sida⁵. ¿Cómo un objeto se puede constituir en una amenaza?

El objeto y otros espacios de circulación

Desde un banco de madera con una rueda de bicicleta, a robots que se desplazan electrónicamente, pasaron más de cien años. El arte objetual se construye de objetos, conceptos, simbologías y analogías. La lectura de los objetos que nos rodean se complejiza en el arte de hoy; ejemplo: «Octópodos sisíficos», de la artista argentina Mariela Yeregui⁶, quién presenta seis robots pequeños de acrílico transparente, los que se trasladan mientras el espectador camina junto a ellos. Estos robots llevan pantallas que reproducen en color grabaciones del interior del cuerpo humano. Imágenes viscerales.

⁵ Baci son unos caramelos-bombones, en italiano significa beso, con lo que Félix González-Torres pregunta con su obra ¿aceptarías un beso de un gay?

⁶ Yeregui, Mariela. Artista visual. Dirige una maestría en Artes electrónicas UNTREF. Presentó su instalación de seres imaginarios con pantalla en la Fundación Proa, 2012, Argentina.

Surge una relación interior exterior, esta última dada por el recorrido del robot y el interior por los órganos del robot que es nuestro interior. Esta analogía nos hace reflexionar acerca del papel que juega la tecnología, que forma parte de nuestra vida de un modo casi orgánico objetual: que en la actualidad utiliza objetos reales, manipulándoles o dando una nueva significación.

Guasch (2007), sostiene que, en el contexto de la transvanguardia fría de los ochenta, Bonito Oliva (s/a) afirma:

La neobjetística no supone el trabajo con objetos aislados en su soledad metafísica, sino con objetos atravesados por distintos procesos de contaminación que sedimentan un cierto espesor temporal, en tanto que objetos transidos de pasado y presente, de antes y ahora y, en definitiva, de historia. (Guasch, 2007, p. 419)

El objeto aparece como un derivado de la sociedad industrial, consumista y tecnológica y, a la vez, de escenografía pobre. Metamorfoseados, alterados, reproducidos, reciclados y ensamblados. Estas características obedecen a la neobjetística europea, la que incentiva el uso combinatorio de diversos materiales y sistemas lingüísticos, y pone énfasis en los conceptos de subjetividad e ironía, ironía que hunde sus raíces en la memoria colectiva.

La memoria colectiva acaba construyendo una nueva realidad. En el marco de la cultura posmoderna, supera cualquier barrera geográfica, hace que el desarrollo de la *neobjetística*⁷ requiera algo más que el puro acto de extrapolación del objeto, o sea algo más que el proceso propio del *ready made*: requiere el reconocimiento de procesos de contaminación que suponen un estar aquí, ahora.

Bourriaud relata lo que el cineasta Serge Daney⁸ sostiene en una entrevista publicada por *Le Monde Diplomatique* en 1975. No toma nunca fotos de recuerdo, prefiere adquirir tarjetas postales,

⁷ Propuestas neobjetuales europeas. Bonito, O. (1990) El arte hacia el 2000, en Giulio Carlo Argan, *El arte moderno*. Madrid: Akal/Arte y Estética, 1992, p.52.

⁸ Daney Serge (1944 – 1992) Crítico de cine francés.

es decir, adopta el punto de vista de los «autóctonos» sobre su propio país: ¿de dónde provienen las tomas de vista? ¿Quién las lee y las interpreta? Lo que podría designarse bajo el nombre de arte *topocrítico* (Bourriaud, 2008).

Según Nicolás Bourriaud «Parte del hecho de que la representación del espacio humano ya no es evidente, que las imágenes del mundo ya no bastan para describir la realidad» (p. 90). Continúa el autor:

La topocrítica es un montaje. Montaje de informaciones en las instalaciones-investigaciones, montaje de géneros y disciplinas; foto de satélites, sistema gps, las cámaras de vigilancia, mapas, la expedición o colecta de datos, una democracia de los puntos de vista, una poli cultura del imaginario; es decir lo contrario a la mono cultura de la información. (Bourriaud, 2008, p. 33)

Nos hemos habituado a la globalización, al asombro de la rapidez en solucionar algún trámite burocrático, al acceso a la información. Los más optimistas sienten que se ampliaron las fronteras, este espejismo dura poco a la hora de sentir que se trata de una carrera sin retorno. Consciente de este hecho, el individuo se siente desorientado, la multiplicidad de alternativas para escoger lo abruma.

Destruir la imagen espacio-tiempo consiste precisamente en derribar los patrones de referencias que hacen posible la orientación en el mundo. En efecto, las coordenadas de espacio y tiempo no sirven simplemente para la ubicación de unas cosas respecto de otras, sino fundamentalmente para la ubicación de la propia subjetividad en la existencia. (Rojas, 2012, p. 67)

Conclusión

Para concluir, retomo la hipótesis que surge con la identificación de obras de arte, las que desafiaron a una sociedad en tiempos de crisis. Mi propuesta ha sido reflexionar sobre la producción del arte objetual desde mediados del siglo pasado, en la que artistas, a través del objeto desnudo o asociado a otras materialidades, hicieron visible sus

reflexiones, cuestionando a la sociedad imperante. Analizo algunas prácticas de arte actual, a modo de seguimiento del objeto cotidiano, constatando que siempre hay polémica en torno a este artefacto, de parte de los artistas y las audiencias convocadas. Al finalizar este ensayo cito a Bourriaud y Rojas, autores que reflexionan sobre prácticas de arte contemporáneo. Bourriaud se refiere a objetos de tecnología actualizada; estos objetos tecnológicos son exhibidos como parte de la obra, no se ocultan: registran y se muestran en el instante de la exhibición, a los cuales define como: *instalaciones* o *montajes de información*, refiriéndose a cámaras de vigilancia, de video, GPS, mapas, documentos fotos y más, donde la información es lo relevante. Si pensábamos que, con las nuevas tecnologías, se diluían las formas de expresión a través del objeto, estábamos equivocados.

Referencias bibliográficas

- Bourriaud, N. (2008). *Topocrítica. El arte contemporáneo y la investigación geográfica*. Murcia, España: Editorial Fundación Caja Murcia.
- Bozal, V. (1999). *Necesidad de Ironía*. Madrid, España: Editorial Antonio Machado.
- Drago, M. (s.f.). Los pianos silenciosos de Joseph Beuys. p. 1. Recuperado de: <http://proa.org/documents/2-Marianela-Drage.pdf>
- Guasch, A. M. (2007). *El arte último del siglo xx. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marchan, F. (2009). *Del arte objetual al arte de concepto. Epílogo sobre la sensibilidad postmoderna*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Mosquera, L. (2012). «Calco de Richard Hamilton: estrategias de reelaboración de obras de arte internacionales en contextos locales». *Intervención*, Año 3 (5). Recuperado de <http://www.scieilo.org.mx/pdf/inter/v3n5/v3n5a11.pdf>
- Rojas, S. (2002). *La obra y sus relatos*. Santiago, Chile: Editorial ARCIS.
- Rojas, S. (2012). *El arte agotado. Magnitudes y representaciones de lo contemporáneo*. Santiago de Chile: Sangría Editora. Recu-

perado de <http://www.sangriaeditora.com/wp-content/uploads/2012/10/El-arte-agotado-Extracto-Sangr%C3%ADa-Editora.pdf>

Speranza, G. (2012). *Atlas portátil de américa latina. Arte y ficciones errantes*. Barcelona, España: Anagrama.

Un recorrido mágico

*Paula Godoy Valdebenito*¹

UNO DE MIS OFICIOS EN LA vida es ser grabadora. Otro de mis oficios es ser profesora. Me refiero a «oficios» porque es un concepto que implica habilidad, dedicación, esfuerzo físico y constancia. No son los únicos, pero es desde este lugar en donde me sitúo para hacer este escrito. Las vivencias que he recopilado entre el olor a tinta, talco y papel humedecido, son parte de la escena gráfica y narrativa en el taller. Cada vez que se inicia la manufactura de una imagen para ser impresa comienza un proceso de transformación de la materia, desde su estado de inicio como materia en bruto, hasta la impresión de la imagen que se ha realizado. Bajo esta premisa, comienzo este texto en el que expongo mis visiones respecto del arte de la estampación, desde la siguiente inquietud: ¿cómo se rescatan las prácticas alquimistas a través del oficio del grabado?

El origen

El punto de partida de este recorrido está en el origen. Acercarse a los procesos alquímicos es fundamental.

¹ Licenciada en Artes mención Grabado, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Pedagogía en Artes Visuales, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Museografía. Universidad Andrés Bello. Académica adjunta, Escuela de Educación Artística, Universidad Católica Silva Henríquez. Contacto: pgodoy@ucsh.cl

La alquimia es el arte de la transmutación de los metales en vista de la obtención de oro. Pero producir el oro metálico para gozarlo, incluso como en China, oro potable para consumirlo en vistas de alcanzar la longevidad corporal, no es ciertamente la meta verdadera de la alquimia. No es en efecto, en grado alguno, una pre-química, sino una operación simbólica. (Chevalier y Gheerbrant, 2000, p. 84)

El significado de la palabra «alquimia» aborda aspectos filosóficos y científicos. Si bien el contexto histórico en el cual se comienzan a evidenciar este tipo de prácticas va mutando a medida que pasa el tiempo y se van modificando los paradigmas, permanece la idea de la «transmutación»² como eje principal. Este concepto apunta al acto y la consecuencia del proceso de transformación en algo diferente. En la química, esta puede ser de manera natural o inducida, dependiendo de los factores que influyen en dicha modificación. Sin embargo, esta idea también alude a las transformaciones y cambios a nivel espiritual.

La alquimia, «Del árabe hispánico *alkímya*, este del árabe clásico *kimiya*[], y este del griego *cumeia chymeía* ‘mezcla de líquidos’. 1- f. Conjunto de especulaciones y experiencias, generalmente de carácter esotérico, relativas a las transmutaciones de la materia, que influyó en el origen de la química. 2- f. Transmutación maravillosa e increíble» (*Diccionario RAE*).

Los alquimistas eran personas que dedicaban gran parte de su tiempo a la transformación de los elementos. La práctica de este arte data ya desde el año 300 a.C, en Alejandría, en el gran período de la ciencia griega, así como también tuvo gran importancia en el Antiguo Egipto, China, India, Mesopotamia, entre otros, hasta llegar a la Edad Media, en donde tuvo gran apogeo.

² Transmutación: del prefijo «trans», que significa «de un lado a otro», y el verbo «mutare», que equivale a «cambiar».



Figura 1. Ilustración de un alambique de uso alquímico, en el cual se realizaban procesos de destilación, cuyo objetivo era obtener el «agua vital» o elixir de juventud. Estos procesos, cuyo sentido era la transmutación, dieron origen a la fabricación de perfumes y alcoholes. Grabado anónimo.

En la antigüedad se crearon escuelas en donde las prácticas alquimistas se concentraban en la búsqueda de la piedra filosofal y la transformación de metales en oro. Los procesos, las experiencias, los estudios, los aprendizajes y los errores, fueron piezas fundamentales en el desarrollo de la química en sus inicios.

En un comienzo, las prácticas alquimistas estuvieron concentradas en dilucidar aspectos desconocidos del mundo, de la ciencia y del

universo. La intención de obtener oro mediante este procedimiento era un gran emprendimiento. Visto desde la perspectiva del siglo XXI, ¡una gran locura! Seres humanos invirtiendo energía, fe, tiempo, convicción, esperanza, incertidumbre, ideas, risas y llantos, para conseguir transformar la materia prima en este metal precioso.

Sin embargo, estas prácticas apuntan a la utilización de símbolos para abrir espacio a leyendas y relatos míticos, «en los cuales discierne el drama de las perpetuas transformaciones del alma y del destino de la creación» (Chevalier y Gheerbrant, 2000, p. 84)

Por otra parte, el origen del grabado también se remonta a períodos de nuestra lineal historia, relacionados con las antiguas regiones orientales de China y Mesopotamia, ligado también con la invención del papel hacia el año 105. Las primeras reproducciones tenían la intención de difundir los textos e imágenes budistas. En este sentido, el grabado ha sido una herramienta de gran ayuda para la transmisión de ideas e información visual a la, en ese entonces, mayoría de la población que no dominaba el arte de la lectura.

Fundamental fue también el trabajo xilográfico que se hizo en Japón, en donde se reprodujeron numerosas estampas con temáticas de paisajes, retratos y otros aspectos de la vida cotidiana, destacándose el ukiyo-e, que quiere decir *imágenes del reino flotante*, concepto utilizado por el budismo para referirse al mundo material y su fugacidad.

Sus inicios surgen entre los siglos XVI y XVII, y su apogeo destacó en el siglo XVIII. La masificación de la distribución de estos grabados aumentó entre los siglos XVIII y XX, registrando escenas de la ciudad, temáticas de crítica social, retratos de los actores del teatro kabuki, geishas y representaciones eróticas (*shunga*).

De este estilo, no puedo dejar de mencionar a dos artistas del siglo XIX: Utagawa Hiroshige y Katsushika Hokusai, ambos destacados xilógrafos que ilustraron el paisaje japonés y su cultura, con gran maestría en el uso del calce y la aplicación del color.

El recorrido de esta técnica llegó hasta occidente, teniendo su apogeo en el período medieval. Su rol también se vio relacionado con la

difusión de textos bíblicos, imágenes cristianas, ilustraciones, naipes y escenas de la vida cotidiana.

Fue el primer paso para la creación de la imprenta; la revolución democrática del conocimiento. Y luego sus técnicas fueron ampliándose; ya no eran solamente matrices de madera. Apareció el metal como soporte, inspirado en el trabajo de orfebres del siglo xv, y luego la piedra (litografía), en el siglo XVIII. Además de ellos, se incorporaron otros materiales nobles, muy nobles, que de igual forma quisieron hablar. Con ello aparecieron también grandes maestros, que no pudieron resistir la seducción cautivadora de este arte. En este caso, hago honor a dos de mis favoritos: Alberto Durero, pintor, dibujante y grabador renacentista alemán, y a Matilde Pérez, artista chilena cuyas serigrafías no dejan de maravillarme.

El oficio

Cabe recordar que el «grabado» se define como la técnica gráfica en la que se realiza una imagen a partir de una matriz, usualmente de madera, metal o piedra. Su particularidad radica en que dicha imagen se estampa en algún soporte, como papel o tela, pudiendo reproducirse muchas veces, llegando así a múltiples lugares.

El oficio del grabado surgió a partir de la necesidad de graficar y masificar una idea, hacer que las palabras y conceptos tomaran forma en una imagen que pudiese llegar democráticamente a cualquier rincón, esto por su bajo costo y por la facultad de multiplicar y difundir una estampa.

En este terreno cabían todos aquellos motivos que no cabían en el resto de las bellas artes.

Las temáticas y las intenciones han sido muy diversas: como lo mencioné anteriormente, motivos y relatos religiosos, etiquetas de botellas, naipes, ilustraciones de libros y periódicos, propaganda política, afiches, retratos, paisajes, estampas, mitos, leyendas, publicidad, oficios, contingencia social... y por amor al arte.

De alguna forma, quizás porque tienen un origen común, o tal vez porque lo común los llevó al mismo origen, la práctica del grabado y de la alquimia están relacionadas. La materia prima está latente para ser transformada en oro, o en una obra de arte. Existe un tiempo, un rito que debe seguirse cuidadosamente, sin ansias, con atención, con paciencia. Los procesos tienen que actuar debidamente y de manera precisa. De lo contrario, falla la operación.



Figura 2. Imprenta alemana en 1522 Grabado anónimo ilustrando la imprenta inventada por Johannes Gutemberg en el siglo XVI.

Pero estos procesos no son un fin en sí. Según cuenta una leyenda china, Liu-Hiang fracasó en la obtención de oro por falta de preparación espiritual. Así también, un grabador no solo debe valerse de su técnica para obtener su elemento noble. Es necesario entender que las armas

materiales que permiten acceder al mundo del grabado son llaves en potencia, capaces de abrir las puertas de sitios antes no recorridos.

Las prácticas ancestrales, que han motivado al ser humano a anhelar transformaciones que se obtienen desde una zona que juega con lo misterioso, con lo místico, lo mágico, con la posibilidad de lo imposible, han sido motores de la humanidad, capaces de mantener vivos aquellos ideales que la razón o la ciencia consideran utópicos o inasequibles.

Es así como, desde el acercamiento a estos oficios, se nos abre una ventanita para soñar con la obtención de oro. Este oro brillante, sutil y potente, tan potente que no cabe en un valor comercial; la riqueza del espíritu, materializado en una acción o en una imagen.

El artista transformador, aquél que toma conciencia y conocimiento de los procesos alquímicos que logran una transmutación, es un bálsamo para una sociedad herida, ciega, confundida, fragmentada.

Creo que esa es una misión muy importante para las necesidades de lo intangible.

Somos agentes de movimiento para evitar que el hielo endurezca el alma de los pueblos.

La escuela

Cuando una matriz se crea y se reproduce, es como si se estuviesen esparciendo una enorme cantidad de semillas que vuelan por los aires, de mano en mano, cada una con un destino particular y de seguro muy distinto el uno del otro. Y si bien la alquimia comenzó cuando se activaron las materias primas en el calor del taller, la obtención de oro se logra cuando se ilumina el espíritu de quien recibe esta semilla, quien a su vez se encargará de darle buena tierra.

Es desde esta vereda con terreno fértil, en donde comienzo a declarar una propuesta y una visión como educadora y grabadora, pues la escuela es un lugar en el que se crean instancias significativas y enriquecedoras; marcas y huellas vitales.

Todavía es muy común que se desconozca el arte y el oficio del grabado, ya sea huecograbado, xilografía, serigrafía, litografía, linografía, grabado verde, por mencionar las más nombradas.

También es más común de lo que yo desease, que en las escuelas no se disponga de espacios adaptados para un taller de grabado. Un espacio para la educación artística, por muy humilde que sea, ya es un privilegio de pocos.

No obstante, los principios del grabado son: tener una matriz, tinta y una superficie para que se estampe la imagen de la matriz.

Aquí es donde el concepto de «desplazamiento» del grabado³ me hace sentido, ya que abre las posibilidades técnicas y espaciales para que las prácticas de estampación se masifiquen y se reivindiquen dentro de los procesos de educación artística.

Si partimos del hecho de que todo puede ser grabado, y todo puede ser susceptible de grabar, entonces este desplazamiento abre las posibilidades de masificar el oficio del grabado en la escuela.

Cada ser humano se convierte en creador, haciendo sus propias matrices, de posibilidades variadas e infinitas, grabando los grandes y pequeños *fragmentos de su vida*, recogiendo materiales en su estado salvaje, primitivo, ingenuo, simple.

Cada incisión es un paso para construir procesos alquímicos. Algunos se convertirán en oro, otros sólo serán un poco más de polvo. Pero cada una de estas operaciones, sin excepción, son las que conducen a la más profunda y verdadera sabiduría, aquella que brilla por sí misma, dando luz generosamente a todo lo que se encuentra a su alrededor.

³ «El concepto de 'desplazamiento' del grabado se acuñó en Chile como consecuencia de la crisis de las técnicas tradicionales y del rumbo que éstas fueron tomando en los centros de formación artística. La idea nació en el Taller de Grabado de la Universidad Católica, en el cual los alumnos presentaban a menudo trabajos que encontraban en los límites de la definición técnica de lo que implica un grabado. Ello fue generando un cuestionamiento no solo en la tradición artística de esta práctica, sino también una resignificación de sus propiedades técnicas.» Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94366.html>



Figura 3. Recorrido, 2019. Gráfica análoga y digital. © Paula Godoy Valdebenito.

Lo maravilloso del arte del grabado es que es un medio para que viajen imágenes de mundos paralelos, que vienen a refrescar nuestro mundo cotidiano, multiplicándose por los aires, abriéndose caminos por sendas finitas o infinitas. Un recorrido mágico.

Referencias bibliográficas

- Arribas Jimeno, S. (1991). *La fascinante historia de la alquimia descrita por un científico moderno*. Universidad de Oviedo.
- Bachelard, G. (1999). *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Biedermann, H. (1993). *Diccionario de los Símbolos*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (2000). *Diccionario de los Símbolos*. Barcelona.

Maire, G. (2017). *El ukiyo-e en los límites de la imagen: estudio sobre la colección de estampas japonesas clásicas del archivo central Andrés Bello de la Universidad de Chile*. Santiago de Chile (Tesis doctoral).

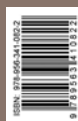
Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española RAE. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=25KSS9r>

Memoria chilena Biblioteca Nacional de Chile, Biblioteca Nacional Digital BND. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94366.html>

Brujas y alquimistas: ciencias femeninas dentro del caldero. Recuperado de <https://brujasyalquimistas.weebly.com/>

Educación y Arte Contemporáneo: reflexiones sobre formación, creación y experiencias

Compilador
Rodrigo Bruna



Las discusiones actuales en torno al arte contemporáneo, las experiencias creativas y los procesos de aprendizaje son diversos en el mundo. Es por lo anterior que se hace necesario problematizar, reflexionar y cuestionar los nudos de la educación, el arte y los contextos culturales desde miradas múltiples que muestren diversas formas de ser y hacer en el arte y la educación.

El libro *Educación y Arte Contemporáneo: reflexiones sobre formación, creación y experiencias* intenta recoger diversas experiencias vinculadas a la formación del profesorado de Artes Visuales, tanto universitaria como escolar, en contextos formales e informales que se articulan como un corpus de acción, organizando un diálogo entre artistas y docentes que ven en este libro una valoración de su propio hacer profesional.

A través de los siete ensayos que componen este libro, se busca acercar al lector hacia una comprensión del impacto de la investigación, la creación y la docencia en el campo de la educación artística actual.