

Universidad de Chile
Facultad de Artes
Departamento de Teoría de las Artes

Bisagra.tv

"Recepción y comprensión de las artes visuales contemporáneas en Santiago de Chile"

Análisis del problema en el marco de la enseñanza de las artes visuales y la mediación artística institucional.

Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Artes con mención en Teoría e Historia del arte.

AUTORAS:

Valentina Menz- Angélica Muñoz

PROFESORES GUÍA: Rodrigo Zuñiga Contreras

Marzo, 2012
Santiago.

“... históricamente el arte fue motivo de distinción y separación entre integrantes de la sociedad (...) el discurso artístico y estético se articulan desde construcciones sociales que intentan <<naturalizar>>, es decir, dar por hecho no cuestionable, la apropiación cultural de algunos y no de otros. Así por ejemplo, el talento, el genio, el <<buen gusto>> y el acceso a las valoraciones estéticas se conciben como cualidades misteriosas que sólo algunos poseen.”
L. Porcher y J.C. Fourquin

Introducción	
Estado de la cuestión, presentación del problema y sus principales factores.....	5
Capítulo I. Marco Teórico.....	8
Mediación cultural y mediación artística.....	11
Antecedentes de mediación artística en Chile.....	14
Capítulo II. La enseñanza de las Artes Visuales en Chile: Educación formal.....	19
2.1 Antecedentes históricos de la educación artística en Chile.....	19
2.1.1. La enseñanza del dibujo en el Siglo XIX.....	20
2.1.2 Primera parte del Siglo XX.....	24
2.1.3 Segunda parte del Siglo XX.....	26
2.1.4 La dictadura y sus implicancias.....	29
2.2 Estado actual de la asignatura de Artes Visuales en el sistema educacional	29
Capítulo III. Dimensión crítica y cultural del aprendizaje artístico.	
Algunas consideraciones acerca de la escritura sobre Arte en Chile.....	39
3.1 La dimensión crítica en el marco curricular.....	40
3.2 Una escritura a veces difícil y enrevesada.....	42
3.3 Una escritura sintomática.....	44
Capítulo IV. Espacios de educación no formal: Instituciones culturales.....	47
4.1 Antecedentes: La transformación del rol educativo del museo en el contexto Internacional.....	48
4.2. El rol educativo del museo en el contexto local.....	53
4.3. El rol educativo de los centros culturales en el contexto local.....	56
Capítulo V. Una propuesta de mediación artística para las artes visuales contemporáneas: Necesidad de nuevos modos de transmisión.....	62
5.1 Resumen del proyecto.....	63
5.2 Objetivos generales y específicos.....	63
5.3 Fundamentación.....	65
5.4 Línea Editorial.....	66
5.5 Metodología.....	67
5.6 Resultados esperados.....	69
5.7 Anexos.....	70
Anexo I: Maqueta: elementos que componen <i>Bisagra.tv</i>	70
Anexo II: Programación de entrevistas.....	80
Anexo III: Aplicación <i>Bisagra.tv</i> en conjunto con profesores.....	81
Anexo IV: Evaluación aplicación <i>Bisagra.tv</i>	84
Anexo V: Presupuesto.....	86
Anexo VI. Carta gantt.....	87

Anexo VII. Plan de sostenibilidad.....	88
Anexo VIII. Plan de evaluación de resultados.....	89
Conclusión.....	92
Bibliografía.....	95

INTRODUCCIÓN

Estado de la cuestión, presentación del problema y sus principales factores.

En el contexto actual de las artes visuales se identifica un gran problema en la recepción de las exposiciones de arte contemporáneo por parte del público no especializado. La mayoría de las personas carece de herramientas para abordar obras de arte, lo que en consecuencia impide a los espectadores alcanzar los distintos grados de profundización de las mismas, siendo la tendencia general un acercamiento más bien superficial. Esta falta repercute más aún, si hablamos específicamente del Arte Contemporáneo, donde el desinterés o rechazo parecen acrecentarse. Es por esta razón, que nuestro proyecto se enmarca precisamente en este último ámbito.

La segunda encuesta nacional de consumo y participación cultural ENPCC del CNCA del año 2009, detectó que del quinto de la población nacional (22,2%) –del cual un 23,7% corresponde a la RM-, declara haber asistido por lo menos una vez en el año a alguna exposición de Artes Visuales. Los asistentes son principalmente jóvenes pertenecientes al tramo de 15 a 29 años (30,6%), registrándose una mayor asistencia a las exposiciones de pinturas, cuya preferencia aparece en todos los estratos sociales y corresponde a un 57,9% a nivel nacional. De lo que se concluye un rechazo a los formatos experimentales característicos de las Artes Visuales contemporáneas (4,7% asisten a exposiciones de instalación y videoarte performance). Dentro de los asistentes a este tipo de muestras destaca el tramo joven (de 15 a 29 años) y el de tercera edad (60 años y más).¹

Pese a que los datos, mencionados anteriormente, son relevantes de considerar, es importante hacer notar que el problema trasciende las cifras del consumo cultural. Lo crucial aquí es que detrás de este desinterés existen múltiples factores que dan como resultado un “tipo de relación” entre el espectador y las obras que no permite un real acceso y comprensión de éstas. Fenómeno que no se evidencia tan fácilmente en el caso de la pintura y la fotografía, como en los formatos menos tradicionales del Arte Contemporáneo, que suponen a un espectador activo. Con respecto a este tema, una publicación del Master de Estética y Teoría del Arte Contemporáneo de la U. Autónoma de Barcelona, sobre la obra de un artista visual chileno, realizada por la socióloga Andrea Matte, concluye que hay “una necesidad de mayor educación en materias de arte, que entregue mayores herramientas y conocimientos para hacer del encuentro con la obra una experiencia más fructífera”². Otro estudio realizado por el Consejo de la Cultura y de las Artes en el año 2008 revela que uno de los problemas más significativos es la falta de información respecto a este campo³. Esta necesidad de llenar vacíos de información, planteada en ambos estudios, tiene su origen en la Educación Artística tanto en su dimensión formal como no formal.

¹Reportes estadísticos cultura Artes visuales y Fotografía N°11. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/reporteartesvisuales/>

² Matte, Andrea (2009). *LOS ESPECTADORES Y LA OBRA DE ARTE Discursos contruidos por los espectadores de la obra ¿Dónde están? del artista chileno Iván Navarro*. Disponible en: <http://web.me.com/gerardvilar/Disturbis567/AMatte.html>

³ Berríos, María (2008). *Informe Diagnostico Artes Visuales Políticas culturales sectoriales*. Inédito.

Es evidente, salvo algunas excepciones, la ineficiencia de las actuales instancias de mediación que debieran incentivar y potenciar la relaciones entre el arte y las personas, tales como: la crítica de arte local y principalmente las áreas educativas y de audiencias de las instituciones culturales como museos y centros culturales.

Se suma también, como uno de los factores más decisivos, la precariedad de la enseñanza de las Artes Visuales en las instituciones educacionales escolares y pedagogías universitarias. En la mesa *“Recursos y metodologías para la enseñanza de arte contemporáneo chileno a partir de su documentación”*, realizada en agosto del año 2010, en el CEDOC del Centro Cultural Palacio la Moneda, todos los profesores de Artes Visuales asistentes declararon la falta de herramientas para llenar los vacíos en torno al Arte Contemporáneo chileno, que tiene el programa escolar⁴. Lo que acusa la falta de preparación de los profesores con respecto a estos temas y explica la ausencia del desarrollo de estos contenidos en el aula y la baja asistencia de escolares interesados –potencial público de Artes Visuales- a muestras de Arte Contemporáneo. Paralelamente, la inexistencia de pautas de evaluación cualitativas de la comprensión en los establecimientos educacionales, señala la poca importancia de la asignatura y por tanto la carencia del desarrollo concreto de un enfoque que apunte a la dimensión crítica y cultural de las obras, en la educación formal⁵.

La suma de todos estos factores genera un estado de desinformación y desinterés que mantienen al público alejado de las esferas del arte, y si bien no hay cifras disponibles de la baja recepción cualitativa del público, ésta se hace visible⁶. Lo que finalmente con lleva a desvalorizar e invisibilizar la producción artística como un ámbito de la cultura que contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas, pues la apreciación estética educa la sensibilidad y permite a través de la reflexión acceder a través de una forma diferente y crítica al conocimiento de la realidad.

La siguiente investigación consiste en la presentación del proyecto de mediación artística *Bisagra.tv: Plataforma de mediación artística para las Artes Visuales Contemporáneas en Santiago de Chile*. Esta propuesta supone una lectura del campo local de las Artes Visuales desde la lógica del problema de la recepción del Arte Contemporáneo enunciado anteriormente. Antes, es preciso aclarar que este diagnóstico se hará en función de esclarecer las problemáticas que se abordarán en nuestro proyecto, y por tanto, no pretende ser un análisis exhaustivo. Por esta razón será presentado al inicio de este trabajo con el fin de que el lector pueda comprender de manera más clara cuáles han sido las circunstancias que fundamentan este proyecto.

⁴ Mesa *“Recursos y metodologías para la enseñanza de arte contemporáneo chileno a partir de su documentación”*, 2010. Documento de trabajo. Inédito.

⁵Eisner, en su libro *“Educación artística”*, plantea la ausencia en el Aula del desarrollo de la dimensión crítica y cultural del arte como aquellos aspectos que completan el proceso de la educación artística, considerando que es a través del desarrollo de la percepción, el análisis y la comprensión de la historia, que se potencian tanto el aspecto crítico y cultural de los procesos artísticos como una puesta en valor del campo de las artes.

⁶ En el *“Estudio de percepción de impacto social y reconstrucción de matriz del marco lógico” del Festival “Santiago a mil”* del año 2009, se plantea acerca de la falta de indicadores que “una de las carencias más notorias del área se expresa en la falta de información elaborada o sistematizada que permita dimensionar el alcance del fenómeno cultural. Esto se expresa en la necesidad de elaborar indicadores culturales específicos en el país, pese a los esfuerzos desarrollados en este ámbito”. Documento Inédito.

Así en el primer capítulo se desarrollará el marco teórico con los principales conceptos que están a la base de esta investigación, comenzando con la dimensión política de la Estética para luego desembocar en el concepto de mediación artística y su sentido político. En un segundo momento se indagará en los antecedentes de la mediación artística en Chile a partir de un análisis de las iniciativas gubernamentales con respecto a este ámbito.

Posteriormente se dará comienzo al análisis de los principales factores del problema de la recepción del Arte Contemporáneo, partiendo el segundo capítulo con una revisión histórica de los antecedentes de la educación artística en Chile, para finalizar con el estado actual de la asignatura de Artes Visuales en el sistema educacional. Con el fin de rastrear el momento en el que se comienza a considerar al Arte -en la educación formal- como una instancia para la reflexión crítica.

En el tercer capítulo, bajo la perspectiva de la dimensión crítica y cultural de la enseñanza artística se analizarán algunos aspectos de la escritura sobre Arte en Chile. En él se problematizará la exclusión de este ámbito en la educación formal y la distancia que existe entre la crítica de Arte y el público, considerada como uno de los factores para entender nuestra problemática central.

En el cuarto capítulo se revisará el rol educativo de las instituciones culturales - museos y centros culturales- como espacios de educación no formal, haciendo referencia tanto a antecedentes internacionales como nacionales y a su estado con respecto a este rol en la actualidad. Para este análisis se utilizará el documento *Programa Nacional de Centros Culturales 2009*, una de las pocas fuentes de información disponibles en estas materias. Con el propósito de revelar cuál es el grado de conciencia que en el presente se tiene en estos espacios con respecto a esta labor.

Una vez analizados estos factores se procederá a presentar nuestra propuesta *Bisagra.tv: Plataforma de mediación artística para las Artes Visuales Contemporáneas en Santiago de Chile*, proyecto ideado con la intención de hacernos cargo en alguna medida del problema de la recepción del Arte Contemporáneo en Santiago. Por último y para finalizar esta investigación, se expondrán las conclusiones obtenidas de este breve análisis de campo con la intención de desencadenar la reflexión y despertar conciencia sobre estos temas que tanta falta hace en Chile.

CAPÍTULO I

Marco Teórico

A continuación se presentarán los conceptos bajo los cuales ha sido pensado y concebido el proyecto Bisagra.tv. Al definirlos, nuestra intención es poder aclarar bajo qué nociones se articula nuestra propuesta de mediación artística y cuál es el sentido que le queremos dar.

Vivimos en una sociedad marcada por las desigualdades, las grandes brechas socioeconómicas y una gran falta de conciencia acerca de lo que podemos hacer al respecto, sobre lo que tenemos derecho a exigir y por qué tendríamos que luchar. Como bien se dice “Chile es una tierra de contrastes” y esto se puede ver no sólo en su accidentada geografía: también salta a la vista en la calidad de la educación y en la mala distribución de la riqueza. Lamentablemente, la nuestra es una sociedad en la que el nivel socioeconómico y la calidad de la educación van de la mano. Subvertir esta realidad es una batalla que amerita un cambio profundo -que podría darse, pero a largo plazo- y un proceso abocado, principalmente, al sentido que debe tener la educación.

En primer lugar, como ciudadanos, para poder exigir nuestros derechos, debemos estar informados. Como mínimo, debemos conocer y entender el funcionamiento del sistema bajo el que “de común acuerdo” estamos viviendo, y en el cual pretendemos seguir desarrollando nuestras vidas. “El **ciudadano**, dice Aristóteles, es aquel que *tiene parte* en el hecho de gobernar y de ser gobernado” (Rancière, 2009: 9). Para ello debemos estar atentos, ser críticos y reflexivos frente a lo que elegimos y a lo que nos es impuesto, pues ésta es la única manera de sacar una voz frente a lo que nos parece injusto, y es la única forma de ejercer nuestra ciudadanía. El acceso a una educación de calidad, que estimule la sensibilidad y que potencie nuestra capacidad analítica y reflexiva, es primordial para que esto pueda ocurrir, ya que nos encontramos inmersos en regímenes de sensibilidad y de experiencia diseñados por otros, y la emancipación pasa por lograr una mirada que no sea la programada. “El reparto de lo sensible hace ver quién puede tener parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y el espacio en los cuales esta actividad se ejerce” (Ibídem: 9). El acceso privilegiado a una buena educación es también, uno de los principales factores que favorecen la formación de elites y círculos de poder, y una de las principales causas de la desigualdad social. Quien no conoce sus derechos civiles y carece de una básica capacidad de análisis, se encuentra en una gran desventaja frente a quien sí puede hacerlo y difícilmente podrá cuestionar con fundamento lo que le es impuesto. Hay entonces en este reparto de lo sensible, dice Rancière⁷, una relación entre política y estética, establecida a partir de la selección de quienes tendrán parte en “un común que se ofrece a la participación” y su manera de visibilizarlo. Para Rancière, este “hacer ver” es la base estética de la política, aquella selección que se muestra del reparto y que apela a lo común. Esta **estética** podemos entenderla “en un sentido Kantiano-eventualmente revisitado por Foucault- como el sistema de formas *a priori* que

⁷ Nos referimos particularmente a lo planteado en el primer ensayo de su libro *El reparto de lo sensible*, titulado “*Del reparto de lo sensible y de las relaciones que establece entre política y estética*”.

determinan lo que se da a sentir. Es un recorte de tiempos y de espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y del ruido que define a la vez el lugar y la problemática de la política como forma de experiencia. La **política** trata de lo que vemos y de los que podemos decir al respecto, sobre quién tiene la competencia para ver y la cualidad para decir, sobre las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo” (Ibídem: 10). Es esta dimensión sensible y sus implicancias en lo común, la que debemos intentar comprender a través de la observación de lo cotidiano en sus diversas manifestaciones y lenguajes. En este sentido Rancière plantea una estrecha relación entre política y estética, restringiendo a esta última no tan sólo al complemento teórico del arte, es decir, “no la teoría del arte en general o una teoría del arte que lo remitiría a sus efectos sobre la sensibilidad, sino un régimen específico de identificación y de pensamiento de las artes: un modo de articulación entre maneras de hacer, formas de visibilidad de esas maneras de hacer y modos de pensabilidad de sus relaciones, que implican una cierta idea de efectividad del pensamiento”(Ibídem: 7).

Desde el ámbito de la educación, la **Estética** ha sido abordada por los teóricos y educadores, tanto por una perspectiva restringida a las artes -se ha dedicado a reflexionar y debatir en torno a los conceptos que se han hallado de un modo u otro en las obras de arte- como en un sentido amplio que comprende “*el conjunto de fenómenos, acontecimientos, hechos culturales y acciones humanas que nos muestran en algún aspecto un modo de percepción, de comprensión, de interpretación, de expresión o comunicación (...) Todo ello se concreta en objetos o situaciones en que “notamos” elementos que no se refieren primariamente a la existencia física de los objetos sino a su **existencia cultural**, al espacio comunicativo que se les otorga en una sociedad o una época, o a sus aportaciones a la comprensión del mundo y de la experiencia humana*” (Roldán et. al, 2003: 150).

Así, entenderemos la **Educación estética** como “*la actividad educativa dirigida primariamente a desarrollar la sensibilidad hacia los valores estéticos de los objetos y sucesos de nuestro entorno, tanto naturales como culturales y a las obras de arte. Reflexiona acerca de los elementos que tienen lugar durante un encuentro estético, para facilitar su ocurrencia y la profundidad de sus consecuencias en el plano formativo. Sus objetivos son: las cualidades sensibles de los fenómenos de la naturaleza; los objetos artísticos y culturales; y los sujetos que los crean y los perciben*” (Ibídem: 146). Es teniendo en consideración esta definición, en conjunto con la dimensión política inherente a la Estética que señala Rancière, que planteamos la urgencia de una educación estética, en la medida en que la incorporación de nuevas formas de interpretación nos permitan cuestionar lo que nos es dado a ver y a sentir, y en consecuencia ello nos permita ejercer nuestra ciudadanía de manera más informada y crítica, liberándonos de miradas preconcebidas sobre lo común y nos abra a ver el mundo desde otras perspectivas.

Si bien, para nuestros propósitos es de suma importancia la estética en su sentido ampliado, no podemos olvidar que Bisagra.tv presenta un enfoque artístico y contemporáneo. Desde esta perspectiva, nuestro proyecto apuesta por el arte, como uno de los tantos espacios idóneos para la experiencia estética, y el ejercicio de las capacidades que ella nos permite desarrollar. Para estos efectos, usaremos la

definición de **experiencia artística** que Hans Robert Jauss hace en *Pequeña apología de la experiencia estética* (2002), entendida como aquella experiencia que vive el espectador frente a una obra de arte, ya sea pintura, literatura, teatro, danza, etc. Jauss también plantea que en la experiencia estética el sujeto vive una liberación que se manifiesta en tres sentidos:

- *liberación para una conciencia productiva, al generar el mundo como una obra propia. Este proceso es conocido como Poiesis (creación)*
- *liberación para una conciencia perceptiva, lograda al aprovechar el percibir el mundo de otra manera, proceso denominado como aisthesis (recepción)*
- *y liberación para abrirse a la experiencia intersubjetiva, en la cual el espectador acepta o se identifica con las normas o juicios de valor emitidos por la obra. Este proceso se llama catarsis (liberación e identificación)* (Jauss 2002 citado en: Silva y Vera, 2010: 77 y 78)

*Como fase culminante de la experiencia artística, la **recepción** sería “la completación de una obra (...) el momento en el cual el espectador interpreta e integra lo vivido en la experiencia estética y la emoción que ello produce, con el fin de generar una construcción de sentido” (Ibídem).*

Con respecto al tipo de conocimiento “peculiar” que tiene lugar en la experiencia artística, cumple un rol fundamental un tipo de inteligencia que escapa al pensamiento lógico-matemático; ésta es la inteligencia estética, que elabora asociaciones, comprensiones y objetos, cuya función, utilidad y contenido no se adecuan a los de otros tipos de inteligencia.

*“El concepto de inteligencia estética, se establece a través de la **especificidad de sus métodos** y en la **especificidad de sus contenidos cognitivos**. Sus métodos son específicos, pues aunque utilice los datos que le aportan los sentidos y los demás modos de inteligencia, no lo hace de la misma forma, sino que introduce formas de interpretación y conexiones que no parecen estar presentes en ningún otro uso de la inteligencia: sostiene una lógica propia. Por tanto la función de la inteligencia estética es la de elaborar lecturas de todo lo conocido para confeccionar una revisión nueva del mundo y no sólo un análisis de lo conocido. La inteligencia estética es la capacidad de elaborar, material o mentalmente, **versiones** sobre el mundo utilizando para ello cualquier material cognitivo disponible” (Roldán et. al, 2003: 155).*

De aquí la importancia de reivindicar la necesidad y relevancia de la enseñanza artística desde los primeros años escolares en adelante. Uno de los primeros en sistematizar el aprendizaje artístico fue Elliot W. Eisner, quien plantea que “**El aprendizaje artístico** aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural” (Eisner, 1972:59), ordenándolas en tres dominios del aprendizaje: el productivo, el crítico y el cultural⁸.

⁸ Estos tres aspectos del aprendizaje serán definidos en el capítulo 1, apartado 1.3

La mayoría de los programas educativos de las instituciones culturales, cuentan con metodologías interactivas como talleres creativos, lecturas de obras con artistas y visitas guiadas, entre otras actividades que apuntan principalmente al desarrollo del primer y segundo aspecto de la educación artística. Es por ello que nuestro proyecto, busca ser un complemento a las actividades que ofrecen estos espacios de exhibición, elaborando una herramienta que enfatice el aspecto cultural -que se encuentra en directa relación con la dimensión crítica- por medio de la deconstrucción⁹ de los procesos involucrados en la producción artística de las artes visuales contemporáneas y en, cómo éstos se inscriben en el contexto cultural local.

Así pues, *“en los debates postmodernos, se entiende el arte como una forma de producción cultural, que refleja y depende intrínsecamente de determinadas condiciones culturales. Por consiguiente, lejos de marginar los aspectos sociales y culturales del proceso de expresión y formalización artísticas, se considera, al contrario, que éstos son indispensables para cualquier debate estético. Puesto que el arte constituye una especie de comentario sobre la cultura y se halla enmarcado y condicionado por ella”* (Efland, Feedman y Stuhr 2003: 47). De este modo, en nuestro proyecto se pone en valor la importancia del contexto al momento de enfrentarse a una obra de arte y es por esta misma razón que el sitio Web no busca sustituir el encuentro directo con la obra, sino más bien hacer de él una experiencia más fructífera, por medio de la entrega de contenidos que podrían funcionar como herramientas para abrir puertas de comprensión. Para cumplir con este objetivo, se espera que los videos-entrevistas sean un incentivo para que los usuarios asistan a las exposiciones. En este sentido *Bisagra.tv* se perfila como un apoyo a la Educación Estética.

Mediación cultural y mediación artística

Para llevar a cabo el objetivo de nuestro proyecto que es el de construir un puente entre el campo especializado del arte y el público no experto; nos situamos en el ámbito de la mediación artística.

Los conceptos de *mediación cultural* y *mediación artística*, como ámbitos de la educación no formal se han instalado recientemente en las instituciones culturales de Santiago. Situación que se contrasta con los contextos europeos, norteamericanos y algunos países de Latinoamérica, en los que a dichas prácticas se les ha otorgado importancia desde los inicios de la década del 60' y que actualmente son un terreno de investigación y experimentación. Tomaremos como referente los casos de Francia y Alemania, el primero debido a su trayectoria en esta iniciativa y al segundo por la sistematización e investigación de las prácticas de mediación artística en instituciones culturales.

⁹ *“El término deconstrucción fue acuñado por el filósofo del lenguaje Jacques Derrida para describir un método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir y socavar cualquier interpretación fija”.* (Efland, Freedman y Sthur, 2003: 177)

Con respecto a la **mediación cultural**, según el Ministerio de Cultura y Comunicaciones de Francia:

“Este modo de intervención cultural apunta a restaurar el vínculo social y a inventar nuevas formas de socializar en busca de construir un puente entre el individuo y la colectividad, la cultura y la política, el arte y la sociedad. Ello implica entonces una transformación de las relaciones sociales al mismo tiempo que una evolución importante de las transmisiones culturales”¹⁰.

La urgencia aquí está dada por la necesidad de transformar las relaciones sociales y la relevancia que cobra para ello la creación de nuevos modos de transmisión, que generen una apertura crítica y participativa de los ciudadanos. Es de acuerdo al mismo sentido, específicamente en el ámbito de la educación en las artes, que se plantea el concepto de **mediación artística**. Pues, ésta pretende reducir la distancia entre el arte y el público ocasionada por las barreras culturales, propiciando los intercambios entre las artes y los individuos, generando las condiciones favorables para la apropiación y experiencia significativa del público¹¹.

En la actualidad la mediación artística institucional es un concepto complejo de abordar y definir, pues depende principalmente del enfoque con que cada institución lo lleve a la práctica. Como ámbito de la mediación cultural, su principal objetivo es tender un puente entre el ciudadano, la actividad cultural y el arte como una producción de ella.¹² Las perspectivas desde las cuales las instituciones culturales pretenden generar estos vínculos en la práctica, tendrán una fuerte incidencia en sus implicancias educativas, cívicas y políticas.

La artista, educadora e investigadora Carmen Mörsch¹³, define en el marco de su trabajo de investigación sobre mediación artística en la Documenta 12, cuatro discursos que se abordan desde las perspectivas y prácticas institucionales (Mörsch, 2009:2-3)

1. Discurso Afirmativo: el arte se entiende como esfera especializada que está dirigido en primer lugar a un público experto. Las prácticas más comunes de este discurso son por ejemplo: conferencias, discursos, visitas guiadas especializadas para profesionales, catálogos de expertos, etc. Es portador de una idea de educación en la que la posición de los educadores y de los alumnos es estática, y el contenido es predefinido.

2. Discurso Reproductivo: Se encarga de atraer audiencias que no llegarían por sí mismas. La meta es facilitar las condiciones de acceso a las artes para un público lo más amplio posible. Las prácticas más comunes de este discurso son: talleres,

¹⁰ Disponible en: <http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/ville/mediation-culturelle/index.html>

¹¹ Portail de la médiation culturelle <http://mediationculturelle.culturepourtous.ca/en>

¹² Programa de acción cultural de Montréal. Citado en: *Groupe de recherche sur la médiation culturelle, Définition des termes et des Concepts* (2007). Disponible en: http://www.culturepourtous.ca/mediation/lexique_biblio_2007.pdf

¹³ Carmen Mörsch es Directora del Institute for Art Education (IAE) de la Universidad de las Artes de Zúrich ZHdK (Suiza) y asesora e investigadora jefe del programa de educación de Documenta 12.

capacitaciones para profesores, programas para niños, familias, etc. Enfatiza el aprendizaje lúdico y es por esto que la mayoría de los métodos son juegos de aprendizaje derivados de trabajos en colegios, jardines infantiles y proyectos con jóvenes. Probablemente es el discurso dominante en la literatura pedagógica de los museos.

3. Discurso Deconstructivo: discurso poco común y que está relacionado con la museología crítica. Aquí la función de la mediación artística **es cuestionar críticamente, junto al público, al museo, al arte y a los procesos educativos que se encuentran en este contexto.** Las prácticas relacionadas con este discurso son: intervenciones en las exposiciones con los artistas y los mediadores culturales, donde el público puede participar. Las visitas guiadas también pueden formar parte de este discurso, en tanto que persiguen el objetivo de criticar, relativizar y destacar la voz de la institución como una entre muchas más.

4. Discurso Transformativo: La búsqueda de la mediación artística en este discurso es ampliar la institución y registrarla políticamente como un actor en la participación social. Las salas de exposiciones y museos se entienden como organizaciones dinámicas. En primer lugar no se trata de atraer más público sino de acercar la institución a su entorno. Para realizar esto se usan prácticas como proyectos autónomos al programa de exposiciones que incluyen a grupos de distintos intereses y/o las exposiciones son diseñadas por el público o actores sociales.

Desde el punto de vista de la educación, tanto el primero como el segundo discurso no son auto-reflexivos. Sí lo son el deconstructivo y el transformativo, pues en ambos, los contenidos, los destinatarios y los métodos son sometidos a una revisión crítica. En ellos el rol de profesores y alumnos va cambiando de acuerdo al contexto. Para lograr un mejor resultado se necesita una audiencia con apertura a la crítica, ya que este discurso persigue la evolución de un espíritu crítico. En general, se trata de enfrentarse con el arte y así ir formando habilidades de acción, reflexión y creación.

El proyecto *Bisagra.tv* puede ser entendido en la línea del discurso de mediación deconstructiva, ya que busca principalmente revelar las lógicas de producción y los criterios de validación bajo los cuales funciona el campo artístico local, incitando a los usuarios de la plataforma a cuestionar dichas lógicas y criterios. Esto será posible en la medida en que los espectadores se enfrentan a la tarea de contrastar los contenidos disponibles en el sitio Web¹⁴. En este sentido, sí la mediación deconstructiva se enfoca principalmente en que las instituciones se cuestionen a sí mismas en conjunto con el público, evidenciando las maneras de articular sus discursos, *Bisagra.tv* ofrece una instancia para problematizar estos temas. Lo que es contingente, pues las instituciones culturales en nuestro país carecen de esta iniciativa a nivel oficial.

Antecedentes de mediación artística en Chile:

¹⁴ Este punto será desarrollado con mayor profundidad en el capítulo V, en donde se presenta el proyecto *Bisagra.tv*

Hace un par de años atrás el término mediación cultural y mediación artística eran conceptos desconocidos en los espacios culturales de nuestra región, tampoco circulaba mucha información acerca de ellos, y la mayoría de los textos que los abordaban se encontraban en otros idiomas. Sin embargo, ha sido impresionante en el último tiempo como este tema a ido proliferando, basta colocar mediación en *Google* y efectivamente la cantidad de artículos e investigaciones demuestran que ha cobrado cada vez más interés. Situación que ha llevado a algunas instituciones culturales de ciertos países - a partir de nuevas formas de concebir la curatorías, las áreas educativas y la museografía- a reflexionar sobre el rol de los centros culturales y museos en la sociedad, replanteándose así estos espacios como lugares dialógicos, dinámicos e insertos en su contexto cultural.

En Chile, particularmente en Santiago el concepto de mediación cultural y artística ha sido instalado recientemente en el caso de algunas instituciones culturales. No obstante, es importante considerar que es un concepto complejo de definir, tarea que recae precisamente en las instituciones culturales y por lo general éstas no lo definen. Esta poca claridad con respecto a los objetivos y líneas programáticas a largo plazo como rasgo característico de la institucionalidad cultural en Santiago, genera confusión y muchas veces se cae en el uso de estos conceptos como estrategia política o simple moda.

Una de las primeras instituciones que da uso a este término formalmente es el centro cultural Gabriela Mistral, a partir de su inauguración en septiembre del año 2010, influenciado por el trabajo que ya hace un tiempo se venía desarrollando desde la “Escuela de Espectadores”¹⁵ en materia de formación de audiencias. Por otro lado, pese a la corta trayectoria del uso de este concepto, es importante considerar que algunas instituciones culturales estaban –y aún están- impartiendo actividades de mediación desde las comúnmente llamadas áreas educativas, las que en alguna medida apuntaban al mismo propósito. Sin embargo, cabe destacar que dicho concepto responde a los lineamientos de las políticas culturales del contexto y es por esta razón que consideramos importante el hacer una breve revisión de cómo se han ido abordado estas problemáticas en el incipiente desarrollo de estas políticas en Chile.

Creación del Consejo de la Cultura:

El resultado de la creación de un Consejo Nacional de la Cultura y las Artes el año 2003, responde a un largo proceso histórico de transformación social, avatares políticos, valoración y valorización de la cultura en nuestro país. Es aproximadamente a partir de los años 60’, en el contexto de un Estado benefactor, que el Estado chileno comienza a hacerse cargo de la demanda ciudadana de la democratización de la cultura, cuya primera necesidad era integrar a los sectores marginados a la creación cultural. Proceso que se vio abruptamente interrumpido con el “apagón cultural” debido al Golpe militar en el año 73’ y nuevamente retomado con Aylwin el año 1990.

¹⁵ Escuela de espectadores, proyecto de Javier Ibacache y Lagos, enfocado principalmente a las artes escénicas en el contexto del Festival *Santiago a Mil*.

Desde la llegada de los gobiernos democráticos, la dimensión cultural empieza a recobrar importancia y comienza una etapa de diagnóstico de la situación artística cultural en el país, que se inicia con el primer estudio realizado por el sociólogo Manuel Garretón, del que resulta una “propuesta para la institucionalidad cultural chilena”, proceso que finalizó tras varios informes y revisiones, con la concreción, bajo el gobierno de Ricardo Lagos, de la ley que daba origen el CNCA el año 2003, trazándose los primeros lineamientos y definiciones de una Política Cultural para ser ejecutadas entre los años 2005 y 2010,¹⁶* expresados en el documento *“Chile quiere más cultura”*. Desde ese momento, el Estado asume dentro de sus puntos centrales, dos lineamientos en materia de política cultural, que aquí nos interesan; el *“Educar para la apreciación de la cultura y la formación del espíritu reflexivo y crítico”* y la *“Igualdad de acceso al arte, los bienes culturales y tecnologías”*¹⁷. El primero entendido como:

*“La educación y el proceso formativo incluyen la socialización de las personas, el conocimiento de las cosas útiles y la percepción y el goce de los objetos culturales, patrimoniales y artísticos (...) El proceso educativo integral supone entonces la educación para la apreciación de la cultura, la cual debe aspirar al más amplio desarrollo de la personalidad en todas sus posibles direcciones. Ello es sólo posible si se estimula, tempranamente y a lo largo de toda la existencia, la creatividad, el espíritu reflexivo y crítico, y la capacidad innovadora de las personas.”*¹⁸

Y el segundo:

*(...) La igualdad de acceso al arte y a la cultura debe ser promovida no sólo en cuanto al goce de las distintas expresiones artísticas y manifestaciones culturales, sino también en las oportunidades que debe tener cada persona para intervenir activamente en la creación de tales expresiones y manifestaciones”*¹⁹

Básicamente, en el texto citado tenemos dos puntos centrales. En el primer párrafo, se desarrolla el concepto de apreciación cultural y la formación de audiencias para ello, dando un énfasis en cierto espíritu crítico, creativo e innovador, proponiendo así un sistema educativo integral. Y del segundo punto, lo que aquí nos atañe es la *igualdad de acceso al arte*, el que se comprende desde la apreciación entendida como el *gocce de las distintas expresiones artísticas*, sumándose también la *oportunidad de intervenir activamente* en una creación. Así se apela no sólo al desarrollo de las capacidades de apreciación sino también a la posibilidad de participar dentro de un proceso de creación. Ambos puntos relevantes para nuestra investigación, ya que el tema de la apreciación del arte y por sobre todo la formación del espíritu crítico y reflexivo, es el

¹⁶ *“Chile quiere más cultura”*. Definiciones de política cultural 2005-2010. Mayo 2005 .p.21

* Recientemente se publicaron las políticas culturales 2011-2016, pero hemos decidido trabajar con el documento anterior (2005-2010) debido a que en él se desarrolla con mayor precisión los temas que aquí nos interesan y son un antecedente para los lineamientos actuales.

¹⁷ *“Chile quiere más cultura”*. Definiciones de política cultural 2005-2010. Mayo 2005. P. 13 -14.

¹⁸ *Ibidem*:13 -14

¹⁹ *Ibidem*:14

marco de nuestro problema que se encuentra además en directa relación con la problemática del *acceso* al arte. Sin bien nuestra investigación está estrechamente relacionada con este último problema, cabe destacar que éste aquí se aborda desde el ámbito de la comprensión artística y no como cifras de asistencia a exposiciones de arte.

Por otro lado, no deja de llamar la atención que en los dos puntos citados, se piense la recepción de las obras artísticas desde la perspectiva de un goce estético, considerando que la producción de arte contemporáneo actual no encaja muchas veces con ese modo de recepción. Por tanto, es pertinente preguntarse qué arte es el que se busca promover y qué se está entiendo por espíritu crítico reflexivo, siendo que es precisamente el arte contemporáneo el que es hoy portador de este potencial. Estas preguntas se reafirman cuando incluimos en nuestro análisis, dos conceptos; el de **participación cultural** por la que se entiende que *“el público no es un mero receptor pasivo del mensaje artístico cultural. Por el contrario se busca no sólo posibilitar la difusión de las creaciones artísticas sino también promover la participación cultural de los ciudadanos y ciudadanas”*²⁰ y el concepto de **Participación Ciudadana en cultura** que es *“la capacidad de las personas, organizaciones sociales y de la sociedad civil, para asumir acciones en los campos de la creación artística, de la producción y difusión de objetos culturales y de la preservación y buen uso del patrimonio.”*²¹ Al parecer, la intención de que el espectador sea un receptor activo de las obras de arte se funda en la capacidad de creación, difusión y preservación de objetos culturales y no necesariamente en el desarrollo de la percepción, de la capacidad crítica y analítica del receptor, que si bien podrían ser trabajadas apelando a la dimensión creativa del aprendizaje artístico, nada nos garantiza que ese proceso haya ido tomando ese curso.

En ese contexto, se hacen visibles dos problemas similares que es pertinente diferenciar. Uno de ellos es la **democracia cultural** que *“supone la creación y visibilización de la cultura que emerge desde la propia gente, en la que pueden ser partícipes todos y todas quienes son miembros de la comunidad”*²², es decir, valorar y visibilizar la propia cultura y un segundo problema, es el de la **democratización de la cultura** que tiene por objetivo, además de promover la creación cultural, conectar a los creadores con los medios y canales de producción y difusión así como con el ciudadano, receptor del resultado del proceso creativo ²³, y en este sentido ampliar horizontes culturales de los mismos. De esta forma, la democratización cultural, está más afín con nuestro objetivo, ya que busca generar vínculos entre el campo especializado del arte y el público no experto. Si bien es evidente que el reafirmar la identidad cultural propia, tendrá positivas incidencias en el modo de recepcionar obras de arte, es importante no olvidar que ello dependerá de cómo se aborden los procesos creativos y aún así, ello por sí mismo no es suficiente. En consecuencia se hace de extrema importancia un replanteamiento de la educación de las artes y de la educación estética y por ello la necesidad de herramientas de apoyo que busquen generar sujetos autónomos y críticos. Es por esta razón que el arte contemporáneo

²⁰ *Ibidem*:20

²¹ *Ibidem*: 23

²² Manual de animación artístico cultural p.67. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/29126446/Manual-Animacion-Artistico-Cultural>

²³ *Ibidem*.

cumple un rol fundamental, ya que en la actualidad se transforma en uno de los lugares idóneos para desarrollar estas competencias y es precisamente en este tipo de arte que en las encuestas de consumo cultural revelan una abismante baja de asistencia. Por ello, es que resulta sospechosa la poca claridad con respecto a estos temas en las perspectivas antes mencionadas.

Ambos lineamientos de política cultural mencionados anteriormente se encuentran en concordancia con la tercera de sus cinco líneas estratégicas, objetivos y medidas a impulsar: 1. *La creación artística y cultural*, 2. *La producción artística y cultural y las industrias culturales*, 3. *La participación en la cultura: difusión, acceso y creación de audiencias*, 4. *El patrimonio cultural: identidad y diversidad cultural de Chile* y 5. *La institucionalidad cultural*²⁴. Es así como desde este momento, bajo el alero del Estado, en Chile se comienza a hablar de formación de audiencias, destacándose los proyectos “*Creando Chile en mi barrio*” y *Okupa*, cuyo objetivo principal era permitir el “acceso a la cultura” y el desarrollo de la “sensibilidad estética”. En la actualidad podríamos establecer una cierta continuidad en la medida en que el gobierno de turno ha implementado dos proyectos que podrían ser analizados como una prolongación de los dos casos antes mencionados; *Chile servicio país cultura* y *Acciona*.

Uno de los conceptos que subyacen en estos programas, es el de *animación artística cultural*, heredado de la tradición francesa. Tal como expresa el siguiente párrafo:

*“En el caso de la animación artística o animación creadora cultural, tiene como finalidad estimular la creatividad e imaginación natural de las personas. Entre sus objetivos está la aplicación de métodos creativos para crear o recrear obras de otros/as autores/as. El Arte, es visto como generador de cambio, como medio de comunicación, fundamental para que desde temprana edad, niños y niñas, se reconozcan a si mismos/as como sujetos, trabajando su identidad y desde ahí las posibilidades de fortalecer sus vínculos, de transformar y transformarse, dando lugar a plantearse en una sociedad donde no exista la exclusión”*²⁵.

A diferencia de la animación artística cultural o creadora, la mediación artística se propone potenciar la autonomía crítica de los sujetos como agentes de cambio de transformación social a través del arte, ambas comprenden distintos campos de acción y podría decirse que apelan a distintos aspectos del aprendizaje artístico. Mientras la animación artística busca generar activos creadores de arte²⁶ a través de la aplicación

²⁴ *Ibídem*: 16

²⁵ *Ibídem*: 64

²⁶ “*Para ser activos creadores/as, y no meros consumidores/as pasivos de arte*”. Aquí se plantea que para dejar de ser un consumidor pasivo de arte y volverse “activo”, hay que ser un creador. No está claro si esta creación que deviene en “ser activo” considera sólo al aspecto productivo del arte o si está comprendiendo también la posibilidad de ser un espectador activo, tomando en cuenta que el trabajo de la interpretación es un acto de creación. Es como si para ser creadores activos debiésemos producir arte. Nuevamente se está olvidando que parte necesaria de la educación artística para alcanzar el objetivo de la autonomía crítica del sujeto, es precisamente considerar el ámbito crítico y cultural del aprendizaje. Sin embargo, es importante notar que el arte aquí es utilizado como “un medio para” y por tanto se enfatiza la

de métodos creativos en los ámbitos territoriales de la vida cotidiana de las comunidades²⁷, enmarcándose en el aspecto productivo del aprendizaje artístico con la intención de fomentar la participación social, la valoración de la identidad cultural y el desarrollo de una conciencia crítica. La mediación artística opera dentro del marco de las instituciones culturales –museos, centros culturales, galerías y espacios de exhibición- siendo su principal objetivo generar vínculos de comunicación con el campo especializado del arte -entiéndase por éste la producción artística y los profesionales de este campo- y el público no especializado.

Por tanto, la mediación artística, a diferencia de la animación artística cultural enfatiza la búsqueda de herramientas que fomenten la comprensión de obras de arte y potencien la formación de espectadores activos y críticos de la producción artística, apelando no sólo a la dimensión creativa -entendiendo que eventualmente se imparten talleres didácticos desde estas instituciones- sino por sobre todo a la dimensión crítica y cultural del aprendizaje artístico. Buscando la valoración del campo como un ámbito autónomo de conocimiento y no sólo como un medio para otros fines.

CAPÍTULO II

La enseñanza de las artes visuales en Chile: Educación formal

creación en la medida en que ésta permite la puesta en valor de la producción cultural de una comunidad y por tanto la reafirmación de su identidad apelando así a una democracia cultural. Lo que no quita que de este tipo de experiencias se desprendan importantes herramientas de apreciación –pasar por el proceso de producción es una experiencia insustituible-, pero claramente ello no es suficiente. Y estamos nuevamente ante una falta de valoración del campo del arte, como un ámbito de producción de conocimiento.

²⁷ *Ibidem*: 60.

En el marco de nuestra investigación, y dada la importancia que en ella se atribuye a la educación artística para lograr la valoración del campo artístico como ámbito de producción profesional y esencial para el desarrollo de la sociedad, es que una de las primeras inquietudes que nos surgen con respecto a este ámbito es saber ¿Con qué fines se ha impartido la educación artística en nuestro país y con qué enfoques? Pues, tal vez, a partir de estas respuestas, podremos dilucidar cuál ha sido el rol que ha tenido el arte en nuestra sociedad y el valor que se le ha dado al interior de ésta, pues creemos que es una vía para llegar a entender el estado marginal y de desvalorización que afecta hoy al arte contemporáneo en Chile.

2.1 Antecedentes históricos de la educación artística en Chile

Desde sus inicios, al menos en la educación sistemática, la enseñanza artística en Chile, que remonta sus orígenes a fines del siglo XVIII²⁸, ha ido alternando sus objetivos entre favorecer el desarrollo económico e industrial del país, y la configuración y afirmación de una cierta identidad cultural; enfoques que a lo largo de la historia han dependido estrechamente de los propósitos con los que el Estado ha implementado su enseñanza. Sin embargo, y pese a la importancia de ambos ámbitos para el desarrollo de una sociedad, la educación artística ha tenido que luchar incesantemente por un lugar en el currículo escolar, debiendo justificar constantemente su necesidad y relevancia en la formación de los ciudadanos, convirtiéndose en una suerte de área marginal, que carga con el prejuicio de ser un “lujo o pasatiempo para minorías”.

La herencia en materia artística que se venía desarrollando en el taller de artesanos, así como a partir de la ingeniería constructiva y la platería, ingresó al sistema de educación formal como la asignatura de “dibujo lineal” o “geométrico”, ya que estas primeras iniciativas de enseñanza del dibujo en el siglo XIX “se hicieron con el objetivo predominante de contribuir al crecimiento del país a través de la capacitación de recursos humanos que pudieran ser útiles al progreso industrial y artesanal del país”(Errázuriz, 1994: 17) y por tanto favorecieran el desarrollo de estas actividades.

2.1.1 La enseñanza del Dibujo en el siglo XIX

²⁸ La primera mención de una cátedra de dibujo en Chile, se ofreció en la academia de San Luis en 1797, iniciativa que además de querer educar artesanos funcionales, pretendía contribuir a la formación de artistas. Para más información ver: Labarca, Amanda, (1939) Historia de la enseñanza en Chile. Publicaciones de la Universidad de Chile, Santiago de Chile, Imprenta Universitaria. Citado en Errázuriz, 1994:23.

Durante los primeros años, la asignatura no tuvo carácter obligatorio y para ella se utilizaba como base el tratado *Elementos del Dibujo Lineal, de Bouillon*, que fue traducido por José Zegers Montenegro y que sería proporcionado por el Gobierno para las escuelas en 1844. Este constaba de una serie de figuras que los alumnos debían copiar a base de regla, compás, tiralíneas, goma de borrar, usando lápiz o tinta para dibujar en papel, y tuvo influencia en nuestro país por varias décadas. Allí se puede ver que el dibujo lineal era entendido como “el arte de representar por medio de simples lineamientos, los objetos de configuración definida, es decir, dimanados de ciertas formas elementales y geométricas” (Ibídem: 47); los objetos provenientes de la naturaleza quedaban fuera de esta clasificación, reduciendo el espectro de trabajo a figuras planas, relieves y adornos simples de estilo etrusco y elementos de la arquitectura gótica (Ibídem: 45). Como podemos ver, en esta enseñanza artística incipiente, el campo de acción de los alumnos era bastante restringido y respondía directamente a un dictamen económico que tenía la mirada puesta en la artesanía y el diseño industrial. Cabe mencionar también que, desde el comienzo, la sistematización de la educación artística estuvo fuertemente influida por ideas foráneas; modelos extranjeros, principalmente europeos, que se buscaba internalizar en nuestro país, enviando a profesionales chilenos a aprender a Europa o trayendo a profesores de ese continente a trabajar a nuestro país. Ello queda de manifiesto en los escritos de Domingo Faustino Sarmiento- primer Director de la Escuela Normal de profesores- quien estuvo influenciado por la corriente francesa:

“Para nosotros la adquisición de este precioso arte, no es simplemente un nuevo adorno, es algo más que un complemento necesario a toda educación, es el fin a que debe conducir la instrucción popular. En países tan adelantados como Francia, Alemania i la Inglaterra, i en los que el cultivo de las profesiones industriales ha sido llevado a tan alto grado de adelantamiento; en países en que la gran mayoría depende para sus subsistencia de la labor de sus manos, el dibujo lineal es tan necesario i de una aplicación tan práctica como la lectura, la caligrafía i el cálculo. Un europeo necesita aprender en la escuela el arte de diseñar los contornos de los objetos, verdadera escritura para representar los contornos de las imágenes del arte, a fin de hallarse en aptitud de dedicarse con provecho a una profesión manual, o bien sea para dirigir una fábrica si puede dedicar a este objeto un capital adecuado.” (Sarmiento, 1886)²⁹

Es así como a la enseñanza del dibujo se le asignaba una labor clave, pero que aún distaba mucho de su reconocimiento como lenguaje autónomo, pues su aplicación estaba siempre enfocada a la utilidad que podía prestar a otros fines y no necesariamente a la comunicación. También es importante mencionar que Sarmiento parte su discurso señalando que “este arte no es simplemente un nuevo adorno”, lo que reafirma la necesidad, como indicábamos antes, de defender un sitio para el arte que no fuera meramente ornamental.

Como veremos, a lo largo de la historia de la educación artística en Chile, podemos identificar ciertos hitos y paradigmas que estructuraron su enseñanza, los cuales, la mayor de las veces, tenían la mirada puesta en el extranjero sin atender a las condiciones reales de nuestro país. Así, el primer modelo se basó en el método de

²⁹ Citado en Errázuriz, 1994: 47-48.

Bouillon que, como señalábamos anteriormente, tuvo preponderancia por varias décadas. Posteriormente, surgieron otras voces que criticaron este sistema y apuntaron a otros valores del arte que buscaban resaltar, y para ello se hacía necesario cambiar el método de enseñanza.

Otro de los hitos importantes fue la creación de la Academia de Pintura, fundada en 1849 y cuyo primer director fue el italiano Alejandro Cicarelli. Seis años antes de su existencia, ya se hacía patente la necesidad de esta institución. En uno de sus escritos del año 1843, Sarmiento dice al respecto:

“El conocimiento del dibujo está por fortuna mui jeneralizado entre nuestros jóvenes de la clase acomodada de la sociedad. Pocos son los que han hecho sus estudios en nuestros colejos que no hayan alcanzado a delinear con corrección un rostro, un cuadro o una academia. Pero hasta hoi todos estos estudios preparatorios se malograban por falta de aplicación. Nuestros colejos no habían producido un retratista que hiciese profesión de su talento; ni hemos podido enriquecernos con cuadros de alguna extensión que mostrase el pincel chileno. La educación pública en esta materia ha estado trunca hasta hoy; terminaba sus tareas en el momento mismo que se preparaba para sus resultados, i hasta ahora estamos a merced de pinceles extranjeros” (Sarmiento, 1852)³⁰

Las palabras de Sarmiento aluden a uno de los grandes problemas que acompaña hasta el día de hoy a la educación artística en nuestro país; ya en esos años se habla de un conocimiento generalizado del dibujo en la clase acomodada, apuntando a la brecha existente entre clases sociales y la calidad de su enseñanza. Por otra parte, se refiere a la escasa formación de artistas, lo que no es de extrañar, pues como ya hemos señalado, éste no era el principal rendimiento que se le atribuía al dominio del arte. Para su director, esta institución tenía por objeto formar artistas que contribuyeran a transmitir los hechos gloriosos de la historia de Chile y a “decorar los templos con una magnificencia que hable de la imaginación de los fieles.” En palabras del propio Cicarelli:

“La academia también está llamada no sólo a formar pintores, estatuarios, grabadores i demás ramos que derivan directamente del dibujo, sino a ejercer una saludable influencia sobre el arte en general con los modelos que proporcionen los que en ella se eduquen, i con el buen gusto que por su medio debe difundirse. La provisión de profesores idóneos, salidos de su seno, para los establecimientos de educación de la República, no será la menor de sus ventajas” (Cicarelli, 1852)³¹

En este sentido, la creación de la academia de Pintura significó un gran avance en materias de educación, puesto que fue la primera iniciativa de institucionalización de la enseñanza artística en el país, aunque, si bien esto quiere decir que el Estado sustenta una forma oficial de incorporar el arte a la sociedad, el revés de este acontecimiento es que ni siquiera contaba con un presupuesto asignado. De todas formas, la Academia era una promesa en cuanto a la formación de profesores del área,

³⁰ Citado en Errázuriz, 1994:5.

³¹ *Ibíd.*: 54.

pues de ella saldrían profesionales con una visión teórica y práctica más enriquecida del arte. Asimismo, para los artistas se erigió como una alternativa a los talleres particulares que existían en nuestro país desde la Colonia, ofreciendo la posibilidad de estudiar becados.

Su programa educativo tenía como eje central la enseñanza del dibujo elemental como introducción a todos los ramos del arte y su fundamento principal era la *copia*: de modelos, de relieves o de estatuas. Por su puesto, contó con las vicisitudes propias de la implantación mecánica de un modelo ajeno a nuestra realidad (francés e italiano) y competencias organizativas: no se contaba con un programa riguroso ni con las personas indicadas (Castillo, 2000). Y el fuerte influjo de la copia tenía un peso aplastante sobre la creatividad de los artistas.

Otra de las ideas que comenzó a tomar fuerza, fue la de la capacidad que tenía el dibujo para ejercitar las facultades perceptivas, y por tanto, comenzó a ser visto, por algunos, como un medio de educación intelectual:

“El dibujo ejercita en alto grado el sentido de la vista i las facultades perceptivas, da destreza i seguridad a la mano, i, despertando el buen gusto, prepara a las alumnas con mejores aptitudes para el bordado i para todos los trabajos manuales. Es además un poderoso agente educador, en cuanto propende a contraer con toda fuerza la atención en la exactitud y a la belleza de la forma, i tiene finalmente un valor puramente estético en cuanto cultiva el goce puro de esta belleza” (Walker, 1954)³².

Estas palabras de la profesora Adametz, quien era directora de la Escuela Normal de Preceptoras, apuntan además a las facultades que se buscaba desarrollar en la formación de las profesoras que formarían alumnas; vale decir la formación femenina en las artes, que estaba referida ante todo a favorecer las habilidades domésticas que deberían llevarse a cabo en el orden del “buen gusto”.

En 1857 surgen las primeras críticas públicas al modo en que se estaba enseñando el dibujo en nuestro país, el principal agredido fue el método de Bouillon. En un artículo presentado a la Sociedad de Instrucción Primaria se señala lo siguiente: “... casi nadie sabe dibujo lineal. Se podrá recorrer con un dibujo cualquiera casi todas las casas de nuestros artesanos, sin que haya tal vez uno capaz de comprenderlo i ejecutar el objeto que representa” (Errázuriz, 1994: 68).

En la mayoría de las escuelas primarias las evaluaciones se reducían a conocimientos de algunas definiciones de geometría aprendidas de memoria sin demostración práctica y los ejercicios se reducían a copiar láminas o figuras del cuaderno. Casi no había estimulación de la creatividad y en consecuencia los alumnos eran pasivos y poco reflexivos frente a lo que dibujaban.

Con la aprobación de la ley de Instrucción Primaria en 1860 -que establece que la educación debía impartirse bajo la dirección del Estado, para ambos sexos y en forma gratuita- la enseñanza del dibujo lineal adquiere oficialmente un espacio en el currículo de las escuelas primarias superiores de hombres. Sin embargo, en las escuelas superiores para mujeres: “...sustituirá la enseñanza del dibujo lineal i de la Constitución política, la de economía doméstica, costura, bordado i demás labores de

³² Citado en Errázuriz, 1994:59.

aguja”³³. Es interesante señalar que en esta diferencia en cuanto a la educación artística que recibían hombres y mujeres, la brecha se abre principalmente porque el dibujo debía prestar utilidad a las labores prácticas que correspondían a cada género; tal vez si la concepción del arte hubiera sido, por ejemplo, la del enriquecimiento personal y la expresión, las cosas habrían sido un poco diferentes. Aunque sabemos que la desigualdad de géneros se arraiga en factores históricos mucho más complejos.

A pesar de la importancia que en algunos momentos se atribuía a la enseñanza del dibujo (“Del desarrollo de las escuelas de dibujo depende el progreso nacional en el conocimiento i el sentimiento del arte” decían los hermanos Amunátegui en 1860) también existían grandes detractores de su implementación, como lo señala el siguiente extracto de un documento público: “Total de horas a la semana (veinte), incluidas dos horas de dibujo que solo quitan a los alumnos el tiempo de clase”.³⁴

Así las cosas, se suceden posteriores reformas introducidas en los años 1885 y 1887, las cuales reafirman la validez de la enseñanza del dibujo en los planes de estudio y revelan la influencia de los profesores chilenos becados en el extranjero (influjo alemán, norteamericano y sueco). A partir de 1887 se comienza a enseñar con un nuevo paradigma: la copia del natural. Como innovación, éste era un importante avance, sin embargo, en su mayoría, los métodos que se aplicaban no dejaban libertad de opinión a los alumnos y no consideraban su capacidad expresiva; los trabajos seguían siendo ejecutados de forma mecánica. De todas maneras, y debido a la influencia norteamericana, la enseñanza se plantea de forma gradual en los programas de estudio, de lo más simple a lo más complejo, según el año cursado; y con la pretensión de llevar conocimientos de utilidad práctica y posibles de aplicar en la vida cotidiana.

Simultáneamente se utilizaron variados métodos con distintos enfoques, en algunos casos se aventuraron aproximaciones más creativas y expresivas (método de Krüsi), pero ninguno de ellos alcanzó a tener una aplicación masiva.³⁵

Una de las influencias extranjeras importantes fue la de Alemania. Gracias al paso de becados chilenos por el país germano, se visualiza la asignatura de Dibujo “como un medio para desarrollar las capacidades intelectuales, las facultades creadoras, la fantasía y el razonamiento” (Peña, 1981).³⁶ Visión totalmente novedosa para las referencias que se tenía anteriormente. Aún así, esto no significaba libertad absoluta para los alumnos. Según este paradigma, el niño necesita que el maestro lo guíe, directa o indirectamente, y el alumno no podía elegir los temas. Por otro lado, también se dice que “La enseñanza de las artes en la escuela primaria debe ir dirigida solo a desarrollar los sentimientos estéticos, facultades intelectuales y naturaleza física del niño, pero no debe rebajarse hasta sólo ser un objeto de lucro de mañana”; aquí el aprendizaje de la escuela primaria se desliga totalmente de la finalidad práctica.

En 1889 se promulga un decreto de ley que pretende instaurar el sistema Concéntrico- principal responsable del grado “auxiliar” que experimenta la asignatura hasta el día de hoy- que no se puso en marcha hasta el año 1983. Éste relacionaba las

³³ Leyes promulgadas en Chile (1860) p. 96. Citado en Errázuriz, 1994:71

³⁴ Boletín de leyes (1877) tomo 45, p.75. Citado en Errázuriz, 1994: 73.

³⁵ Para más información acerca de los métodos extranjeros que fueron adaptados en esos años, ver Errázuriz, Luis *HISTORIA DE UN ÁREA MARGINAL La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994. pp. 83-92.

³⁶ Peña, Rómulo, “El dibujo”. En: Revista de Instrucción primaria, N°2, octubre de 1981, p109.

diversas materias entre sí, conectando, por ejemplo, el dibujo con las matemáticas por medio de la geometría, y la geografía con el dibujo de mapas.

En síntesis, la mayoría de los programas de este periodo ponían el acento en el desarrollo de destrezas y habilidades de los alumnos que apuntaban a lograr “la precisión del ojo y la habilidad de la mano”.

2.1.2 Primera parte del siglo XX

El cambio de siglo partió con el Primer Programa de dibujo para la educación primaria, que era una adaptación de las escuelas primarias de Bélgica y su principal innovación fue la introducción de la tendencia del dibujo natural a mano libre, vinculada principalmente al *Art Nouveau*. Esta tendencia sería la que con el pasar de los años terminaría por desplazar al “dibujo geométrico lineal”.

Con respecto a los grandes aportes realizados en esta primera mitad del siglo XX, es de fundamental importancia la contribución realizada por el visionario artista Juan Francisco González, quien fue uno de los primeros en hablar de la “educación por el arte” en nuestro país y en ver el dibujo como un medio de expresión personal.

En 1906 dictó una conferencia en el Salón de Honor de la Universidad de Chile, titulada “La Enseñanza del dibujo”, dedicada principalmente a la necesidad del arte en la educación. En ella resalta principalmente la dimensión artística del dibujo, pues en su opinión existía una concepción equivocada de éste:

“Hai pues entre nosotros un concepto mui erróneo del arte del dibujo i hasta de todo lo que con él se relaciona.

Se cree que el dibujo es algo así como una labor de prolijidad que se alcanza a fuerza del tiempo y de paciencia.

El diletantismo dirijente i el desdén jeneral por las artes, han contribuido a falsear éstas con muchas otras nociones, en daño de la verdad y de la importancia que deben tener como elementos de la cultura” (Errázuriz 1985: 120).

De este fragmento recogemos la dimensión cultural que González le asigna al arte, y su importancia para el desarrollo de la vida mental. El desarrollo de la educación por el arte supondría “el refinamiento de la visión para aprender a ver inteligentemente” y poder apreciar la belleza natural y aquella creada por el hombre.

Con respecto a la expresión “Educación por el Arte” es necesario aclarar que posteriormente, en los años 50, adquiere importancia en Europa y Estados Unidos, con la publicación del libro que lleva ese nombre, obra del Inglés Herbert Read y que tendrá su impacto en Chile veinte años después y a un nivel mucho más teórico que práctico.

Otro aspecto importante de los planteamientos de González fue concebir el dibujo como un medio de expresión personal, en vez de un sistema de copia:

“Dibujar es expresar. Se debe dibujar así como se escribe, así como se debe escribir como se piensa; puesto que el dibujo es también un modo, i quizás el más completo de expresar nuestro pensamiento...si no hay expresión no hay

dibujo; puesto que no está en el la voluntad inteligente del autor” (Citado en Errázuriz, 1994: 103).

La práctica del dibujo natural y la pintura fue muy limitada hasta la primera década del siglo XX. Sin embargo, la creciente tendencia al dibujo naturalista dio pie para posteriores avances.

Un cambio significativo se dio a través del Programa para la Enseñanza Secundaria de 1912, el cual reconocía su potencial para el desarrollo intelectual de los alumnos. Otro de los aportes de este programa fue, por una parte, introducir la Historia del Arte, y por otra, propiciar un renovado estilo respecto al rol del profesor. El principal cambio consistió en sugerir una actitud más abierta y de apoyo hacia el alumno (Errázuriz: 1994).

Otro de los nombres importantes en este período es el del educador Alberto Mandujano, quien generó grandes aportes a la visión de la educación artística, a partir de su experiencia en países como Francia y Bélgica. Mandujano plantea al inicio de sus artículos algunos problemas de la educación artística en nuestro país, señalando que ésta está atrasada en treinta años, en comparación con los métodos que se que utilizan en algunos países europeos y en Norteamérica. Las principales críticas están centradas en el “Método Guillaume”: “... *debía necesariamente concurrir a formar seres pasivos, desprovistos de toda iniciativa, incapaces de apreciar las bellezas de la naturaleza, copiadoreos faltos de gusto i autómatas sin voluntad*” (Citado en Errázuriz, 1994: 115).

Para Mandujano la necesidad de un cambio hacia los métodos más modernos era inminente, y los definía como “un instrumento cultural para desarrollar la imaginación, la sensibilidad, la memoria y también como un método auxiliar para desarrollar las otras asignaturas mediante las ilustraciones”. La idea era alentar el desarrollo de la capacidad de discernimiento, el espíritu de iniciativa y la libertad de expresión. El principal argumento de Mandujano para respaldar el rol del arte en la enseñanza está centrado en la necesidad de desarrollar la educación estética:

“El fin único que persigue la educación estética en la escuela, es despertar i desarrollar el sentimiento de lo bello i educar el gusto; es decir, abrir la inteligencia del niño al sentido de lo bello, enseñarle a ver i a discernir entre las cosas que lo rodean, a distinguir aquellas que tienen un sello artístico de las que son feas y fatalmente banales” (Citado en Errázuriz, 1994: 116).

En sus palabras aparecen los primeros atisbos de un sentido de la estética que lleve a los alumnos a analizar su entorno, aunque de todas formas, sigue en la línea de la concepción estética que tiene un vínculo con la moral entre lo bueno y lo malo, y orientada principalmente a la apreciación de la belleza tanto natural como artística. Por otra parte, Mandujano es también uno de los primeros educadores chilenos que reconoce el arte infantil, que se hace notar a partir de 1926.

En 1928 y 1929 se realizan nuevos programas educativos que orientan el dibujo a potenciar la creatividad infantil, se introducen nuevos materiales y el trabajo en volumen (modelado), y se busca promover la autocrítica y la crítica colectiva de los niños. En 1929 surge el interés por vincular la asignatura a la identidad cultural, proteger y difundir el arte autóctono. Posteriormente se da un nacionalismo de corte militar durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo.

Como ya se mencionaba, la valoración del arte infantil es una idea que va adquiriendo fuerza, y por lo mismo, en este período el dibujo adquiere un carácter lúdico gracias a la influencia principalmente alemana y austríaca. Se justifica la enseñanza del arte en el currículo como un medio de auto expresión infantil y también se sugiere que contribuya a otras áreas del currículo. Dibujo, modelado y pintura son vistos como medios de aprendizaje de la vida interior del niño. No obstante, estas ideas no tuvieron una fácil acogida.

En cuanto a la Historia del Arte, en 1933 aparece un programa que incluye el estudio cronológico de la educación del arte, el arte americano y el chileno, con la intención de desarrollar la capacidad de apreciación artística. En 1935 aparece otro programa bastante similar que habla de la necesidad de generar un “medio ambiente artístico” necesario para el desarrollo de las artes.

“La finalidad perseguida con el programa de conceptos del arte, del 2° ciclo, no es la de hacer el estudio expositivo y cronológico de todas las materias consignadas en él, sino el análisis de algunas obras de arte sobresalientes que permitan apreciar al alumno las características de los principales estilos y el valor intrínseco de estas obras. Por eso se recomienda a los profesores ilustrar sus lecciones con el análisis objetivo de reproducciones de obras de arte, antes que la exposición verbal” (Programas de educación artística en Chile, en Errázuriz, 1994: 143).

2.1.3 Segunda parte del siglo XX

En 1949 se produce uno de los cambios más significativos en la historia de la educación artística en nuestro país: la asignatura tradicionalmente conocida como Dibujo, pasó a llamarse Artes Plásticas, lo que hasta cierto punto ampliaba su dominio y ya no lo restringía sólo al dibujo. Además, el programa de educación primaria agente de este cambio, introdujo el desarrollo de la creatividad como uno de los objetivos que debía cumplir la asignatura. Sólo en 1963 la asignatura cambió de nombre también para la educación secundaria. Año en que además se sumaron al programa elementos como el diseño y la publicidad. También en este período, hasta los últimos decenios del pasado siglo, predominaron las ideas de dos grandes pensadores extranjeros: el inglés Herbert Read con su “Educación por el Arte” y Víctor Lowenfeld, radicado en Estados Unidos, quien centró sus investigaciones en el arte infantil. En lo que respecta a Chile, se rescatan los aportes del educador Enrique Geras, cuyo principal derrotero fue luchar por un lugar para el arte y modernizar su enseñanza; según Geras, el sistema escolar chileno tenía una visión enciclopedista de la educación proveniente de Europa que centraba sus objetivos en el poderío económico y la conquista tecnológica en desmedro del espíritu:

“Hace falta un retorno al espíritu, ausencia que encontramos en la raíz de la sociedad: la educación. Las disposiciones que rigen la calidad de los ramos en la segunda enseñanza, han formado un largo “complejo de clase” en cuanto a la cultura. Quiero decir que nuestra sociedad, cuya iniciación del saber comienza en el liceo, salió a la vida con un “complejo de inferioridad”

referente al conocimiento artístico y estético cuya importancia ha ejercido una preponderancia indiscutible en la historia de la cultura” (Citado en Errázuriz, 1985: 338).

Gerias se refiere explícitamente al problema de la diferencia en la calidad de la educación artística que recibían los alumnos en relación a la clase social de la que provenían y de los “complejos de inferioridad” que esto conlleva. Y asimismo, habla no sólo de una marginación de las clases más populares del ámbito de las artes y la cultura, sino que también se refiere a la condición marginal de las artes con respecto a las otras asignaturas, señalando que la desvalorización de las artes está institucionalizada a nivel escolar y por tanto, desde allí emana la baja estimación que como sociedad tenemos por el arte y la estética:

“Definir a Leonardo superior a Cervantes o a éste más importante que áquel, sería un error. Ahora bien: el primero es estudiado por una asignatura desvalorada en el concepto de las autoridades y de los educandos, y el segundo por el primer ramo del liceo. Esta diferencia crea, pues, en el alma de los alumnos, un conflicto de categoría frente a la cultura, que es necesario remediar cuanto antes” (Errázuriz, 1985).

Otro avance importante en materia institucional en cuanto a la valoración de la educación artística, fue la creación en 1947 de la Escuela Experimental Artística, cuyo objetivo primordial era atender a alumnos de escasos recursos, de la enseñanza primaria del país, para descubrir y estimular sus inclinaciones y capacidades creativas. De esta manera buscaban entregar preparación para aquellos alumnos que tuvieran proyección en el área artística y actividades afines. Pese a las buenas intenciones, sus instalaciones eran precarias. Sus estudios contemplaban: plástica, música y dinámica (danza y teatro), dando la opción a sus alumnos de “enlazar con el tercer ciclo de las escuelas Universitarias de Arte, e incluso obtener el título de profesores de arte para la enseñanza primaria”³⁷. En 1958 entró en vigencia un convenio con la Escuela Normal Superior “José Abelardo Nuñez”, que significó la incorporación de la formación artística a su preparación docente, generando resultados bastante positivos para el campo, ya que proliferaron exposiciones, concursos, y nuevos valores en el ámbito artístico.

A contar del cambio de nombre que tuvo la asignatura de dibujo a Artes Plásticas en 1949, se inicia lo que Errázuriz (1994) denomina la era de la creatividad, constituyéndose ésta en un nuevo paradigma. Por otra parte en el programa de 1952 se enfatiza también la importancia otorgada a la educación estética:

“Dentro de los propósitos generales de la educación secundaria, a la asignatura de dibujo le corresponde contribuir a la formación integral, desarrollando el sentido estético del adolescente, sin olvidar además los objetivos prácticos de utilidad inmediata para el alumno y la comunidad”

³⁷ CF. Urrutia Blondel, J. “Arte y Educación”. Discurso de recepción. Instituto de Chile, Academia de Bellas Artes, 8 de septiembre de 1975, N° 7 Editorial Universitaria, P. 28. Citado en Errázuriz, 1994:150

“Como fines específicos, esta asignatura se propone dar los conocimientos estéticos que complementen la cultura intelectual; afinar el criterio valorizador para apreciar la belleza en la naturaleza, en el arte y en la vida, ayudar a comprender los ideales de los pueblos y procurar el embellecimiento del medio escolar y familiar, de la localidad y del país” (Citado en Errázuriz, 1994: 155).

En lo que a educación estética se refiere, es interesante el enfoque que ésta adquiere en cuanto a la comprensión de los ideales de los pueblos y a afinar un criterio, pues, a nuestro parecer, estos elementos serían nuevos si pensamos que en años anteriores, el sentido de la estética estaba fuertemente vinculado al desarrollo del “buen gusto” y a la (buena) moral. Otra de las innovaciones de esta segunda mitad del siglo XX, como mencionábamos más arriba, fue la incorporación del diseño y la publicidad, producto de una influencia tardía de la Bauhaus en nuestra educación. La incorporación del diseño y de algunos contenidos de arquitectura y urbanismo, se consolidaron como parte del currículum después de las reformas realizadas entre los años 1967 y 1970, que además trajo consigo el paso de la asignatura de Artes Plásticas a la condición de optativa, en los últimos años de la enseñanza secundaria. La justificación para la inclusión del diseño y la arquitectura la encontramos en los siguientes extractos:

“La incorporación del diseño a las Artes Plásticas se hace hoy más urgente que nunca, puesto que todas las actividades del desarrollo nacional, tanto en lo artesanal, industrial, como de niveles de mayor trascendencia por su significado cultural, están orientadas a la búsqueda de una personalidad nacional, original, que refleje nuestra idiosincrasia...El rápido avance de la actividad industrial exige en forma absoluta del Diseño, fusión entre lo plástico, lo funcional y lo tecnológico, para llevar nuestros productos al plano de la competencia” (Programa de Artes Plásticas, Citado en Errázuriz, 1994: 157).

Una vez más en la historia de la enseñanza artística de nuestro país, la preponderancia de la competencia económica se deja caer, llegando incluso a intentar forjar una idiosincrasia desde allí, en la búsqueda de una “personalidad nacional” que encaje en el mercado mundial. Pues, en cierta medida, este párrafo no dista mucho de las pretensiones que tenía la educación artística en el siglo XIX.

“El urbanismo (experiencia estética del espacio urbano) es sin duda alguna “la más grande e importante obra de arte colectiva”; este hecho generalmente poco consciente en nuestra cultura nacional es alarmante en los niveles educacionales. No ocurre así en los países de alto desarrollo cultural y socio-económico. Como forma de expresión artística pertenece al patrimonio nacional y al dominio de las artes visuales o plásticas” (Programa de Artes Plásticas, Citado en Errázuriz, 1994).

De esta forma, vivienda, ciudad y entorno natural fueron ampliando los contenidos del currículum e incorporando actividades afines a la apreciación estética y a la valoración del patrimonio cultural.

2.1.4 La Dictadura y sus implicancias

Evidentemente la dictadura militar imperante en Chile durante el periodo de 1973 a 1990 tuvo incidencia no sólo en las prácticas artísticas de la época, sino también a nivel de enseñanza escolar. Si bien, para el desarrollo del trabajo de muchos artistas significó el replanteamiento de sus lenguajes y del rol que le asignaban a éstos en aquel contexto, para los programas escolares se tradujo en la “virtual” eliminación de las Artes Plásticas en la enseñanza media, ya que en los últimos años pasó a ser parte del plan electivo, y en los dos primeros años optativa, para la enseñanza básica (7° y 8°) pasó a ser optativa, consolidando el proceso iniciado con las reformas de 1967 y 1970, disminuyendo así las oportunidades a niños y jóvenes de educarse a través del arte. Por otro lado, los contenidos de las clases se orientaron a posturas más nacionalistas y fueron sometidos a sistemas de censura. De todas formas, el Departamento de Extensión Cultural del Ministerio de Educación tuvo iniciativas que buscaban promover el patrimonio artístico y cultural del país por medio de exposiciones itinerantes, conciertos y material didáctico para los profesores. Lamentablemente no existen antecedentes disponibles que puedan dar cuenta del impacto que pudo haber tenido este material, así como tampoco se encuentran investigaciones o publicaciones con respecto a lo que, en términos de aprendizaje, pudieron significar las diversas medidas de censura que se aplicaron en las clases de arte durante este período (y por tanto no nos es posible ahondar en estos temas).

2.2 Estado actual de la asignatura de Artes Visuales en el sistema educacional

En el breve análisis histórico presentado se reconocen distintos enfoques de la enseñanza artística en el sistema educacional chileno. Hemos constatado que sus contenidos, objetivos y metodologías pedagógicas han cambiado en el tiempo respondiendo a situaciones sociales, económicas e ideológicas, identificando la asignatura de Artes Visuales, en un primer momento, con la enseñanza del dibujo geométrico lineal, en el que su principal objetivo fue capacitar recurso humano útil para el progreso industrial y artesanal, y así aportar al crecimiento económico del país. Posteriormente, la enseñanza del dibujo geométrico lineal es reemplazada por el dibujo natural e intuitivo, siendo ello el primer síntoma de cambio de paradigma en la enseñanza de las artes. Y luego, es en el s. XX en el que se comenzará a instalar un concepto moderno de la educación artística apuntado principalmente al desarrollo de la expresión personal y la creatividad. Bajo este paradigma es en el año 1963, que se reemplaza el título de Dibujo por el de Artes Plásticas en los currículums y programas del nivel secundario y finalmente la reforma educacional aprobada el año 1994 vigente hasta hoy, momento en el que esta asignatura pasa a llamarse Artes Visuales.

La intención de este apartado está dada por la idea de hacer un análisis crítico del estado actual de la educación artística en el sistema educacional. Para ello se realizará un breve análisis de la reforma educacional llevada a cabo el año 1998 y del currículum escolar correspondiente al nivel educacional cuarto medio, con el fin de hacer visible, al menos en parte, uno de los factores del origen del problema de la recepción del arte contemporáneo.

En un comienzo nos parece de suma importancia recoger la sistematización del aprendizaje artístico que realiza Eisner en su libro “Educar la visión artística” (1972),

para comprender la complejidad que implica este aprendizaje. Él identifica tres aspectos para su desarrollo; el dominio productivo, el crítico y el cultural. Nos enfocaremos en estos dos últimos debido al problema que aquí nos atañe, sin dejar de considerar que dicho aprendizaje se lleva a cabo en cada uno de los dominios nombrados anteriormente.

El *dominio crítico*, se centra en el ámbito de la apreciación, se entiende por ello cómo los alumnos aprenden a experimentar con formas artísticas, es decir, con obras de arte y por lo mismo es importante notar desde ya, que “la percepción de formas artísticas visuales plantea demandas especiales del observador” (Eisner, 1972: 95). Eisner considera seis dimensiones que se abordan a partir de la percepción de obras de arte que se enmarcan en el ámbito de este dominio del aprendizaje artístico, las que no necesariamente deben ser consideradas en este orden. En un primer lugar, se encuentra la *dimensión experiencial*; lo que sentimos frente a un objeto artístico, ya que la función principal de cualquier la obra de arte es provocar algo en nuestra experiencia: afectarnos.³⁸ En un segundo plano se considera la *dimensión formal* de la obra; el análisis del color, de la composición, de la relación entre las formas, etc. La tercera, sería la *dimensión simbólica*, es decir, aquello que se encuentra en el orden del significado, para ello identificar el tema de la obra es de suma importancia porque permite generar una matriz que resignifica la dimensión formal de la obra y por tanto enriquece la interpretación. La siguiente, es la *dimensión material* que responde al por qué de la elección de los materiales, ella es de suma importancia en lo que respecta al arte contemporáneo ya que la selección del material en él es crucial, porque afecta al contenido expresivo de una obra³⁹. Y por último la *dimensión contextual*, que busca comprender el contexto de un obra, teniendo en cuenta las condiciones que la hicieron surgir y cómo la obra se inserta dentro de una tradición, por tanto en ella, se requieren competencias de historia del arte y además, se podría agregar cómo la obra se resignifica en la contingencia, lo que exige reflexionar sobre la realidad actual. En este sentido, según lo planteado por Eisner, el desarrollo del *dominio crítico* en el contexto del aula debería otorgar las competencias a los alumnos para ser capaces de: responder estéticamente a las formas visuales -principalmente a las obras de arte- para identificar los elementos que constituyen la forma visual, y dar opiniones estéticamente fundamentadas. Así, se busca que los alumnos no sólo sean sensibles al carácter visual de las obras a las que se enfrentan, sino también capaces de describirla adecuadamente. De esta manera su función está relacionada también con plasmar una forma visual en el lenguaje verbal⁴⁰. Y por consiguiente, los alumnos manejarían las herramientas necesarias para poder interpretar y juzgar críticamente las obras de arte. Es interesante mencionar que esta capacidad crítica de la sensibilidad ante las obras de arte, una vez desarrollada, no queda restringida al ámbito artístico, sino que se extiende a la realidad. Y es por esta razón que en una sociedad como la actual, urge el desarrollo de estas competencias en los individuos, apostando así a que uno de los espacios idóneos para generar conciencia crítica hoy, es el arte contemporáneo.

Después de comprender lo complejo de los procesos que deberían desencadenarse al momento de enfrentarse con una obra de arte, y asumiendo también lo complejo de abordar esta dimensión del aprendizaje artístico en el aula

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ *Ibidem.*

para un profesor(a) -considerando no sólo las herramientas necesarias (material de apoyo pedagógico) para desarrollar estos procesos de aprendizaje y la disposición de trabajar con otros soportes y estrategias como las salidas a espacios de exhibición-, se hace evidente lo necesario de potenciar encuentros directos con las obras para el desarrollo de esta dimensión crítica; como también las competencias del mismo profesor y el desarrollo de las metodologías pedagógicas. Lo anterior hace que sea necesario realizar un breve análisis del cómo el currículum actual aborda esta dimensión del aprendizaje artístico teniendo como foco principal la enseñanza del arte contemporáneo en el aula. Para ello es imprescindible considerar la reforma educacional, debido a la estrecha relación entre sus propósitos y el currículum.

La Nueva Reforma Educacional aprobada en 1994 se puso en marcha gradualmente a partir del año 1999. Esta contempló, en lo que a materias de arte respecta, la siguiente carga horaria: es obligatoria de primero a cuarto medio, variando según el número de horas pedagógicas otorgada a esta asignatura según el nivel educacional. En la Enseñanza Básica los alumnos(as) deben formarse tanto en Artes musicales como en Artes Visuales, destinando dos horas pedagógicas a cada una de ellas; posteriormente en Educación Media, los establecimientos están obligados a impartir al menos una de estas asignaturas, y en el caso de tener ambas opciones los alumnos deberán optar, y se reducen a dos las horas pedagógicas semanales. Paralelamente a su implementación, también, se llevaron a cabo cursos de perfeccionamiento docente, aumento de la jornada escolar, mejoras en infraestructura, apoyo de material pedagógico, incorporación de nuevas tecnologías, etc.⁴¹ En cuanto a los contenidos, uno de los cambios significativos fue el paso de la asignatura de Artes Plásticas a la de Artes Visuales; este cambio de nombre reflejaba un nuevo enfoque, ya que al extenderse el rango tradicional de las artes plásticas al incluir manifestaciones que utilizan otros soportes no tradicionales como: las instalaciones, el video, las acciones de arte y la computación, se buscaba diversificar la educación y generar una apertura a los lenguajes de las artes contemporáneas, promoviendo así un concepto pluralista del arte buscando valorar el arte popular, el diseño y la arquitectura (Errázuriz, 2006).

Así, se buscaba una serie de cambios significativos con respecto a los enfoques de esta asignatura, los que se basan en los siguientes criterios, que en la actualidad son las principales orientaciones de los planes y programas de Artes Visuales:

a.- en cuanto a la educación básica, se busca introducir la apreciación y la reflexión artística, a través de la exploración de diversas materialidades y formas de expresión con el fin de generar una aproximación al rol del arte dentro de la sociedad.

b.- (...) "La Educación Artística a nivel escolar debe reflejar esta riqueza de lenguajes y sus posibilidades, incentivando la búsqueda de distintos caminos, materiales y técnicas para explorar los contenidos propuestos (...)

⁴¹ Ponencia presentada en la Reunión Regional de la UNESCO de Expertos sobre la educación artística en las escuelas en América Latina y el Caribe en Brasil en 2001.

c.- (...) *La elaboración de proyectos, personales o colectivos, considerando los talentos, intereses y habilidades del alumnado, así como las posibilidades que ofrece la realidad escolar, constituye un propósito importante de las nuevas orientaciones educacionales(...)*

d.- *“La interrelación, en cada unidad, de los niveles de creación, apreciación y reflexión sobre el fenómeno artístico. Esto implica desarrollar la capacidad de expresión, el trabajo de investigación práctico-teórico así como el conocimiento de la Historia del Arte (...) visitas al patrimonio nacional arquitectónico, monumentos, talleres, galerías, museos, salas de concierto y eventos artístico-culturales.”*

e.- *“La interrelación del Arte, el diseño y la artesanía (...) comparten procesos comunes relacionados con sensibilidades estéticas, modos de percepción y la habilidad para generar juicios críticos. Se propone una visión más integradora de estos campos de la creación, que promueva un mayor entendimiento de sus vinculaciones y por ende advierta sobre la dificultad de establecer límites claramente demarcados entre éstos.”*

f.- *“(...)esto significa que en algunas ocasiones el alumnado realizará actividades para apreciar, interpretar y registrar a partir de la observación directa, o a partir de la imaginación y la fantasía; en otras el énfasis estará puesto en el trabajo expresivo o en la exploración de aspectos formales tales como, por ejemplo, línea, color, forma, textura, espacio, volumen, etc.”⁴²*

A lo largo de la historia de la enseñanza de las artes, esta asignatura se había caracterizado en un primer momento por un enfoque funcional y posteriormente por el predominio del aspecto productivo, enfocado al desarrollo de la creatividad propia del paradigma moderno que se comenzaba a instalar a mediados del s. XX. Ello refleja lo poco desarrollado del aspecto crítico y cultural en la historia de la enseñanza de las artes. Sin embargo, al menos en lo que al currículum actual respecta, este sí incluye esta dimensión dentro del aprendizaje artístico como su principal desafío, al respecto Errázuriz (2006: 54) comenta: *“(...) un modelo que históricamente ha privilegiado las dimensiones productivas, manuales y técnicas, se busca transitar hacia una enseñanza que no sólo promueva la libre expresión y la creatividad, sino que también desarrolle la sensibilidad estética y la capacidad de pensar e investigar en la torno al fenómeno artístico.”* Ello se sostiene en los criterios de la reforma educativa citados anteriormente. De los cuales, los más relevantes para nuestra investigación se encuentran en el ítem d, por el interés de interconectar *los niveles de creación, apreciación y reflexión sobre el fenómeno artístico*, sumando también el conocimiento de la historia del arte y la importancia de conocer el contexto artístico visitando espacios de exposición y eventos del campo del arte. En el ítem e se mencionan las *sensibilidades estéticas, modos de percepción y la habilidad para generar juicios críticos*, lo que está en directa relación con el dominio crítico. Y por último, el ítem f debido *actividades para apreciar, interpretar y registrar a partir de la observación directa*, y el énfasis puesto al *trabajo expresivo o en la exploración de aspectos*

⁴² Educación Media Formación General. Artes Visuales. Programa de estudio Cuarto año Medio.P.4- 5

formales tales como línea, color, forma, textura, espacio, volumen, etc. que sin duda, en el caso de realizarse con ese enfoque, ayudan desarrollan la percepción. De este modo, al menos en lo que a teoría respecta, podríamos decir que en cuanto a los criterios que alentaron a la reforma educacional, se consideraron los aspectos críticos y culturales del aprendizaje artístico.

Con respecto al **arte contemporáneo chileno**, que es lo que aquí nos compete, el curriculum lo considera explícitamente en el nivel de cuarto año medio, pese a que éste, debido a la flexibilidad de los planes y programas, pudiese ser abordado desde otro nivel educacional. Es por esta razón, que a continuación ofreceremos un breve análisis de él, para así tener una mejor comprensión del rol que cumple el arte contemporáneo nacional y cómo éste se aborda desde el programa que se ofrece como guía a la asignatura de artes visuales.

En el programa de Artes Visuales correspondiente al nivel de cuarto año medio, los contenidos están divididos en dos unidades: *explorando lenguajes artísticos de nuestra época* y *conociendo artistas visuales contemporáneos y recreando sus obras*. De las cuales se pretende que el docente, las trabaje en igual proporción durante el año escolar. A continuación presentamos los objetivos fundamentales y los objetivos mínimos obligatorios:

Objetivos fundamentales

“Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

- *Explorar técnicas específicas de los lenguajes audiovisuales; reflexionar críticamente respecto a la dimensión estética y los contenidos de producciones audiovisuales y de televisión.*
- *Percibir, experimentar y expresarse con imágenes visuales, por medio de, por ejemplo, la gráfica, la fotografía, el video, sistemas computacionales, etc.*
- *Pensar críticamente y reflexionar sobre las relaciones arte-cultura-tecnología, a partir de obras significativas del patrimonio artístico nacional, latinoamericano y universal, considerando movimientos relevantes, premios nacionales y grandes maestros.*
- *Profundizar en el conocimiento de las principales manifestaciones de las artes visuales en Chile durante las últimas décadas.”⁴³*

Objetivos mínimos obligatorios:

“c.- Búsqueda en diversas fuentes de información para apreciar movimientos artísticos contemporáneos y su relación con las tecnologías emergentes en obras significativas del patrimonio de las principales tendencias del arte y de la producción de imágenes en la actualidad. Análisis y discusión de obras de arte.

d. Identificación de distintas corrientes de las artes visuales en Chile durante las últimas décadas en: medios de comunicación, multimedia, bibliotecas, museos, galerías ,instituciones culturales, etc., con el objeto de elaborar proyectos sobre el tema utilizando imágenes, bocetos, textos.

⁴³ *Ibídem. P.11*

e. *Apreciación crítica y creación de mensajes audiovisuales y gráficos, considerando aspectos técnicos, estéticos y valóricos, en algunas de los siguientes medios: video, cine, multimedia, afiches, folletos, graffitis, comics, etc.*

f. *Reflexión y evaluación acerca de los procesos y productos artísticos, fomentando una actitud crítica y de apreciación estética. Reconocimiento de las fortalezas y debilidades del trabajo personal o grupal.”*⁴⁴

En los objetivos citados anteriormente, queda clara la búsqueda de desarrollar tanto el dominio productivo como crítico cultural del aprendizaje en relación al arte contemporáneo, ya que el foco está puesto en obras que exploren nuevos formatos. Desde la forma de abordar el dominio crítico, es interesante la propuesta a reflexionar sobre los medios televisivos y por sobretodo el énfasis en pensar crítica y reflexivamente a partir del patrimonio artístico nacional de las últimas décadas en relación a los nuevos medios. Lo que implica poner en valor a la producción artística local, colocando así como eje central de reflexión nuestro propio contexto cultural. Corroborando esta misma propuesta dentro de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), se menciona que *“el desarrollo de la habilidad para generar juicios críticos es un objetivo central del programa”*⁴⁵ y otra afirmación de nuestro interés, es con respecto a la capacidad del arte de ofrecer *“(…) una comprensión del mundo desde el modo único de aproximación de las artes”*⁴⁶, lo que demuestra que en lo que respecta a los objetivos del currículum, existe una valoración del arte como un ámbito de producción de conocimiento.

En la primera unidad ***Explorando lenguajes artísticos de nuestra época***, sus contenidos se organizan con *“el objetivo de (...) que los estudiantes aprendan sobre diversos lenguajes artísticos de nuestra época: investiguen sobre su evolución histórica, sus principales precursores, contextos culturales, técnicas, materialidades y se expresen a través de ellos”*. Es interesante, que si bien, esta unidad se enfoca en el dominio productivo, es decir, al desarrollo de la creatividad y en este caso particular a partir de las posibilidades que ofrece el vínculo entre arte y tecnología, proponiendo los lenguajes artísticos gráficos y pictóricos (mural, cómic y graffiti) y los que se sustentan en sistemas mecánicos y electrónicos (fotografía, cine, video, software)⁴⁷. Ello se aborde no desde una simple inclusión de nuevas materialidades para la expresión de los alumnos sino que también implique una investigación sobre la materialidad basada en sus *precursores* y sus contextos. De esta forma el desarrollo de la creatividad está enfocado desde una perspectiva estética que los lleve a indagar sobre las condiciones de producción de éstos lenguajes.

En la segunda unidad llamada: ***Conociendo artistas visuales contemporáneos y recreando sus obras***, el propósito es analizar la evolución de las artes visuales durante el siglo XX, particularmente durante las últimas décadas, a partir de sus principales

⁴⁴ *Ibídem: 12*

⁴⁵ *Ibídem: 13*

⁴⁶ *Ibídem.*

⁴⁷ *Ibídem: 21*

precursores, estilos y tendencias con el fin de que los estudiantes puedan aproximarse a diversas concepciones del arte⁴⁸. *“Para lograr este objetivo los alumnos y alumnas explorarán visualmente, por medio de la investigación y la apreciación de obras de arte, el mundo de las formas, materiales y técnicas que se han utilizado en expresiones sobresalientes que pertenecen a artistas relevantes de Chile, América, Europa, etc.”*⁴⁹

Pese a no estar completamente de acuerdo con la lista de artistas propuestos, por no mencionar artistas emergentes, ya que nombran en su mayoría a artistas consolidados de las décadas entre los 40' y 80'; es relevante notar la propuesta de visibilizar los distintos modos de concebir el arte a través del análisis de obras artísticas. Dentro de la misma unidad, también, se plantea el ejercicio de recreación de una obra de arte contemporánea que haya marcado precedentes en la historia del arte, trabajo que es concebido como una selección e interpretación por parte del alumnado, quién después debe proponer un proyecto.

Otro elemento a considerar en esta segunda unidad son las *Indicaciones al docente* que su vez están en directa relación con las metodologías planteadas en el tercer anexo: *Apreciación de las Artes Visuales* del programa. Elementos que dejan comprender el como se propone abordar esta unidad enfocada en el dominio crítico.

Indicaciones al docente:

*“Promover un debate sobre ¿Qué es el arte en el contexto contemporáneo? ¿Cuáles son sus diversos parámetros estéticos? Sería conveniente que los alumnos y alumnas fundamenten sus planteamientos a través de obras, manifiestos y críticas de los medios de difusión cultural. Esto permitirá desarrollar la capacidad de analizar y profundizar conceptos. De igual modo, es importante que los estudiantes visiten, en la medida de lo posible, galerías de arte contemporáneo y puedan investigar acerca de los circuitos de arte (creación, distribución, comercialización, otros)”*⁵⁰.

En el anexo, se considera la complejidad que han alcanzado las prácticas del arte contemporáneo y como ello ha influido expandiendo los límites de lo considerado como Arte. Es, bajo esta perspectiva de la complejidad del fenómeno artístico que en el anexo 3 se proponen metodologías que permitan variadas entradas de lectura, entre ellas presentamos aquí las que nos interesan⁵¹:

“-Incentivar el diálogo a partir de interrogantes que surjan de experiencias y/o vivencias personales.

-Incluir preguntas que: incorporen aspectos de la dimensión histórico-social y permitan hacer un análisis de las características estéticas de la obra.

*-Fomentar discusiones en las que se compartan diferentes interpretaciones y significados de la obra (objetivos transversales).”*⁵²

⁴⁸ *Ibidem*: 61

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ibidem*:65

⁵¹ *Ibidem*: 83

⁵² *Ibidem*: 84

Es evidente que el rol del profesor es siempre de suma importancia en los procesos de aprendizaje, y en este sentido, es interesante lo que se plantea en las *indicaciones al docente* con respecto a la importancia de visitar e investigar espacios de exposición, y por sobre todo la tarea de fomentar el *debate*. Por otro lado, el *fomento a la discusión, la inclusión de preguntas claves* considerando tanto la dimensiones estéticas de las obras como su contexto *histórico-social* y el *incentivo al dialogo*, expresado en la propuesta metodológica del anexo de la *Apreciación de artes visuales*, son de igual importancia. Todo ello pensado como un trabajo que se sostiene en y posteriormente del encuentro directo de los alumnos con obras de arte.

Para los norteamericanos Parsons y Blocker, la formación estética, dentro del contexto de la enseñanza de las artes, resulta indispensable como una herramienta para entender el arte del siglo XX (Errázuriz, 2006). Para ello, es fundamental enseñar a debatir; *discusiones que pueden producirse a raíz de la observación de obras de arte, por lo que los debates se enmarcan dentro de la apreciación estética, entendida como apreciación del arte*” (Ibídem:115). La misión del profesor aquí es formular preguntas correctas para estimular en los alumnos reflexión, para así poder guiar a los alumnos: *“(...) el profesor no es quien deba dar la respuesta a las interrogantes, sino que debe guiar a los alumnos para que sean ellos mismos quien encuentren sus propias respuestas”* (Ibídem: 114). De esta forma el rol principal del profesor en el debate es ser un mediador, que implica por lo demás un serie de competencias que él debe dominar. Si bien, estas referencias con respecto al rol del profesor no aparecen explícitas en el curriculum, se entiende en lo citado anteriormente que para llevar a cabo con éxito las experiencias propuestas en él, el profesor debe manejar las herramientas necesarias, tanto de conocimiento como de manejo grupal para abordar el debate sin imponer lecturas y potenciar el punto de vista del alumnado. Aunque, lo comentado responde más bien a las competencias del docente en el ámbito crítico del aprendizaje artístico, no hay que descuidar su rol en el enfoque productivo, al respecto la investigadora inglesa Hildred Betty Redfern comenta:

“...para que la enseñanza sea estéticamente relevante, es decir, para que por medio de la creación de obras los alumnos desarrollen sus habilidades perceptivas y afinen su sensibilidad estética, es imprescindible la guía activa del profesor. Este debe apoyar la exploración y dar tiempo necesario para que cada alumno madure sus procesos perceptivos reflexionando acerca de ellos (...) Según Redfern, para que la enseñanza de arte sea también educación estética, el profesor debe estar dispuesto a acompañar a sus alumnos durante el proceso creativo, comentando y guiando la evolución de los trabajos” (Ibídem: 104).

Es por ello que nos interesa recalcar la importancia del docente en el aprendizaje artístico, ya que éste está estrechamente relacionado con el cómo lleve a cabo su rol en el aula.

No obstante, es evidente que el hecho de que estos contenidos y actividades estén incorporados en el curriculum no garantiza que se estén implementando de esa forma

en las aulas, considerando además que esta asignatura ha sido marginada y desvalorada como ámbito de producción de conocimiento a largo de la historia. De hecho, hasta el día de hoy, no es extraño escuchar que en los establecimientos educacionales a falta de tiempo para una asignatura más “importante” se utilicen las horas de las asignaturas de Arte para el desarrollo de otra actividad sin relación con el ramo. Más aún, si consideramos el problema de la recepción de las artes, basta con acercarse a un espacio de exhibición y se evidencia el poco grado de profundización en la experiencia artística de los espectadores, estado que se acrecienta con el Arte Contemporáneo. Con respecto a esta situación, es interesante lo que Errázuriz planteaba el año 2001 con respecto a la evaluación de la reforma educacional:

“La puesta en marcha de esta Reforma Educacional, su influencia en la práctica docente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en última instancia, en las concepciones del Arte propias de la cultura escolar, todavía no han sido evaluadas. Sin embargo, de acuerdo a los antecedentes recopilados a través de cursos de perfeccionamiento docente, los profesores(as) de Arte, estarían apropiándose gradualmente de los nuevos programas, por cierto con las resistencias naturales que un proceso de esta magnitud involucra.

De las orientaciones curriculares propuestas, aquellas que parecieran tener mayor acogida dicen relación con:

- Elaboración de proyectos, personales o colectivos, considerando los talentos, intereses y habilidades del alumnado.*
- Exploración de diferentes medios de expresión artísticos.*
- Mayor valoración del entorno local y sus bienes patrimoniales.*

Las que parecieran encontrar mayor resistencia o dificultad son:

- Interrelación, en cada unidad, de los niveles de creación, apreciación y reflexión sobre el fenómeno artístico.*
- Incorporación de nuevas tecnologías y lenguajes artísticos*
- Visita a museos, galerías, salas de concierto, centros artísticos.”⁵³*

Nuevamente se corrobora que para los docentes de Artes el aspecto productivo del aprendizaje artístico sigue presentando una mayor relevancia. Por otro lado la *dificultad* expresada por los docentes en relación con *los niveles de creación, apreciación y reflexión sobre el fenómeno artístico* y la asistencia a espacios de exhibición, citados anteriormente, demuestra la completa ausencia de la formación de espectadores para las artes visuales y por tanto reafirma que la educación formal es uno de los factores principales del problema de la recepción.

Por tanto, si bien en teoría el aspecto crítico y cultural es considerado como uno de los ejes de desarrollo en los planes y programas, en la práctica se constata la preponderancia del dominio productivo en la enseñanza de las Artes Visuales, que se enmarca aún en el paradigma moderno de la educación. El paso de la asignatura de Artes Plásticas al nombre de Artes Visuales, responde a una intención de actualización que se traduce en la inclusión de los nuevos soportes artísticos, y otras disciplinas

⁵³ Educación Media Formación General. Artes Visuales. Programa de estudio Cuarto año Medio. P. 85

como el diseño, la arquitectura y la publicidad. Sin embargo esto no significa una renovación en el modo de comprender el arte y su recepción, pues en la medida en que los profesores no cuenten con la visión y las herramientas suficientes para llevar a la práctica el desarrollo de las dimensiones crítica y cultural en el aula, estaremos reproduciendo generacionalmente la distancia entre el espectador y las obras. Se hace necesario posicionar el rol del Arte dentro del sistema escolar, produciendo un desplazamiento de paradigma que reformule las formas de comprender la relación entre alumno y profesor y el aprendizaje artístico. Pues la importancia del Arte Contemporáneo radica, desde nuestro punto de vista, en su capacidad de favorecer la constitución de una conciencia crítica que a largo plazo podría permitir el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

Capítulo III.

Dimensión crítica y cultural del aprendizaje artístico.

Algunas consideraciones acerca de la escritura sobre arte en Chile

Con el propósito de analizar los factores que, a nuestro modo de ver, han fallado en su misión de hacer más accesible el arte contemporáneo para el público, es

que en el siguiente apartado nos referiremos a la escritura sobre arte en Chile y a su relación con la dimensión crítica y cultural del aprendizaje artístico. Antes de ello, es preciso aclarar que no pretendemos hacer aquí un análisis exhaustivo de la producción crítica en Chile ni mucho menos de su historia, sino más bien, detenernos en aquellos aspectos significativos que han dificultado la aproximación a las obras de arte y que hemos considerado al momento de diseñar nuestra propuesta de mediación artística.

Desde los inicios de la educación artística en nuestro país -que como ya hemos señalado en el capítulo anterior, se remonta al siglo XIX - el análisis crítico y reflexivo del quehacer artístico ha estado ausente. Sólo a fines del siglo XX estos aspectos comenzaron a incluirse de manera incipiente en el currículum, pero sin que hubiera modo alguno de fiscalizar su enseñanza. Pues, sabemos que una cosa es que estos ámbitos estén incluidos en el currículum y otra muy distinta es que los profesores los lleven a cabo. Es posible sostener, al menos en lo que a la educación pública respecta, que hoy tanto profesores como alumnos carecen del hábito de leer crítica de arte y mucho menos se incluye la revisión de estos textos en sus clases.⁵⁴ Tampoco existe un texto escolar sobre Historia del Arte Chileno o un libro de Artes Visuales entregado por el Ministerio de educación, como sí los hay de Lenguaje, Ciencias o Matemáticas. Por otra parte, en el programa escolar sólo se sugieren actividades para el aula que involucran la creatividad y las manualidades, pero no el análisis de textos. Como posible explicación, podríamos decir que es una carencia de los profesores, al no tener interés por vincular la reflexión escrita al aprendizaje artístico, o ir más lejos y responsabilizar a la malla curricular de las pedagogías en Arte, al no entregar las herramientas suficientes para que los profesores se hagan cargo de estos temas y así, progresivamente en esta cadena argumentativa de lo micro a lo macro, podríamos llegar a identificar una inconsecuencia con la imagen país, que siempre está detrás de todo diseño de modelo educativo.

No obstante, más allá de lo mencionado anteriormente, es necesario señalar que en nuestro país la escritura sobre arte también carga con su cuota de responsabilidad. Pues, es bien sabido que la crítica de Arte en Chile se asocia principalmente a los círculos especializados, y a una cierta elite que es capaz de entender su lenguaje hermético y enrevesado, o que al menos dice entenderlo.

Es por ello que empezaremos por revisar el marco curricular de educación artística del currículum escolar. Esto nos permitirá tener nociones de qué se busca lograr con la inclusión de estos dominios históricamente relegados y por ser la educación formal pública, de nivel escolar - para muchos- la única instancia de aproximación al arte, para luego analizar algunas características de la escritura sobre arte en nuestro país que podrían arrojar ciertas luces sobre la distante relación que ha tenido la crítica con el ámbito de la educación formal.

3.1 La dimensión crítica en el Marco curricular

⁵⁴ Es más, en el reciente *Diagnóstico del Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana* realizado por la OEI en conjunto con el IDIE, dentro de los recursos utilizados por los profesores en la enseñanza, tanto para preparar las clases como para realizar actividades en el aula, los textos de crítica de arte (catálogos, revistas, publicaciones online, etc.) no figuran como una alternativa. Sólo se usa el término genérico *libros* sin especificar el tipo o el tema al que hacen referencia, y en este caso el porcentaje que se aprecia de su uso desde la observación en sala es sólo de un 7% (en oposición al 47% declarado por los docentes).

Como mencionamos en el apartado anterior, el arte contemporáneo sólo es considerado explícitamente en el programa de cuarto año medio. Si revisamos el marco curricular para la Formación Diferenciada Humanístico- Científica, Subsector curricular de Educación Artística en la educación media, específicamente para 3° y 4° medio, se dice que éste:

“tiene la finalidad de ofrecer oportunidades para profundizar en el desarrollo de las capacidades de expresión, creación y apreciación artística[...]También se busca desarrollar una mayor capacidad crítica y autocrítica frente a los trabajos, estimulando la elaboración de juicios estéticos acerca de diversas manifestaciones artísticas y la selección de obras de arte de acuerdo a criterios de valoración personal.

Para enriquecer la formación diferenciada hay que fomentar el conocimiento de espacios y/o instituciones relacionadas con la producción y recepción de las artes, procurando formas de proyección y participación en la comunidad, de acuerdo a las posibilidades que ofrece el medio. De igual modo es necesario promover una actividad de investigación y reflexión sobre obras maestras del patrimonio artístico nacional, latinoamericano y universal”⁵⁵

Como hemos señalado en el marco teórico de esta tesis, Eisner (1972) nos dice que el aprendizaje artístico consta de tres aspectos: productivo, crítico y cultural, y que éstos deben complementarse entre sí. En sintonía con lo planteado por Eisner, vemos que en el extracto citado se busca desarrollar capacidades en relación con los tres aspectos, lo que en cierta medida compensa el desequilibrio que históricamente ha existido entre la enseñanza del dominio productivo en desmedro de los otros dos dominios: crítico y cultural. Así también, este marco curricular actualizado el año 2005 incluye dentro de sus unidades como objetivos fundamentales “evaluar críticamente los propios trabajos y emitir juicios estéticos sobre diversas manifestaciones artísticas” y la “evaluación y reflexión acerca de los procesos y productos artísticos, fomentando una actitud crítica y de apreciación estética”.⁵⁶ Según el investigador estadounidense, en el dominio crítico se entiende por aprendizaje dos tipos de capacidades: la capacidad de ver cualidades y sus relaciones con respecto a su carácter estético y expresivo, y la capacidad de describir de forma adecuada las cualidades que constituyen la forma visual. Esta última sería mejor ejemplificada por el crítico de arte, personaje cuya función sería la de:

“...no sólo ser sensible al carácter visual de las obras a las que se enfrenta, sino también ser capaz de describirlas adecuadamente. Su

⁵⁵ Currículum de la Educación Media Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios FORMACIÓN GENERAL Artes Visuales Actualización 2005.

Disponible en:

http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&c=1

⁵⁶ *Ibidem*: 272 -273.

función está relacionada con la magia de plasmar una forma visual en el lenguaje verbal. Esto no implica que lo que hace el crítico sea encontrar equivalencias lingüísticas a la forma visual. No existen las equivalencias. Significa que utiliza el lenguaje – a menudo de forma poética – para sugerir cualidades y para ofrecer apuntes que permitirán que un observador más ingenuo encuentre sentido a la obra” (Eisner, 1972: 120).

Esta definición de la función del crítico nos es útil en lo que a la presentación y descripción formal de la obra respecta⁵⁷; la sensibilidad del crítico y su lenguaje deben ser lo suficientemente oportunos como para permitir que un observador pueda contextualizar y dar sentido a las cualidades de la obra. Sin embargo, la lectura contemporánea de arte contemporáneo, también implica la capacidad de explicitar y desarrollar las ideas y los significados culturales que se conectan con esas cualidades. No obstante, la crítica de arte debe abrir el camino a múltiples lecturas y no cerrar la obra a un solo sentido. Para ello el crítico(a) de arte contemporáneo cuenta con una serie de elementos, referencias, experiencias y conocimientos específicos que le permiten, no sólo describir adecuadamente las obras de arte y las operaciones formales que las sustentan, sino que también hacer visibles sus conexiones con el mundo de hoy. Para ello es preciso que su lenguaje sea lo suficientemente solidario, por decir lo menos, con quien no está familiarizado con la especificidad de un campo como la teoría, y no olvidar que su objeto primordial es la obra de arte. Esto no quiere decir que el nivel de complejidad de los textos deba ser menor o que haya que simplificar el discurso. Pero sí, tal vez, que es menester evitar las piruetas intelectuales innecesarias -tan comunes en la producción teórica de nuestro país- que tienden a oscurecer los textos y a dificultar su comprensión.

En Chile es muy extraño que en las clases de artes visuales se revisen textos de crítica de arte, o que los catálogos de las muestras sean vistos por los docentes como documentos útiles para profundizar en los juicios estéticos o en la reflexión que se hace acerca de las obras analizadas en clases. Como hemos mencionado más arriba, este fenómeno se debe en cierta medida a la formación que reciben los profesores de artes visuales, pero también al tipo de escritura sobre arte que se da en nuestro país, escritura que posee características bastante particulares que lo diferencian de la crítica de arte que se desarrolla en otros países de Latinoamérica.

3.2 Una escritura a veces difícil y enrevesada*

Para hablar de la escritura sobre arte en Chile es indispensable hablar también de la escena artística que la acoge. Cuando se hacen exposiciones de arte en nuestro país, principalmente en Santiago, la importancia que se da al texto del catálogo de la muestra, al interior del círculo artístico, no tiene precedentes. Al respecto el curador Gerardo Mosquera (2006:16) señala: “La escena artística en Chile tiene rasgos únicos, y uno bien curioso es precisamente la preponderancia del texto sobre la imagen en sus

⁵⁷ Momento que consideramos indispensable en el proceso de comprensión e interpretación de los lenguajes artísticos.

publicaciones”. Esta preponderancia del texto por sobre la imagen es paradójica si pensamos que en Chile, la crítica de arte difícilmente logra trascender las esferas académicas. El catálogo es visto como un espacio de legitimación y de reconocimiento intelectual -y por esta razón el texto es concebido en clave especializada; en un lenguaje comprensible sólo para los integrantes del mismo círculo, formados en la misma tradición teórica- y no como una instancia cuya función primordial es la comunicación. “Es como si existiese una ecuación: a mayor oscuridad del texto, mayor legitimación de la obra”⁵⁸. Mientras más difícil y complejo parezca el texto, mayor aceptación tiene dentro de la elite; pero lo cierto es que, la mayor de las veces, los resultados son “simulacros de profundidad” como los llamaba Lihn, que se encuentran muy lejos de tener un verdadero alcance. Pareciera ser que el discurso de la crítica insistiese en su hermetismo y optase por permanecer encapsulado, sin embargo, no hay que olvidar que es un grupo de individuos el que sigue validando esta idea de crítica. Y, aunque hay intentos desde distintas áreas por revertir esta situación, el peso de la tradición logra imponerse.

Así las cosas, los artistas se muestran disconformes con el estado actual de la crítica y en la búsqueda de nuevas miradas, recurren a profesionales de otras áreas como la literatura o la sociología, para que lleven a cabo esta labor. Más aún, en el último tiempo, observamos cómo los propios artistas se están haciendo cargo del problema y son ellos quienes escriben los textos de catálogos para sus colegas artistas o cumplen el rol de curadores. Este malestar se aprecia claramente en un manifiesto escrito por un grupo de artistas, publicado en abril de este año en el Diario El Mostrador, a continuación un extracto:

“El público quizás no está cansado como nosotros, quizás no presta mucha atención a lo que lee sobre artes visuales o tal vez no lee nada al respecto. De ser así, la crítica de arte tiene una enorme responsabilidad en tal desinterés [...] Pregunta: ¿hasta cuándo el artista y el público debe soportar que los profesionales encargados de decir algo sobre arte se escondan en el simple gusto, en la mera descripción de una exposición, en la odiosidad hacia los artistas contemporáneos, en la desilusión personal hacia la escena del arte, en demandar una militancia política que narrativice las imágenes, en la izquierda trasnochada que instrumentaliza el arte, en el puritanismo hacia el mercado artístico, en la credulidad ciega en él y los artistas internacionalmente más difundidos, en la palabrería hermética y pretenciosa de ciertos teóricos del arte, en el ego monstruoso de los que quisieron el reconocimiento y lo obtuvieron o nunca accedieron a él?”⁵⁹

* La expresión es del curador cubano Gerardo Mosquera (2006). *Copiar el edén Arte reciente en Chile*, Ediciones y publicaciones Puro Chile.

⁵⁸ *Ibidem*: 17.

⁵⁹ El Mostrador (2011) “Artistas disparan: Chile necesita crítica de las artes visuales”. Diario El Mostrador [Internet] 8 de Abril. Disponible en: <http://www.elmostrador.cl/noticias/cultura/2011/04/08/artistas-disparan-chile-necesita-critica-de-las-artes-visuales>

El tono de este documento es bastante decidor con respecto a la molestia que produce en los artistas (y no sólo en ellos) el estado actual de desinterés que existe sobre el arte contemporáneo; aquí se alude directamente a la cuota de responsabilidad que el círculo consagrado de la crítica local tiene en este problema. Se mencionan también una serie de síntomas que adolece la escritura de arte en Chile: “el simple gusto”, “la mera descripción”, “la odiosidad” y “la palabrería hermética”; todos ellos rasgos cada vez más reconocibles y difíciles de erradicar. Sin dejar de reconocer que esto es un sistema del que también los artistas participan y su producción funciona asimismo bajo códigos específicos.

Ahora bien, es preciso aclarar que esto no siempre fue así, y que además no existe un solo tipo de crítica de arte, sino más bien que las características de la escritura están determinadas por una relación de influencia recíproca con el tipo de arte al que ésta hace referencia y al circuito artístico en el que se inserta. En términos muy generales, en nuestro país conviven dos fuertes tradiciones escriturales bastante polarizadas; ambas surgieron en momentos históricos muy distintos, y por lo mismo, se han desarrollado respondiendo a contextos y condiciones de producción específicas. La que predomina en la actualidad surgió durante la Dictadura Militar de Pinochet, y por tanto, tuvo que burlar un altísimo índice de censura; es de corte teórico conceptual, forzosamente sesuda, y la encontramos en la gran mayoría de las publicaciones académicas e institucionales especializadas, como catálogos de exposiciones, revistas de arte y recientemente en libros (principalmente compilatorios). El otro tipo de escritura, se desarrolló durante el siglo XIX de acuerdo a los principios académicos de las Bellas Artes, continúa arraigada a una estética del gusto que tiene como parámetro la belleza y es mucho más descriptiva que reflexiva. La encontramos principalmente en el suplemento *Artes y Letras* del Diario El Mercurio.⁶⁰ A su vez, con la proliferación de espacios alternativos de circulación que ofrece Internet –como blogs, wordpress, páginas webs, facebook, entre otros- han surgido también nuevas oportunidades para quienes están fuera del circuito oficial e intentan renovar estas prácticas; sin embargo, al igual que la crítica oficial, difícilmente logran trascender la esfera del arte. Cabe preguntarnos entonces ¿por qué es tan difícil romper la burbuja del círculo especializado?, ¿A qué se debe la distancia abismal que hay entre el arte contemporáneo y el público; entre éste y lo que la crítica de arte tiene que decir sobre él?

3.3 Una escritura sintomática

En Chile, la producción artística nunca ha sido un fenómeno masivo. Desde los inicios y en la medida en que el arte se fue alejando de su función religiosa, se asoció cada vez más a la elite que tenía los medios para adquirir obras y que había recibido

⁶⁰ Nos referimos específicamente a la crítica de arte de Waldemar Sommer, que pese a su alarmante estado de desactualización, sigue siendo un gran referente para los sectores más pudientes y poco informados de nuestro país.

una educación que le permitía –no en todos los casos entenderlo- pero sí apreciarlo. Al estar vinculado a un ideal de estética platónico en que la belleza va de la mano con lo bueno, y la elevación del espíritu se halla en la mera complacencia de los sentidos, el arte gozaba de mayor aceptación en la sociedad que la que tiene al día de hoy. Esto se debe principalmente a que en nuestro país, el proceso de transformación en los paradigmas de producción artística - que significaron un vuelco radical en sus prácticas y en su relación con la cultura- se dio en la oscuridad absoluta y el público difícilmente pudo participar de él. La Dictadura Militar fue el contexto que propició la radicalización de las prácticas que se venían dando desde los años 60 en Chile⁶¹, que ya reflexionaban acerca de la relación existente entre arte y realidad. Este gran salto en las formas de hacer arte, estuvo acompañado a su vez de un salto en la forma de hacer crítica. Como señala Adriana Valdés (2006: 277) “el golpe militar fue un verdadero trauma social, también y específicamente en el campo del arte”. La dictadura fue un momento clave en el desarrollo de los lenguajes artísticos y la crítica de arte cumplió un rol fundamental tanto en ese proceso como en el propio campo, pero con el pasar de los años desembocó en un tipo de escritura bastante sintomático.

Con la desaparición de la prensa en que se escribía sobre arte, el catálogo de las exposiciones pasó a ocupar un lugar central en lo que a la circulación del discurso artístico respecta. Sin embargo, los fuertes mecanismos de censura y represión obligaron a que esta producción teórica y artística se hiciera en base a un tráfico clandestino.

“Se iniciaba entonces –a falta de cualquier otra instancia- la escritura acerca del arte en los catálogos, soportes precarios no sólo en su materialidad sino también en su difusión, que se hacía de mano en mano y de fotocopia en fotocopia. Se comenzaba a perfilar una especie de circuito altamente prestigioso entre quienes lo frecuentaban, pero pequeño y con un paradójico dejo de clandestinidad” (Valdés, 2006: 278-279).

Lo interesante de este período, es que pese a ser una producción hermética, el arte se comprometió política y éticamente con la contingencia; en el momento en el que éste se abría a ser un espacio de libertad en un contexto de represión, se estaba dando un particular modo de relación entre el trabajo del artista y el del teórico. En palabras de Adriana Valdés:

“...podía sugerirse una práctica en que la tradicional separación entre artista y crítico cedía el lugar a una colaboración, a las “cadenas de ideas”, a un pensamiento que no reconocía fronteras disciplinarias, que reexaminaba la condición del artista y también la condición de la escritura.

En lo nacional, y en el contexto del gobierno militar chileno, la alianza entre textos y obras adquiría una dimensión más, la de apuntalamiento mutuo. Los textos contribuían a crear a pulso un espacio de reflexión.”⁶²

⁶¹ Nos referimos al arte objetual de Francisco Brugnoli, a las primeras instalaciones y a la incipiente exploración en el campo del arte conceptual.

⁶² *Ibidem*: 281

Según Valdés, la compenetración entre el trabajo del artista y del teórico, era capaz de plasmar y respetar la orgánica de la obra. Sin embargo, debido a las circunstancias políticas, esta dinámica dio origen a un lenguaje escritural que ante todo intentaba pasar desapercibido y burlar los mecanismos de censura y por tanto, no estaba dirigido a un público masivo, sino más bien, su lector implícito era el entendido en artes. Como la autora lo confirma en el siguiente extracto, con este tipo de escritura:

“... buscaban rehusarse a entrar en la economía y en la circulación dentro del sistema imperante bajo la dictadura. La producción teórica quería ser “indigesta” para este sistema, es decir, inintegrable. Hacía un peculiar gesto crispado, excedido, límite, que resulta muy exigente para el lector (y también para el espectador de las obras). Desde esta situación surgió un síntoma –es decir, un gesto que tiende a persistir casi hasta hoy, independientemente de la situación en que se haga”.⁶³

A nuestro modo de ver y en concordancia con lo que plantea Valdés, el problema radica en que al recuperarse la democracia a partir de los años 90, este tipo de lenguaje no fue y no ha sido capaz de readecuarse a las nuevas condiciones de circulación. Desde esta perspectiva la producción teórica sigue haciéndose para el público experto, y sigue teniendo un “gesto crispado” con aquellos que no dominan la jerga especializada, ya que en lugar de abrir puertas de acceso a la comprensión del arte, sólo se limitan a ser un recurso que valida y legitima ciertas prácticas que están de acuerdo a su lógica. Lo que finalmente denota una falta de conciencia con respecto a por qué y para qué se hace crítica.

Recientemente hemos visto cómo ambos paradigmas escriturales, tanto el que se rige por el buen gusto, como el revisado en los últimos párrafos, se han vuelto insuficientes para la producción artística que se ha venido desarrollando en los últimos años en nuestro país. Por tanto, urge redefinir los propósitos de esta actividad, pues si lo primordial es comunicar y establecer un vínculo entre el público y el arte, la crítica debe orientar su lenguaje a la comprensión y no a la confusión.

Tal vez, sólo en la medida en que el lenguaje de la escritura sobre arte sea más amable y comprensible para el público no experto, es que sería menos difícil incorporarla como material de apoyo en la educación de nivel escolar. Por otro lado, esto también favorecería a sus otras instancias de circulación -como catálogos, textos de muro, folletería, etc.-para que efectivamente funcionen como recursos de mediación en lugar de obstaculizar el acceso a las obras de arte.

⁶³ *Ibidem*: 287

Capítulo IV

Espacios de educación no formal: Instituciones culturales

Después de esta mirada general del estado del arte contemporáneo chileno en la educación formal y su relación con la escritura especializada sobre arte, cabe preguntarse frente a la creciente proliferación de espacios de exhibición y sobre todo de

centros culturales en nuestro país, si es que en éstos se asume algún rol educativo en el proceso de la enseñanza de las artes.

Pareciera ser que hoy en día el vínculo entre arte y educación en las instituciones culturales ha cobrado cada vez más importancia; distintos eventos temporales como la Documenta 12 (2007) y la Bienal del MERCOSUR (2007), lo han demostrado al centrar sus propuestas en esta relación. A estas iniciativas se suman el trabajo de departamentos educativos de algunos espacios de exhibición, como el caso paradigmático de las galerías *Tate Modern*, que han sido fuente de diversos estudios publicados recientemente. Bajo esta misma lógica también es importante destacar, tanto en Latinoamérica como en Europa, diversos encuentros e instancias de reflexión sobre este tema en los últimos años, como el primer congreso internacional de *Los museos en la educación. La formación de educadores* (2008) en el museo Thyssen-Bornemisza (España) o el *Encuentro Internacional de Medellín* (2011), gestionado por el Museo de Antioquia (Colombia). Así estas inquietudes han ido materializando investigaciones y prácticas que han abierto nuevas formas de comprender el rol de la institucionalidad cultural y sobre todo la experiencia de sus visitantes. Modos de relación con el público que se han traducido en conceptos como la mediación cultural, la mediación artística, la museografía crítica y la narrativa crítica y cultural, que han comenzado a posicionarse como palabras clave dentro del contexto cultural internacional. Por tanto, estamos ante a un panorama internacional que se encuentra reflexionando agudamente sobre la función de estas instituciones y sus prácticas para cumplir con dichos fines.

En la actualidad en Chile conviven distintos espacios de exhibición dedicados al arte contemporáneo: salas de Artes Visuales en centros culturales, museos, galerías, entre otros, que ofrecen la posibilidad de algún tipo de encuentro con obras de arte, aunque éste responda a objetivos diferentes como veremos más adelante. Como nuestro propósito en este apartado es ofrecer algunas pistas de la situación actual de las instituciones culturales en Santiago, en cuanto a su rol educativo como espacios de educación no formal, hemos decidido considerar para este breve análisis principalmente el rol de museos y de centros culturales. Puesto que la institucionalidad museística cuenta con una larga trayectoria en este ámbito y el caso de los centros culturales en Chile, se ha instalado desde la lógica de una política cultural de Estado. También tomaremos en cuenta tanto nuestro contexto como el internacional, pues si bien nuestra situación local evidentemente responde a contextos políticos, económicos, sociales, culturales e históricos propios, pensamos que el cómo se está instalando este tema en un plano internacional puede darnos también una perspectiva diferente y abrir una nueva forma de comprender esta labor. Sin descartar que buenas experiencias que se han realizado en el extranjero puedan ser adaptadas y replicadas en nuestro contexto local.

Por otro lado, es importante mencionar que no es una tarea fácil de abordar, debido a que la mayoría de la información disponible con respecto a los espacios de exhibición de Santiago –y nos atreveríamos a decir que en regiones no es mejor-, son estudios que se basan en análisis estadísticos cuantitativos que no reflejan en concreto las experiencias y recepciones del público que visita estas instituciones. Frente a este

contexto hemos resuelto recurrir a fuentes tanto formales como informales, entre ellas material que aún no ha sido publicado, juicios a partir de nuestras propias experiencias en estos espacios, sus respectivos sitios webs y documentos del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

4.1 Antecedentes: La transformación del rol educativo del museo en el contexto Internacional.

Como mencionábamos anteriormente el rol educativo del Museo ha adquirido cada vez mayor importancia, llegando inclusive a ser lo primordial en estos espacios. No obstante, es interesante preguntarse si esta vinculación con la educación responde al origen de la institución misma o es algo relativamente nuevo. Según M. I. Pastor (2004 citado en Arraiga, 2011: 2) desde su fundación, estos espacios han tenido un potencial rol formador, sin embargo el modo de entenderlo se ha transformado a lo largo del tiempo. Por tanto, la comprensión que hoy tenemos del “concepto de museo como recurso educativo, es decir, como un museo al servicio del público, que incluye actividades formativas, eventos culturales, y publicaciones informativas, etc. ha tardado cientos de años”(Ibídem). Entonces si esta función formadora del museo se ha transformado en el tiempo, es importante comprender cuáles han sido los factores que han ido produciendo estos cambios de concepción; pues como veremos posteriormente, al rol educativo del museo siempre subyace una concepción de aprendizaje y con ello una idea de arte y a su vez una comprensión de estética.

Es en el s. XVIII que surge la noción de museo público, como explica la Historiadora del Arte española Maia Arraiga, en esos tiempos comienza a instalarse “la idea de que las colecciones que habían sido fuente de instrucción y placer para algunos pocos tenían que hacerse accesibles a todos” (Arraiga, 2011: 2). Situación que marcará el comienzo de la dicotomía de la institución entendida como centro de investigación y estudio y su papel en tanto que servicio público. De este modo, en el “s. XVIII la educación estaba limitada a la mera exposición de obras de arte y otros objetos y no había ningún intento para dilucidar, aclarar o interpretar las exposiciones para el público” (Ibídem: 3). Así, desde esta perspectiva de la formación, aparece el germen de una de las primeras y principales contradicciones de las metas democráticas de estos espacios.

Instalada desde un comienzo esta problemática, y como el objetivo aquí no es hacer una revisión histórica detallada de estos procesos, sino más bien indagar en las concepciones de educación de estas instituciones y aquellos antecedentes claves en estos procesos de transformación, es que nos remitiremos a las diversas maneras existentes de articular el relato museográfico. Con respecto a la narrativas museísticas, resulta interesante el trabajo que realiza la investigadora de la Universidad de Barcelona Carla Padró. Ella clasifica cuatro formas de narrar desde los museos: la narrativa estética, narrativa disciplinaria, narrativa experiencial, narrativa comunicativa y la narrativa crítica y cultural.

Para esta investigadora la *narrativa estética* surge a finales del s. XIX y principios del XX, persistiendo hasta la actualidad. El museo de arte, bajo esta narrativa, ha sido y es “comprendido como una institución y un espacio para fomentar el buen gusto y para escapar de las tensiones de la vida cotidiana” (Arraiga, 2011: 4). En este sentido el arte es concebido como digno de pureza y belleza, considerando al objeto artístico, según Padró, “...desde las categorías estéticas intrínsecas vinculadas a la unicidad, el buen gusto, la belleza de la forma, la originalidad y la autenticidad y también el discurso masculino del genio” (2005 citado en Arraiga, 2011 :5). Desde esta lógica, la educación descansa sobre la idea de que la “...mera contemplación de las obras de arte cumple el objetivo educativo de civilizar, culturizar e iluminar a los visitantes” (Arraiga, 2011: 5). Por tanto aquí los espectadores son llamados a contemplar pasivamente las obras artísticas, cuyo fundamento reside en la tradición del pensamiento filosófico Kantiano que se sostiene en la idea de que el encuentro con la obra debe ser puramente sensorial y contemplativo. Tradición que calará profundo en el hacer práctico de la educación de las instituciones culturales incluso hasta el presente.

Paralelamente a esta forma de comprender la institucionalidad artística a principios del s.XX surge la *narrativa disciplinaria*, que tendrá su foco en la interpretación artística. Ésta se da en un contexto en donde en el año 1906 se fundaba en Estados Unidos la *American Associations of museums* y en 1926 la *Internacional Museum Office*, que de algún modo eran instancias que respondían a la situación de que los museos se habían convertido en contenedores de objetos y obras de arte. El conflicto radicaba según Rawils, en la disyuntiva de “...si el museo debía ser un silencioso santuario para la contemplación estética que abasteciera a una elite cultural o si éste debía dar la bienvenida al público general y convertirse en un educador de masas, un instituto público de educación visual” (1978, Citado en Arraiga 2011:7). Bajo este debate, la narrativa disciplinaria pondrá valor en la perspectiva de interpretación histórica -si bien no se había perdido el interés por educar la sensibilidad y el buen gusto. Como explica Padró; “para los museos que adoptaron o adoptan esta filosofía, la educación se considera necesaria y se entiende como trasmisión y reproducción de un discurso público, con el objetivo de instruir a las masas sobre ideas, hechos, conceptos y contenidos disciplinares, para fomentar la apreciación, la admiración y la memoria” (2005, Citado en Arraiga 2011:9). Lo interesante es que aquí a diferencia de la narrativa estética, se reconoce que las obras de arte no hablan por sí mismas y que es necesario ofrecer a los visitantes material contextual para que puedan comprender sus significados (Arraiga 2011:9). Sin embargo, el visitante desde la institución es comprendido como un espectador pasivo, en la medida en que ésta le presenta un discurso que debe ser asimilado y reproducido sin ninguna distancia crítica. En este sentido, se presupone según Amaia Arraiga (2011) a un visitante con los mismos patrones de conocimiento, preconcepciones, motivaciones y formas de aprender.

Ambas narrativas que mencionamos anteriormente son las dos líneas predominantes en las instituciones culturales de Estados Unidos y Europa, desde principios hasta mediados del s. XX. En los años 60' y 70' se producirán grandes cambios en el modo de comprender el rol formador de los museos, pues tendrán influencia estudios provenientes de los ámbitos de la Psicología, la Educación y la Sociología del Arte entre los que destacan las perspectivas de los educadores progresistas de los años

20' Dewey y M. Montessori y el posterior trabajo de los psicólogos Bruner y Piaget, que abrieron paso a nuevas teorías del aprendizaje que reformularon la relación entre el profesor y el alumno. "El aprendizaje se reconceptualizó como una forma de vida, como la posesión y utilización de una mente curiosa, y una mirada activa sobre el mundo, por ello la posibilidad de aprender ya no se consideraba limitada a la educación formal y se admitieron una variedad de lugares, experiencias e individuos como fuentes de aprendizaje" (Hooper-Greenhill, 1994 citado en Arraiga 2011:13) .También tendrán implicancias en este ámbito las reflexiones en torno al museo como un instrumento social que habían surgido ya en los años 30' y posteriormente (60') la nueva museología, que se encargó de poner en el centro de acción del museo al público. Así, la suma de todos estos factores dio pie a una nueva visión del rol educativo de dichas instituciones, comenzando así a reconocerse el potencial experiencial y las situaciones de aprendizaje artístico no estructurado que se podían dar en los museos (Arraiga, 2011). En consecuencia comenzaron a aumentar las áreas educativas, pues pese a que a principios del siglo XX algunos países como Estados Unidos, Gran Bretaña o Canadá, contaban ya con "servicios educativos", es en los años 70' que se expande la idea de la necesidad de un departamento educativo en las instituciones museales.

Según Arraiga en este contexto de los años 60', "se marcará el comienzo del fin de la concepción del museo como una institución aislada y elitista; se impulsará el cambio de una política museística centrada en el objeto –su adquisición, conservación y estudio, etc.- a una política centrada en el público" (Arraiga, 2011:12), dando paso a lo que Carla Padró denomina *narrativa experiencial*. En esta narrativa -según la investigadora de la universidad de Barcelona-, "la contemplación ha dado paso a la interacción (...) En estos museos los educadores desarrollan prácticas educativas basadas en preguntas que tienen como objetivo ayudar al visitante a "descubrir" por sí mismo lo que debe ser aprendido"(Padró 2005, citado en Arraiga 2011:14). Desplazamiento que implica principalmente reestructurar las exposiciones con diseños didácticos, centrándose así esta narrativa en el entorno del aprendizaje, por tanto el enfoque del departamento educativo está dado por la amplificación de las sensaciones y emociones del espectador en vez de su conocimiento (Arraiga, 2011:15).

En el años 80' y 90' tendrán influencia textos como *La distinción, criterios y bases sociales del gusto* (1979) del sociólogo francés Pierre Bourdieu que pondrán en evidencia a los museos como espacios que operan desde una lógica que legitima y reproduce la separación social, al ser éstos representativos del gusto de grupos dominantes. Razón que sumada a las teorías constructivistas del aprendizaje, conlleva a los museos "a plantear cuestiones de accesibilidad física, social e intelectual y tratan de ampliar la comunidad a la que sirven diseñando programas y exposiciones dirigidas a visitantes especiales como minorías raciales, grupos económicamente desfavorecidos, personas con discapacidades y personas de edad avanzada" (Arraiga, 2007:15). A esta nueva propuesta, Padró la conceptualiza como la *narrativa de acceso*, que enfatiza en concebir al visitante desde sus propias experiencias de vida y bagaje cultural, cobrando suma importancia la investigación en torno a las caracterizaciones de públicos para realizar actividades educativas.

Por último, paralelamente a esta narrativa, se instala la *narrativa crítica y cultural* que en nuestra opinión resulta la más interesante por su cercanía con el discurso deconstrutivo y transformativo que plantea Carmen Mörsch en torno a la mediación artística definida en el marco teórico de esta tesis. Esta narrativa entrelaza la museografía crítica y la pedagogía crítica, que están a la base del modo de entender el rol social y educativo del museo. Según Carla Padró: “La museología crítica invita a dar un paso más en el análisis del museo como creador de conocimiento y a tener siempre en cuenta que es la institución que interpreta y representa, legitimando ciertos significados por encima de otros” (Padró, 2005^a citado en Arraiga 2011:19). Por ende, la narrativa crítica y cultural se diferencia de la narrativa de acceso por su apuesta más radical, debido a que va más allá de las temáticas de accesibilidad y comunicación, exponiéndose el museo como un espacio de debate y cuestionamiento colectivo de su rol. Para lo cual la educación es fundamental, en la medida en que es entendida como:

“... una acción política, reflexiva, emancipadora y progresista que ayude a cuestionar los procesos de genealogía cultural, de memoria social y de contexto; por ello, la investigadora (...) defiende que la función de los educadores debe ser desenmascarar y cuestionar el canon museístico y las narrativas hegemónicas, desmitificar los contenidos vinculados con nociones de prestigio y de poder y posibilitar que los visitantes construyan interpretaciones alternativas y tan valiosas como las que se proponen desde la institución, especialmente sobre contenidos sobre raza, género y clase social.” (Ibídem: 20)

Desde esta perspectiva, la educación en esta narrativa es crucial, en consecuencia las áreas educativas no son vistas como meros apéndices en los espacios culturales-realidad actual de muchas instituciones culturales en Chile-, sino que están integradas a la orgánica de su funcionamiento, de tal modo que trabajan conjuntamente con otras áreas participando activamente del diseño de exposiciones. El rol del mediador artístico, es fundamental debido a que son ellos los que se relacionan directamente con los visitantes, se encargan de diseñar y llevar a la práctica estrategias -desde una concepción de pedagogía crítica- que posibiliten instancias de reflexión e incentiven el desencadenamiento de procesos creativos de los espectadores. Esta forma de concebir al espectador esta en concordancia con respecto al poder que Rancière le atribuye:

“El poder que tiene cada uno o cada una de traducir a su manera aquello que él o ella percibe, de ligarlo a la aventura intelectual singular que los vuelve semejantes a cualquier otro aun cuando esa aventura no se parece a ninguna otra (...) Lo que tenemos que hacer es reconocer el saber que obra en el ignorante y la actividad propia del espectador...” (Rancière, 2010:23).

De esta manera la relación entre el mediador y el espectador, es distinta a lógica de la Pedagogía tradicional, pues más que transmitir un saber o dar entender la idea de algún artista, lo que aquí se pone en juego además de potenciar las diversas interpretaciones posibles de las obras de arte, son los modos de interpretación y las formas de representar que deben ser evidenciadas y cuestionadas en conjunto con la comunidad. Así el rol del mediador, en palabras de Camnitzer –artista uruguayo y

curador pedagógico de la Bienal del MERCOSUR- el mediador es el que está "...para compartir constructivamente su ignorancia sin pasar vergüenza. El concepto de ignorancia en este caso significa tener conciencia de aquello que no se sabe y por qué no se sabe"(Canmitzer, 2010: 9). Ese "por qué no se sabe" que menciona Canmitzer incita a una toma de conciencia de cómo se administran los saberes y los bienes comunes, eje político que subyace a la configuración de toda narrativa museística. Al respecto Rancière nos dice:

"La primera cuestión política es saber qué objetos y qué sujetos están concernidos por esas instituciones y esas leyes, qué formas de relaciones definen propiamente a una comunidad política, a qué objetos conciernen esas relaciones, qué sujetos son aptos para designar esos objetos y para discutirlos. La política es la actividad que reconfigura los marcos sensibles en el seno de los cuales se definen objetos comunes. Ella rompe la evidencia sensible del orden "natural" que destina a los individuos y grupos al comando o a la obediencia, a la vida pública o a la vida privada asignándolos desde el principio tal o cual tipo de espacio o de tiempo, a tal manera de ser, de ver, de decir" (Rancière, 2010:62).

El énfasis en la adquisición de esta conciencia política es el resultado de un largo proceso del desarrollo de las narrativas museísticas, pero según Carla Padró, la narrativa crítica y cultural "es la única que realmente reformula la concepción moderna de museo y lo reconstruye como comunidad de interpretación y una zona de controversia y contestación"(Padró 2005, citado en Arraiga 2011:20). En suma podríamos decir que *"los desafíos a los que se enfrenta el museo en la posmodernidad se centran en dos áreas: Las cuestiones de narrativa y voz, esto es, qué se dice y quién lo dice; y las cuestiones de interpretación, comprensión y construcción de significado, esto es, quién escucha"* (Hopper-Greenhill, 1999 citado en Arraiga, 2011).

Asimismo, es interesante considerar que si bien estas nociones provienen de desarrollos de procesos de concientización en Europa, su óptica trasciende las fronteras de su contexto, pues desde nuestro punto de vista, sientan las bases para una institucionalidad orientada a desarrollar la ciudadanía de los individuos. En este sentido el trabajo de interpretación colectivo se asume no sólo como un tema de la especificidad del lenguaje de la obra artística, sino que se debe enfatizar en las omisiones de lo que aparentemente está dado. Ahora, cómo ello se resuelva estratégicamente desde las áreas educativas y a fines de las instituciones culturales, responderá a contextos particulares, pero aún así el trasfondo permanece, en tanto que radica en evidenciar criterios de construcción. Sólo desde ahí, desde ese lugar, podremos comprender lo que se nos "ofrece" a la mirada y decidir si estamos o no de acuerdo.

4.2 EL rol educativo del museo en el contexto local.

En el contexto latinoamericano la situación no es menos interesante, pues si bien en Chile existe un vacío reflexivo y crítico con respecto a estos temas, en países tanto de Sudamérica como de Centro América encontramos ejemplos notables de

elaboración teórica y práctica en las temáticas en torno al rol educativo, de las instituciones culturales. Sin embargo, es ineludible que en nuestro contexto local existe un precedente que dio un gran impulso al ámbito museal latinoamericano. Ese punto de partida fue en el año 1972, -en el mismo espacio que se había llevado cabo la emblemática UNCTAD III- se efectuó durante el mes de mayo la *Mesa Redonda sobre la Importancia y el Desarrollo de los Museos en el Mundo Contemporáneo*. Dicho encuentro tuvo su origen en la aprobación de una Resolución en la 16ª Asamblea de la Conferencia de la UNESCO que promovía el desarrollo de los museos con la intención de que se adaptaran a las necesidades contemporáneas (Azócar 2007). El resultado de la Mesa concluyó en una serie de resoluciones en cuanto a la educación, los medios urbanos, rurales, tecnológicos y científicos que siguen teniendo vigencia en la actualidad. Este hecho marcó una ruptura, al menos en teoría, en el rol social del museo. Pues de alguna manera, lo que se planteó en la Mesa fue trascender la función de estos espacios como meros conservadores y contenedores de obras de arte, hacia la idea de un espacio al servicio de la comunidad (Ibídem). Dentro de las resoluciones que se acogieron, presentamos aquí las que más nos interesan:

Se resolvió con carácter general:

“4. Actualizar los sistemas museográficos tradicionales a fin de mejorar la comunicación entre el objeto y el espectador.

5. Que los museos establezcan sistemas de evaluación para comprobar su eficiencia en relación con la comunidad.” (Mesa redonda de Santiago:2)

En cuanto a educación:

“En relación con la educación permanente:

1. La incorporación, en los museos que no lo poseyeran, de un servicio educativo, para cumplir su función didáctica, proveyéndole instalaciones adecuadas y recursos para su acción dentro y afuera del museo.

2. La inclusión dentro de la política educativa Nacional de los servicios que deban ser regularmente ofrecidos por los museos.”(p:3)

A partir de lo citado se evidencia la importancia que se le otorgaba al público y con ello al espectador, pues el llamado a la actualización de los sistemas museográficos y a la evaluación de la labor de estas instituciones claramente apunta en ésta dirección. Por otro lado, es relevante el rol que se le atribuye a la educación, reflejado en la necesidad de proveer de *servicios educativos, de instalaciones adecuadas y recursos para su acción* aunque en dicho documento no especifique mayor detalle en cuanto a la forma de educar.

Todos los lineamientos resueltos durante el desarrollo de la mesa, apuntaban como ya se ha dicho anteriormente a reformular el rol de la institución cultural. Al respecto nos parece interesante la noción de *contemporaneidad* que propone Fontal

Morillas “... la “contemporaneidad” de los museos de arte actual radica no sólo en sus contenidos, sino en sus políticas, entre ellas la educativa”. (Morillas, 2009: 77) De esta manera lo contemporáneo de un museo o de cualquier otra institución a fin, no radica necesariamente en su colección, sino en la forma de comprender y abordar a las audiencias. Dentro de lo que se incluye todos los elementos que medien entre el espectador y la obra, como el diseño de exposiciones que comprende desde las actividades educativas que se ofrezcan (acciones de mediación, recorridos guiados, talleres etc.) las curadurías y la folletería, textos en muros, herramientas webs, etc. que aquí llamaremos recursos de mediación. Lo que en definitiva abre una nueva perspectiva de comprender esta noción y así finalmente lo propiamente contemporáneo- pensado desde los espacios de exhibición- se concreta en que la forma de mediar entre el espectador y la obras se concibe desde la lógica participativa y política en estrecha relación con lo que anteriormente hemos desarrollado como narrativa crítica y cultural. Si bien, en la Mesa de Santiago, esta noción de contemporaneidad no fue sugerida en un sentido literal -aunque se habló de la adaptación del museo al mundo Contemporáneo-, podríamos decir que fue uno de los primeros pasos reflexivos sobre estas materias debido al enfoque central que adquirió en ese momento la comunidad. Este último aspecto aparece muy bien expresado en la definición de museo propuesta por esta mesa, que muchos han llamado *museo integral*:

“El museo es una institución al servicio de la sociedad, de la cual es parte inalienable y tiene en su esencia misma los elementos que le permiten participar en la formación de la conciencia de las comunidades a las cuales sirven y a través de esta conciencia puede contribuir a llevar a la acción a dichas comunidades, proyectando su actividad en el ámbito histórico que debe rematar en la problemática actual: es decir anudando el pasado con el presente y comprometiéndose con los cambios estructurales imperantes y provocando otros dentro de la realidad Nacional respectiva.”⁶⁴

El museo desde esta perspectiva se construye desde una conciencia de la relación de dependencia con la comunidad, concibiéndose como el espacio en el que se encuentran *los elementos que le permiten participar en la formación de la conciencia de las comunidades* y así poder contribuir a su *acción*, proponiendo así un giro en el rol social del museo. No obstante, no aparecen referencias desde qué enfoque se pensó esta tarea, y en este sentido cabe preguntarse con respecto a la formación de conciencia: ¿conciencia respecto de qué? y ¿qué tipo de *acción* se esperaba de las comunidades? Sin embargo, esta poca claridad no desmerece la iniciativa de la mesa de Santiago que efectivamente fue precursora, puesto que no sólo se plantearon los nuevos ejes que debían a acoger las instituciones museales sino también se concretaron organizaciones- que buscaban generar redes entre museógrafos, museólogos, educadores, etc.- de gran importancia a nivel latinoamericano como la Asociación Latinoamericana de Museología “ALAM”.

⁶⁴ Resoluciones Mesa Redonda Santiago de Chile 1972. Disponible en: http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2011/04/copy_of_declaracao-da-mesa-redonda-de-santiago-do-chile-1972.pdf

Pese a todo lo dicho anteriormente y si bien en nuestro contexto este hito podría haber sido muy fructífero, la dictadura militar quebrantó este proceso. Por esta razón la mesa de Santiago en Chile prácticamente no fue acogida; uno de los factores que menciona Luis Azócar (2007) es que en el año 1973 se cierra el Centro Nacional de Museología y al no quedar profesionales en estas materias, evidentemente se frenaron las posibilidades de debatir en torno a estos temas en palabras del mismo autor: “Obviamente los nuevos funcionarios que el régimen ponía en los museos ni siquiera habían oído hablar de ese encuentro” (Azócar, 2007 p: 4). Esta situación hizo que este precedente quedara olvidado y por tanto no fue tomado en cuenta en el desarrollo de las instituciones culturales chilenas. Quizá sea éste uno de los antecedentes que responda a la poca elaboración teórica y práctica con un sentido crítico en torno a estas problemáticas en nuestro país. Por lo mismo no es de extrañar que en nuestro contexto exista escaso desarrollo de las resoluciones en cuanto a educación, museografía y evaluación, resueltas en la mesa de Santiago que citamos anteriormente. Ello se refleja en la falta de infraestructura y presupuestos para las áreas educativas pero principalmente en la ausencia de proyectos educativos con lineamientos definidos a largo plazo; factores que en suma demuestran una falta de valoración que enfrentan actualmente éstas áreas de trabajo en los museos.

Aún estamos lejos de una orgánica integrada de funcionamiento de los distintos departamentos (educación, curaduría, producción, investigación, etc.) de las instituciones en pos de una misión educativa. Porque aún nos encontramos ante un contexto que concibe la tarea educativa del museo como un aspecto superficial que resuelve banalmente la justificación de la existencia de estas instituciones. Este fenómeno es descrito por Camnitzer (2010: 5) en las siguientes palabras:

“El truco entonces está en que educación y arte se complementen pero que no se mezclen demasiado para así mantener simultáneamente a las multitudes por un lado y a la calidad por otro. El acento en las masas es necesario para demostrar el éxito institucional, ya que éste es medido por la cantidad de entradas vendidas. El cómo fueron generados y compartidos los procesos creativos, o cual es el efecto cultural que estos procesos pudieron haber tenido, no es medible.”

Como dice el autor, el *truco* se sostiene en la relación banal que mantiene el arte con la educación, que sigue perpetuando una dinámica en la que sólo algunos pocos tienen acceso real a éste. Bajo esta misma lógica se realizan en nuestro contexto estudios de audiencias, dentro de los cuales existen escasos estudios cualitativos que evalúen el impacto de las áreas educativas de las instituciones culturales. En su gran mayoría éstos se basan principalmente en cifras de concurrencia⁶⁵, lo que confirma la perspectiva de consumo con la que actualmente se está abordando el problema de las audiencias. De esta forma, las áreas educativas cobran importancia sólo en la medida en que aportan cifras.

⁶⁵ Un buen ejemplo son las encuestas de consumo cultural del CNCA que consisten básicamente en análisis cuantitativos.

Por otra parte esta relación “a distancia” entre educación y arte, refiere al prejuicio bastante arraigado en nuestro campo artístico, en el que se concibe que mientras el arte se aproxima más a la educación pierde calidad y seriedad. Al igual que la fórmula ocupada para la escritura sobre arte desarrollada en el apartado anterior, mientras más oscuro parezca el sentido de una obra, ésta tendrá mayor validación. Por lo tanto mientras no seamos consientes de *que la frontera que separa a la educación del arte es artificial y nociva*, seguiremos ante un panorama desolador.

4.3 El rol educativo de los Centros culturales en Chile.

El caso de los centros culturales en Chile- como habíamos mencionado anteriormente- cobra relevancia debido a que responde a una estrategia de política cultural nacional. Es en el año 2007, durante el gobierno de Michelle Bachelet a cargo de la ministra de cultura Paulina Urrutia, que se crea el *programa nacional de Centros Culturales CNCA* dependiente de la *Oficina de Infraestructura y Gestión Cultural* del Consejo de la Cultura. Este programa surge con la intención de promover la democratización cultural, apostando a que sin un espacio idóneo para ello, este proceso sería imposible. Tal cual como se explica en el siguiente párrafo:

“Con la premisa de que no es posible la democratización de la cultura sin la existencia de espacios que aseguren una adecuada circulación de bienes culturales, la oficina de infraestructura y gestión cultural del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes desarrolla el Programa de Centros Culturales, cuya meta es dotar a todas las comunas de más de 50 mil habitantes de un centro cultural de calidad. Ello equivale a que más de dos tercios de nuestra población podrá beneficiarse de estos espacios y participar en su programación”⁶⁶.

A partir de lo descrito se hace vidente la pregunta por ¿cuál es el concepto de centro cultural que se está instalando a nivel nacional? y si su principal motivación es la democratización cultural ¿cuáles serán los ejes de acción propuestos para llevarla a cabo? Ambas preguntas relevantes y que intentaremos responder a lo largo del texto, puesto que si bien aquí lo que nos compete es el vínculo entre las instituciones y la educación, consideramos que al indagar sobre estos temas podremos dilucidar si es que estos espacios fueron concebidos desde una conciencia de su rol formador y si lo son, desde dónde se está pensando y cómo se está llevando a la práctica.

Antes de ir directamente a la definición de centro cultural propuesta por el Consejo de la Cultura, nos parece importante señalar que paralelamente y en forma complementaria a este proyecto de gran envergadura, se elaboraron

⁶⁶ Documento disponible en:
<http://www.consejodelacultura.cl/portal/index.php?page=seccion&seccion=1056>

programas de fortalecimiento de la gestión, como clínicas de capacitación para el desarrollo de Centros Culturales Comunales y diplomados virtuales de gestión cultural enfocados a los municipios. Ya que para emprender la construcción de estos centros culturales, las municipalidades debían postular ideando un modelo de gestión que estuviese acorde con la propuesta arquitectónica del centro cultural a construir. Con respecto a los criterios de selección de estos proyectos Macarena Frutos señala:

“En términos de los criterios de selección de los proyectos, para nosotros es muy importante el plan de gestión y la coherencia que este tiene con el programa arquitectónico. En este sentido, como gestores culturales, hemos ganado una batalla, porque hemos logrado que se entienda que un espacio cultural se construye en términos de su fin”. (V.A. 2009 p: 28)

Resulta interesante la especial relevancia que se le otorga a la coherencia entre el programa arquitectónico y la propuesta del modelo de gestión. Sin embargo hasta ahora no ha salido a la luz ningún documento de evaluación con respecto a estas iniciativas, pese a que en marzo del 2010 ya se contaba con cinco centros culturales inaugurados en distintas zonas del país bajo el alero de este programa.

También, es importante destacar que si bien el programa de centros culturales se inició durante el gobierno anterior, sigue teniendo continuidad en el presente. De hecho, recordemos que la institución emblemática de este proyecto, el *Centro cultural Gabriela Mistral (GAM)* se inauguró bajo el gobierno actual. Y pese a que estas iniciativas se plantean desde una lógica Estatal, es evidente que ellas sufren modificaciones según la perspectiva del gobierno que las continúe y en ese sentido, somos conscientes de que en el presente han aparecido nuevos factores que influyen en su ejecución.

Para poder elucidar si a la base de estos centros culturales se contempla un rol educativo, partiremos analizando la definición de Centro cultural que este programa plantea:

*“Nosotros operamos con la definición emanada hace más de un año del panel de expertos y que describe a un **centro cultural como un espacio abierto a la comunidad, que tienen por objeto representar y promover los valores e intereses artísticos y culturales dentro del territorio de una comuna o agrupación de comunas.** Tiene un carácter multidisciplinario y en él se desarrollan **servicios culturales y actividades de creación, formación,** en diferentes ámbitos de la cultura, así como también otorga apoyo a organizaciones y grupos dedicadas a ella. Cuenta con espacios básicos para la entrega de **servicios culturales,** salas de exposición, salas de reunión, oficinas de administración y un área de apoyo, con bodegas, baños, camarines para los artistas. Un centro cultural debe dar cabida a los creadores y a las demandas locales del arte. Se desarrolla a través de un plan de gestión cultural, que incluye estructura moderna como personal*

calificado, lo que le da a esa sustentabilidad cultural y económica al cumplimiento del fin como centro.”(V.A, Frutos, 2009 p: 24)

En esta noción de centro cultural, al igual que en el concepto de *museo integrado* de la Mesa de Santiago, se propone un acento en la comunidad, pero en este caso su misión es *representar y promover los valores e intereses artísticos y culturales* de un contexto local. En él se deben desarrollar *servicios culturales y actividades de creación y formación*, para los que deben contar con infraestructura y profesionales adecuados para esta labor, siendo todo lo anterior el resultado de un modelo de gestión sostenible. Con respecto a los elementos clave para el desarrollo sustentable de un centro que menciona Macarena Frutos, tanto el primero como el tercero presentan relación con nuestro tema de investigación:

“1.- Todo centro cultural, como proyecto, se debe iniciar y contar con la elaboración de un estudio de audiencia y un plan de gestión cultural que asegure la incorporación real de participación ciudadana y artística y que esta se refleje en la posterior elaboración del programa arquitectónico(...)

3.- Contratación de profesionales que elaboren un levantamiento de las demandas y requerimientos de cada comuna, mediante el sistema de dupla arquitecto/gestor cultural...” (Ibídem: 31)

En ambas citas se pone en valor la relevancia de conocer a las audiencias para la ejecución de un centro cultural, ya sea levantando información, como se expone en el punto tres o la necesidad de estudios de audiencia y un plan de gestión en pos de la participación *ciudadana y artística* reflejada en la propuesta arquitectónica. Así tomando en cuenta los requerimientos de este programa, se evidencia al menos en parte una conciencia con respecto a las audiencias. Sin embargo, no hay ningún hincapié en relación con las áreas de trabajo de estos espacios que se harán cargo de la *formación* mencionada en la anterior definición de centro cultural, ni tampoco dan luces con respecto a cómo se entiende la *participación* de las personas que asisten a dichos espacios. Por tanto, a diferencia de lo que se planteó en la Mesa de Santiago, en donde los museos debían contar con servicios educativos, presupuesto e infraestructura adecuada, aquí no se da a entender de manera concreta cómo se llevará a cabo esta propuesta de *formación*. Al parecer el acento, en esta definición de centro cultural, está dado por una infraestructura acorde para ofrecer *servicios culturales*, y si pensamos dentro de esta lógica de “servicio” emerge quizá una noción de espectador-consumidor que en ningún caso estaría relacionada con la idea de un espectador activo y crítico ante la sociedad.

Volvemos a encontrar una prueba de ello en cómo los actores gubernamentales evalúan el éxito de estos espacios. Un ejemplo son las palabras de la entonces ministra Paulina Urrutia al finalizar el *Segundo seminario de políticas culturales comparadas: Centros culturales en Chile y Estados Unidos: proyección, infraestructura y gestión* el año 2008 en Valparaíso, en el siguiente comentario:

“Y será bueno decir para terminar estas palabras que inician dos días que estoy segura animarán riquísimos debates, que el Centro Cultural Palacio La Moneda (CCPLM), con mil visitas al día, o el Museo Interactivo Mirador (Mim), que en el año 2007 recibió 407 mil visitantes, o la Biblioteca de Santiago, que recibió casi 1,1 millones de visitas y tuvo movimiento de 208.692 libros prestados, dan cuenta de la presencia activa y creciente de las personas en la actividad cultural y que la oferta del gobierno en esta materia es una fiel respuesta a sus necesidades más profundas.” (Ibídem: 21)

Este comentario adquiere importancia en la medida que revela que los criterios de evaluación de la labor de las instituciones nuevamente son cifras. Así, al igual que en los museos, en los centros culturales los indicadores son la asistencia de personas a salas de exposición. Por lo general estos espacios no revelan públicamente los números con respecto a las actividades educativas por temor a exponerse y no existen al menos publicados en la Región Metropolitana estudios que revelen la recepción de los visitantes. Esta es una de las razones que deja a la vista, que la noción de espectador en estos espacios podría ser perfectamente entendida desde la lógica de un consumidor pasivo, pues la comprensión no es un factor a considerar desde la lógica de las instituciones culturales. Al respecto, diferenciando experiencia de un espectador en un Mall con la de un centro cultural, Ernesto Ottone señala:

“Ahí se produce una gran diferencia con los espacios culturales que nacen como lugares públicos, donde la gente es convocada desde la participación y la reflexión y no desde el consumo. Por lo tanto, las manifestaciones, si bien tienen que autofinanciarse ya que pocas instituciones en Chile reciben subsidios para la producción no pretenden transformarse en un puro divertimento o event-culture para las masas. Al impulsar políticas públicas de construcción de polos de desarrollo cultural en áreas de la ciudad menos favorecidas o más postergadas, con una inmejorable accesibilidad terrestre y urbana, el Estado está cumpliendo con su labor de igualdad de oportunidades” (V.A Ottone, 2009 :172).

Desde la perspectiva del ex director de Matucana 100, los visitantes de un centro cultural se diferencian de los de un mall, porque los primeros son convocados desde la *participación y la reflexión* y no desde el consumo. Desde esta perspectiva un espacio cultural ofrece otro tipo de experiencia, el punto es si las instituciones culturales se hacen cargo de las estrategias para incentivar estos procesos experienciales. Es decir, cuáles son las herramientas disponibles en un centro cultural o cualquier otra institución a fin cuya enfoque esté puesto en la democratización cultural, pues se esclareció en los apartados anteriores⁶⁷ que poseer objetos artísticos no es por sí sólo suficiente. Un ejemplo de ello, es lo que casi todas las instituciones en Santiago - M100, GAM, Telefónica, MAVI, MBA, entre otros- actualmente ofrecen, que es el servicio de visitas guiadas abierto a la comunidad. Ahora, si bien ya existen éstas estrategias, la pregunta es cuál es el sentido que la *participación y reflexión* adquiere en

⁶⁷ Para más información véase el apartado *Antecedentes: La transformación del rol educativo del museo en el contexto Internacional*.

la práctica, si se concreta o no, en experiencias de las audiencias que respondan modelos de mediación que estén a la base de una pedagogía crítica.

En el mismo sentido y retomando la idea de consumo, un ejemplo paradigmático es la fricción que produce la actual tienda Puma en el Centro Cultural Gabriela Mistral. ¿Cuál es el mensaje que transmite esta situación? ¿Cuáles son sus implicancias en los modos de relación que tiene el público con este espacio? ¿Cómo finalmente la institución cultural resuelve y convive con la visibilidad de esta marca?, tanto a nivel simbólico como cuantitativo. Evidentemente la tienda puma expone una serie de problemáticas, que no es tema aquí resolver, pero si hacer visibles en la medida en que son factores que influyen queramos o no en la forma de relacionarlos con estos espacios y hacen preguntarse sobre cómo se resuelve finalmente en la práctica, la lógica de esta llamado a *reflexión y participación*.

Entonces, si consideramos tanto lo planteado con respecto a la *formación y participación* de las comunidades expuesta en el programa de centros culturales, como el argumento que veníamos desarrollando desde lo ya expuesto en relación a los museos, cabe decir que la situación en los centros de arte es similar. Así, la situación de las áreas educativas o de mediación⁶⁸ es marginal al igual que la educación artística en el sistema escolar⁶⁹. Basta con hacer un análisis de los espacios de trabajo o de la situación laboral de los trabajadores que se desempeñan en este ámbito, para dar cuenta de la falta de valoración y nula integración con respecto a las otras áreas de funcionamiento de estos espacios. Un ejemplo es el área educativa del centro cultural Palacio la Moneda (CCPLM) o el Centro Gabriela mistral, que no cuentan con espacios idóneos para realizar esta labor. En el primer caso, el espacio físico de los educadores no formales está lo suficientemente distanciado del resto de las áreas como para tener algún tipo de contacto y en el caso del segundo equipo, su espacio de trabajo está dado por un mesón en la Sala de Artes Visuales. Lo que resulta sumamente extraño sobretodo en este último, si consideramos que este proyecto es fruto del *programa nacional de Centros Culturales CNCA* y por tanto pensado desde un énfasis en la coherencia entre su modelo de gestión e infraestructura, uno de los ejes principales de este programa. ¿Será acaso que nunca se pensó en un espacio para un área en relación a la educación, y si es así cómo se comprendía este rol formador que se ha evidenciado en los documentos de estos proyectos insituacionales?

Por otra parte a esta situación se suman otros factores; cómo la falta de presupuesto para estas áreas, reflejada tanto en lo inestable de los equipos como en el material educativo. Un ejemplo es el museo de Arte Contemporáneo MAC que cuenta con un servicio educativo pagado, en el que los educadores asisten sólo si se realiza una reserva. A lo que se suma que en muchos centros culturales los mediadores artísticos trabajan sin contrato – a excepción del Centro Cultural Gabriela Mistral y la *Sala de Arte* Fundación Telefónica- lo que demuestra el insuficiente presupuesto

⁶⁸ El año 2010 una serie de espacios culturales en Santiago cambiaron el nombre a sus áreas educativas por el de mediación. Sin embargo ninguna institución se ha enfrentado a la tarea de definirlo públicamente.

⁶⁹ Para mayor información al respecto revisar el capítulo II.

destinado a estas áreas y por tanto una ausencia de desarrollo en esta línea, como afirma Ernesto Ottone (2009: 168):

“Creemos que hay un trabajo pedagógico pendiente, en un sentido formativo, que debe ser realizado por cada institución. En Chile por falta de recursos económicos, muchos de los museos e instituciones culturales postergan esta parte de la puesta en valor de sus espacios”

Por ello resulta complejo pensar una puesta en “... práctica de elementos a largo plazo con respecto a la creación de nuevas audiencias, no sólo como consumidores culturales, sino también como participantes activos...”⁷⁰. Sobre todo si el modo de comprender el rol formador de estas instituciones no se sustenta sobre un área de trabajo que cuente con la valoración suficiente como para tener un presupuesto para trabajar a largo plazo y poder así generar un proyecto educativo con lineamientos definidos. De hecho la ausencia de líneas de trabajo a largo plazo en relación a la formación de audiencias en los centros culturales es una de sus principales debilidades. Lo que se evidencia al entrar en casi la mayoría de los sitios webs de estas instituciones, en lo que en materia de educación respecta. Pues si bien existen una serie de actividades educativas dentro de las ofertas de dichos espacios- y dentro de ellas algunas muy interesantes-, éstas siguen siendo aisladas, no respondiendo a ningún lineamiento educativo a largo plazo, que al menos haya sido publicado oficialmente por alguna institución cultural.

Por otro lado, en directa relación con estos factores, se encuentra también el cómo estos espacios están llevando a cabo sus actividades educativas. Según lo expuesto anteriormente ha quedado en evidencia que el Consejo de la Cultura pone acento en las audiencias y la labor formativa de estos espacios, sin embargo no existe claridad en las estrategias para concretar estos propósitos. Por tanto si consideramos que formar audiencias críticas requiere tanto de la elaboración de estrategias que se conciben a partir de la pedagogía crítica como de un trabajo integrado de todas las áreas del centro cultural en pos de un objetivo común, en nuestro contexto aún queda un largo camino por recorrer. Pues, en Santiago si bien existen ejemplos notables en los que se podría vislumbrar un comienzo de esta línea de desarrollo⁷¹, también existen situaciones en que las actividades educativas se sustentan aún en lógica de la transmisión de conocimiento. Lograr lo que en teoría se entiende por narrativa crítica y cultural o proponer modelos de mediación artística deconstructiva y transformativa, es muy complejo en el contexto local debido al nivel de exposición al que deben verse enfrentadas las instituciones culturales. El exponerse a sí mismas como objeto de cuestionamiento crítico, es un paso del que actualmente están muy lejos. En definitiva urge cada vez más la necesidad de una conciencia autocrítica de las instituciones culturales que den origen a modelos de gestión integrados y sustentables, que se

⁷⁰ Ottone *et al.* 2009: 173

⁷¹ La Sala de Arte de la *Fundación Telefónica* se ha caracterizado por desarrollar un proyecto educativo a largo plazo y material didáctico tanto para alumnos como con profesores. Otro ejemplo es el equipo de guías de GAM, que por iniciativa propia ha explorado en distintas metodologías de trabajo con las audiencias.

materialicen tanto en equipos de trabajo de investigación sobre este tipo de problemáticas como en estrategias reales en pos de la democratización cultural.

Capítulo V

Bisagra.tv: Una propuesta de mediación artística para las artes visuales contemporáneas

Hasta el momento, hemos analizado los principales factores que, desde nuestro punto de vista, influyen en el problema actual que existe con respecto a la recepción del arte contemporáneo en Santiago de Chile. Ello nos llevó en primera instancia a revisar el largo proceso que ha significado la inclusión de las Artes Visuales en la educación, considerando tanto sus antecedentes como el análisis de los planes de estudio del Ministerio de Educación. Asimismo, se hizo referencia a la relevancia de la dimensión crítica y cultural en la enseñanza de las Artes, la exclusión histórica que la ha relegado a un área marginal y su reciente incorporación en estos programas, aunque como pudimos ver, esta inclusión fue sólo desde un punto de vista teórico y no práctico.

Posteriormente, se consideró la escritura sobre arte en Chile desde la perspectiva de su función mediadora entre el público y el arte. De ello se dedujo la preponderancia de un modelo de escritura caracterizado por su lenguaje hermético dirigido principalmente a lectores especializados, que difícilmente logra trascender el círculo de expertos. Modelo que para algunos autores como Adriana Valdés y Gerardo Mosquera, es sintomático del trauma que significó la dictadura militar en nuestro país.

Finalmente, se aludió al vínculo entre educación e instituciones culturales, con el objetivo de dar cuenta de la conciencia que se tiene con respecto al rol social de estos espacios. Para ello nos referimos en primera instancia a paradigmas internacionales, en los que se abordó el proceso de articulación de las narrativas museales, y luego se analizó el contexto local en relación a los museos y centros culturales. En el primer caso, se hizo referencia a los antecedentes históricos de los lineamientos que definirían el funcionamiento de estos espacios, de los cuales resultaron importantes avances en términos teóricos que lamentablemente en nuestro país -no así en el contexto latinoamericano- no fueron acogidos en la práctica, en gran medida por el freno que significó el apagón cultural producto de la Dictadura. En el caso de los centros culturales, se consideró principalmente el *Programa de Centros Culturales CNCA* (2009) del cual se desprendió una clara necesidad de trabajar con respecto a la formación de audiencias y a la democratización cultural. No obstante, sale a luz la ausencia de una propuesta concreta frente a éstas problemáticas, que se refleja en la falta de proyectos educativos con éticas de enseñanza explícitas que respondan al tan popular objetivo de generar “espectadores reflexivos y críticos”. Es en este contexto y en sintonía con la búsqueda de nuevos modos de transmisión, que

surge nuestro proyecto de mediación artística como una propuesta frente a la necesidad de producir herramientas que se enmarquen dentro de la pedagogía crítica.

A continuación, presentaremos el proyecto *Bisagra.tv*, con el fin de hacernos cargo, en alguna medida, de los problemas expuestos en el breve análisis de campo desarrollado anteriormente. Pues si bien, ellos ameritan medidas institucionales a gran escala, creemos que nuestra propuesta puede ser un paso previo para acortar la distancia existente entre el Arte Contemporáneo y el público.

5.1 Resumen ejecutivo

El proyecto Bisagra Web consiste en la realización de una Plataforma Web de mediación artística especializada en arte chileno contemporáneo. El espacio estará destinado a la exhibición de videos con entrevistas realizadas a artistas y otros agentes culturales (galeristas, curadores y teóricos) que desarrollarán su trabajo en Santiago de Chile durante el primer semestre del año 2012. El sitio web busca presentar, de este modo, las relaciones existentes entre dichos agentes del campo artístico y las implicancias de su trabajo en los procesos de la producción local de artes visuales, además de contextualizarlos en los diversos circuitos geográficos existentes. Posteriormente, en una segunda etapa, durante un periodo de dos meses, se probará junto a un grupo de profesores de artes visuales la utilidad que el uso de esta herramienta pueda prestarles, tanto para su formación en esta materia como para su aplicación en la enseñanza de las artes. Se convocará a docentes que pertenezcan a distintos colegios municipales de la Región Metropolitana, ubicados en la comuna de Santiago, que impartan la asignatura a estudiantes de cuarto año medio, por ser éste el nivel escolar para el cual el currículum contempla explícitamente el Arte Chileno Contemporáneo entre una de sus unidades.

Frente al actual estado de desinformación generalizada respecto de la contingencia artística local y al problema de la escasa recepción del arte contemporáneo por parte de un público no especializado –ambas consecuencias, en gran medida, de un sistema de enseñanza de las artes visuales que privilegia el desarrollo de la creatividad en desmedro de las competencias de apreciación crítica y cultural –, *Bisagra.tv* surge como una iniciativa de mediación que busca acercar el quehacer artístico contemporáneo a potenciales espectadores de Artes Visuales. De allí la importancia de poner a prueba nuestra herramienta con los encargados de la enseñanza del arte en establecimientos municipales, ámbito público marcado por la inequidad en la calidad de la educación en todos los niveles, incluyendo el artístico. Ya que son ellos, precisamente, los responsables de guiar e incentivar, en su rol de educadores artísticos, el desarrollo de aquellas competencias ineludibles en el proceso de formación de futuros espectadores.

Como herramienta de mediación, uno de los principales objetivos de *Bisagra.tv* es trascender la expectativa convencional de “explicar” las obras de arte; en lugar de ello, el sitio busca entregar las herramientas necesarias para que los propios

espectadores se abran a las múltiples lecturas que ofrece el arte chileno emergente. Por ello, es que el proyecto se hace cargo de experimentar posibles traducciones de las interrelaciones y procesos creativos que se dan dentro del campo artístico, a formatos pedagógicos en un soporte que permita a los usuarios potenciar sus capacidades analíticas, perceptivas y reflexivas, con el propósito de incentivar sus propias lecturas de las obras, al tiempo de ofrecerles un mapa de las relaciones y los procesos que, en parte, determinan el ámbito de las artes visuales en Santiago de Chile. De esta manera, el sitio incorpora como contenidos las interacciones que se dan entre artistas, espacios de exhibición y agentes culturales, considerándolos como parte constitutiva del arte y de importancia para la formación de audiencias, en la medida en que posibilitan puertas de entrada a la interpretación de las obras. Todo ello con el fin de colaborar en la difusión, la comprensión y valoración de las artes visuales, entendidas éstas como un legítimo campo profesional y como un soporte de experimentación, investigación y conocimiento. Bisagra.tv será, en definitiva, una herramienta destinada a favorecer la formación de espectadores activos, reflexivos y críticos.

5.2 Objetivos generales y específicos.

Objetivo general:

Aportar a la comprensión sobre las artes visuales contemporáneas locales que tiene el público no especializado de Santiago, a través de la producción de un sitio web que funcione como herramienta de mediación artística.

Objetivos específicos:

- 1.-Hacer un catastro del campo de las Artes Visuales locales identificando los espacios de exhibición, agentes culturales y artistas que lo constituyen.
- 2.-Diseño de página Web que contenga:
 - herramientas audiovisuales (videos-entrevistas)
 - Mapa circuito de las artes visuales contemporáneas.
 - Diseño de interfaces que potencien el rol del usuario como agente activo.
- 3.-Constatar los distintos usos y aportes educativos de la herramienta aplicándola en conjunto con profesores de artes visuales.

5.3 Fundamentación.

En vistas a que el problema generalizado de la recepción del arte contemporáneo está en la desinformación e incompreensión del público no especializado, hemos resuelto crear una plataforma Web de mediación, que de a

conocer el campo de las artes visuales locales y su producción a partir de videos-entrevistas, como alternativa para resolver en alguna medida este problema. Luego de detectar que el factor principal de esto radica en la educación artística, y considerando las necesidades de los profesores que apuntan a la falta de información y herramientas para desarrollar los contenidos del programa escolar, con respecto al arte contemporáneo de manera actualizada; se ha decidido probar la herramienta con profesores de artes visuales que se desempeñen en colegios de la región metropolitana. La elección del soporte Web responde a la cobertura masiva que ofrece la red, y en este sentido, aunque sus beneficiarios directos serán en primera instancia, docentes de artes visuales, queda al alcance de todos los cibernautas interesados en temas de arte contemporáneo.

La opción de realizar entrevistas testimoniales en registro audiovisual se condice con la búsqueda de generar una herramienta que permita a los usuarios identificar los rostros de los participantes y a partir de su testimonio comprender los procesos que implica su trabajo. Al exponer el funcionamiento del campo artístico develado por sus propios actores, se arrojarán luces sobre los criterios de operación y cómo ello dialoga tanto con los espacios de exhibición y los agentes culturales, como con la producción del capital simbólico. Y de esta forma apuntar a la desmitificación del campo artístico de las artes visuales, proceso indispensable para aportar a su comprensión.

El uso del soporte de Internet cobra importancia debido a la naturaleza problemática del ejercicio de la mediación artística; en el sentido de que es muy fácil anteponer lecturas y verdades absolutas en la interpretación de las obras, perdiendo el equilibrio en la traducción. Para lograr este objetivo, es de suma importancia que el espectador cumpla un rol activo en el uso de la herramienta, y es por este motivo que el sitio Web se ofrecerá a los usuarios como una plataforma de contraste y comparación, gracias a la a los contenidos y al diseño de las interfaces del sitio. En lo que respecta al contenido de las entrevistas, se ha decidido trabajar con tres pautas de preguntas que serán aplicadas según profesión o cargo de los entrevistados, con el fin de mostrar a través de las respuestas que éstos den las diferentes motivaciones, criterios, etc., que alientan la producción artística local. Así también, la duración de los videos, estimada en cinco minutos, ha sido pensada bajo la misma lógica. Por último, en lo que atañe al diseño Web se ha considerado que en la interfaz inicial los videos aparezcan uno al lado del otro, para que el usuario pueda apreciar la totalidad de los videos y disponer de ellos a su libre elección.

La idea es que *Bisagra Web* permita un diálogo abierto y flexible entre el usuario y la herramienta, ofreciendo información que estará siempre en función de la capacidad de comprensión y aprendizaje del visitante. Es por ello, que la originalidad del uso didáctico del vídeo radica precisamente en el hecho de que en él el receptor es tan activo como el emisor⁷². Otro elemento importante a considerar dentro de las interfaces, es la inclusión de un mapa geográfico de los circuitos. Su objetivo es

⁷² Ferres, Joan (1994) "Video y educación" P.41

contextualizar la actividad artística y facilitar la ubicación de los espacios para incentivar la asistencia de los usuarios a las exposiciones.

Todos estos factores, transforman a las entrevistas en vídeos interactivos⁷³, los que actúan como un documento mediador entre las obras de arte y el público, ya que es través de las palabras de los propios artistas y de los agentes involucrados en instancias de validación y producción, más la posibilidad de contextualizarlos geográficamente, que se ofrece una nueva forma de lectura y análisis de la obra de arte.

5.4 Línea editorial

En el contexto actual de las artes visuales en Santiago de Chile, identificamos un gran problema en la recepción y comprensión de las exhibiciones de arte contemporáneo por parte del público general. Dificultad que impide el reconocimiento y valoración de este campo como una esfera profesional de producción de conocimiento. Esto se debe a la ineficiencia de las diversas instancias de mediación que debieran acercar el arte a la gente, tales como: la crítica de arte, espacios televisivos y áreas educativas de las instituciones culturales, sumándose a lo anterior como un factor decisivo la marginación de la asignatura de arte en la educación formal. Esta situación genera un estado de desinformación y desinterés que mantiene al público alejado de las artes. Lo que finalmente con lleva a desvalorizar e invisibilizar la producción artística como un ámbito de la cultura que permite acceder de una forma diferente al conocimiento de la realidad.

Es debido a esta situación que nos parece absolutamente necesaria la búsqueda de nuevas estrategias de acceso al arte contemporáneo, pues consideramos que su lenguaje interpela a los individuos a enfrentar de manera crítica su entorno social, político y cultural. Así, nuestro interés principal como equipo *Bisagra.tv* es tender un puente entre la producción contemporánea de las artes visuales-instituciones, obras, creadores, agentes culturales- y el público. A través de una plataforma Web de mediación artística que facilite contenidos contextualizados dentro del proceso de la producción artística. Los que dirigidos a potenciar la comprensión, tienen por fin abrir una puerta de acceso que incentive a los usuarios a construir sus propios puntos de vista acerca del arte contemporánea local.

Para esto, realizaremos una serie de entrevistas en formato audiovisual en un período acotado de tiempo, seleccionando participantes de los diversos circuitos artísticos de Santiago. Somos concientes de la imposibilidad de abarcar a todos los agentes de los circuitos expositivos, y es por ello que los entrevistados serán elegidos dentro de la oferta de los espacios de exhibición -que ejercen ya su propio criterio- según una valoración estética que haga visible la diversidad de la producción artística que existe en la actualidad. Creemos que al incorporar las interacciones que se dan entre artistas, espacios de exhibición y agentes culturales se estaría cumpliendo uno

⁷³ “Se llama video interactivo a todo programa de video en el que las secuencias de imágenes y la selección de los manejos están determinados por las respuestas del usuario a su material” J.C Baboulin y Ch, Boudan (1983) P.4

de los principales objetivos de nuestro proyecto, que es el de ir mas allá de la expectativa convencional de explicar las obras. Pues, en la medida en que se deconstruye la institucionalidad artística local es posible desmitificar lo entendido por arte y por tanto abrir una puerta de comprensión. En este sentido, se incluye a los agentes como parte constitutiva del arte y del proceso de la formación de públicos. De esta forma este proyecto se hace cargo de experimentar posibles traducciones a formatos pedagógicos las interrelaciones que se dan en el campo artístico.

El equipo de investigación *Bisagra* está formado por dos egresadas de Teoría e Historia del Arte, que cuentan con la colaboración de artistas visuales y cineastas. Gracias a nuestra experiencia laboral en mediación con diversos públicos, hemos desarrollado investigaciones explorativas que nos han permitido constatar las principales necesidades que tienen los espectadores al momento de enfrentarse al arte contemporáneo. Y es desde este conocimiento empírico, que surge la idea de crear una plataforma Web de mediación artística como alternativa para resolver, en alguna medida, este problema de recepción.

5.5 Metodología.

Antes de mencionar las estrategias planteadas para el desarrollo de nuestro proyecto, es importante considerar, que previo a la definición de *Bisagra.tv*, se realizó una etapa de diagnóstico. Esta implicó el análisis de los antecedentes disponibles con respecto del contexto de la recepción de las Artes visuales contemporánea de Santiago de Chile, en el que se consideró dimensiones como la crítica, la producción artística y la enseñanza de las artes. Por otra parte, se utilizó la información que nuestro *equipo de investigación Bisagra* obtuvo, producto de su participación en dos *focus groups* con profesores de Artes Visuales de diversos establecimientos educacionales gestionados por el CEDOC del CCPLM. En estas reuniones no sólo se confirmó el problema de la recepción del arte contemporáneo, que tienen tanto alumnos como profesores, sino también las dificultades de aplicar estos contenidos en el aula debido a la falta de información. En esa ocasión, se planteó la posibilidad de la realizar una plataforma Web de mediación artística, como herramienta de apoyo para resolver estas necesidades; los profesores manifestaron su aprobación a la propuesta.

Tomando en cuenta la información arrojada por el diagnóstico es que consideramos diseñar una plataforma Web de mediación artística que se constituirá como un ejercicio deconstructivo del campo de las artes visuales locales. Cuya producción apunta principalmente a la desmitificación de lo entendido por *arte contemporáneo*, a partir del testimonio de los propios actores culturales que revelarán los procesos de producción artística. De ahí nuestra elección de incorporar estos testimonios por medio de *entrevistas estructuradas*, es decir, pautas de preguntas fijas que permitan la comparación de las respuestas que den los entrevistados. Por otro lado, una de las inquietudes planteadas por los docentes en el *focus group*, fue la necesidad del encuentro directo con los artistas y el valor que esta experiencia podría tener en un nivel educativo. Ante la imposibilidad de que todos los establecimientos educacionales cuenten con las visitas de artistas, es que resolvimos incluir el registro

audiovisual de dichas entrevistas y su difusión en el soporte Web, que posibilitará la cobertura de esta necesidad masiva.

Somos concientes de la imposibilidad de abarcar a todos los participantes de los circuitos expositivos. Por tanto es, que dentro de la oferta de los espacios de exhibición -que ejercen ya su propio criterio- escogeremos a los artistas según una valoración estética que haga visible la diversidad de tendencias de la producción artística que existe en la actualidad. En el caso de los agentes culturales, seleccionaremos los que se encuentran validados por los mismos circuitos.

Luego de haber concretado esta segunda etapa, correspondiente a la producción de la herramienta Web, se llevará a cabo la fase de *aplicación de la herramienta en conjunto con profesores de Artes Visuales* que hagan clases a cuartos medios. Con el objetivo de constatar las distintas posibilidades que ofrece este sitio como herramienta de mediación y registrar las propuestas de mejora. Esta actividad se llevará a cabo en tres sesiones, en las cuales se trabajará en base a los contenidos de la página en conjunto con los docentes, concluyendo la última sesión con dos *focus groups*, que responderá a los siguientes criterios evaluativos:

-evaluación formal y de contenidos del sitio Web (diseño de interfaces, lenguaje audiovisual, claridad de la información)

-Posibilidades pedagógicas de la herramienta

-Propuestas de mejoras del funcionamiento de la plataforma *Bisagra.tv*

En la última etapa del proyecto contemplamos la elaboración de una Informe final, cuyo objetivo es evaluar cualitativa y cuantitativamente los resultados, el proceso y el impacto a corto plazo del proyecto *Bisagra.tv*. Para ello aplicaremos la metodología de análisis F.O.D.A, que implica la evaluación de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en el desarrollo y proyección de la plataforma Web.

5.6 Resultados esperados

a). Cualitativos

- 1.-Que el catastro contenido en la página Web sea lo suficientemente claro y representativo del campo de las artes visuales contemporáneas locales.
- 2.- Lograr que el lenguaje verbal y audiovisual de las entrevistas sea eficaz en un nivel comunicativo.
- 3.- Que Los usuarios puedan comparar los contenidos de los vídeos y a partir de ello tengan su propia opinión con respecto al campo de las artes visuales contemporáneas.
- 4.- Se espera que los usuarios tomen conciencia del rol activo que el espectador tiene en las obras de arte contemporáneo.
- 5.-Dar pie al debate del rol de las instituciones culturales.
- 6.- Que los profesores y alumnos de artes visuales asistan exposiciones y tengan herramientas para comprender el arte contemporáneo.
- 7.- Que los alumnos puedan distinguir los distintos procesos que existen detrás de la producción artística local, identificando sus principales participantes (artistas y agentes culturales).

b).-Cuantitativos:

- 1.-Debido a que el proyecto implica la producción de una página Web y su implantación abarca una duración de sólo siete meses, resulta difícil hacer una medición de impacto cuantitativo a largo plazo. Pues, es un rango de tiempo muy breve para evaluar la fidelización de los usuarios de esta herramienta. Sin embargo, es importante considerar la información que entregará la herramienta *Google Analytics*, la cual aportará datos en relación a la cantidad de visitantes y su tiempo de permanencia en el sitio, para tener nociones del interés éste despierta en los usuarios. Considerando lo anterior y sumado a ello las estrategias de difusión, se espera que a los siete meses del funcionamiento del sitio, éste cuente con al menos 50.000 visitas.
- 2.- Con respecto a la aplicación de la herramienta en conjunto con profesores, se espera que al menos un 80% de ellos evalúe positivamente la utilidad de la herramienta y las sesiones de trabajo realizadas durante el último mes del proyecto

Anexo I. Maqueta: elementos que componen Bisagra.tv

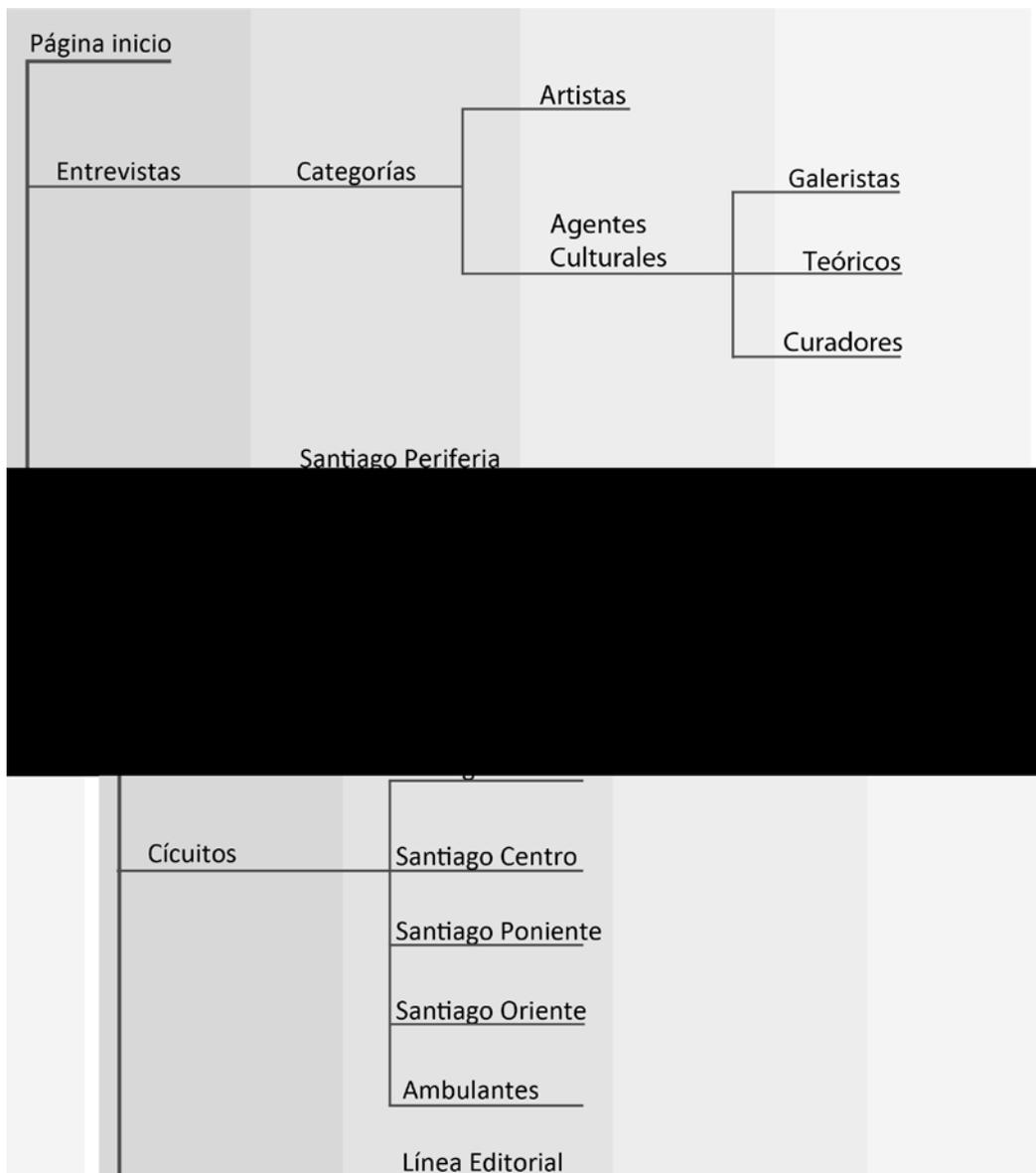
a) **Video-entrevistas:** La elección de realizar entrevistas testimoniales en registro audiovisual se condice con los objetivos generales del proyecto. Pues, al vincular mediante la imagen en movimiento, tanto el contenido de la entrevista como el contexto en donde se lleva a cabo, se genera en el espectador la sensación de registro directo que remite al usuario a una temporalidad y un espacio real. Esto le permite acceder a un retrato del entrevistado por medio de la captura de ciertos rasgos psicológicos y del lenguaje corporal, ofreciéndole una aproximación más cercana con el entrevistado. A partir del video el usuario podrá identificar al autor de la obra y generar un tipo de relación más íntima con su imagen.

Dependiendo de la profesión o cargo del entrevistado(a) se han desarrollado pautas tipo de preguntas (adjuntas en documento anexo) que permitirán generar contrastes de motivaciones, criterios, etc., según las respuestas dadas por los participantes. El tiempo de duración de las entrevistas se ha estimado en cinco minutos, con el fin de sintetizar la información y no perder el interés del usuario.

La conjunción de estos elementos está pensada en función de que las entrevistas realizadas puedan actuar como un documento mediador entre las obras de arte y el público. A través de las palabras de los propios artistas y los agentes involucrados en instancias de validación y producción, se ofrece una nueva posibilidad de lectura y análisis de las obras de arte.

b) **Mapa de circuitos:** Los circuitos serán planteados de acuerdo a la cercanía geográfica de los espacios. El objetivo de esta interfaz es permitir al usuario visualizar los sectores de Santiago en que se ubican los espacios de exposición.

c) **Comentarios:** para tener referencias de la recepción y el impacto que pueden tener las entrevistas en los usuarios del sitio, se dará espacio para que éstos puedan dejar sus comentarios. Información que posteriormente, podrá ser usada en el análisis del impacto causado por *Bisagra.tv*. El sitio se apoyará en herramientas como *Google Analytics* y *Webmaster Tools* que nos permitirán contar con informes estadísticos acerca del público que visita el sitio, cuánto tiempo permanecen en él y la procedencia. Paralelamente, nos permitirá manejar el posicionamiento de los contenidos del sitio Web en *Google*, por medio de qué palabras lo encuentran a través de este buscador.



Bocetos Interfaces

Inicio

BISAGRA

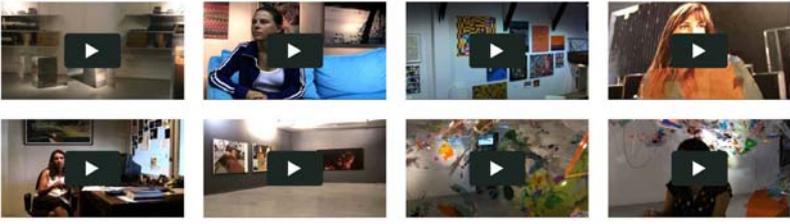


- ENTREVISTAS**
 - Artistas
 - Agentes Culturales
 - Galeristas
 - Técnicos
 - Curadores
- CIRCUITOS**
 - Santiago Periferia
 - Santiago Centro
 - Santiago Poniente
 - Santiago Oriente
 - Ambulantes
- SOMOS**
 - Línea Editorial
 - Links
 - Contacto

Links
Contacto



ARTISTA: Alicia Villarreal **EXPOSICION:** La enseñanza de la geografía **LUGAR:** MNBA **CIRCUITO:** Santiago Centro



Mapa de Circuitos

BISAGRA



ENTREVISTAS

CIRCUITOS

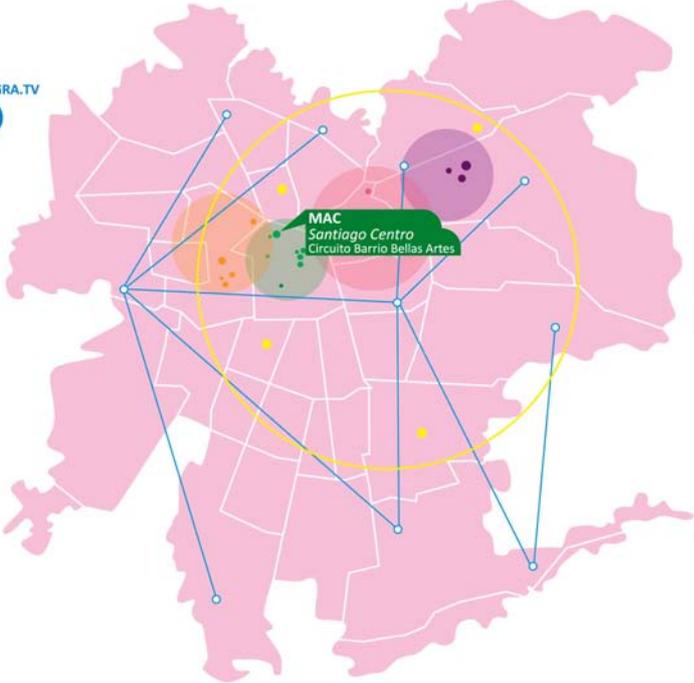
- Santiago Periferia
- Santiago Centro
- Santiago Poniente
- Santiago Oriente
- Ambulantes

SOMOS

Links

Contacto

BISAGRA.TV



MAC
Santiago Centro
Circuito Barrio Bellas Artes

© BISAGRA© 2010 Stgo. Chile.

Video y comentarios

BISAGRA

ENTREVISTAS
CIRCUITOS
SOMOS
Linea Editorial
Links
Contacto

BISAGRA.CL

**PLATAFORMA DE MEDIACIÓN
ARTÍSTICA DE LAS ARTES VISUALES
CONTEMPORÁNEAS EN SANTIAGO DE
CHILE.**

El proyecto BISAGRA, PLATAFORMA DE MEDIACIÓN ARTÍSTICA EN LAS ARTES VISUALES CONTEMPORÁNEAS consiste en el desarrollo de un sitio web especializado en artes visuales en donde se exhibirán videos con entrevistas a artistas y agentes culturales (galeristas, curadores y teóricos) que desarrollaran su trabajo en Santiago de Chile durante el año 2012. Uno de los principales objetivos de nuestro proyecto es la formación de espectadores activos, reflexivos y críticos.

El sitio web presenta las relaciones entre los agentes del campo de las artes visuales y su implicancia en los procesos de la producción artística local, además de contextualizarlos en los diversos circuitos existentes. Todo ello con el fin de aportar principalmente a la comprensión y valoración de las artes visuales como soporte de experimentación, investigación y conocimiento.

Links
Contacto

Equipo Bisagra
Santiago, Chile.

© BISAGRA® 2010 Santiago, Chile.

Pauta entrevista Artistas

1. ¿Cómo llegaste a ser artista y por qué haces obras de arte?

Puntos principales: algunos estudian la carrera en la universidad, otros no. Algunos vienen de otras carreras (arquitectura, diseño, fotografía, etc.) Para algunos es una manera de abrir preguntas y crear conciencia y para otros es sólo un despliegue técnico, entre otras posibilidades.

Temas de discusión: educación artística en Chile. Motivaciones de los artistas.

2. ¿Qué es el arte para ti?

Temas de discusión: rol que él o ella le atribuye al arte en la sociedad. Valorización del arte.

3. ¿De dónde vienen tus ideas o inspiración?

Puntos importantes: algunos se inspiran en la vida cotidiana, en los desastres, contingencia política, falencias del sistema social, etc.

Temas de discusión: vínculo del artista con su contexto, cómo seleccionan los temas de su trabajo. Contraste con lo que se entiende tradicionalmente por ideas e inspiración artística. Reflexionar sobre la idea de la figura del artista (romántico, bohemio, etc.).

4. ¿Cómo planificas y preparas una obra? Investigación, estructura y enfoque.

Puntos importantes: algunos encuentran un tema o hilo conductor que guía su organización. Algunos trabajan con estructuras bien definidas, algunos simplemente trabajan de manera más azarosa, mientras otros emprenden una investigación acuciosa antes de producir.

Temas de discusión: Cómo los artistas preparan su trabajo. Cómo deciden la estructura de su trabajo. Cuáles son las diferentes aproximaciones del artista a la investigación.

5.- ¿Crees que es posible comprender tu obra sin contar con información adicional que contextualice tu trabajo?

Puntos importantes: Algunos artistas trabajan con temas muy específicos. Otros utilizan temáticas más sencillas o abstractas.

Temas de discusión: La complejidad del arte contemporáneo y la necesidad de generar herramientas de lectura que posibiliten formas de acceder a las artes visuales.

6.- ¿Crees que debe haber siempre un texto que acompañe a la obra en una exposición? Si es así ¿qué rol le atribuyes?

Puntos importantes: Generalmente existen textos sobre los muros de los espacios de

exhibición que acompañan a las obras de arte, los que, mayoritariamente, son de difícil comprensión para el público general, debido a que están escritos en un lenguaje muy especializado.

Temas de discusión: El lenguaje de la escritura sobre artes visuales en Santiago. El rol del texto teórico en la comprensión del arte.

Pauta entrevista Teóricos*

- **Presentación:** Profesión, estudios y trabajo actual.

1.- ¿En que consiste tú trabajo, desde donde surge tu interés por desarrollarlo?

Puntos importantes: Exponer de que se trata su trabajo y las motivaciones de estos profesionales que muchas veces son desconocidas.

2.- ¿En qué medios publicas y por qué?

Puntos importantes: Difundir el espacio en el que publica y los criterios que lo llevaron a publicar ahí

3.- ¿Cuándo escribes tomas en cuenta al lector al que te diriges? ¿Qué esperas de él o ella?

Puntos importantes: Saber cuál es al público al que se dirige y dar entender las consideraciones que un autor tiene al momento de escribir y publicar.

4.- Desde tu punto de vista, ¿cuándo consideras que una obra de arte es buena?

Puntos importantes: Dar a conocer cuáles son los criterios para medir la calidad de una obra de arte, que utilizan los agentes culturales encargados de validar e inscribir la producción de artística.

5.- ¿Que rol e incidencia crees que desempeña tu trabajo en la producción artística local?

Puntos importantes: Entender cuál es el grado de responsabilidad que como mediadores le atribuyen a su trabajo dentro del campo de las artes visuales.

Puntos de discusión: Reflexionar hasta qué punto la producción teórica incide en la comprensión de las artes visuales.

*Directores de espacios expositivos (galerías, instituciones, fundaciones, salas o espacios alternativos) y curadores.

Se presenta el entrevistado, estudios y cargo en el espacio (galería, centro cultural, institución, espacio alternativo).

1.- ¿En qué consiste el espacio, cómo se financia y cuáles son los objetivos?

Puntos principales: Dar a conocer la diversidad de los espacios, y sus diferencias ya que pueden ser galerías, instituciones, espacios alternativos, etc. Si se financian de manera privada o pública se establecen diferencias entorno a los objetivos y hacia el público que se dirigen.

2.- ¿En qué consiste tu trabajo y cuáles son los criterios que aplicas en él?

Puntos principales: Sacar a la luz el proceso que involucra su trabajo y los criterios desde donde se desarrolla.

Tema de discusión: Reflexionar acerca de la incidencia de su trabajo y sus criterios en la producción artística.

3.- ¿Con qué objetivos se exponen obras de arte en este espacio y en qué medida ello se refleja en sus criterios de selección de los artistas que exponen en él y en las curatorías que realizan?

Puntos principales: Dar luces de la noción de arte que comprenden a nivel general y exponer su opinión acerca del rol que le atribuyen a la actividad artística en la sociedad. Y en qué medida ello influye en los criterios con los que opera el espacio.

4.- ¿Cuentan con herramientas que faciliten contenidos a los espectadores como: visitas guiadas, producción de catálogos, o textos de exposición? ¿Cuáles son los objetivos?

Puntos principales: Dar a conocer las diferentes maneras que tienen los espacios de hacerse responsables de entregar información a los visitantes para ayudar a la comprensión de sus muestras y saber que esperan del visitante que accede a ella.

5.- ¿Qué grado de responsabilidad crees que los espacios tienen hoy con respecto a las exposiciones, y hasta qué punto podríamos decir que los espacios condicionan la producción artística actual?

Puntos principales: La importancia de conocer en que consisten los espacios y los criterios con los que operan, al momento de visitar una exposición y acceder a la comprensión de obra, principalmente de arte contemporáneo.

Anexo II. Programación de entrevistas

CRONOGRAMA DE ENTREVISTAS

CRONOGRAMA DE ENTREVISTAS						
					81	
				Profesión o cargo del	Actualización sitio Web:	videos
		Espacio de exposición	Entrevistado	Entrevistado	se suben videos	en web
	semana 1	Sala Gasco	Por definir**	Artista Visual		
Marzo	semana 2	G. Isabel Aninat	Isabel Aninat	Directora de galería		
	semana 3	G. Macchina	Monica Bengoa	Director de galería		
	semana 4	Fundación Telefonica	Claudia Villaseca	Coordinadora área educativa		
	semana 1	Die Ecke	Paul Birke	Director de galería	se suben 4 videos de marzo	
Abril	semana 2	MSSA	Claudia Zaldivar	Directora Museo		4 videos
	semana 3	Museo de la Memoria	Por definir**	Artista Visual		en el sitio
	semana 4	MAC	Francisco Brugnoli	Director Museo		
	semana 1	G. Florencia Loewenthal	Florencia Loewenthal	Directora Galería	se suben 4 videos de Abril	
Mayo	semana 2	G. Metropolitana	Por definir**	Artista visual		8 videos
	semana 3	GGM	Por definir**	Artista visual		en el sitio
	semana 4	Teórico	Adriana Valdes*	Critica de Arte		
	semana 1	G. Patricia Ready	Patricia Ready	Directora galería	se suben 4 videos de Mayo	
Junio	semana 2	G. Metropolitana	Luis Alarcón	Director Galería		12 videos
	semana 3	M100	Gonzalo Pedraza	curador		en el sitio
	semana 4	G. Plop	Por definir**	Artista Visual		
	semana 1	Galeriacallejera	Pablo Rojas	Director Galería	se suben 4 videos de Junio	
Julio	semana 2	G. BECH	Por definir**	Artista Visual		16 videos
	semana 3	Balmeceda Arte Joven	Ximena Somoza	Coordinadora Artes Visuales		en el sitio
	semana 4	GAM	Paulina Varas y Jose Llanos	curadores		

Anexo III. Aplicación Bisagra.tv en conjunto con profesores de Artes Visuales

En esta etapa se aplicará *Bisagra.tv*, en conjunto con veinte profesores de Artes Visuales de enseñanza media durante tres sesiones. Nuestro objetivo es constatar las distintas posibilidades que ofrece este sitio como herramienta de mediación y registrar las propuestas de mejora. Para así en una etapa posterior, no contemplada en esta fase del proyecto, contar con material para futuras propuestas metodológicas en el aula y a la vez rescatar experiencias aplicables en capacitaciones a docentes de esta área.

Para lograr este objetivo, es importante que los profesores previamente manejen ciertos contenidos introductorios al arte contemporáneo que facilite el uso que puedan darle a esta herramienta⁷⁴. Es por ello, que también incluimos en las sesiones de aplicación de *Bisagra.tv* ejercicios de apreciación de obras de arte y una breve contextualización histórica del arte chileno, que ellos podrán ir profundizando a través de un trabajo individual.

La captación de profesores de Artes Visuales se llevará a cabo el día del lanzamiento del sitio Web en donde se abrirán inscripciones para quienes estén interesados en asistir a las sesiones de aplicación. De la lista de inscritos se seleccionarán veinte profesores que ejerzan su labor en colegios municipalizados y particular subvencionados, debido a que son estos profesionales los que figuran con menos preparación según las estadísticas⁷⁵ en relación a los profesores de colegios particulares.

Objetivo general:

Constatar posibles usos de la herramienta *Bisagra.tv* y detectar sus posibles mejoras.

Objetivos específicos:

-Desarrollar y caracterizar las problemáticas de la enseñanza del arte contemporáneo en los cursos de cuarto medio.

⁷⁴ Según el diagnóstico antes citado, una de las necesidades de los profesores es la falta de conocimiento con respecto a este campo.

⁷⁵ Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana, Junio de 2011.

- Que los docentes de Artes Visuales valoren el Arte no sólo por su dominio productivo, sino también por sus dimensiones críticas y culturales.
- Desarrollar competencias en los profesores de Artes Visuales que les permita percibir la existencia del código artístico presente en el Arte Contemporáneo Chileno.
- Conocer el aporte que ha significado para los profesores participar de este taller.

Descripción: El taller se llevará cabo durante tres sesiones en dos bloques desde las 9:30 a las 11:15 y desde las 11:30 a las 13:00 hrs. Durante las mañanas de los días sábados del mes de agosto del año 2012. La última sesión se realizará en un bloque, en el que se dividirá al grupo de profesores en dos, y se realizarán los respectivos *focus groups* de evaluación.

»**Destinatarios:** Veinte profesores de artes visuales de enseñanza media que impartan clases a cuartos medios en colegios municipalizados de la comuna de Santiago que dispongan de Internet.

»**Duración total:** 13 hrs. Requerirá de un mínimo de asistencia: 80%

» **Lugar y tiempo de realización por sesión:** Museo Contemporáneo MAC p/forestal.
Horario 9:30-11:00/11:15-13:00 hrs.

» **Recursos humanos que requiere:** Encargada(o) producción e Investigadoras (es).

» **Infraestructura necesaria:** Auditorio MAC, proyector y Colección de obras de arte del MAC.

» **Requisitos organizativos previos:** Base de datos de profesores de Artes Visuales de establecimientos educacionales, difusión de la actividad, confirmación de la lista de contactos invitados, coordinación de la infraestructura del auditorio y snack-break.

» **Asignación concreta de tareas:**

Encargada de producción: coordinación general de la actividad, base de datos, mailing, confirmación, y compra del snack-break.

Coordinadora general: Llevar a cabo la actividad completa, la moderación, el registro y posterior análisis de la actividad.

»**Evaluación:** Focus Group.

I Actividad: *Presentación del Proyecto Bisagra.tv*

Objetivos específicos:

-Desarrollar y caracterizar las problemáticas de la enseñanza del arte contemporáneo en los cursos de cuarto medio.

»**Descripción:** la jornada partirá con un ejercicio de apreciación a partir de una obra de arte chileno de la colección del MAC. Luego, se desarrollará la segunda actividad en el auditorio del museo que consistirá en un diálogo en torno a las dificultades que tienen los profesores para abordar el arte chileno contemporáneo en el aula y cómo las resuelven. Posteriormente se presentará el sitio web, la orgánica de trabajo de las próximas sesiones y finalmente se les entregará material bibliográfico para las futuras actividades.

»**Sub-actividad 1.A:** Acción de Mediación; ejercicio de apreciación colectivo.

»**Sub-actividad 1.B:** Dinámica grupal.

»**Sub-actividad 1. C:** Presentación del sitio web y de la organización de las próximas sesiones

»**Sub-actividad 1. D:** Encargo para el aula.

II Actividad: *Introducción al Arte Chileno Contemporáneo y el rol del espectador.*

Objetivo específicos:

-Que los docentes de Artes Visuales valoraren el Arte no sólo por su dominio productivo, sino también por sus dimensiones críticas y culturales.

-Desarrollar competencias en los profesores de Artes Visuales que les permita percibir la existencia del código artístico presente en el Arte Contemporáneo Chileno.

»**Descripción:** se dará comienzo a esta sesión con una contextualización histórica de la producción artística local, enfatizando en aquellos procesos que han introducido cambios en los modos de hacer y concebir el Arte en Chile. Al cerrar este primer bloque nos centraremos en el Arte actual, y en el rol que juega el espectador para completar el sentido de las obras. Contenidos que se desarrollarán a partir de ejercicios de apreciación con obras clave.

En el segundo bloque se realizará una dinámica grupal y una conversación orientada a evaluar las sesiones llevadas a cabo y constatar los cambios que se hayan producido en la percepción de los docentes con respecto al arte contemporáneo, guiada por las siguientes preguntas: ¿cómo evaluarían su experiencia de participación?, ¿cuán útil les resulta en su experiencia como profesores?, ¿qué cosas pueden rescatar que se puedan llevar al aula? ¿Cuáles son las temáticas del arte contemporáneo que ustedes consideran imprescindibles de tratar con sus alumnos, y que debiera apoyarse con más contenidos desde las instituciones de arte contemporáneo? ¿Qué tipo de estrategias metodológicas según usted resultarían más eficaces al momento de tratar en la sala de clases estas temáticas?

Sugerencias para próximas experiencias de *aplicación de bisagra.tv en conjunto con profesores*.

»**Sub-actividad 1.A:** Introducción al Arte Contemporáneo Chileno y su funcionamiento como campo profesional.

»**Sub-actividad 1.B:** Ejercicios de apreciación y caracterización del espectador.

»**Sub-actividad 1. C:** Dinámica grupal de evaluación.

III Actividad: Sesión Focus group⁷⁶

A partir de la experiencia obtenida por los profesores como usuarios de *Bisagra.tv* se realizarán dos *focus group* guiados por los siguientes criterios:

- Evaluación de los aspectos gráficos y técnicos del sitio Web.
- Posibilidades pedagógicas de la herramienta
- Propuestas de mejoras del funcionamiento de la plataforma *Bisagra.tv*

Descripción: Los profesores compartirán las actividades ideadas para el uso de la herramienta en Aula y la utilidad personal que ésta les ha dado a lo largo de las sesiones. Consultar sobre cuáles son los aspectos que ellos resaltan positiva y negativamente de la herramienta.

Grupos focales	Se espera que al menos hayan asistido a
Grupo focal 1: Profesores de A.V	Aplicación Bisagra.tv en conjunto con profesores de Artes Visuales

⁷⁶ Esta actividad aparece en mayor detalle en el anexo focus group.

Grupo focal 2: Profesores de A.V	Aplicación Bisagra.tv en conjunto con profesores de Artes Visuales
---	---

Anexo IV. Evaluación aplicación Bisagra.tv

FOCUS GROUP

Grupo focal 1: Profesores que asistirán a *Aplicación Bisagra.tv en conjunto con profesores de Artes Visuales*.

Moderadora: Valentina Menz.

Grupo focal 2: Profesores que asistirán a *Aplicación Bisagra.tv en conjunto con profesores de Artes Visuales*

Moderadora: Angélica Muñoz

<p>11:00 a 11:30 Bienvenida 11:30 a 12:10 Primera ronda de conversación. 12:10 a 12:15 Break 12:15 a 12:55 Segunda ronda de conversación. 12:50 a 13:00 Cierre</p>

Presentación:

- Nombre

- Edad
- Comuna de residencia
- Especialidad docente
- Establecimiento en el que trabaja, comuna, y cursos a los que hace clase

1. **Primera ronda de conversación:** Evaluación de los aspectos gráficos y técnicos del sitio Bisagra.tv (diseño de interfaces, lenguaje audiovisual, claridad de la información, etc.)

- **Aspectos gráficos:**

Aspectos gráficos estáticos: ¿Qué opinan de los colores utilizados y las interfaces del diseño del sitio Web?

Aspectos gráficos dinámicos: ¿Creen que incluir animaciones permitirá un mejor funcionamiento del sitio? ¿Qué opinan respecto al uso del video como principal herramienta del sitio?

Multimedia: El formato de las video-entrevistas presenta claridad en los contenidos, tomando en cuenta el lenguaje audiovisual, el sonido y la duración de los vídeos.

- **Aspectos técnicos:**

Navegabilidad: ¿Consideran que es fácil llegar a cualquier parte del sitio Web? ¿Los botones de navegación son claros?

Interactividad: ¿Consideran que el Web es interactivo en sus interfaces?

Considerando todos los factores anteriores ¿qué es lo más valorable y qué se podría mejorar del funcionamiento del sitio *Bisagra.tv*?

2. **Segunda ronda de conversación:** Recabar información sobre las posibilidades pedagógicas del sitio *Bisagra.tv* como herramienta para la el aula. ¿Cuál fue el uso que le dieron a la herramienta en el aula? A partir ésta experiencia, cómo evaluarían los contenidos del sitio en relación al marco curricular correspondiente de los cursos de cuarto medio. ¿Qué otras utilidades le darían ustedes a este sitio Web?
3. **Cierre:** Propuestas de mejora de la herramienta y comentarios finales

Anexo V. Presupuesto

PRESUPUESTO BISAGRA WEB												
ITEM DE GASTOS	Año	2012										TOTALES
		Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre				
RIOS EQUIPO TRABAJO	Valentina Menz	Coordinadora Gral.	280,000	280,000	280,000	280,000	280,000	280,000	280,000	150,500	1,830,500	
	Angélica Muñoz	Productora	280,000	280,000	280,000	280,000	280,000	280,000	280,000	150,500	1,830,500	
Gastos de Operación	Construcción sitio web	Diseño Web	450,000	0	0	0	0	0	0	0	450,000	
		Programación web	800,000	0	0	0	0	0	0	0	800,000	
		Canal vimeo	30,600	0	0	0	0	0	0	0	30,600	
	Producción de videos	Arriendo de equipos	142,800	142,800	142,800	142,800	142,800	142,800	142,800	0	999600	
		Jornadas de grabación	166,600	166,600	166,600	166,600	166,600	166,600	166,600	0	999600	
		Jornadas de edición	166,600	166,600	166,600	166,600	166,600	166,600	166,600	0	999600	
	Pst-producción	Traducción y subtitulación	120,000	120,000	120,000	120,000	120,000	120,000	120,000	0	720,000	
Difusión	Afiches	0	0	100,000	0	0	0	0	0	100,000		
Imprevistos	Imprevistos operacionales	30,000	30,000	30,000	30,000	30,000	30,000	30,000	30,000	210,000		
Gastos de Inversión												
TOTALES			2,466,600	1,186,000	1,286,000	1,186,000	1,186,000	1,186,000	1,186,000	8,827,600		
APORTES DE TERCEROS			APORTES PROPIOS									
INSTITUCIÓN	ITEM	MONTO	Dominio w eb		Notebook		Disco externo		Impresora		VALOR TOTAL DEL PROYECTO	
MAC	Arriendo espacio	1,600,000	15,300		899,990		69,900		59,990		Aportes propios	
	Oficina, Internet y telefonía	720,000			69,900		29,990				Aportes de terceros	
LIBRERÍA ULISES	Transporte	240,000			399,990						Presupuesto Fondart	
	material de trabajo impreso	60,000			180,000						TOTAL	
Angélica Muñoz	Sony VAIO VPCSB35FL	599,990									13,702,750	
TOTAL		3,219,990										
			TOTAL		1,655,160							

Anexo VI. Carta Gantt

El proyecto *Bisagra.tv* contempla un año de duración con un costo de \$13.702.750, dentro de este plazo se considera una etapa de siete meses correspondiente a la producción de la herramienta y a la elaboración de los contenidos que tendrán vigencia por el período de un año; tiempo que nos permitirá medir su impacto y tener una base para gestionar los recursos que permitan dar continuidad al sitio el año siguiente. Periodo en el que el costo de funcionamiento y actualización será menor, debido a que el gasto mayor se habrá realizado en la primera etapa.

La etapa de producción de la plataforma Web implica un gasto de \$8.827.600 y se llevará a cabo con el financiamiento de los Fondos concursables, Línea fomento del mercado de las artes. En la fase siguiente, que corresponde a los meses de octubre, noviembre y diciembre, no se realizarán videos y se considera la difusión del sitio web en redes sociales gratuitas (Facebook) y la medición de su impacto. El monto destinado para estas actividades es de \$180.000 que serán asignados como honorarios al administrador del sitio web.

En el último mes del proyecto *Bisagra.tv* se medirá su impacto, por considerarse un plazo mínimo para evaluar el proceso de apropiación de un sitio Web de estas características, resultado que nos permitirá constatar la efectividad de la herramienta y así comenzar las gestiones para obtener nuevos recursos.

Dentro de la proyección de *Bisagra.tv* para el año 2013 se ha contemplado que para dar continuidad al funcionamiento y actualización de la plataforma, es necesario cubrir los gastos de producción de una video entrevista por mes, la renovación del dominio web, *hosting* y canal de *vimeo* por un año más, el mantenimiento del sitio y la introducción de mejoras. Que suman un total anual de \$2.779.000 de los cuales un 36% (\$1.000.000) será financiado por el auspicio de la Librería Ulises. Para conseguir el resto de los recursos se han considerado como estrategias de financiamiento los siguientes fondos concursables: Fondos Ibermuseos, Fondos Regionales, Fondos del Ministerio de Educación.

También se considera negociar con los espacios de exhibición para el financiamiento de las video-entrevistas. Así como generar alianzas estratégicas con instituciones de educación superior como la Universidad Diego Portales e instituciones culturales internacionales como la Fundación de la Bienal del MERCOSUR, además de sitios webs de temáticas similares en el extranjero (por ejemplo <http://www.artesur.org>).

Si embargo, el éxito de estas iniciativas dependerá del grado de impacto que presente esta herramienta como soporte de difusión y plataforma de mediación artística.

Presupuesto anual	
Mantención	
Introducción de mejoras(diseño Web	\$700.000.-

y programación)	
Dominio web	\$17.000.-
Hosting	\$30.000.-
Canal de vimeo	\$32.000.-
Actualización de contenidos	
Video-entrevista mensual	\$2.000.000.-
Total	\$2.779.000.-
	.

Anexo VIII. Plan de evaluación de resultados

Caracterización de los destinatarios del proyecto

El proyecto **“Bisagra.tv: Plataforma de mediación artística de las Artes Visuales Contemporáneas de Santiago de Chile”** es una herramienta que está dirigida a un público no especializado, entendido como aquellas personas interesadas en el ámbito de las Artes Visuales, pero que no cuentan con las competencias que el arte contemporáneo exige para su decodificación. Dentro de este público potencial, se encuentran beneficiarios directos e indirectos, que se desprenden de los dos ámbitos de acción que presenta esta herramienta en su primera etapa de ejecución: la circulación de la herramienta en Internet y su aplicación en conjunto con profesores de Artes Visuales. Así, los *beneficiarios directos* son los profesores y alumnos de enseñanza media, y los *beneficiarios indirectos* los usuarios que acceden a la herramienta de manera autónoma por Internet. Es por ello, que para llevar a cabo la evaluación del impacto cualitativo y cuantitativo a corto plazo de la plataforma, hemos considerando ambos ámbitos de acción dividiendo el impacto de la siguiente manera: **impacto de su aplicación**, que consistirá en dos *focus groups*, que se llevarán a cabo en la etapa final del proyecto y el **impacto tecnológico** que se realizará como una evaluación permanente.

1.1 Focus groups: evaluación de la aplicación de la herramienta Bisagra.tv en conjunto con profesores de Artes Visuales.

Beneficiarios directos:

	Sexo	Rango Etéreo
Profesores de Artes visuales que realicen clases a 4°M en colegios municipalizados de la comuna de Santiago de la RM.	Hombres y Mujeres	De 24 a 60 años de edad.
Alumnos de cuartos medios de los profesores que participen de las <i>sesiones de aplicación de Bisagra.tv</i>	Hombres y Mujeres	De 17 a 21 años de edad.

Criterios evaluativos:

- evaluación formal y de contenidos del sitio Web (diseño de interfaces, lenguaje audiovisual, claridad de la información).
- Posibilidades pedagógicas de la herramienta.
- Propuestas de mejoras del funcionamiento de la plataforma Bisagra.tv.

1.2 Impacto tecnológico: evaluación de impacto de la herramienta Web en el soporte de Internet.

En el segundo caso, las estrategias de medición están orientadas a la web. Para ello se utilizará la herramienta *Google Analytics*, que nos permitirá saber el número de visitas que tiene el sitio, el tiempo de permanencia de los usuarios en él y el lugar de procedencia de éstos. La sección de *comentarios* de la página y de nuestro *Facebook Bisagra.tv*, nos permitirá obtener ciertos datos como, la actividad o profesión de los visitantes, el grupo etéreo al que pertenecen y sus opiniones y comentarios sobre la percepción que tienen del sitio. Información que en conjunto, nos permitirá identificar perfiles de los usuarios y visitantes y la recepción que tienen del sitio.

Beneficiarios indirectos: Mujeres y Hombres de 15 a 60 años de edad.

Objetivo: Identificar perfiles de los usuarios y visitantes del sitio Web.

Datos cuantitativos: **Google Analytics – informes mensuales.**

- cantidad de visitas al sitio Web.
- Tiempo de permanencia de los usuarios en el sitio.
- Lugar de procedencia de los visitantes.

Datos cualitativos: **Sección de comentarios y Facebook de nuestro sitio Web.**

- Recepción del sitio: opiniones
- Actividad o profesión y grupo etéreo de los inscritos.

Se espera que una vez finalizada la etapa de producción del sitio Web, éste cuente con al menos 50.000 mil visitas y 2.000 amigos en *Facebook*.

1.3 Informe final:

Consiste en la evaluación de la gestión financiera y de la implementación del proyecto Bisagra.tv. Para ello usaremos como referencia la herramienta de autoevaluación F.O.D.A. Según los criterios de: logro de los objetivos planteados al inicio del proyecto, la optimización de los recursos implicados en su producción, se estimará el éxito del proyecto. Por último se evaluará la sostenibilidad e impacto a futuro de Bisagra.tv.

CONCLUSIÓN

Vivimos en un mundo en el que las libertades individuales y el bien común se ven cada vez más amenazados, debido a que los sistemas de representación que se imponen, excluyen a gran parte de la sociedad. En este contexto, en lo que a la democratización cultural respecta en nuestro país, las políticas de acceso a la cultura aparentemente se enfocan en resolver este problema, pero finalmente quedan sin efecto. Por esta razón, es indispensable crear nuevas instancias que de alguna manera burlen el “reparto de lo sensible”. Con ello queremos decir que es necesario despertar la sensibilidad para tener conciencia del ordenamiento establecido en la sociedad, y tener tanto la capacidad de reflexionar críticamente sobre él, como también de proponer nuevas alternativas de configuración de la realidad. Frente a esta tarea, la dimensión política de la experiencia estética en el Arte Contemporáneo cobra vital importancia, ya que es uno de los lugares más idóneos para desarrollar en profundidad estas capacidades, pues, es éste precisamente un tipo de arte que se vincula con la realidad desde una perspectiva crítica y reflexiva, y en la actualidad, es uno de los pocos espacios de libertad que nos van quedando, ya que como dice Camnitzer “permite conectar cosas e ideas que no son permisibles en otras disciplinas”. Pero, para que esto realmente suceda es necesario mejorar las posibilidades de acceso y comprensión de la producción artística.

Hoy existen una serie de factores revisados a lo largo de esta tesis, que dan origen al problema de la recepción del arte contemporáneo en nuestro país, dentro de los cuales hemos desarrollado los que consideramos de mayor importancia e incidencia en este estado de la cuestión; ellos son: Precariedad de la enseñanza artística a nivel escolar, el hermetismo de la escritura especializada, y falta de valoración y consolidación del rol educativo de las instituciones culturales.

Con respecto al primer punto, en el breve análisis histórico presentado en el segundo capítulo, se identificaron los distintos enfoques que ha tenido la enseñanza artística en el sistema educacional chileno. Hemos constatado que sus contenidos, objetivos y metodologías pedagógicas han cambiado en el tiempo respondiendo a situaciones sociales, económicas e ideológicas. La forma de entender el rol del arte en la educación transitó desde el objetivo de capacitar recurso humano útil para el progreso industrial y artesanal, hasta el paradigma moderno- imperante hasta el día de hoy- que enfatizaba el desarrollo de la expresión personal y de la creatividad. Si bien, el sistema educacional ha pasado por varias reformas, éstas no han significado para la actual asignatura de Artes Visuales una renovación en el modo de comprender el arte y su recepción. Como vimos en el apartado 2.1.3 del segundo capítulo, esta situación se refleja en el predominio del aspecto productivo del aprendizaje artístico por sobre el aspecto crítico y cultural, que aun cuando está incluido en el marco curricular, no existe una real aplicación en el aula. Como se dio a entender, esta situación se explica en gran medida por la falta de actualización de los profesores, tanto en relación al arte contemporáneo como a nuevas formas de aprendizaje. Así las cosas, se concluye en este apartado la urgencia de posicionar el rol del arte dentro del sistema escolar, produciendo un desplazamiento de paradigma que reformule las maneras de comprender la relación entre alumno y profesor, y el sentido del aprendizaje artístico.

En relación al segundo punto, en el capítulo III se presentó el problema de la recepción de la escritura sobre arte, señalando que éste se traduce en la distante relación que tiene la crítica de arte con el público. Dentro de sus principales factores se mencionó el enfoque de los planes y programas escolares que históricamente la han excluido de la enseñanza artística. Por otra parte, se aludió a que este problema también se debe a ciertas características particulares que tiene la escritura sobre arte en nuestro país. Como vimos, en la actualidad conviven dos fuertes tradiciones escriturales que surgieron en momentos históricos muy diferentes y por tanto, se desarrollaron respondiendo a contextos y condiciones de producción específicas. El primero que se remonta al s. XIX, sigue el canon de las Bellas Artes y permanece arraigado a la estética del buen gusto. El segundo, surgió en la Dictadura Militar y es el que predomina actualmente. Se caracteriza por su lenguaje hermético y enrevesado, circula principalmente en el ámbito académico y está dirigido al público especializado. Se dedujo que ambos paradigmas escriturales se han vuelto insuficientes para la producción artística que se ha venido desarrollando en los últimos años en nuestro país, en el primer caso, porque no logra gatillar en el espectador el “tipo de relación con la realidad” que caracteriza al arte contemporáneo, y en el segundo, al ser su lenguaje incomprensible para las audiencias, no llega a cumplir su rol primordial que es comunicar y establecer un vínculo entre el público y el arte. Pues, la crítica debe orientar su lenguaje a la comprensión y no a la confusión.

Por último, y en directa relación con estos factores, se analizó la falta de valoración y consolidación del rol educativo de las instituciones culturales. Según lo expuesto en el cuarto capítulo, ha quedado en evidencia que el Consejo de la Cultura y de las Artes en su *Programa Nacional de Centros Culturales CNCA*, efectivamente pone acento en las audiencias y en la labor formativa de estos espacios, sin embargo no existe claridad con respecto a las estrategias para concretar estos propósitos. Por otro lado -según lo desarrollado en relación a las narrativas museales y la mediación artística- hemos comprendido que formar audiencias críticas requiere tanto de la elaboración de propuestas que se conciban desde la pedagogía crítica, como de un trabajo integrado de todas las áreas del centro cultural en pos de un objetivo común. Pues, si bien se dio a entender que en Santiago existen ejemplos notables en los que se podría vislumbrar un comienzo de esta línea de desarrollo, también existen situaciones en que las actividades educativas se sustentan aún en la lógica de la transmisión del conocimiento. Lograr lo que en teoría se entiende por narrativa crítica y cultural o proponer modelos de mediación artística deconstructiva y transformativa, es muy complejo en nuestro contexto local debido al nivel de exposición al que deben verse enfrentadas las instituciones culturales. El exponerse a sí mismas como objeto de cuestionamiento crítico, es un paso del que actualmente están muy lejos. En definitiva, en este capítulo se reveló la necesidad de una conciencia autocrítica de las instituciones culturales que den origen a modelos de gestión integrados y sustentables, que se materialicen tanto en equipos de trabajo de investigación sobre este tipo de problemáticas como en estrategias reales en pos de la democratización cultural.

En consecuencia, para que se produzcan reales transformaciones en nuestra sociedad, que reflejen la valoración del arte como un ámbito que permite acceder de otra forma al conocimiento de la realidad, es necesario que hayan cambios profundos en la educación formal, la crítica de arte y la educación no formal de las instituciones culturales- tres factores desarrollados a largo de esta tesis como los principales responsables del estado actual del arte en nuestra sociedad. Para ello es preciso que en nuestro país, la enseñanza artística a nivel formal actualice y reformule sus modos de comprender el arte y su recepción, buscando generar una valoración de esta asignatura en el sistema escolar que le permita salir del estado marginal en el que se encuentra. Por otro lado, la crítica de arte debe redefinir sus propósitos y adecuar su lenguaje escritural a su objetivo primordial que es comunicar, y así aportar a los procesos creativos involucrados en la interpretación de los espectadores y romper con el hermetismo que la caracteriza. Por último, las instituciones culturales tienen que ser lo suficientemente conscientes del rol educativo que les compete en cuanto a la formación de audiencias críticas, y lo que ello implica en la práctica para implementar estrategias de mediación artística. Sólo así se logrará posicionar al arte más allá de un mero pasatiempo para la masas, en el que la relación entre las obras y el público no sobrepasa el goce estético, esterilizando el potencial creativo de los espectadores.

Es considerando lo anterior, que salta a la vista el rol fundamental que cumple la mediación artística deconstructiva y transformativa en la comprensión y valoración del arte contemporáneo, en la medida en que su objetivo principal es reducir esta distancia generada entre el arte y los individuos a través de prácticas que implican la participación activa de las audiencias. En este sentido, los esfuerzos están volcados a potenciar las instancias de cuestionamiento de la realidad que ofrece el arte contemporáneo. Pues la importancia de éste radica, desde nuestro punto de vista, en su capacidad de favorecer la constitución de una conciencia crítica que a largo plazo podría permitir a la comunidad, el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos.

En esta línea es que intentamos hacernos cargo, en alguna medida, de este problema, y proponemos la Plataforma Bisagra.tv como una herramienta de mediación artística. Pues, uno de sus principales objetivos, como señalamos en la segunda parte de esta tesis, es trascender la expectativa convencional de “explicar” las obras de arte, experimentando posibles traducciones de las interrelaciones y procesos creativos que se dan dentro del campo artístico, a formatos pedagógicos y en un soporte que permita a los usuarios potenciar sus capacidades analíticas, perceptivas y reflexivas. Todo ello con el fin de colaborar en la comprensión y valoración de las artes visuales, entendidas éstas como un legítimo campo profesional y como un soporte de experimentación, investigación y conocimiento. *Bisagra.tv* será, en definitiva, una herramienta destinada a favorecer la formación de espectadores activos y críticos.

Bibliografía

Libros impresos

Bartolomé, A. (2008) *Vídeo digital y educación*. Madrid: Síntesis.

Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2° ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (2010) *El sentido social del gusto*. Buenos Aires: Siglo XXI. Efland, A. D.,

Freedman, K. y Sthur, P. (2003) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.W (1972) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós

Errázuriz, L.H (1994) *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

_____. (2006) *Sensibilidad Estética un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago: Instituto de Estética Pontificia Universidad Católica.

Ferrés, J. (1994) *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.

Freire, P. (2007) *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Mosquera, G. ed. (2006) *Copiar el edén Arte reciente en Chile*. Santiago: Ediciones Puro Chile.

Pérez- Barreiro, G., Camnitzer, L. ed. (2009) *Educación para el arte arte para la educación*. Porto Alegre: Fundación Bienal del Merco Sur.

Roldán, J. (2003) *Emociones reconocidas*. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. EN: Marin, R. e.d. *Didáctica de la educación artística*. Barcelona: Pearson. pp. 143-179

_____. (2007) *El maestro ignorante cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Rancière, J. (2009) *El reparto de lo sensible Estética y política*. Santiago: LOM

_____. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Silva, M. I y Vera, A. (2010) *Proyectos en Artes y Cultura criterios y estrategias para su formulación*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Valdés, A. (2006) *Memorias Visuales Arte contemporáneo en Chile*. Santiago: Metales Pesados.

Libros electrónicos

García, F. ed. (2008) *“Centros culturales, proyección, infraestructura y gestión”*. Valparaíso. Consejo Nacional de la Cultural y las Artes. Disponible en URL: <http://www.cnca.cl/200903/centrosculturales.pdf> [Último acceso noviembre de 2011]

Documentos en línea

Arriaga, A. (2010) *“Desarrollo del rol educativo del museo: narrativas y tendencias educativas”*. Disponible en: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/viewFile/3070/2156> [Último acceso noviembre de 2011]

_____. (2010) *“Principios de comunicación y estrategias en las galerías Tate”*. AACADigital: Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte, Nº. 11, 2- 8p. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3318135> [Último acceso noviembre de 2011]

_____. (2011) *“Investigar en educación museística: Analizando las concepciones de arte e interpretación de la galería Tate Britain”*. Disponible en: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8933.pdf> [Último acceso noviembre de 2011]

Azócar, M. (2007) *“A treinta y cinco años de la mesa de Santiago”*. Disponible en: http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_991.pdf [Último acceso noviembre de 2011]

Alegría, L. (2007) *“A treinta y cinco años de la mesa de Santiago una doble ruptura museológica”*. Disponible en: http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_1032.pdf [Último acceso noviembre de 2011]

Caune, Jean (2000). *La médiation culturelle: une construction du lien social*. Disponible en: http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2000/Caune/Caune.pdf [Último acceso 29 de enero de 2012]

Camnitzer, L. (2010) *“Las fronteras de la curaduría”*. Disponible en: <http://www.mde11.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/09/Las-fronteras-de-la-curador%C3%ADa.pdf> [Último acceso noviembre de 2011]

Fontal, O. (2009). *“Los museos de arte: un campo emergente de investigación e innovación para la enseñanza del arte”*. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1261153952.pdf [Último acceso noviembre de 2011]

Joli-coeur, S. (2007). *GROUPE DE RECHERCHE SUR LA MÉDIATION CULTURELLE Définition des termes et des concepts Lexique et bibliographie*. Disponible en: http://www.culturepourtous.ca/mediation/lexique_biblio_2007.pdf [Último acceso enero de 2012]

Matte, A. (2009). "Los espectadores y la obra de arte. Discursos contruidos por los espectadores de la obra ¿Dónde están? del artista chileno Iván Navarro". Disponible en: <http://web.me.com/gerardvilar/Disturbis567/AMatte.html> [Último acceso noviembre de 2011]

Mörsch, C. (2010). "Educación crítica en investigaciones y museos". Disponible en: <http://www.mde11.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/09/Educaci%C3%B3n-cr%C3%ADtica-en-museos-y-exposiciones...-Carmen-Morsch.pdf> [Último acceso noviembre de 2011]

_____. (2009) "KUNSTVERMITTLUNG 2 Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts" Disponible en: <http://www.igkulturvbg.at/attach/docs/doc/5c1abb4bdb7e7f3001d737b4cf0b5484/DokuTagung%202-09.pdf> [Último acceso noviembre de 2011]

Páginas web:

Développement des publics [**Internet**] Disponible en: <http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/ville/mediation-culturelle/index.html> [Último acceso 29 de enero de 2012]

Artículos de periódicos electrónicos

El Mostrador (2011) "Artistas disparan: Chile necesita crítica de las artes visuales". Diario El Mostrador [Internet] 8 de Abril. Disponible en: <http://www.elmostrador.cl/noticias/cultura/2011/04/08/artistas-disparan-chile-necesita-critica-de-las-artes-visuales>

Catálogos

Castillo, Ramón (2000) Catálogo "Chile 100 años de Artes Visuales" Primer periodo 1900-1950. Modelo y Representación. Santiago de Chile: MNBA.

Documentos Inéditos

Mesa *“Recursos y metodologías para la enseñanza de arte contemporáneo chileno a partir de su documentación”* (2010). Documento de trabajo. Inédito.

“Estudio de percepción de impacto social y reconstrucción de matriz del marco lógico” del “Festival Santiago a mil” (2009). Inédito.

Diagnóstico del Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana (2010) OEI en conjunto con el IDIE.

Berrios, M. (2008) *Informe Diagnostico Artes Visuales Políticas culturales sectoriales*. Inédito.

Documentos Oficiales:

Mesa Redonda sobre la Importancia y el Desarrollo de los Museos en el Mundo Contemporáneo.(1972) Santiago de Chile. Disponible en:

http://www.ibermuseum.org/wp-content/uploads/2011/04/copy_of_declaracao-da-mesa-redonda-de-santiago-do-chile-1972.pdf[Último acceso noviembre de 2011]

Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación. (2001). *“Artes Visuales/educación Artística. Programa de estudio, Cuatro Año Medio, Formación General”* .Disponible en: www.mineduc.cl[Último acceso noviembre de 2011]

Consejo de la Cultura y las Artes (2009) *“Segunda encuesta nacional de consumo y participación cultural”*. Disponible en: www.cnca.cl/portal/galeria/text/text3132.pdf [Último acceso noviembre de 2011]

Consejo de la Cultura y las Artes (2005) *“Chile quiere más cultura”*. Definiciones de política cultural 2005-2010. Disponible en: www.consejodelacultura.cl/portal/galeria/text/text105.pdf[Último acceso noviembre de 2011]

Consejo de la Cultura y las Artes (2011) *“Política de fomento de las artes visuales 2010-2015”*. Disponible en: www.cnca.cl/portal/galeria/text/text2653.pdf [Último acceso noviembre de 2011]

Consejo de la Cultura y las Artes *“Manual para la animación artístico-cultural”*. Disponible en: <http://www.consejodelacultura.cl/gestores/index.php?page=seccion&seccion=683> [Último acceso noviembre de 2011]

