



Escuelas de Arte, Campo Universitario y Formación Artística

Carolina Herrera Águila y Nelly Richard
(Editoras)

av

Ediciones Departamento de Artes Visuales
Facultad de Artes Universidad de Chile

COLECCIÓN ESCRITOS DE OBRAS

Escuelas de Arte, Campo Universitario y Formación Artística

Carolina Herrera Águila – Nelly Richard
Editoras

Nelly Richard
Carolina Herrera Águila
Claudio Guerrero, Kaliaska Santibáñez
Carlos Pérez Villalobos
Federico Galende
Guillermo Machuca
Gonzalo Díaz
Magdalena Atria
José de Nordenflycht
Nury González
Ignacio Szmulewicz
Iñaki Ceberio
Abelardo León
Edgardo Neira
Leslie Fernández
Paulina Varas



av EXTENSIÓN Y PUBLICACIONES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES

*Escuelas de Arte,
Campo Universitario y Formación Artística*

Departamento de Artes Visuales
Facultad de Artes
Universidad de Chile

Las Encinas 3370, Ñuñoa
Campus Juan Gómez Millas

Director:
Luis Montes B.
Subdirector:
Daniel Cruz

Dirección de Extensión y Publicaciones:
Francisco Sanfuentes
Coordinación de Extensión y Publicaciones:
María de los Ángeles Cornejos

Diseño y Diagramación:
Rodrigo Wielandt
Periodista:
Igora Martínez

Imagen de Portada: Amanecer luego del incendio de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Chile, ocurrido en la madrugada del 10 de julio de 1969

Imágenes interiores: cortesía de Extensión y Publicaciones del DAV

Inscripción DDI N° 253203
Registro ISBN N° 978-956-19-0910-6

Impreso en Chile / Printed in Chile

ÍNDICE

TIEMPOS CRUZADOS Nelly Richard	11
ENCUENTROS DE ESCUELAS DE ARTE O UNA PLATAFORMA DE DEBATE EN CONSTRUCCIÓN Carolina Herrera Águila	15
I CONCEPCIONES DE LO ARTÍSTICO, TRANSMISIÓN DE SABER Y EXPERIMENTACIONES CREATIVAS	25
ACADEMIAS, MUSEOS Y SALONES: EL PROYECTO INSTITUCIONAL DEL ARTE MODERNO EN CHILE (1797-1947) Claudio Guerrero - Kaliuska Santibáñez	27
<i>CHILEAN ART NOW</i> . INFORME Carlos Pérez Villalobos	55
ARTE, UNIVERSIDAD Y CRÍTICA. ELEMENTOS PARA UN DEBATE EN EL CHILE DE LAS ÚLTIMAS TRES DÉCADAS Federico Galende	67
QUINCE NOTAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN DEL ARTE EN CHILE Guillermo Machuca	75
DESCALCE DE LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Gonzalo Díaz	83
PARADOJAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD Magdalena Atria	103

LA PRÁCTICA, LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: DE LA CONDICIÓN A LA RELACIÓN José de Nordenflycht	111
TRABAJO DE TALLER, DESPLAZAMIENTO A LA CALLE Y CLASES INFORMALES Nury González	121
PARADOJAS EN EL ARTE JOVEN CHILENO Ignacio Szmulewicz	131
II DESCENTRAMIENTOS REGIONALES	147
LA ENSEÑANZA DEL ARTE DESDE UNA UNIVERSIDAD PERIFÉRICA Iñaki Ceberio de León	149
HEREJÍA, IDENTIDAD Y SISTEMA ARTÍSTICO: EL CASO DE UNA ESCUELA DE ARTE EN EL SUR DE CHILE Abelardo León Donoso	159
ESCUELAS DE ARTE, FORMACIÓN ARTÍSTICA Y CRÍTICA. UN INFORME DESDE CONCEPCIÓN Edgardo Neira	171
SER DOCENTE, ARTISTA Y GESTOR CULTURAL EN CONEXIONES PRECARIAS Leslie Fernández	179
EDUCACIÓN COLABORATIVA: NOTAS SOBRE LAS PEDAGOGÍAS COLECTIVAS COMO TRANSFERENCIAS DE LIBERTAD Paulina Varas	187

Tiempos cruzados

Nelly Richard

El proceso de organización editorial de este libro –*Escuelas de arte, campo universitario y formación artística*– se ha visto cruzado, en su temporalidad interna (la secuencia de producción de los textos) y externa (el contexto de referencia político-nacional), por diversas contingencias que repercuten variadamente en las reflexiones aquí contenidas.

La motivación de origen para concebir esta publicación surgió del interés por retomar el hilo de las conversaciones que se iniciaron en el Primer Encuentro Nacional de Escuelas de Arte, realizado en Lota bajo la coordinación de Carolina Herrera Águila en el marco de la Trienal de Chile 2009. Ese Primer Encuentro se propuso recoger y analizar el dato –asombroso– de que existían en Chile dieciséis escuelas universitarias (públicas y privadas) cuyos programas concluyen en una Licenciatura en Arte. Tomando en cuenta lo llamativo de esta sobrepoblación de futuros profesionales del arte que deberán interactuar con redes no consolidadas de especialización académica, de capacitación profesional y de gestión cultural, el Primer Encuentro Nacional de Escuelas de Arte inició una necesaria y valiosa reflexión sobre las condiciones materiales y simbólicas de la formación artística; sobre la vocación pedagógica y el formato universitario que modela su ejercicio; sobre los marcos de enseñanza de las disciplinas y las arquitecturas curriculares de sus proyectos formativos; sobre la práctica creativa y las dinámicas de inscripción del “arte” en circuitos de legitimidad académica, de competencia profesional, de autoridad cultural, de valoración institucional y de mercado.

Después de que tomara forma la iniciativa de esta publicación encargándoles a cada autor del libro un texto referido a la problemática señalada, Chile se convirtió en el escenario de amplios movimientos de protesta social y de reclamo estudiantil (2011) que levantaron su consigna de “Fin al lucro” como emblema de una crítica anti-neoliberal a la matriz privatizadora que convirtió a la educación en “bien de consumo”. Los criterios de mercantilización que controlan la mayoría de las instituciones de educación superior en el actual sistema chileno no hicieron

sino consagrar “el tránsito del Estado al mercado” (Willy Thayer) que organizó implacablemente la dictadura militar bajo el sello capitalista de la defensa de la propiedad privada y del libre comercio y que, a sangre y fuego, estampó su “economía social de mercado” en el conjunto de las relaciones entre individuos, bienes y servicios. Desde la promulgación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) por Augusto Pinochet el 7 de marzo de 1990, las universidades chilenas se encuentran cautivas de esta lógica mercantil-lucrativa que, por primera vez en casi cuarenta años, se vio enérgicamente interpelada por las demandas estudiantiles de 2011. Aquella lógica mercantil-lucrativa que saturó el sistema educativo chileno no dejó ni espacio ni tiempo, durante la transición, para medir el impacto de lo que sucede cuando la tradicional autonomía de lo universitario –tal como la concibió la tradición ilustrada de la Universidad republicana– se ve confrontada a la heteronomía del mercado: un mercado que, mediante el crédito y el endeudamiento, amarra a la clase media a un futuro ya hipotecado mientras que fuerza el capital humano de la masa universitaria a reproducir como mercancía sus tecnologías del conocimiento.

Si bien el debate sobre las reformas del sistema educativo acapara hoy la atención pública, son muchos los temas desatendidos que conciernen decisivamente los significados de qué entender por “universidad”. No se trata solo de la “gratuidad” como derecho universal. Una discusión crítica sobre qué entender por “universidad” requiere que se analicen los supuestos del reclamo por la “calidad” de la educación; un reclamo que parece gozar hoy de unanimidad sin que se noten esfuerzos suficientes para evidenciar la complicidad tácita entre, por un lado, la “calidad” entendida como simple medición formateada de competencias y, por otro, la tecnocracia dominante que masifica y uniforma los productos (en este caso, los “productos educativos”) para volverlos serialmente intercambiables. La tecnicidad de la noción de “calidad” que instalan los expertos –integrados al rendimiento productivista del mercado de los conocimientos y de los conocimientos de mercado– disfraza su falsa neutralidad tras el ideologismo neoliberal de lo operativo y lo instrumental. Lo abstracto-general de la “calidad” como un valor autorreferido y deslocalizado consagra el fetiche de la “excelencia académica” que, en el mundo universitario, omite la especificidad de los contextos de referencia e inserción del saber-pensar-crear en aquellas comunidades en vivo que le otorgarían su valor de uso. Es así como la “excelencia académica” y sus “convenios de desempeño”

certifican mecánicamente los *productos* después de haberlos disociado arbitrariamente de los *procesos* que los elaboraron. Uno de los ejes del debate contemporáneo en torno al saber-pensar-crear universitario nos lleva a problematizar tanto la noción de “eficiencia” como la de “calidad” en tanto nociones impuestas por la tecnocratización de los sistemas de excelencia que la universidad debe cumplir burocráticamente sin cuestionar sus fundamentos, siendo que dichos fundamentos están marcados, ideológicamente, por la hegemonía neoliberal.

Quizás sea precisamente el mundo de las artes y las humanidades, de la creación y del pensamiento artístico el que ofrece mayor resistencia crítica al nuevo repertorio tecno-operativo que invade el mundo universitario con sus criterios administrativos de eficacia y eficiencia, técnicamente ajustados a la “universidad-empresa” según los índices de rentabilidad que favorecen el mercado de los cálculos y los intereses. La libertad creativa de la experimentación formal y conceptual, es decir, la búsqueda de lenguajes potenciadores de transformaciones simbólicas que sacudan los moldes de una comprensión normalizada de lo social, desafía la racionalidad objetiva de los saberes aplicados que se rigen, unidimensionalmente, por métodos y pruebas de exactitud como si todo debiese ser enteramente verificable bajo el reino (lógico-científico) del *conocimiento como dato*. A este *conocimiento como dato*, el arte y las humanidades responden con *la creación y el pensamiento como ensayo*. El arte y el pensamiento crítico recurren a las vueltas y rodeos del *figurar* y del *representar* para que la relación entre realidad, discurso, forma y significación se vuelva oblicua, plural y diseminativa, logrando zafarse así de las ataduras que imponen las categorías fijas y las definiciones invariables. Esta es quizás una de las razones por las cuales “*la democracia necesita del arte y de las humanidades*”¹. El arte y las humanidades despliegan la potencia emancipadora de la imaginación crítica para reformular los pactos de comprensión preestablecidos, apostando a transfiguraciones expresivas de aquellos residuos y opacidades simbólicas cuyo secreto no se integra sumisamente a la dominante tecno-comunicativa del consenso neoliberal. Sin embargo, bien lo sabemos, tanto el arte como las humanidades, al ocupar el rango de saberes no utilitarios que carecen de inserción práctica en el mercado de las profesiones bien remuneradas, son áreas subvaloradas dentro de las instituciones universitarias y, por lo mismo, castigadas en la repartición de

¹ Este es el subtítulo del libro de Martha C. Nussbaum: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Katz Editores, 2010.

presupuestos por facultades que benefician al conocimiento finalizado. Rehabilitar la imaginación crítica en un mundo universitario hoy sometido al dominio de la gestión que prioriza la tecnicidad de las competencias profesionales por sobre la aventura del crear artístico (categorías inciertas, definiciones esquivas), no es tarea fácil. Tampoco se trata de seguir consagrando idealistamente a las humanidades como el refugio sublime del espíritu trascendente de la cultura universal. Las mutaciones de las disciplinas abiertas al contagio de los intercambios entre conocimientos híbridos; la desclasificación de nuevos objetos de análisis que sacuden la rigidez de la especialización disciplinar que buscaba preservar la integridad del corpus y del método de las impurezas extra-académicas, nos indican que ya no es posible reverenciar la canonicidad de verdades absolutas en una tradición sagrada de lo estético. Es saludable apostar a que “el trabajo en las nuevas humanidades supone la coexistencia disensual de las hablas particulares. Cuanta más intertextualidad, más roces y visiones dispares, más coexistencia de lo ajeno con lo ajeno, tanto más se aleja el sistema interpretativo en su conjunto de su tendencia inherente a absolutizar como universal el punto de vista hegemónico”². Los textos contenidos en este libro se asocian a intervenciones vinculadas a escenas universitarias que protagonizan diariamente agudas tensiones entre lo centralizado y lo periférico o semiperiférico; entre lo sedimentado y lo emergente; entre lo estandarizado y lo inclasificable; entre lo burocratizado de la gestión académica con sus infaltables comisiones de evaluación y lo irruptivo-disruptivo del arte; entre lo delimitado de los campos de estudio y lo zigzagueante de las líneas de fuga que buscan desarmar las clausuras disciplinarias para dialogar con fuerzas de extramuros. Confiamos en que las intervenciones heterogéneas que convergen en este libro serán capaces de liberar sus energías más allá del encierro que fijan sus respectivos trazados de pertenencia institucional, conectando una diversidad de prácticas, lugares y hablas en torno a los desafíos de la formación artística en Chile.

Enero de 2015

² José Luis Brea. “La universidad del conocimiento”. Revista *Estudios visuales* N° 2, diciembre 2004, Murcia, CENDEAC, p. 150.

Encuentros de escuelas de arte o una plataforma de debate en construcción

Carolina Herrera Águila

Las tensiones provocadas en los programas políticos gubernamentales de estos últimos veintitrés años por las deficiencias no asumidas de nuestra educación, nos han obligado a posesionarnos de un discurso crítico; en definitiva, el debate respecto a la calidad de la educación, a la existente desigualdad y a la necesaria justicia social que debemos abordar se ha hecho carne, logrando que las necesidades sociales sean parte de nuestro cotidiano, superando así el estatus de tema obligado en las reuniones de media tarde de la clase política. Es una realidad: la discusión y toma de conciencia ha sido provocada por la circulación de información crítica, que no tiene segmento acotado ya que todos somos/fuimos estudiantes, por tanto toda la población está habilitada para hablar desde su experiencia. Motivados por la reacción de nuestra clase escolar hemos salido a la calle: los “mal educados” han articulado una narrativa donde asumen sus carencias, manifestando una protesta no solo sentida y apasionada en su tenacidad, sino haciendo uso y abuso de estrategias dramáticas, instalando las demandas contingentes en un espacio seductor, logrando así que aquellos pocos que han tenido y siguen teniendo acceso a una educación privilegiada (los agentes de poder), articulen el problema en sus discursos partidistas.

Al mismo tiempo, la información circula a una velocidad proporcional a la cantidad de informantes en una multipista de sentidos y encuadres, teniendo por consumidores a una generación que vive como propio todo lo que accede a su campo de conocimiento. Conociendo y discriminando construyen un criterio polifónico, que nunca deja su condición de *work in progress*, radicalizándose en este construirse; cruzando sentidos que antes eran abordados solo en su especificidad disciplinar, y siempre bajo la presión de ser muestras de prueba de una teoría política ajena. Esta voluntad de saber-se y reconocer-se en lo inestable es lo que moviliza el conocimiento historiográfico de una generación que necesitaba una bandera de lucha propia, al mismo tiempo que histórica; evadiendo la autoridad militante, se manifiestan en puestas en escena colectivas, sin autor aparente y

simulando una espontaneidad irrepetible, en definitiva reconstruyendo los modos de decir a través del artificio.

Es en este estado alterado donde surgió la necesidad de re-*visar* los modos de enseñanza y formación artística nacional. Nuestras ambiciones respecto a las artes visuales no son solo la concreción de su exportabilidad, ni sus puestas en valor expositivo, sino más bien en relación con lo más profundo de nuestras aspiraciones culturales, las cuales no siempre están en sintonía con lo que la comunidad entiende, considera y consume como arte. Así, llegamos a contar dieciséis escuelas de arte que concluían en una Licenciatura en la especialidad al año 2011, lo que va más allá de todo asombro. La contradicción que existe en la relación artista/habitante de un territorio político, social y culturalmente disociado como el nuestro, evidencia la puesta en realidad de nuestras ambiciones culturales bajo la sombra de una herencia colonial, que unida a la estrategia subalterna del uso y abuso de lo contemporáneo, no deja de mirar hacia el centro, hacia ese núcleo virreinal perdido y nunca territorialmente representado. El arte, su representación, la construcción de imaginarios, donde se encuentra latente el pensamiento crítico, es el deseo perdido; aquí se fundamenta la cantidad nada despreciable de escuelas de arte existentes, a lo que se suma la cantidad no menor de alumnos, luego de egresados y posteriormente de titulados. Cada aspiración universitaria, tanto privada como pública, da cuenta del objetivo no logrado, siempre observando lo ajeno, aquellas construcciones imaginarias foráneas que acreditan historia, patrimonio, memoria, en definitiva un relato de representación cultural, una noción de nación.

En este espacio inestable se articularon los encuentros nacionales de escuelas de arte, (Pabellón 83, Lota Alto, 2010, y Centro Patrimonial Recoleta Dominica el año 2011), pensados como espacios donde se manifestara una mirada crítica a nuestras certezas, programas y planes académicos, dándonos la oportunidad de analizar el origen y fundamento de nuestras actancias, gestiones y reacciones académicas; de discutir por qué consideramos que la formación de artistas se debe encontrar al interior de la universidad, o por qué debe tener este carácter profesionalizante. Todos asuntos que nos llevan a problematizar nuestros hábitos culturales.

El Primer Encuentro Nacional de Escuelas de Arte, Lota 2010 propuso un programa metodológico de análisis desde la formación académica y tuvo como objetivo inicial concluir en un diagnóstico del área y de la disciplina de las artes visuales nacionales. Los dieciséis directores de las escuelas formadoras de

Licenciados en Arte, junto a igual número de artistas chilenos (representantes de un discurso crítico dentro del campo de las artes visuales), discutieron sus relaciones interdisciplinarias y cuáles debían ser sus proyecciones hacia el sistema cultural. Esta metodología se presentaba como oportuna y consecuente frente a la ausencia de plataformas de discusión sobre cómo estábamos formando a nuestros artistas, para qué, desde dónde y cuál era el sentido profundo de nuestro quehacer académico en relación con el imaginario cultural de nuestra sociedad; ubicándonos en la necesidad –desde nuestros propios conocimientos y desconocimientos– de evidenciar el estado de las cosas, por complejo que esto resulte, por distante que nos parezca y sin dejar a un costado nuestros intereses, prejuicios y culturas. A cada uno de nuestros debates se fue sumando la necesaria relación con una mirada país, en tanto las producciones artísticas conforman el plano concreto sobre el cual se funda nuestro material simbólico.

La locación: Pabellón 83, Lota Alto. El territorio/espacio donde nos reuniéramos no debía tener pertenencia alguna dentro del campo de la educación formal, ni en el ámbito intelectual y/o académico; pero sí se buscaba el contraste y la tensión necesaria –como localización– para la construcción de pensamiento crítico. Desde aquí definimos que el lugar debía tener un sentido político real, vinculado a lo productivo, que sustentara una cultura territorialmente definida. El Primer Encuentro Nacional de Escuelas de Arte, Lota 2010 es una investigación aplicada de la formación académica disciplinar, que se desplaza a un espacio impertinente para cuestionar el aporte de nuestras producciones artísticas a las propuestas simbólicas, responsables de intervenir las prácticas socioculturales: la escena lotina y la Ruta del Carbón asumieron el rol de anfitriones de esta primera versión de debates entre las escuelas formadoras de nuestros artistas; paisaje propio y ajeno al mismo tiempo, es el entre-lugar necesario para reconocer las diferencias dentro de un campo común, manifestándose las tensiones a puerta cerrada y sin espectadores, porque en nuestra formación de Licenciados en Arte se hacía necesario este primer espacio privado para explicitar nuestras diferencias internas de códigos y repertorios, asunto fundamental para reconocernos e identificar nuestras ambiciones y objetivos.

En este marco, invitamos a los directores de las escuelas de arte a participar con una ponencia que tenía como dimensión obligada el perfil de ingreso en relación con las misiones, objetivos y fundamentos institucionales, lo que permitió

un reconocimiento y presentación entre pares como, también, la formulación de criterios, miradas y encuadres respecto de nuestro ambicioso campo de las artes visuales. El debate se instaló en torno a tres asuntos nucleares: la relación de la formación de artistas visuales con las problemáticas del arte hoy; la realidad académica de las artes visuales (docentes artistas y/o artistas docentes) y la tensión original entre licenciatura y pedagogía: dos carreras y una especialidad enfrentadas en un campo en disputa. Se buscó evadir el tener que ser concluyentes, por tanto este primer encuentro arrojó una batería importante de preguntas no todas con respuestas, así como experiencias comunes que, desde lo diverso, se integraron en un relato posible de la formación artística nacional, al mismo tiempo que nos alejábamos de aquel objetivo original: concluir en un diagnóstico del sistema del arte y su formación.

El Segundo Encuentro Nacional de Escuelas de Arte, Centro Patrimonial Recoleta Dominica 2011 también se presenta como una plataforma de debate cerrada entre los directores de las escuelas de arte nacionales, comenzando en esta oportunidad con una conversación con los artistas visuales Camilo Yáñez y Voluspa Jarpa, agentes activos, por tanto representantes del campo del arte nacional, quienes propusieron a partir del estado del arte en Chile y su relación con la formación universitaria de la disciplina, una cuestión nuclear: ¿qué artista se está formando en nuestras escuelas universitarias? ¿Qué significa ser *Licenciados en artes visuales*? Al ser expresados por artistas/autores que también realizan una labor académica reconocida, pero autónoma, es decir sin pertenencia a un claustro en particular, estas preguntas cobraron un valor especial de pertinencia y consecuencia.

Los licenciados en arte son sujetos formados en un lenguaje, una expresión y representación de la realidad, lo que no implica necesariamente que se comprometan a ser artistas interesados en influir el sistema cultural y/o en producir un cambio. Los postulantes y recién ingresados a la carrera no tienen conocimiento sobre el estado de la cuestión del arte, sino, más bien, traen un cierto apetito pre-moderno intuitivo, algo así como una sobrevaloración hacia lo sensible que alude a una emocionalidad siempre subjetiva. Este importante descalce se proyecta y arrastra desde el sistema de educación escolar y la formación que tienen los profesores de arte, no solo en relación con la disciplina artística, sino con la cultura y la sociedad, lo que tiene por consecuencia la formación de individuos resentidos con el sistema

del arte contemporáneo porque se lo observa como un sistema impenetrable, exclusivo. Por un lado, se encuentran los consumidores y productores de arte y, por otro, los excluidos de ese tipo de manifestaciones, en tanto no se comparte un universo integrado de códigos y repertorios. En definitiva, dos mundos que no se ven, no se tocan, ni se relacionan; uno porque está formado para mantener un relación endógena hacia la disciplina del arte y sus actores (con un sistema autoproducido), y el otro, la sociedad, los pueblos, los territorios culturales, que no tienen las herramientas para decodificar aquello que llaman arte, que supone ser contenedor de su propia representación.

Entonces, si la formación académica va dirigida hacia el desarrollo de individuos que tengan dominio del lenguaje visual y que sustenten un nivel de reflexión acerca de la visualidad, sucede que al no estar en relación con la población consumidora se radicaliza la incapacidad de influir en los territorios sociales. Asimismo, la cantidad de espacios existentes dentro del circuito nacional del arte no es determinante, como tampoco sus programas de difusión y comunicación (todos dirigidos al sistema del arte); sí lo es la carencia de una estrategia de aproximación coherente con nuestra realidad más próxima, tanto de parte de nuestros sistemas formativos universitarios, como de las plataformas de difusión, los medios de comunicación y, por cierto, de las políticas públicas. Claramente el valor del arte en un territorio sociopolítico no es cuantitativo, ni tiene una relación directamente proporcional con su cantidad de habitantes, pero sí son una señal las dieciséis escuelas de arte que al año 2011 existían en Chile, arrojando 493 egresados de Licenciatura en Arte al año, lo que viene a fundamentar una paradoja: formación premoderna, desapegada de toda realidad-país, que al mismo tiempo ambiciona la reflexión analítica, desde donde se proyecte un imaginario simbólico representativo del colectivo cultural (no siendo este reconocido ni asumido por la sociedad como propio).

Así como el primer encuentro fue la presentación y reconocimiento de nuestro campo de formación artística, este segundo intentaba abordar los problemas y tensiones, como la falta de formación de profesionales para el sistema del arte (desde montajistas, productores, gestores, curadores, teóricos, académicos, investigadores, periodistas); en definitiva, de agentes mediadores fundamentales para mantener en movimiento el subsistema del arte dentro del campo cultural. Todos los profesionales que trabajan para el sistema del arte nacional han tenido formacio-

nes universitarias diversas, lo que debería dinamizar las relaciones y conocimientos disciplinares, aunque se enfrentan a la dificultad de la actualización, integración y puesta en relación de los contenidos específicos que no solo son ajenos, sino que se encuentran celosamente custodiados por los actores influyentes dentro del propio sistema nacional. Esto es lo que define que el mundo del arte funcione precaria y endogámicamente, pues no cuenta con una cadena relacional que promueva la existencia de agentes foráneos, únicos actores capaces de reflexionar sobre el objeto de arte desde la incomodidad del no-lugar. Todo evidencia que no existe una gramática común, lo que dificulta la comprensión y comunicación dentro del campo/sistema/mercado del arte donde aspiran a desempeñarse profesionalmente los estudiantes de Licenciatura en Arte.

Relación en tensión: arte y formación pedagógica

Que los pedagogos de la disciplina tienen una vaga lectura del campo del arte actual; que nuestros artistas/académicos se alejan de toda responsabilidad frente a la formación pedagógica; que existe una diferencia entre el profesor de artes universitario y el que hace clases en las aulas escolares, responsabilizando a este último de no dialogar con los artistas y de no mantenerse actualizado respecto de las ocurrencias en el campo del arte; que el modelo de educación no entrega los conocimientos básicos ni las competencias necesarias mínimas sobre arte contemporáneo; que no se logra relacionar arte, producciones imaginarias y cultura con productividad económica, son todas cuestiones habituales en nuestro debate al abordar la relación entre arte y pedagogía. Al parecer el asunto continúa siendo el mismo: no hay concordancia entre las lenguas que hablan sobre arte y cultura. Y si pensamos que nuestros artistas tienen un origen académico, y que son las instituciones universitarias las que forman a nuestros profesionales para todas las áreas de producción nacional, solo se evidencia la falta de diseños de modelos que contengan propuestas de proyectos profesionales consecuentes con la misión de la institución universitaria que las aloja. Así, cada futuro profesional postularía a un modo de ver la especialidad, el arte, la cultura y la sociedad, en definitiva, a un modo de enfrentar los problemas de la representación, cuyos contenidos teóricos e investigativos en relación con la ideología manifiesta, provocarán una selección natural tanto de postulantes como de estudiantes, que consecuentemente

intervendrán en la representatividad de nuestra comunidad. Nuevamente se manifiesta como necesaria la construcción de una gramática común en tanto herramienta para enfrentar la representación cultural de masas, articulada por los medios, la contingencia política y las influencias del mercado. Los agentes culturales, artistas, profesores de arte, teóricos, curadores, mediadores en relación profesional con las artes visuales, podrían así vincularse con perspectiva político-ideológica en la toma de decisiones, construcción y debate de las políticas públicas, asumiendo que el arte es una herramienta fundamental para promover la toma de conciencia de aquella realidad inexistente. Al finalizar el Segundo Encuentro Nacional de Escuelas de Arte se concluyó una carencia: se precisa la formación y construcción de sensibilidades frente al todo social, que vayan creando una visión cultural desde una mirada-país, siendo todos los agentes del subsistema del arte los responsables de su precaria existencia.



Centro Cultural Comunitario Pabellón 83, lugar donde se desarrolló el Primer Encuentro Nacional de Escuelas de Arte. Lota, 2010.

Cuerpo crítico como estrategia de aproximación a una lengua común

Este primer volumen de textos críticos es solo un intento posible frente a la necesidad de elaborar un glosario común, donde se puedan reconocer nuestros lugares de habla, diferentes lenguas y sus ambiciones. El propósito fue realizar un cuerpo de narrativas desde nuestros espacios de pertenencia: como artistas, teóricos e investigadores que participamos en la formación artística nacional. De este modo, a cada uno de los autores se les presentaron los asuntos trabajados en los dos encuentros de escuelas, en un formato de preguntas dirigidas y fundadas como estrategia de circulación: un boca a boca, un puerta a puerta de lo realizado en los encuentros, con la intención de abandonar el espacio de lo privado para comenzar a sobre-exponernos. Las preguntas fueron las siguientes:

¿Tiene alguna importancia este rasgo diferenciador entre “artista plástico” y “licenciado en arte”? ¿Se explicita en la formación artística hoy?

Culturalmente o socialmente, ¿se entiende y percibe la diferencia entre un artista, un licenciado en arte o un productor artístico?

¿Cuáles son las actuales necesidades profesionales del área y cómo deberían las escuelas de arte interpretar su relación con la pedagogía, el mercado artístico y el entorno cultural?

¿Hay alguna relación entre el cambio de paradigma artista/licenciado en arte con la dificultad de inserción de los artistas nacionales en el medio contemporáneo del arte?

¿Cómo abordan nuestros artistas, teóricos e investigadores del sistema académico –todos docentes en nuestras plataformas de formación artística– la capacidad de influir en el campo artístico y político-cultural?

¿Qué relación tiene la teoría y filosofía del arte, que se desarrolla en los nichos académicos, con las prácticas culturales que, en sentido más amplio, abordan las mutaciones del mundo contemporáneo?

¿Por qué el periodismo y la crítica de arte se han distanciado de la función movilizadora que tuvo hasta principios de los años noventa? ¿Cómo y por qué se produjo el alejamiento de las áreas claramente disciplinares (especialidades artísticas, teoría, historia y filosofía del arte) de aquellas manifestaciones y prácticas

que mediaban con la promiscua cultura nacional (periodismo crítico de arte y la cultura; dirección, administración, gestión, producción y comercialización del arte)?

¿Cómo se traduce dentro del campo disciplinar los requerimientos de los fondos concursables, específicamente cuando se refieren a fomento a la creación artística, a planes estratégicos de extensión y vinculación con el medio, todos asuntos dirigidos hacia la promoción, la circulación y difusión de sus propuestas de trabajo artístico? ¿Las escuelas de arte han involucrado estas dimensiones dentro de los contenidos de sus planes y programas?

¿Cómo se pone en valor y conocimiento, en la formación artística contemporánea, el trabajo de gestión y producción de los artistas nacionales que se encuentran en la articulación del sistema del arte?

Este reticulado de asuntos a ser pensados por nuestros productores/agentes del sistema del arte, también se transforma en una estrategia para compartir responsabilidades, todo bajo un formato de invitación a vincularse y participar de esta puesta en escena colectiva que, si bien no se manifiesta con la seducción performativa de la protesta estudiantil, diseña un artificio posible para construir una gramática polifónica que evite cualquier conclusión reduccionista.



Centro Patrimonial Recoleta Dominicana, lugar donde se desarrolló el Segundo Encuentro Nacional de Escuelas de Arte. Santiago, 2011.

I

CONCEPCIONES DE LO ARTÍSTICO, TRANSMISIÓN
DE SABER Y EXPERIMENTACIONES CREATIVAS

Academias, museos y salones: el proyecto institucional del arte moderno en Chile (1797-1947)¹

Claudio Guerrero² - Kaliuska Santibáñez³

La educación artística y el campo local: una aproximación histórica

En las últimas décadas, la idea de que la escena chilena de artes visuales constituye un campo tramado por la institucionalidad académica se ha convertido en lugar común. Críticos, artistas e historiadores, entre otros, han insistido en que los relatos acerca del desarrollo del arte en el país, la transmisión del saber artístico y las condiciones de inscripción de los artistas estarían subordinados al esquema de las instituciones universitarias que forman a los artistas visuales en Chile.

El crítico y curador cubano Gerardo Mosquera –un observador externo para estos efectos– parece tener la misma impresión al intentar explicar el peso que tendría el soporte textual por sobre la imagen en la escena artística local (otra hipótesis de amplia difusión): “El gusto chileno por el discurso erudito más que por la crítica directa debe relacionarse también con el peso de la enseñanza del arte en el país, que nuevamente contrasta con la pobreza en este campo prevaeciente en buena parte de América Latina: la gran mayoría de los artistas poseen un

¹ Este texto constituye una síntesis de las conclusiones parciales de una investigación en curso acerca de la historia de la educación artística universitaria en Chile iniciada el año 2008 por el equipo Estudios de Arte (EDA). La primera parte de la investigación (1797-1947) se encuentra en dos libros que pueden descargarse desde en el sitio web de EDA (www.estudiosdearte.cl).

² Historiador y curador. Forma parte del equipo de investigación del Catálogo Razonado del Museo de Arte Contemporáneo. Es docente de las universidades de Arte y Ciencias Sociales ARCIS y de la Universidad Diego Portales.

³ Historiadora del Arte. Integra la Unidad de Investigación/ Área Curatorial del Museo Nacional de Bellas Artes y es investigadora asociada al Museo de Artes Decorativas en el proyecto “Presencia de mujeres y relaciones de género en la cerámica de Lota”.

diploma universitario en su especialidad. Las distintas universidades tienen sus propias tradiciones y tendencias, y los artistas son prácticamente clasificados según la universidad y promoción de donde provienen, no solo por el rigor del centro docente de origen, sino por la posición artístico-ideológica de aquel. Además, un número considerable de protagonistas de la escena plástica son profesores que ejercen una gran influencia”⁴. En Chile, muchos se han preguntado si la historia del arte local no es más que la historia de la academia.

Los propios artistas han adquirido una conciencia irónica del asunto, como quedó manifiesto en la muestra colectiva *Clásico universitario*, montada en la sala de arte CCU, en Santiago, a fines del 2009. El nombre de la exposición alude al tradicional encuentro de dos de los equipos de fútbol más populares de Chile, que también coinciden con las instituciones que poseen las más importantes y antiguas escuelas de arte del país: la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Como todo un clásico, en la sala se enfrentaban once artistas egresados de cada plantel universitario, preparados por sus respectivos entrenadores (un profesor de cada escuela) y moderados por un árbitro (el curador). El esquema de roles de la muestra constituye una irónica alegoría del sistema artístico chileno.

Estamos convencidos del peso de la educación artística profesional en la formación del campo local, pero también sabemos que la conciencia que se ha alcanzado sobre este problema en el Chile contemporáneo descuida aspectos fundamentales. Esto se debe, en buena medida, al modo como este asunto se restringe solo a la educación universitaria y olvida que, aun cuando es el eje fundamental, la relación entre la educación artística y el campo local forma un complejo mucho mayor que incluye otras prácticas e instituciones.

Por esto, nuestro texto aspira a poner en perspectiva el desarrollo de la educación artística profesional a partir de un relato histórico documentado que la articule dentro de la educación artística general, entendida como un objeto amplio que incluye tanto a las instituciones y prácticas que buscaban expresamente formar artistas, como aquellas diversas experiencias que pueden ser comprendidas como educación artística, y que están asociadas a los dispositivos institucionales de exposición, inscripción y financiamiento de las artes.

⁴ Gerardo Mosquera (ed.). “Introducción”. *Copiar el edén: arte reciente en Chile*. Santiago: Puro Chile, 2006, p. 17.

Hacia un concepto de educación artística

La enseñanza artística, en un sentido general, puede referir a cualquier práctica pedagógica que implique ejercicios o contenidos asociados al arte o las artes (dependiendo del concepto y la época). Este texto, no obstante, prioriza la estrecha relación que han sostenido la educación artística profesional con la institucionalidad de las artes visuales en Chile. Por eso hablaremos de educación artística «superior» o «profesional» para referirnos a la enseñanza formal (ejecutada a partir de un programa) destinada a desarrollar artistas profesionales. Esta definición toma distancia tanto de la transmisión informal de conocimientos entre maestros y aprendices, como también de la educación artística que se integra en el currículo escolar preparatorio o como un aprendizaje anexo a otra disciplina (estas distancias y cercanías se relativizan en diversos momentos de este relato, en la misma medida que van cambiando los conceptos de arte, artista y educación). En otro aspecto, sin embargo, será necesario ampliar este objeto.

La modernidad se ha caracterizado por el particular modo en que la esfera de los sentidos y los afectos ha ingresado al pensamiento filosófico y político. Es en esta clave que sobre el arte y su pedagogía (que tendrían un acceso privilegiado a tal esfera) se hayan proyectado ambiciones que sobrepasan con creces la formación de artistas e, incluso, se ha asociado el arte a diversos proyectos de transformación del mundo. Por esto, la enseñanza artística ocupó un lugar importante en el imaginario y en muchos tópicos fundamentales de lo moderno.

Es debido a esta razón que las sociedades modernas han destinado significativos recursos para mantener instituciones que formen artistas profesionales, ya que han considerado tan importante su instrucción como la educación que ellos brindan a la sociedad a través de la pública exposición de sus obras. Por esto es que la educación artística universitaria se ha desarrollado en estrecha relación con los museos de arte, las exposiciones, la subvención estatal de la producción artística (o de “proyectos”, en un lenguaje contemporáneo), entre otros fenómenos de variada índole.

Los términos en que se ha pensado el valor pedagógico del arte han variado con el tiempo. La educación del gusto y de los sentimientos, así como la apreciación de la belleza en cuanto forma visible de la virtud son algunas de las razones que mayor consenso generaron entre mediados del siglo XVIII y mediados del XIX,

cuando se inicia en Chile la enseñanza artística universitaria. Corresponden al ideario ilustrado y sus posteriores articulaciones con otras corrientes ideológicas como el romanticismo, el liberalismo y el positivismo. Hoy ya no parece estar clara la importancia de la educación artística en todos sus niveles, pero creemos que indagar en su historia nos permitirá extraer conclusiones que pueden ser determinantes para esta discusión.

Por esto es que a continuación desarrollaremos una síntesis del desarrollo de la educación artística superior en Chile entre 1797 y 1947, que hemos articulado en cinco períodos. Primero, una época de proyectos y ensayos, que se inicia con la fundación de la Real Academia de San Luis en 1797 y acaba con la fundación de la Academia de Pintura en 1849. Luego, un período formativo que va de 1849 a 1872, año a partir del cual se regulariza –con solo breves interrupciones– la enseñanza de pintura, escultura y arquitectura en la Sección de Bellas Artes del Instituto Nacional. El tercer período aborda la consolidación del sistema artístico y va desde 1872 hasta 1910, año en que se inaugura el Palacio de Bellas Artes en el contexto del Centenario de la República. En el cuarto período se analiza la aguda crisis del proyecto de educación artística que se instaló en el siglo XIX, que transcurre de 1910 a 1928, año en que se produce el cierre temporal de la Escuela de Bellas Artes (heredera de la Academia). Finalmente, un quinto período de reorganización, que se desarrolla entre 1928 y 1947, año de fundación del Museo de Arte Contemporáneo.

Proyectos y ensayos (1797-1849): la pedagogía del gusto, el dibujo y los artistas profesionales

La Real Academia de San Luis constituye la primera institución que en Chile enseñó en forma sistemática una práctica artística, el dibujo, y por esto es que con ella iniciamos nuestro relato. Inaugurada en Santiago en 1797, por iniciativa de Manuel de Salas, pertenece al conjunto de colegios modernos que en América Latina se fundaron bajo el signo de la Ilustración, es decir, basados en el principio de que la educación debía estar dirigida a todos los integrantes de la sociedad. En el caso de la Academia, sin embargo, el énfasis se puso en la educación del artesano, cuyo impacto en el progreso económico y la «regeneración» social fue un verdadero lugar común, al menos en la vertiente hispanoamericana de la

Ilustración. Si la educación podía racionalizar todas las esferas de la sociedad, se pensaba que eran los artesanos quienes lo requerían con más urgencia.

Por lo mismo, es cierto que el curso de dibujo que se dictaba en la Academia de San Luis en principio tenía un fin práctico –una competencia que podía mejorar los objetos utilitarios elaborados por los artesanos–, pero esto no excluía otras motivaciones. Se seguía la máxima del Conde de Campomanes de que, para los artesanos, el dibujo era necesario en cuanto constituía “el padre de los oficios prácticos”. El pragmatismo de la sentencia esconde un desplazamiento de la teoría del *disegno* originada en el siglo XVI, según la cual el dibujo era el padre de la pintura, la escultura y la arquitectura debido a su carácter cognoscitivo y analítico, tanto como sintético y racional.

El propio Manuel de Salas depositaba en el dibujo ambiciones mucho más “elevadas”. En un discurso que escribió en 1801, con motivo de los exámenes públicos de la Academia⁵, afirmaba: “el genio del dibujo hizo nacer las tres artes nobles: la arquitectura, a quien debemos habitaciones cómodas, seguras y agradables; la escultura, que inmortaliza a los grandes hombres; y la pintura, que representando a los sentidos las acciones, nos da continuas lecciones de virtud”⁶. Las virtudes prácticas y elevadas del dibujo se hacían presentes en la misma institución. Al mismo tiempo que se instalaba la enseñanza del dibujo, también lo hacía el esquema conceptual que tendía a separar las artes entre unas nobles o bellas, y otras mecánicas o utilitarias.

La enseñanza del dibujo se continuó tras la Independencia en el Instituto Nacional, el que había sido fundado bajo el modelo del Institut de France para aglutinar las principales facultades educativas del país. Esta última tarea será transferida luego a la Universidad de Chile que, desde 1842, reemplazó a la colonial Universidad de San Felipe, aunque ahora con el ejemplo de la llamada universidad “napoleónica”, ya que debería dirigir y supervisar el desarrollo integral de la educación nacional.

Tanto en el Instituto como en la mayoría de los colegios privados dirigidos a la élite, el dibujo fue valorado como una asignatura relevante, aunque desde cierta ambivalencia, pues se consideraba que para algunos el dibujo era un “talento de adorno”, mientras que para los artesanos constituía una competencia esencial.

⁵ Desde su origen en los humanistas del Renacimiento, fue característico que las academias modernas propiciaran los debates y conferencias. Los principios y valores de las bellas artes han sido uno de los temas predilectos de esta tradición.

⁶ Juan Salas (comp.). *Escritos de don Manuel de Salas*, tomo I. Santiago: Universidad de Chile. Imprenta Cervantes, 1910, p. 603.

Por eso el Instituto abrió un curso vespertino especialmente dirigido a ellos. Si mejoraba el gusto de los artesanos, mejoraría el gusto en los objetos utilitarios y así lo haría el de toda la sociedad (este tipo de expectativas forman un subtexto de la modernidad que la recorre desde el pensamiento ilustrado hasta las escuelas de vanguardia, como la Bauhaus). La preocupación por el gusto, en todo caso, también sustentaba la promoción de las bellas artes, en la medida que la afición por ellas se consideraba propio de las sociedades civilizadas.

En paralelo a la preocupación transversal por el progreso del gusto, diversos acontecimientos testimonian la progresiva distinción entre “las artes”. Esto se confirmó en el Instituto Nacional en 1843, cuando se dividió el curso de dibujo en un curso de dibujo lineal –más práctico– y un nuevo curso de “pintura y dibujo del natural” –de pretensiones más liberales– a cargo de José Luis Borgoño, discípulo del pintor francés Raymond Monvoisin. Este último jugaría un importante papel en la instalación del concepto y la enseñanza regular de las bellas artes en el país.

Monvoisin había llegado a Santiago a principios de 1843, después de haberse comprometido con el gobierno chileno a fundar la primera academia de pintura del país. A pesar del entusiasmo que generó en la opinión pública, el proyecto no prosperó. Sin embargo, la exposición de cuadros históricos de gran formato que montó aquel mismo año quedó inscrita como un acontecimiento inaugural en la desarrollo del arte local (a inicios del siglo XX todavía se recordaba la llegada de Monvoisin como el origen del “gusto por las bellas artes” en Chile). Es probable que fuera la primera exposición moderna de bellas artes –en cuanto, exhibición laica, pública y temporal de objetos artísticos– y a partir de la cual también se publicó la primera crítica de arte propiamente tal (más cerca de la crónica de exposiciones), que corrió por parte de Domingo Faustino Sarmiento.

Un último establecimiento cierra este período y confirma la separación entre artes útiles y bellas. En 1845 se fundó la Escuela de Dibujo Lineal de la Cofradía del Santo Sepulcro⁷, primera institución que en Chile se dedicaba exclusivamente a enseñar una práctica artística. Más allá de si el dibujo lineal que en ella se enseñaba se consideraba o no “artístico” (la distinción no es tan sencilla como parece), lo importante es que constituye la primera de un tipo de escuelas dedicadas a la enseñanza de dibujo para los artesanos, mientras que los esfuerzos por contar con

⁷ La Cofradía del Santo Sepulcro fue una organización dirigida por laicos miembros del ala conservadora de la élite dirigente, que intentaba agrupar al artesanado bajo el principio de una “regeneración social” de carácter cristiano, tradicionalista y políticamente moderado. Como veremos, la Cofradía aparecerá en diversas ocasiones en esta historia relacionada con la fundación de las escuelas de dibujo lineal, música y escultura ornamental.

una entidad que formara artistas se concentrarían en la fundación de una “academia de pintura” o “de bellas artes”, lo que se conseguiría pocos años después.

Período formativo (1849-1872): las bellas artes ingresan a la universidad

Tras un par de intentos fallidos, en 1849 se concretó la fundación de la anhelada Academia de Pintura en Santiago. Como primer director, el gobierno chileno contrató al pintor italiano Alejandro Ciccarelli, quien había llegado a América para trabajar en la corte imperial de Brasil.

La Academia se instaló en algunos salones del edificio que había sido sede de la Real Universidad de San Felipe, donde también funcionaba entonces la Cámara de Diputados y un teatro. Su inauguración se realizó con gran solemnidad y contó con la participación de las principales autoridades del país, encabezadas por el propio presidente Manuel Bulnes. En el acto, Ciccarelli pronunció un conocido discurso –que luego se publicó en los *Anales de la Universidad de Chile* y también como folleto independiente⁸– donde desplegó toda su erudición para relatar el origen de las bellas artes, así como el significado y beneficio de su instalación en Chile a través de la Academia (él afirmaba ser el primero en “poner esta semilla de prosperidad en la América del Sur”).

En el discurso, Ciccarelli destacó la capacidad de las bellas artes de despertar el sentimiento de la “belleza moral” y de conmemorar ejemplos de virtud cívica para las futuras generaciones. También atribuyó a la Academia la función de articular la ciencia y el saber –representados por la recién fundada Universidad de Chile– con la industria, lo que consideraba fundamental para el progreso del país. Y en el más conocido y optimista pasaje de su discurso, llegó a profetizar que Chile sería algún día la “Atenas de la América del Sur”, basado en una analogía climática (la “luz”), geográfica (los “pintorescos accidentes”) y política (un “gobierno libre”) con la Grecia y la Italia clásicas.

El primer reglamento de la Academia –y su puesta en práctica en el tercer cuarto del siglo XIX– nos revela que su enfoque pedagógico provenía de la codificación de los valores del clasicismo que se había llevado a cabo en la academia francesa

⁸ Tanto este como otros documentos que aparecen referidos en nuestro texto pueden ser descargados del sitio web www.memoriachilena.cl, un amplio archivo digital especializado en historia, arte, cultura y literatura chilena. Otras fuentes inéditas de esta investigación también se encuentran disponibles en el sitio web de Estudios de Arte (www.estudiosdearte.cl).

y desde ahí difundido por toda Europa y América. A pesar de esto, el contexto en que se instaló la Academia implicó una articulación local ciertamente original, como ya veremos, especialmente en lo relativo a la trama institucional en que funcionó esta entidad.

La enseñanza partía con una serie de cursos dedicados a la copia, primero de estampas y luego de modelos de yeso, para solo al final llegar al “dibujo del natural”. En paralelo los alumnos debían acreditar conocimientos en gramática, geometría, historia, literatura, retórica y filosofía. Una vez pasadas estas etapas, recién podrían ingresar al curso de composición histórica, en donde dejarían de hacer copias y compondrían “originales”, aunque siempre con la dirección temática y estilística del director. En todos los documentos de la época se enfatiza que el objetivo primordial de la Academia es la formación de “pintores históricos”.

Como en casi todas las academias de entonces, se daba gran importancia a los concursos y a la consecuente repartición de medallas y estímulos monetarios a los alumnos más adelantados y promisorios. El más importante de todos fue el tradicional Premio Roma, beca del Estado que permitiría a los alumnos que finalizaban sus estudios observar en vivo las fuentes de la tradición clásica en la ciudad de Roma. Aunque ya en la década de 1840 comenzó el envío de pensionados a Europa por parte del Estado, esta práctica solo se regularizó a partir de 1863; pese a los planes de Ciccarelli, la mayoría de estos pensionados estudiaron en la academia oficial de París o en algunas de sus émulas privadas.

La creación de la Academia de Pintura se dio en un contexto marcado por la creación de importantes instituciones pedagógicas. Así, pese a que el apoyo gubernamental fue inestable, alrededor de ella se gestó una trama institucional que determinó el camino que seguiría la educación artística en Chile. Se había generado un consenso en todo el espectro político acerca de la necesidad de un Estado docente –no obstante las revoluciones y conatos de guerra civil que sacudieron al país– en el que la educación pública era el agente sustancial en la formación de los ciudadanos de la República y una esfera imprescindible para asegurar el progreso general del país.

Entre 1839 y 1842, se aceleró el proceso de fundación de instituciones pedagógicas. En esos años se concretó el reemplazo de la colonial Universidad de San Felipe por la «nacional» Universidad de Chile, así como la fundación de la Escuela Normal de Preceptores, una de las primeras de América Latina (y que incluyó el dibujo lineal desde su primer programa). Las nuevas instituciones

quedaron a cargo de algunos de los intelectuales latinoamericanos más importantes del siglo: Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento, respectivamente.

Hacia 1849 este proceso se concretó en el terreno de las artes. Ese año, además de la Academia de Pintura, se crearon la Escuela de Artes y Oficios, la Clase de Arquitectura del Instituto Nacional y la Escuela de Música y Canto de la Cofradía del Santo Sepulcro, las tres últimas dirigidas por maestros franceses. En 1850, tal como estaba planificado, la Escuela de Música y Canto pasó a manos del Estado y se transformó en el Conservatorio Nacional de Música. En 1854 se creó la Escuela de Escultura Ornamental de la Cofradía del Santo Sepulcro (otro maestro francés quedó a cargo), la que en 1859 se dividió en una clase de estatuaria (“bustos, estatuas, bajorrelieves y composiciones históricas”) y en otra de escultura ornamental (“decoración interior y exterior de edificios y monumentos públicos”).

En 1858, una nueva reforma ordenará por un buen tiempo la trama institucional de la educación artística. Se creó la Sección de Bellas Artes en el Departamento Universitario del Instituto Nacional⁹, a la que se integraron la Academia de Pintura, la Clase de Arquitectura y la Escuela de Escultura, convirtiéndose así en la primera entidad que en Chile agrupaba las tres disciplinas correspondientes a las tradicionales “artes del *diseño*” –ratificando el camino paralelo del concepto de bellas artes y el de sus instituciones– y en un caso temprano, a nivel mundial, del ingreso conjunto de estas profesiones a la enseñanza universitaria.

La Escuela de Artes y Oficios quedó, por cierto, fuera de esta reforma. Su objetivo era formar “obreros hábiles e instruidos”, que sembraran en Chile “el germen de la civilización industrial tan necesario para su prosperidad”. Pese a lo ambicioso de las expectativas, no se consideró que el ejercicio de las artes “mecánicas” o “aplicadas” constituyera una disciplina universitaria, lo que reafirmaba cierto carácter “liberal” de las bellas artes.

El Conservatorio de Música también quedó, en ese momento, fuera de la Sección Universitaria. No obstante, la tendencia de la segunda mitad del siglo XIX –en Chile, al menos– fue agrupar las bellas artes en el concepto más amplio de “artes y letras” que solía incluir literatura, pintura, escultura y música, entre otras expresiones, pero que raramente incluía de modo explícito a la arquitectura, en buena medida por el cariz práctico de esta disciplina.

⁹ Desde sus inicios hasta 1879, la Universidad de Chile fue una corporación de académicos con múltiples funciones, pero entre ellas no se ejercía la docencia. Esta última se realizaba en el Instituto Nacional, que en 1850 separó la instrucción preparatoria de la profesional, quedando esta última a cargo del Departamento o Sección Universitaria.

El nuevo concepto de arte “elevado” que se instalaba tomó distancia tanto de la idea de que las “artes” podían constituir un aporte directo al progreso material (lo que haría el “dibujo lineal”), como de aquella otra idea que considera al arte un “talento de adorno” al cual dedicar los momentos de ocio. La nueva concepción separaba a las bellas artes de cualquier aporte directo o inmediato al proceso productivo, pero no para configurarlas como una esfera completamente desinteresada. Al contrario, el utilitarismo social de raigambre ilustrada seguirá presente, y se proyectarán sobre las bellas artes altas expectativas en cuanto a su aporte al progreso general de la nación, pero solo en la medida que ellas conservaran su autonomía respecto del proceso productivo. Algunos de estos intereses no eran del todo nuevos –como la idea de que el arte forma el gusto y afición por la belleza– y otros cobraron con el tiempo mayor importancia – como la convicción de que el arte puede representar lo nacional–, pero todos se articularon desde las posibilidades mediadoras de las bellas artes.

Academia, museo y salón: la consolidación del sistema artístico moderno (1872-1910)

Desde 1872 en adelante, la pintura, escultura y arquitectura fueron carreras profesionales estables ofrecidas por la educación superior auspiciada por el Estado. Si habían existido algunas dificultades para conseguir reemplazantes a los primeros artistas que las enseñaron, en lo sucesivo hasta hoy, su enseñanza se interrumpiría solo excepcionalmente, consolidándose así la profesionalización de la carrera artística iniciada en la década de 1840.

Otros avances también contribuyeron a su modernización. Este es el caso del ingreso de las mujeres a la Sección de Bellas Artes. Hacia mediados del siglo la única posibilidad que existía para las mujeres que quisieran seguir una carrera profesional era la Escuela Normal de Preceptoras, fundada en 1854. Esto cambió a partir de 1877, cuando el Ministerio de Instrucción Pública ordenó que la universidad tomara exámenes a los liceos de mujeres, lo que significó su acceso a la educación superior. En la Sección de Bellas Artes, sin embargo, este proceso había comenzado antes –la primera mujer ingresó en 1866–, aunque lo cierto es que se incrementó tras el decreto de 1877. Incluso, en la ideología progresista de

la época, el ingreso de la mujer a los estudios y el mundo del trabajo se consideró un signo de civilización, y por eso se celebró tanto que en la Exposición Nacional de 1884 expusieran más pintoras que pintores.

Sin embargo, a medida que se arraigaban las bellas artes entre las disciplinas universitarias, se hacía más apremiante la necesidad de contar con un sistema artístico que definiera posiciones y soportes tanto para el desempeño profesional de los artistas como para que el resto de los ciudadanos pudieran experimentar sus obras y someterlas a la crítica pública. Las tentativas de formar tal sistema fueron contemporáneas a la formación de la Academia, pero solo se obtendrían logros duraderos hacia 1885, con la inauguración del Partenón de la Quinta Normal, que se transformaría en el Museo Nacional de Bellas Artes y serviría de sede a los salones anuales, los cuales de ahí en adelante se efectuaron con regularidad.

La realización de exposiciones artísticas fue una preocupación recurrente a medida que se desarrollaba la educación artística profesional, y tal como sucedió con esta, se debió partir desde exposiciones generales en las que el arte compartía el lugar con las más variadas manufacturas, como la Exposición Nacional que organizó anualmente la Cofradía del Santo Sepulcro en las décadas de 1840 y 1850. Una excepción inaugural había sido la ya referida muestra de Monvoisin en 1843, pero solo en la medida que el concepto de bellas artes se asentaba con la instalación de la Academia se pudo ambicionar exposiciones regulares y exclusivamente “artísticas”.

Fue el primer director de la Academia, a los pocos años de instalado en su cargo, quien advirtió la necesidad de contar con muestras en las que se admitiera “únicamente a los artistas profesionales”, tal como las había en Europa. Este empeño de Ciccarelli se concretaría en 1856 con el apoyo de la Sociedad de Instrucción Primaria, otra entidad “para-estatal” –como la Cofradía del Santo Sepulcro– que se había fundado ese mismo año con el objeto de apoyar la labor del Estado en la masificación de la instrucción primaria. La relación de esta entidad con la organización de los primeros salones “profesionales”¹⁰ nos refuerza el carácter pedagógico que se vio en tales acontecimientos: los salones, con sus premios y jerarquías, enseñaban el buen gusto a los artistas tanto como al público. Además, la presencia entre sus colaboradores de representantes de casi todo el espectro

¹⁰ En: Eugenio Pereira Salas. *Estudios sobre la historia del arte en Chile republicano*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1992, p. 143.

político ratifica la existencia de un consenso transversal sobre el valor del estado docente. Estos salones se realizaron de modo más o menos regular por poco más de diez años y contribuyeron a la formación de una esfera de “alta cultura” en la que la élite obtenía a la vez experiencia estética y sociabilidad, tal como con la ópera, lo que se consideró uno de los fundamentos de la “vida cultural” moderna.

Al mismo tiempo, al arte se le otorgó un papel protagónico en las exposiciones nacionales e internacionales que Chile organizó, al igual que en las que concurrió como invitado. Esto se evidenció en 1875, cuando la Exposición Internacional más ambiciosa que se hubiera realizado en el país tuvo como protagonistas a las bellas artes (en el concepto más elevado y erudito) y a las máquinas, como si ambos tipos de objetos pudieran –mejor que ningún otro– ostentar el grado de civilización que ha alcanzado una nación.

En paralelo, y en concordancia con la metodología de la Academia, apareció la necesidad de contar con una “sala de pinturas” y modelos en yeso. En ella los alumnos podrían tomar contacto con las obras del arte clásico –aunque fueran solo copias– en el tradicional ritual académico consistente en reproducir y estudiar las grandes obras del pasado.

Aunque en principio se pensó la sala para ser usada por los alumnos de la Academia, al poco tiempo se adquirió conciencia de que la labor pedagógica de este espacio, como la de los salones, no podía restringirse a los estudiantes: el buen gusto¹¹ no solo era necesario en los futuros artistas, sino que debía difundirse por toda la sociedad para que la obra de estos pudiera ser apreciada. Además, la idea de que Chile debía contar con un Museo Nacional (o un sistema de museos nacionales) estaba presente en el imaginario de la modernización al menos desde la Independencia.

Fue un proyecto que el escultor José Miguel Blanco publicó en la *Revista Chilena*, en 1879, el que desencadenó la fundación del Museo de Bellas Artes. La propuesta fue recogida por el gobierno, y en septiembre de 1880 inauguró el Museo Nacional de Pinturas en los altos del nuevo edificio del Congreso Nacional. La misma Sección de Bellas Artes, que desde 1858 funcionaba en el Instituto Nacional, se trasladó en 1884 al Congreso, reforzando así los vínculos entre ambas entidades.

¹¹ En: Eugenio Pereira Salas. *Estudios sobre la historia del arte en Chile republicano*. Santiago: Ediciones de la Universidad de Chile, 1992, p. 143.

En septiembre 1883, los caminos que por separado recorrían las exposiciones artísticas y el Museo se encontrarán en la inauguración de la Exposición Nacional de Bellas Artes en los altos del Congreso, que compartió el espacio con la incipiente colección de obras que había reunido el Museo Nacional. La muestra se desarrolló en el contexto de un nacionalismo exacerbado por la Guerra del Pacífico, y tuvo un impacto considerable en instalar el “arte nacional” como uno de los temas más relevantes de la escena local en el resto de la década. Benjamín Vicuña Mackenna –historiador y hombre público del período– destacó el carácter “completamente nacional” de la exposición y llegó a decir que se trataba de una verdadera “resurrección del arte”¹² en el país. Vicente Grez –un importante político, literato y crítico de arte– afirmó que a partir de este año nació la “escuela chilena”, pues desde ese momento “los salones anuales se sucedieron sin interrupción”. Sin embargo, agrega el mismo Grez, estas exposiciones artísticas no contaban con un “local apropiado, la periodicidad no estaba regulada y, por último, no había ninguna autoridad encargada de organizarlas”¹³.

Este diagnóstico llevó a que un grupo de artistas, intelectuales y políticos, dirigidos por el pintor Pedro Lira, fundara la Unión Artística, con el objetivo de construir un edificio destinado a las exposiciones y encargarse de la organización de las mismas. Gracias a sus gestiones se pudo inaugurar en 1885 el anhelado edificio, que de ahí en adelante fue llamado Partenón de la Quinta Normal, por su fachada que citaba al famoso templo dórico y por ubicarse en los terrenos que cedió el Estado en la Quinta Normal de Agricultura (que hasta hoy constituye una suerte de parque pedagógico en la forma de un jardín botánico que integra varios museos).

En 1887 el gobierno compró el Partenón, trasladó allí el Museo Nacional de Pinturas y se encargó de la organización de los salones anuales (se dictó un reglamento para los mismos), todo esto a través de la Comisión de Bellas Artes creada el año anterior. Tanto la Unión Artística como la Comisión –que también debía asesorar al director de la Sección de Bellas Artes– estaban conformadas por artistas, intelectuales y políticos que provenían de la élite dirigente. La progresiva concentración del poder para dirigir los destinos de la Academia, el Museo y los salones en la Comisión de Bellas Artes fue el intento más coherente de la élite gobernante –hasta el momento– por hacerse del control integral de las bellas artes nacionales.

¹² Benjamín Vicuña Mackenna. “El Arte Nacional y su estadística ante la Exposición de 1884”. *Revista de Artes y Letras*. Santiago, N° 9, año I, tomo II, 15 de noviembre de 1884, p. 438.

¹³ Vicente Grez. *Les Beaux Arts au Chili* (catálogo de la exhibición artística presentada en el pabellón de Chile en la Exposición Universal de París, 1889). París: 1889. La traducción pertenece a la tesis de grado de Laura Pizarro. *La construcción de lo nacional en las historias de la pintura en Chile (desde la república autoritaria a la república parlamentaria)*, Facultad de Artes, Universidad de Chile, 2003 (sin editar), p. 19.

Por diversos motivos consideramos que esta articulación institucional entre la Academia, el Museo y los salones constituyó la consolidación de lo que entonces se entendía que debía ser un sistema artístico moderno. Por una parte, se asentó un importante conjunto de ideas y prácticas relativas a la relación entre arte y sociedad que tenían su matriz en el pensamiento ilustrado, tales como la separación entre las artes bellas y mecánicas (más ahora que las bellas artes tenían un circuito propio de producción, exhibición y valoración) y la idea de que las bellas artes podían contribuir al progreso (al elevar el gusto de la población, ilustrar ejemplos de valor cívico o proyectar la identidad nacional).

A estas ideas subyacía el voluntarismo pedagógico de la Ilustración, que pensaba a la educación como el principal modo de intervenir a favor del progreso y, por tanto, en la educación artística como el mejor modo de civilizar la esfera de los sentidos y los afectos. Sea en la ideología estética de Schiller, en las expectativas del modelo crítico de Diderot o en la forma en que se pensó la educación de los artesanos, la pedagogía atraviesa el espectro de las ideas artísticas ilustradas.

Por otra parte, el sistema artístico que se había formado constituía una articulación local del diagrama institucional más característico del proyecto moderno del arte que formaban la academia, el museo y el salón. Debemos recordar que la institucionalización de la cultura fue un objetivo fundamental del programa modernizador de la Ilustración, lo que en el arte significó la búsqueda de espacios separados y protegidos –aunque articulados– para cada dimensión de su praxis.

La producción y la transmisión de conocimientos se radicaron progresivamente en la academia. La exhibición, circulación y recepción de las obras de arte se le confiaron al museo y al salón, los formatos por excelencia de la experiencia del arte en la modernidad. Por un lado, el museo era el lugar donde se guardaba la tradición (sea local o clásica), es decir, las grandes obras de todos los tiempos que debían guiar el gusto artístico. Era el concepto de arte materializado en sus ejemplos. El salón, por otro lado, fue el lugar donde se hizo posible la idea de una contemporaneidad de las bellas artes (lo que para países como Chile significaba constatar su “adelanto”), especialmente por la forma que estimuló el nacimiento de la moderna crítica de arte. Además, en los salones se repartían premios y estímulos monetarios que hacían partícipe a toda la sociedad de la metodología pedagógica de la academia.

En Chile, como en todo lugar donde se instalaron las academias, el desarrollo del sistema artístico estimuló la producción de escritura sobre arte. Tal como el diagrama institucional tendía a separar cada aspecto del concepto de “arte” en instituciones particulares, en la escritura sobre arte comenzaron a perfilarse sus tres formatos modernos más característicos: la historia del arte, la crítica y la estética.

La estética, en cuanto subdisciplina de la filosofía dedicada a la sensibilidad, se venía desarrollando en Chile desde el afianzamiento de la Independencia, y se continuaba hacia mediados del siglo XIX con la influencia de filósofos europeos, tales como Víctor Cousin. Sin embargo, la aplicación de sus conceptos a las bellas artes no se había desarrollado de modo independiente, sino que lo había hecho, por ejemplo, en relación con la historia del arte (como en el discurso de Ciccarelli que referimos). Este último formato recibió un gran impulso con la instalación de la academia, ya que esta necesitaba reproducir la memoria de la tradición clásica y también elaborar de la memoria escrita de su acontecer (sus hitos, maestros y discípulos), que no era solo el de una institución particular, sino la historia de las bellas artes en Chile (que se pensaba había comenzado con Monvoisin y la Academia).

Un ejemplo importante de la articulación entre estética e historia del arte fue la traducción publicada por Pedro Lira de la *Filosofía del arte* de Hippolyte Taine, en 1869¹⁴, en la que se elabora una teoría del arte a la vez que un relato de su desarrollo histórico en diferentes civilizaciones. No solo constituye una de las primeras traducciones al español de las clases que este filósofo e historiador francés dictaba en la École des Beaux-Arts de París, sino que fue el sustento del primer curso exclusivamente teórico que se dictó en la Sección de Bellas Artes, que con el nombre Filosofía del Arte dictó el mismo Lira por algunos años.

Tal como el museo debía guiar el gusto de los artistas a la vez que mejorar el gusto de toda la población, la historia y la filosofía del arte se desarrollaron porque constituían un conocimiento esencial para los artistas, pero también para cualquier interesado en las bellas artes. Algo similar sucedió con el Curso de Arquitectura —que contenía teoría, historia y conocimientos prácticos de la disciplina— que en 1853 publicó Claude François Brunet de Baines, primer profesor de la Clase de Arquitectura del Instituto Nacional.

¹⁴ Se publicó por entregas en la revista *Las Bellas Artes*, entre mayo y septiembre de 1869.

Sin embargo, el género de la literatura artística que mayor desarrollo alcanzó fue la crítica de arte, entendida como “crítica de actualidades” y en especial como “crónica de exposiciones”. Su desarrollo estuvo asociado a todos los hitos de la institucionalización de las bellas artes como una escritura que examinaba y proyectaba su adelanto, pero su especificación en cuanto género siguió el camino de la consolidación de las exposiciones exclusivamente artísticas, es decir, de los salones. En 1889, una vez que se habían regularizado y normado, Vicente Grez afirmaba: “Las exposiciones frecuentes generalizan cada día más el gusto del público, y la crítica artística se difundió y se impuso a tal punto que hoy un periódico que se diga serio no puede dejar de dar un vistazo crítico sobre los Salones Anuales”¹⁵. Al mismo tiempo se multiplicaron las revistas dedicadas a las artes y letras, e incluso se fundó la primera del país dedicada a la pintura y la escultura: *El Taller Ilustrado* (1885).

En esos momentos, la mayoría de los críticos celebraban optimistas los resultados del afán modernizador de la élite gobernante en Chile. Sin embargo, tras la Guerra Civil de 1891, diversos acontecimientos determinaron la imposición de cierto tono pesimista en el ambiente artístico, en concordancia con la idea de “decadencia” que abunda en crónicas y ensayos de diversa índole producidos en esa época.

Tras la guerra, con el triunfo de la oligarquía conservadora afincada en el Parlamento, se agudizó la gestión política a puertas cerradas. Las decisiones acerca de los problemas públicos se tomaban, cada vez más, como acuerdos “entre caballeros” y así decayó la influyente esfera pública que se había formado en los gobiernos conservadores de la primera mitad del siglo XIX. Otro tanto pasaba con las artes, pues la sistematización institucional tuvo como consecuencia que la administración de la Sección de Bellas Artes, del Museo y de los salones anuales dependiera cada vez menos de la Universidad de Chile, y cada vez más de instancias intermedias como la Comisión Permanente de Bellas Artes formada en 1886, cuyos miembros pertenecían al grupo de familias e influencias que formaban la casta dirigente. Tras un período en que la actividad de esta comisión decae, en 1909 se crea el Consejo Superior de Artes y Letras, que reúne aún más atribuciones, al quedar a cargo del desarrollo del “arte nacional” en sus tres secciones de Bellas Letras, Artes Gráficas (Pintura, Escultura y Arquitectura) y Música y Declamación.

¹⁵ Grez, op. cit., p. 43.

Hacia fines del siglo XIX la situación de la Sección de Bellas Artes se fue desmejorando, lo que también alimentó la idea de una “decadencia”, al menos temporal. La jubilación o fallecimiento de algunos de sus profesores, el traslado a un edificio más alejado del centro de Santiago y profundos conflictos políticos y personales que la atravesaban (además del vacilante apoyo del Estado, que ha sido una constante en toda esta historia), la llevó a una aguda crisis en 1900. Por eso en tal año se llegó a un consenso entre la Universidad de Chile y el Consejo de Instrucción Pública para nombrar al escultor Virgino Arias como nuevo director de la Escuela de Bellas Artes (así se llamaría ahora oficialmente a la Sección de Bellas Artes, a pesar de que en el trato cotidiano esto sucedía desde hacía dos décadas), un cargo directivo que unía bajo el mismo mandato todas las clases de la Escuela, lo que no sucedía desde la década de 1870.

La gestión de Arias marcó un nuevo impulso para esta Escuela, a pesar de que contó con una gran oposición interna. Antes de acceder al puesto había sido comisionado por el gobierno chileno para conocer y comparar diversos modelos de escuelas de bellas artes en Europa, y esto parece haber surtido efecto, pues una vez en el cargo de director realizó la más importante reforma del plan de estudios de la Escuela de Bellas Artes desde su creación.

De acuerdo con las tendencias más modernas, el plan de estudios que se estrenó en 1902 aumentaba notablemente la cantidad de clases al hacerlas más específicas y al ser dictadas por diferentes profesores de acuerdo con su experticia. Además implicaron un refuerzo de la formación histórico-erudita de los artistas, al incluir las asignaturas teóricas como ramos propios de la Escuela. Los cursos del nuevo plan eran los siguientes: “Dibujo elemental”, “Dibujo tomado de modelos clásicos”, “Pintura y dibujo del modelo vivo”, “Escultura estatuaría”, “Arquitectura”, “Grabado en madera”, “Perspectiva y trazado de las sombras”, “Anatomía de las formas”, “Estética e historia de las bellas artes” y “Escultura ornamental”. Luego se añadiría la cátedra de “Historia general y mitología” en 1906; y lo propio se haría en 1908 con las de “Práctica del mármol y de la piedra” y de “Dibujo natural, colorido y composición”.

La primera década del siglo XX culminaba con una sensación de contradicción generalizada en todas las esferas del quehacer nacional. Si por una parte estaba la agudización de las luchas obreras en el norte y el centro del país, por el otro estaba una oligarquía que ostentaba lujos más cosmopolitas y refinados. Mientras entre algunos cobraban fuerza las ideas socialistas y anarquistas, en buena parte

de la élite se desplegaba el esteticismo, para el que las artes y las letras contenían valores autónomos que no debían ni podían contribuir al progreso material del país, concepción que era tomada como un signo de decadencia por los defensores de las artes aplicadas. Fue en este caldo de cultivo que surgieron las articulaciones de ideas y colectivos que caracterizarían a la vanguardia artística y política de las dos décadas siguientes. Los conflictos cada vez más agudos y el pesimismo que tomaba fuerza entre la propia élite llevaron al gobierno a aprovechar el Centenario de la Independencia que se celebraba en 1910 como la ocasión de ostentar una aparente estabilidad del sistema artístico y político nacional.

Durante los primeros años del siglo se comenzó a planificar la construcción en un edificio que reuniera a la Escuela y el Museo de Bellas Artes. Esto se desarrolló con cierta lentitud, pero todos estuvieron de acuerdo que el edificio diseñado por Emilio Jécquier trajo a Santiago “una nota de refinamiento, esa exquisita elegancia clásica pasada por el gusto moderno, que está haciendo furor en París, la ciudad más artística del mundo”¹⁶. En efecto, el edificio se inspiraba en el Petit Palais de París y, al igual que la mayoría de los edificios públicos construidos en el período, ocupaba el lenguaje neoclásico-ecléctico que se ha llamado *Beaux Arts*.

Resulta fundamental para nuestro relato que este edificio, conocido como Palacio de Bellas Artes, venía a terminar de consolidar el modelo de arte moderno, que seguía la tradición clásica pero enfatizaba la modernización institucional del sistema artístico con que se había fundado la Academia en Chile. Una de las fachadas del edificio sería el Museo de Bellas Artes y la otra sería la Escuela de Bellas Artes. Así, los alumnos de esta última podrían, por un pasadizo interno, consultar a su antojo la colección de clásicos de todos los tiempos que poseía el Museo, y que también quedaba dispuesta para ser vista por el público aficionado. El edificio, a su vez, alojaría los salones anuales, por lo que este rito tan público como académico sería fruto de la unión del ala expositiva y el ala formativa —alojadas en un mismo edificio!— de la institucionalidad artística nacional. Academia, museo y salón nunca en Chile habían contado con tan “regia casa”, donde quedaran con tanta claridad articuladas la formación del gusto de los futuros artistas con la formación del gusto del público nacional.

En 1909, cuando el edificio aún no estaba terminado, se decidió incluir su inauguración en el contexto de las celebraciones del Centenario, ideándose para la

¹⁶ *Zig-Zag*, Santiago, 30 de julio de 1905.

ocasión una ambiciosa exposición internacional, de la que también se esperaba un rendimiento pedagógico al poder comparar el desarrollo de las escuelas europeas y americanas que estarían representadas. A la exposición llegaron algunos de los más importantes artistas del arte académico de cada uno de los países invitados. Sin embargo, tal como la celebración del Centenario se erigía en un país en que se agudizaban los antagonismos sociales, la exposición internacional, como celebración del arte académico internacional, no representaba los antagonismos que significaba la aparición de diversos movimientos artísticos que estaban por reformar profundamente –o incluso abolir– las academias.

Las reformas y el colapso de un sistema en crisis (1910-1928)

Inaugurado el siglo XX y especialmente a partir de 1910, lejos del optimismo y del desarrollo artístico que la Exposición Internacional intentó demostrar, diversas circunstancias hicieron patente la necesidad de evaluar el estado del arte en Chile, incluidas la orientación y la organización de su enseñanza profesional. La autonomía del campo, las revueltas estudiantiles, la revaloración de las artes aplicadas y la recepción de las vanguardias europeas fueron los principales ejes que propiciaron este proceso de diagnóstico y reestructuración que alcanzaría su clímax a fines de la década de 1920, y que coincidiría con la crisis del equilibrio político alcanzado tras la Guerra Civil de 1891.

Durante el último cuarto del siglo XIX, la idea de que las artes “útiles” o “aplicadas” representaban un agente fundamental para el progreso nacional nuevamente había ganado fuerza entre intelectuales, artistas, académicos y políticos, ahora con el énfasis puesto en la industrialización del país. Esta preocupación articulaba un renovado interés por proporcionar un fin práctico a las bellas artes con la intención de elevar el gusto de los trabajadores, mejorar el nivel estético de los objetos producidos por la incipiente industria local y ofrecer una alternativa laboral a los estudiantes de arte.

Es en este contexto que en 1888 se fundó la Academia de Grabado en Madera (bajo la dirección del alemán Otto Lebe), la que luego se incorporó a la Escuela de Bellas Artes en 1895. Con el nuevo siglo este paradigma fue ganando terreno, como lo demuestra la creación, en 1905, de una Sección de Arte Aplicado a la Industria en la Escuela de Bellas Artes –luego se llamaría Escuela de Artes Decorativas– que estuvo dirigida a la instrucción de la clase obrera.

Pese a contar con gran cantidad de alumnos ya que la Sección de Arte Aplicado a la Industria se había transformado en la más interesante y de mayor importancia en la Escuela de Bellas Artes, según el entonces director de la Escuela, el escritor Luis Orrego Luco, para 1916 el Estado no garantizaba ni la infraestructura ni los fondos mínimos para su funcionamiento, lo que ya hemos indicado como una constante desde la fundación de la Escuela de Bellas Artes.

Esta situación se perpetuó hasta 1928, año en que se creó la Escuela de Artes Aplicadas como parte de la reforma a la enseñanza artística impulsada por el Ministerio de Instrucción Pública, en el marco de una completa reestructuración al sistema educativo llevada a cabo bajo la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo. Esta reforma a la enseñanza de arte fue encabezada, desde mediados de 1927, por el músico y pintor Carlos Isamitt, a quien se nombró director de la Escuela de Bellas Artes.

Desde su puesto, Isamitt aspiraba a difundir los conceptos estéticos modernos tanto como construir un arte nacional basado en la cultura vernácula, para lo cual creía preciso eliminar “la copia servil de modelos históricos”¹⁷, que hasta entonces constituía la base de la enseñanza artística clásico-académica. En cambio, proponía orientar la enseñanza de los artistas hacia el estudio de las líneas, volúmenes, colores, armonías y ritmos, elementos que en el paradigma modernista se creían los componentes esenciales del “arte plástico”. En tanto, el carácter nacionalista del programa estuvo dado por la puesta en valor del folclore y el arte popular, así como la recuperación de la artesanía de los pueblos prehispánicos e indígenas.

En relación con los propósitos que se planteaba la reforma, cabe señalar que la modernidad del arte fue uno de los puntos más discutidos por la escena local durante las tres primeras décadas del siglo XX. A este debate contribuyeron varios artistas e intelectuales chilenos que, tras su paso por Europa, se transformaron en los principales promotores de la vanguardia artística. Entre ellos destacan los artistas del Grupo Montparnasse¹⁸ y el crítico Juan Emar, quienes atacaron en duros términos a la Escuela de Bellas Artes a la que acusaron de estar “estancada” y de reproducir el gusto de la oligarquía.

¹⁷ E.G.O. “La reforma en la Escuela de Bellas Artes”. *Revista de Arte*, año 1, N° 1. Santiago: Departamento de Educación Artística del Ministerio de Instrucción Pública, septiembre de 1928, p. 5.

¹⁸ Formado por los artistas Luis Vargas Rosas, Henriette Petit, Julio Ortiz de Zárate y José Perotti. No obstante, Camilo Mori y Manuel Ortiz de Zárate, entre otras personalidades artísticas de la época, también mantuvieron cercanía con la agrupación.

Los defensores del “arte nuevo”, como se llamó entonces, cuestionaron incluso la pertinencia de formar artistas (que era un credo prácticamente inalterado desde la fundación de la Academia), ya que no creían en “recetas” a la hora de crear una obra ni tampoco en la autoridad indiscutible de los maestros o los modelos tradicionales. Al contrario, defendían la libertad creativa que propugnaban las vanguardias. Si en el siglo XIX se había buscado la constitución de una esfera institucional autónoma para el arte (con sus propios profesionales, espacios, valores y autoridades), ahora se sostenía la autonomía del artista en relación con cualquier regla o dictado de la tradición, así como la autonomía de la obra respecto de cualquier referente externo.

Por cierto que los artistas que desafiaban la institucionalidad existente tampoco proponían –al menos explícitamente– reproducir lo que hacían los nuevos movimientos europeos, sino que promovían el camino de la experimentación como aquel que podía conducir hacia un arte propio. Asimismo, rechazaron los diversos estilos académicos que habían caracterizado a la producción de la Escuela de Bellas Artes, en la medida que rechazaban la anécdota, la narrativa, la representación clásica y, en general, todo lo que consideraron elementos exógenos a la obra de arte.

La polémica entre los partidarios del arte académico y quienes buscaban nuevas soluciones plásticas alcanzaría uno de sus puntos álgidos con el Salón Oficial de 1928. Los sectores más tradicionales del campo artístico atacaron duramente el certamen, pues evidenciaba –para ellos– la incorporación del “ultramodernismo” en los ejercicios de la Escuela de Bellas Artes, lo que se interpretó como señal de “decadencia” y como una traición al espíritu nacionalista de la reforma de 1927.

A fines de 1928, el Ministro de Hacienda e Instrucción Pública, Pablo Ramírez, decidió clausurar por tres años la Escuela de Bellas Artes –y “afrontar de una vez en forma definitiva” su “mejoramiento”– para destinar su presupuesto de 1929 al envío de un grupo de profesores y alumnos a perfeccionar sus estudios en Europa, especialmente en la rama de las artes aplicadas. De este modo, se ponía fin a la reforma que desde 1927 impulsaba Isamitt y cuyos frutos recién comenzaban a verse. Sin duda, esta decisión constituyó la intervención más radical que recibió la Escuela de Bellas Artes de parte del aparato estatal desde su inauguración en 1849.

La rearticulación de la institucionalidad artística (1928–1947)

La decisión de cerrar la Escuela fue tan sorpresiva como efímera, ya que el gobierno en menos de un año cambió de parecer (y de ministro). Con el argumento de que tres años de clausura dañarían de modo irreparable el desarrollo del arte en el país, a fines de 1929 se suspendieron las becas de los artistas pensionados en Europa, decretándose su regreso y la reapertura de la Escuela de Bellas Artes. Sin embargo, la Escuela fue ubicada dentro de una orgánica mayor, la recién creada Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, conformada por la Escuela de Bellas Artes, la Escuela de Artes Aplicadas, el Conservatorio Nacional de Música, el Instituto de Cinematografía Educativa y el Departamento de Extensión Artística. Desde la fundación de la Academia de Pintura, en 1849, las diferentes entidades en que funcionó la enseñanza artística profesional siempre dependieron –en diferentes grados– de la Universidad de Chile, pero esta última había compartido esa responsabilidad –de modo oficial y extraoficial– con el Ministerio de Instrucción Pública y otras instancias intermedias, como el Consejo de Instrucción Pública, la Comisión Permanente de Bellas Artes, o el Consejo Superior de Artes y Letras. De ahora en adelante, la enseñanza artística profesional constituyó una Facultad de la Universidad de Chile, tal como la de Derecho o Medicina.

La reapertura de la Escuela, no obstante, no logró apaciguar las divergencias en torno a su enseñanza, a lo que se sumaron los conflictos de sus autoridades con el alumnado. Ya en el transcurso de la década de 1910, los estudiantes de arte habían protagonizado diversas revueltas en contra del nombramiento de directores que no eran artistas, lo que fue leído como una intromisión de la élite para asegurar la reproducción de su gusto.

En agosto de 1931, tras varias manifestaciones en contra del academicismo que de nuevo se impuso en la Escuela bajo la dirección del pintor Julio Fossa Calderón, los estudiantes ocuparon el recinto y solicitaron su reorganización. En paralelo, los estudiantes de la Universidad de Chile mantenían tomada desde julio la Casa Central, en el marco del levantamiento general que había finalizado con la dictadura de Carlos Ibáñez del Campo. Finalmente, los reclamos de los alumnos de Bellas Artes determinaron la salida de Fossa Calderón y el nombramiento, en diciembre de 1931, de una comisión encargada de reorganizar la Escuela y de estudiar su

relación con la Escuela de Artes Aplicadas y las posibles contribuciones de esta última a la industria. Mantenía su fuerza el paradigma de que el arte y los artistas podían y debían contribuir al progreso material del país.

Pese a todo, la agitación no se detuvo. Desde 1930, las recurrentes protestas estudiantiles en contra del gobierno y a favor de una reforma a la enseñanza superior (pedían autonomía universitaria y mayor participación), habían afectado el normal funcionamiento de la Universidad de Chile. Solo tras la elección de Juvenal Hernández como rector, en 1933, la casa de estudios recobró cierta tranquilidad. En sus veinte años de gestión, la Universidad se abocó al “cultivo, la enseñanza” y, por sobre todo, a la “difusión de las ciencias, las letras y las artes”¹⁹, misión que le había asignado el Estatuto Orgánico de Enseñanza Universitaria de 1931. De ahí en adelante, la idea de que la “extensión” artística y cultural constituía un principio fundamental de la misión universitaria jugaría un rol primordial.

De acuerdo con este nuevo enfoque de la misión de la Universidad, se crearon diversos organismos dedicados a comunicar las expresiones artísticas al gran público y que cobrarían gran importancia para el campo local: la *Revista de Arte*, en 1934, y el Instituto de Extensión de Artes Plásticas²⁰, en 1945. Asimismo, la Universidad fundó el Museo de Arte Popular Americano, en 1944, y el Museo de Arte Contemporáneo, en 1947, que materializaron los cambios que sucedían en el concepto de arte y en el de su enseñanza. Esta última entidad ponía en entredicho la hegemonía del Museo de Bellas Artes, que fue concebido como un museo de clásicos (obras que constituyen por siempre buenos modelos para ser imitados), en la medida que asumía la idea de una contemporaneidad del arte, es decir, relativizaba todo valor inmutable, como los que sostenía el clasicismo, abriéndose a la posibilidad de que cada época tuviera su propio arte. A través de una colección compuesta por obras de la primera mitad del siglo XX –“sin discriminación de estilos”– buscaba, en palabras de entonces, representar “un panorama de la creación artística viva del país”.

Por su parte, la creación del Museo de Arte Popular Americano viene a coronar el interés por las manifestaciones artísticas locales que había hecho patente la reforma de 1927 liderada por Carlos Isamitt. Asimismo, se verificaba la dilatación

¹⁹“Estatuto Orgánico de la Enseñanza Universitaria”. Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación, Vol. 5682, N° 280, 20 de mayo de 1931.

²⁰El Instituto de Extensión de Artes Plásticas funcionó con una junta directiva integrada por representantes de la Facultad de Bellas Artes y las asociaciones gremiales de Bellas Artes.

del concepto de arte acontecida en el período de la vanguardia –con el antecedente del romanticismo– en la que expresiones antes ignoradas fueron incluidas en la esfera artística (“arte de insanos”, “arte de los niños”, “arte africano”, etc.), tanto como la importancia que alcanzaría el concepto de “arte americano” tras la década de 1920.

Finalmente, en la medida en que la difusión artística se convirtió en el objetivo más importante de la Facultad de Bellas Artes, las disputas sobre la modernidad del arte y las contribuciones de su aplicación a la industria, que habían movilizad a la institucionalidad artística chilena en los años precedentes, parecían quedar en suspenso ante la pregunta por el rol social del arte y la Universidad. Aunque la educación artística siguió siendo considerada esencial, el modo de comprenderla y su función habían cambiado radicalmente. Más que la formación de profesionales del arte, de artistas, su prioridad ahora era la difusión, entendida como el medio más apropiado para elevar “el nivel del gusto público”, crear “conciencia artística” y con ello procurar “la comprensiva reacción del medio, sin cuya base el artista se producirá como un fenómeno aislado, sin raigambre profunda con el alma de la colectividad”²¹. Tras casi un siglo de educación artística superior en Chile, el ideario pedagógico ilustrado de educar al pueblo para su elevación cultural sigue vigente, aunque sus términos han cambiado considerablemente.

Consideraciones finales

En los años posteriores a su rearticulación, los estudios artísticos se desarrollaron con estabilidad y gozaron de una gran expansión en la Universidad de Chile. Siempre existieron mayores o menores tensiones entre alumnos y autoridades o entre la escuela y el medio artístico, pero la Facultad de Bellas Artes seguiría siendo un agente fundamental de la escena local e incluso amplió su ingerencia a otros ámbitos, gracias a la política de extensión que desarrolló a través de exposiciones y publicaciones, principalmente. Sin embargo, la hegemonía en la formación de artistas profesionales que ostentaba la Universidad de Chile desde hacía más de un siglo, se interrumpió en 1959 con la apertura de la Escuela de Arte de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

²¹ “Cultura artística”. *Revista de Arte*. Santiago, N° 1, junio-julio de 1934, p. 1.

Desde la creación de la Escuela de la Universidad Católica hasta fines de la década de 1970, muy pocas escuelas universitarias de arte se abrieron en el país. Esto cambió a partir de 1981, cuando una reforma educacional propiciada por la Dictadura Militar —impuesta tras el golpe de 1973— liberalizó la creación de universidades y carreras sin establecer una supervisión racional de los programas académicos ofrecidos, en el contexto de una verdadera revolución neoliberal. Esto amplió de modo exponencial el acceso a la educación superior, pero a la vez convirtió la fundación y mantención de instituciones pedagógicas, así como las deudas y créditos de los estudiantes, en verdaderos campos de especulación financiera (aunque, en el papel, estas instituciones no debían tener fines de lucro).

La continuidad del modelo educativo en los gobiernos democráticos posteriores ha posibilitado la existencia de más de una quincena de escuelas universitarias de arte, aunque este aumento explosivo no se ha acompañado de políticas tendientes a repensar y reformular el significado de la enseñanza de arte —en todos sus niveles— en la sociedad contemporánea.

Por motivos externos al campo artístico, la discusión acerca de esta situación se ha tornado en extremo contingente en los últimos años. Tras la llamada “revolución pingüina” del año 2006, y luego de las masivas huelgas de universitarios y estudiantes secundarios del 2011, el modelo educativo del país aparece como uno de los temas más relevantes de la agenda pública, a pesar de que aún hoy (mayo de 2012) no se vislumbran cambios sustantivos en el horizonte.

El Estado ha centrado su acción sobre el campo de las artes en la repartición de fondos concursables destinados a la creación, producción, difusión y becas, a través de concursos públicos (herederos de los antiguos certámenes, de los premios en los salones y de los pensionados y becarios de la Academia), y ha descuidado el sostén económico de instituciones como universidades y museos. A su vez, estos “fondos de cultura” han emergido como una nueva burocracia y ahora son administrados por un Consejo Nacional de la Cultura y las Artes dirigido por un ministro de Cultura (existe el proyecto de crear un Ministerio de la Cultura y el Patrimonio con mayores atribuciones).

La enseñanza universitaria de artes visuales ya cumplió un siglo y medio en el país, y más de dos siglos la enseñanza artística en general, sea a nivel escolar o en “artes útiles”. Pese a lo extendida que se encuentra, no existe ningún paradigma socialmente relevante en que esté fundada esta práctica pedagógica. Es cierto que esto respondería al “pluralismo” que hoy caracteriza a las artes visuales

contemporáneas, en cuanto no existe un paradigma normativo hegemónico –un concepto de arte– que nos permita juzgar si un objeto determinado constituye o no una obra de arte o establecer una jerarquía de calidad. Pero también es una condición que manifiesta el indefinido lugar que el arte y su educación han llegado a ocupar en la esfera pública local.

Con esta breve síntesis esperamos haber aportado al desarrollo de esta discusión que bien sabemos constituye un problema universal. Los desafíos que presenta la actual sociedad –global, posmoderna o como sea que se la caracterice– han cambiado las posibles respuestas acerca del lugar que podría ocupar la enseñanza artística hoy. No obstante, estamos convencidos de que su historia nos provee de materiales y conceptos en extremo relevantes para la disputa contemporánea acerca del arte y su enseñanza.

Bibliografía fundamental

Álvarez Urquieta, Luis. *La pintura en Chile*. Santiago, 1928.

Arias, Virginio. *Memoria histórica de la Escuela de Bellas Artes*. Santiago, 1910.

Campos Harriet, Fernando. *Desarrollo educacional 1810-1960*. Santiago: Andrés Bello, 1960.

Cruz, Isabel. *Historia de la pintura y escultura en Chile, desde La Colonia al siglo XX*. Santiago: Antártica, 1984.

Errázuriz, Luis Hernán y otros. *Cien años de educación artística en Chile (recopilación de documentos)*. Santiago: U. Católica de Chile, Investigación DIUC 100/83, 1985.

_____. *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Santiago: U. Católica de Chile, 1994.

Galaz, Gaspar y Milan Ivelic. *Chile arte actual*. Valparaíso: U. Católica de Valparaíso, 1988.

- _____. *Historia de la pintura en Chile, desde La Colonia hasta 1981*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1981.
- Grez, Vicente. *Les Beaux Arts au Chili*. París, 1889.
- Hunneus Gana, Jorge. *Cuadro histórico de la producción intelectual de Chile*. Santiago, 1910.
- Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1939.
- Letelier, Rosario, Emilio Morales y Ernesto Muñoz (comp.). *Artes plásticas en los Anales de la Universidad de Chile*, Santiago: Museo de Arte Contemporáneo, U. de Chile, 1993.
- Mellafe, Rolando, Antonia Rebolledo y Mario Cárdenas. *Historia de la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile, 1992.
- Pereira Salas, Eugenio. *Estudios sobre la historia del arte en Chile republicano*. Santiago: Universitaria, 1992.
- _____. *Historia del arte en el Reino de Chile*. Santiago: U. de Chile, 1965.
- Romera, Antonio. *Asedio a la pintura chilena*. Santiago: Nascimento, 1969.
- _____. *Historia de la pintura chilena*. Santiago: Zig-Zag, 1968.
- Serrano, Sol. *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria, 1994.
- Solanich Sotomayor, Enrique. *Escultura en Chile: otra mirada para su estudio*. Santiago: Amigos del Arte, 2000.
- Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile, cuatro tomos*. Santiago: Universitaria, 1997-2007.
- VV.AA. *Chile 100 años artes visuales*, 3 v. Santiago: Museo Nacional de Bellas Artes, 2000.
- Waisberg, Myriam. *La clase de arquitectura y la Sección de Bellas Artes*. Santiago: Instituto de Teoría e Historia de la Arquitectura, U. de Chile, 1962.

Chilean Art Now. Informe

Carlos Pérez Villalobos¹

1. Una cosa es analizar un mecanismo, en su estructura y función (una bicicleta, por ejemplo), otra es analizar la trama de instituciones, saberes, reglamentos, desencadenados por un mecanismo y que dan forma a la vida de un grupo en un momento dado (el Tour de France, por ejemplo, o el estado de representación que permite la valoración de la rueda de bicicleta duchampiana). Mutatis mutandi, una cosa es analizar la producción de arte y la obra bajo su concepto moderno; otra distinta dilucidar la determinada forma que adopta la práctica del arte (tiempo de aprendizaje, de elaboración, difusión y recepción) desde que esta es, pongamos por caso, sostenida por el FONDART y el mercado universitario. La noción (foucaultiana) de dispositivo apunta al segundo tipo de consideración. Si bien un dispositivo comienza como mecanismo sujeto a necesidades emergentes y acaso previsibles, acaba poniendo en marcha una nueva forma de vida, la trama de relaciones (técnicas, jurídicas, económicas) que sostiene un mundo. Su irrupción termina construyendo formas de mirar, formas de aparición, formas de apropiación y reconocimiento, del todo incalculables de antemano; compromete una mutación en los “códigos fundamentales de una cultura... gobernando su lenguaje, sus esquemas de percepción, sus intercambios, sus técnicas, sus valores, su jerarquía de prácticas” (Foucault), que solamente a posteriori podrá ser dilucidada.

1.1. El Arte (la aparición de la figura del artista, de obra, de un campo de estudios, la trama compleja de academia, museo, existencia estética) forma parte de la modernidad ilustrada y de su determinada idea de gobierno político (Estado educador). La producción de artistas y de un público educado para reconocer el valor del arte resulta indiscernible de los medios impresos de transmisión del saber:

¹ Doctor en Literatura y Licenciado en Filosofía. Enseña en el Departamento de Teoría e Historia del Arte, Universidad de Chile. Profesor titular de la Universidad Diego Portales, en cuya Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño dirige el programa de investigación *Archivo, imagen-tiempo, ciudad*.

la alfabetización como modo de disciplinamiento para acceder a la universalidad, la universidad como producción de universalidad, y la idea de Historia como proceso de transformación racional de lo real. La creencia en el arte se desarrolla e instituye dentro de la ciudad burgueso-ilustrada (la “ciudad letrada”) y es parte de esa forma de vida que alcanza su estatus reflexivo en el cuadro de las humanidades. El modernismo artístico (fines del XIX y primera mitad del siglo XX) se desarrolla dentro de este marco, bajo la idea de revolución técnica y de radicalización democrática. La distinción entre alta cultura (bellas artes) y cultura popular (artes y oficios) resulta de la gradual socialización de la página impresa, es decir: la élite alfabetizada y la muy tardía y gradual alfabetización de las masas populares (objetivo principal del Estado secularizado), su ingreso, a través del libro, a los dominios de la representación universal, sus prestigios, sus valores, sus teatros y ceremonias.

1.1.1. El dispositivo lecto-escritural hace aparecer al individuo que confía el saber autorizado a las páginas impresas y desconfía de toda autoridad que no esté avalada por una biblioteca y su espectral comunidad de autores-lectores. El museo hace ingresar las imágenes a la universalidad (régimen estético de la imagen) y ese trance forma parte de la misma constelación. La socialización de la impresión tipográfica hace desaparecer gradualmente al hombre prealfabetizado que escucha (que se confía en comunidad a la verdad de la palabra transmitida colectivamente por la autoridad que administra el libro sagrado, fuente de la verdad de las imágenes). El hombre que lee (el intelectual, el autor moderno) es aquel cuya vida es sostenida por el libro, para quien el tiempo individual de la lecto-escritura es el tiempo de la experiencia, es decir: el tiempo a través del cual el anodino pasar del tiempo adquiere significación. ¿En qué se convierte la imagen (sostenida hasta ahí por la narración oral de la tradición cultural) desde que queda capturada por el dispositivo lecto-escritural moderno? El arte no es producción de imágenes (vehículos de un contenido ya dado), sino creación de obras, esto es, elaboración reflexiva de un material histórico que acaba puesto en una forma que despide un contenido no previsto de antemano. La obra de arte, en su acepción moderna, es el objeto en el que existencia y valor coinciden, y ese portento tiene lugar dentro del espacio social que permita el reconocimiento de ese valor y la producción del reconocimiento de ese valor. La imagen deja de estar inserta en el “había una vez” –de donde su tradicional confección ilustrativa– y pasa a ser representación que perfila y

estabiliza los cuerpos y las identidades (nacionales e individuales). En un estadio avanzado de ilustración la producción de imágenes acaba por instituir su propio mercado de competencias y su propio teatro de luchas por el reconocimiento. El museo reúne, despojándolo de su contexto social de producción, el conjunto de las imágenes producidas en las distintas sociedades históricas, y la universalidad del Arte se instituye a expensas de borrar la contingencia de sus condiciones de producción y uso social.

1.2 El Arte como dispositivo estético, como teatro que pone en juego el juego del reconocimiento, a través de la producción de objetos que trascienden el valor de uso, tiene la edad de la modernidad ilustrada. El régimen de la representación estética es solidario del universo de valores abierto por la impresión tipográfica. Durante el siglo XX europeo, la existencia estética tiende a disolverse en el aire con la irrupción de los nuevos medios de producción y reproducción de imágenes. El régimen de la imagen (que exige dispositivos reflexivos), que se opone al régimen de la visualidad (dentro del cual ocurre la vida actualmente), propone el tema (benjaminiano) de la posibilidad o imposibilidad de experiencia y del hecho artístico (como producción de objetos anómalos detonantes de experiencia). Que la transformación que sufre la práctica del arte y la reflexión estética, comience a ser objeto de estudio décadas más tarde a su aparición comprueba el retardo estructural del pensamiento respecto de los dispositivos que lo determinan (Benjamin). La objetivación de un nuevo ordenamiento es ya un efecto de la socialización del nuevo ordenamiento: el momento reflexivo es un desarrollo tardío de la “máquina productora de subjetividad” –que es como Foucault define el dispositivo–.

1.3 Hacer experiencia de algo es, en buenas cuentas, elaborar reflexivamente el saber gradualmente acumulado a través del aprendizaje y del uso de los mecanismos y lenguajes que sostienen y dan forma (comunicable) a la peripecia de la vida. El tiempo de la experiencia es, para el *Modernism*, el tiempo en que reconocemos y traducimos el significado implicado en la praxis y el pathos de las relaciones usuales. O como aspiración o como elaboración retrospectiva, la experiencia es únicamente posible a condición de que el evento, cuyo sentido en verdad nunca fue actual, deje una impresión, una huella, una inscripción, sobre la cual el sujeto vuelva, avanzando en su comprensión, a través del lenguaje con el que cuenta. Y es justamente ese esfuerzo de restitución de un presente a

partir de las huellas dejadas por su paso lo que define el proceso. A este proceso, trabajoso, lento, discontinuo, lo llamamos, en sentido lato, escritura. Así propuesto resulta indiscernible del ejercicio de la investigación, con tal de añadir el destello perdurable de una hipótesis y de acentuar su peripecia: ir tras de algo paso a paso (traducción heideggeriana de la voz griega *methodos*), asistidos por la confianza (psicoanalítica) de que lo que ocurrió dejó su huella en alguna parte, y que podemos dar con ella. El arte es indiscernible del dispositivo lecto-escritural que abrió al individuo a esa figura moderna de la experiencia del tiempo histórico, como reflexión del tiempo finito. Dentro del horizonte abierto por el dispositivo arte, la obra funciona como coágulo de tiempo –huella dejada por el tiempo dedicado a la elaboración de una huella–; aspira a ser un dispositivo que considera –en su concisión y economía mínima– la reflexividad sobre su condición de dispositivo. Interrumpiendo el tiempo usual y despojando al sujeto de su normal condición de usuario, se propone (idealmente) como objeto anómalo detonante de experiencia. El padecimiento general de la “falta de tiempo” (que domina aún a la cultura actual) alude a la escasez de tiempo de experiencia, al tiempo no capturado por la administración normalizadora de la vida, fuera de jornada, en el cual la vida usual que se fue es recobrada reflexivamente. Un síntoma entre otros de que el dispositivo arte –que da lugar a ese reconocimiento– es cosa del pasado.

2. El reemplazo de la modernidad ilustrada (y su dispositivo lecto-escritural) por la cultura de masas resultante de los nuevos medios de transmisión (y que en el dominio del arte alcanzó manifestación reflexiva en el Pop y la llamada neovanguardia) termina por disolver los prestigios de la ceremonia moderna del arte, la distinción entre alta cultura y cultura popular. Y esto significa: la tradición universitaria de las humanidades y la forma de vida que alcanza en esta su ideal fomentado por el Estado moderno están en franco proceso de liquidación. En el mundo desarrollado, durante la década del 70 del siglo pasado (y eso es lo que estaba en juego en el debate cultural de esos años: modernidad/postmodernismo), el drama histórico –la Historia como drama– alcanza su consumación y colapso. La hegemonía del Pop manifiesta la transformación cosmético/estética de la cultura y del consumo masivo de los media (vaciados de contenido social) pone en marcha la figura del artista como estrella de una farándula acotada y su complicidad con el sistema de mercado y la forma mercancía. La “experiencia” –modernamente: la elaboración lecto-escritural de la peripecia de la vida– que

alcanzaba su manifestación concentrada en la obra de arte modernista, y en la “vida de artista”, tiende a desaparecer en la nueva administración del tiempo que lo reduce a la actualidad del mercado (en el que el valor “experiencia: tiempo de elaboración del tiempo” es sustituido por el valor del “ahora ya” del instante comunicativo). Las leyes del mercado –relaciones de oferta y demanda– regulan la vigencia u obsolescencia de los cuerpos y los objetos. La vitrina (la pantalla como vitrina) viene a reemplazar el teatro y sus categorías modernas de presencia y representación. La llamada poshistoria –la determinada organización del tiempo de la vida de las sociedades del capitalismo tardío, el mercado global, el mundo tecno-tele-mediático– alude a la vida despojada de experiencia histórica, vaciada de contenidos compartidos colectivamente, y la figura moderna de la Historia –*work in progress* supraindividual, que reemplazó el “había una vez” de la narración tradicional– es dato de archivo y ya no experiencia viva del acontecimiento social. Así dadas las cosas, el dominio delimitado del arte pierde valor y la pregunta por el arte deviene la pregunta por la ideología estética, es decir, por la creencia desde la cual se discrimina lo que tiene valor de arte de lo que no lo tiene, en un mundo en el que el único sostén de esa distinción es el mercado y en que el arte es una función (creadora de valor agregado) de la producción de mercancías. La desconfianza que genera el dispositivo moderno del arte (el aparato universitario estatal de las humanidades y sus espacios y sus ceremonias) comprueba el predominio creciente del nuevo dispositivo (el mercado comunicacional) y el reemplazo del imaginario moderno (cuyo principal sostén es el libro) por otro: el de la pantalla vitrina y la videósfera.

2.1. En el estado de comunicación vigente (cuya realización política es la figura del “Estado seductor”, Debray), las hablas que conforman el “mundo de la vida” (Husserl) son, actualmente, las del periodismo, las de la publicidad y las del espectáculo (cuyos lindes han llegado a ser indiscernibles). Es el lenguaje de los media (sumiso a las reglas de la producción y consumo de mercancías) el que impera hegemoníamente en la simbolización de la vida cotidiana y su reducción del sujeto en usuario consumidor. La formación en humanidades –filosofía, historia, artes y letras– realizaba y conducía la aspiración de reflexividad de la sociedad moderno-ilustrada y su experiencia histórica. Pero en las sociedades globalizadas (sociedad del espectáculo –Debord– que es como acabamos nombrando las democracias contemporáneas), ese concepto moderno-ilustrado que reunía verdad, crítica

y política, devienen campos autónomos de saber universitario, convertido este mismo en mercado de especializaciones, y así pasan a ser una institución cultural anacrónica que reproduce inercialmente una ideología muerta (revivida, actualmente, en términos de reliquia fascinante por la industria del entretenimiento). “... la palabra *teoría* abarca tácitamente todo, desde el radicalismo hasta la especulación filosófica, desde Marx hasta el posestructuralismo, desde la crítica literaria hasta la *Teoría Crítica*, desde la sociología hasta las filosofía de la historia: en suma, todo lo que hoy impide que el trabajo universitario de las humanidades se deteriore en un operativo de arenero dedicado a valores y formalismos eternos inofensivos y decorativos...” (Jameson, 1999). Dado tal estado de cosas, el experto en arte, por ejemplo, no se distingue de modo significativo del experto en el campo de la moda o del periodista especializado en deportes. La retórica experta es análoga; lo que cambia es el contenido y su mercado de recepción. Competir en tales términos, para el especialista en cultura, es desplegar su gestión explotando competencias del *management*.

3. Durante los sesenta y setenta del siglo pasado, la modernidad y su idea de Historia (de la Historia como Idea) alcanza, también en Chile, su apogeo y colapso, esto es: la crisis final del estado constante de crisis que definía su ideal (el cual adoptaba su manifestación más expresiva en el arte como “forma de vida”, como radicalización de la experiencia). Cualesquiera fueran los medios, el guión humanista que animaba todo proceso (técnico, político, ideológico) consistía en producir la transformación social y (según proclama una tela de Matta) la “guerrilla interior para parir al hombre nuevo”. La verdad tenía un contenido utopista y tanto la política como el arte (cuya misión consistía en dar expresión simbólica a ese contenido) compartían el propósito de confiar en la forma, en el proyecto, una potencia transformadora. En 1971, pongamos por caso, el recién elegido gobierno popular prometía realizar el socialismo en Chile y Operación Verdad fue el nombre de la campaña organizada (por Balmes) para resistir el boicot orquestado por las fuerzas reaccionarias (según expresión de la época) para abortar el proceso verdadero. Dicho alegóricamente: la Verdad (el proceso de transformación en nombre de la justicia social) libraba una batalla contra la Mentira (el infundio, la falta de contenido verdadero, del capitalismo). Era *La batalla de Chile*: así Patricio Guzmán tituló su célebre documental, principal vestigio audiovisual del acontecimiento que convulsionaba a la sociedad chilena, y podemos comprender que su autor se creyera el Homero de esa gesta y de su trágico desenlace.

3.1 En Chile la transición del Estado al mercado la llevó a cabo, bajo régimen de excepción, la dictadura militar. El argumento central de la Historia como proceso de transformación social –la lucha de clases– llegó a su culminación a fines de los sesenta y durante el gobierno popular cuya crisis fue interrumpida por el golpe de Estado (fin del Estado republicano) del año 73. Hasta esos años la producción de arte estuvo bajo las enseñanzas del compromiso o de la asepsia del trabajo formalizado, bajo el alero de la institución de la República: la Universidad de Chile. Son los fueros de una subjetividad que se desenvuelve en la Historia hacia su reflexión total a través de la mancha pictórica y el relato (literario/cinematográfico). La práctica artística se entiende como producción de signos expresivo-simbólicos de los contenidos ideológicos que el arte debe promover (es la historia como idea en curso hacia su consumación): el artista es un intelectual comprometido que forma parte y es agente de la construcción de un Estado ilustrado, escolar, educador. El proyecto ilustrado –la inteligencia como utopía social– considera la producción cultural como agencia transformadora que hace parte de la lucha social, de la historia como transformación. La pérdida de Historia padecida por las fuerzas sociales derrotadas y victimizadas por la dictadura pone fin al teatro moderno de la Historia pero libera la fuerza de su espectro. Y es el espectro del Estado perdido lo que continúa animando y dando contenido a la lucha contra la dictadura que, entretanto, fomenta las fuerzas económicas desarrollando el libre juego del capital. Bajo régimen de excepción, el fantasma de la lucha política alcanza su manifestación intelectual en el trabajo crítico que se desarrolla fuera de la institución universitaria, que está, a la sazón, intervenida por el gobierno militar. La práctica artística consiste en la elaboración de huellas dejadas por el evento traumático: la pérdida de Historia. La producción artística (poesía, artes visuales) queda reunida bajo una misma poética: la de la impresión y conservación de marcas sobre la superficie de una subjetividad quebrada y la construcción experimental de un nuevo presente. El dispositivo de esa reflexión técnica mecánico-artesanal sobre los medios vigentes (de tipo Pop) sigue siendo, entre nosotros, teatral, gráfica, fotográfica, videográfica (la huella es dejada por una acción mecánica en un cuerpo que la padece sintácticamente); y ya no pictórica (no ha lugar para la mancha pictórica como expresión semántica de un cuerpo activo en la plenitud de su agencia artesanal).

3.1.1 Esa reflexión técnica puede sacarse de encima el vaciamiento a la que está sometida, insuflando densidad a su experimentación formal con el contenido

político de resistencia contra la dictadura. El soporte sobre el que se reflexiona es principalmente el soporte foto-gráfico y el concepto teatral de escena (Richard) se opone al set de la tele (las 125 líneas de la pantalla) ocupado banalmente por la dictadura. Los procedimientos foto-serigráficos (importados del Pop) que vaciaban el signo de toda profundidad, aquí quedaban rellenos, densificados por una metafórica que implicaba el drama de un cuerpo (social) en estado de padecimiento y fractura. El manual de instrucciones de uso de un material –y los méritos de su experimentación– se proponía maníacamente como modelo de construcción social o de resistencia política. Se confundía ilusoriamente la política interna del campo social del arte con las luchas por el poder que se desarrollaban en el perdido teatro de la historia. Desde ahí, entre nosotros, el éxito desmesurado de la bibliografía benjaminiana, primer testigo de las ruinas de la historia y de la muerte de la experiencia moderna (de la que es parte la figura narrativa de la forma de vida como arte).

3.2 Así las cosas, es comprensible que el auge de la actividad y el accionismo artístico de esos años convocara a intelectuales de distintas áreas. La actividad poético-artística ponía en juego los contenidos políticos bajo censura y hacía posible hablar con cierta impunidad (en términos de reflexión sobre operaciones formales) de aquello de lo que no se podía hablar públicamente. La vida bajo dictadura tuvo para el grupo que se mueve en este ahora espectral teatro de la historia (del arte) el beneficio innegable de fomentar prácticas bien instruidas teóricamente. La bibliografía que se impuso durante esos años (el reemplazo del corpus de las humanidades por el de la “teoría”) fue definitivo y perdura hasta hoy en el estado de enseñanza de arte. Lo que importa tener presente es que los protagonistas de esa escena de trabajo artístico pertenecían a una generación que se habían formado dentro de las instituciones de la República (Universidad de Chile), habían asistido el gran teatro de la Historia, habían padecido (con mayor o menor distancia) su colapso y pérdida. Eran todos sujetos con historia. Y era el drama histórico (con visos trágicos o farsescos) lo que era sometido a elaboración en sus prácticas. Todos eran modernos, es decir, sujetos formados en la “ciudad letrada” que aspiraban al reconocimiento como intelectuales ilustrados que estaban bajo el mandato del ejercicio crítico de la inteligencia sobre la realidad, como producto social. Su formación era la del taller experimental dentro de un universo pre-televisivo, más bien gráfico, foto-cinematográfico, radiofónico,

libresco. Y son los contenidos propios de esos dispositivos los que están en juego en sus prácticas y en sus luchas por el reconocimiento. No es extraño pues que la Escena de Avanzada persista hasta hoy como referencia decisiva: las prácticas y los protagonistas concertados bajo esa denominación resultan ser la última manifestación propiamente moderna de la práctica artística local.

3.2.1 La dictadura produce la transición del Estado al mercado. Y es la ambivalente resistencia a ese tránsito lo que define la producción de la Avanzada: ¿cómo permanecer fuera del potente dispositivo que se impone? El rendimiento de esta consiste en haber instalado el soporte bibliográfico para las escuelas de arte que empiezan a proliferar en el recién abierto mercado privado universitario (Ley General de Universidades, 1981). La formación en arte consiste, en el mejor de los casos, en la reflexión sobre procedimientos, operaciones, soportes, bajo el imperio de la comunicación, que ha sustituido para siempre la figura de la trasmisión de contenidos (propia del Estado moderno educador ilustrado). La publicidad (el Estado seductor) es el dominio donde todo ocurre: es la audiovisualidad y no la página impresa el aparato que hace aparecer y hace creer. La campaña del No, que detonó el triunfo en el plebiscito del 88, comprueba que se trataba de seducir y ya no de informar sobre la verdad. El contenido argumental, interiorizado durante la modernidad, acaba por disolverse en el aire, y así queda, suplantado por el recambio infinito de la forma-mercancía en el emporio espectacular del capitalismo mundial, convertido en pura superficie.

4. El Arte, que modernamente entendido fue parte de la “ciudad letrada” y del Teatro de la Historia, sobre cuya liquidación se impuso el mercado global actual y la plataforma electrónico-satelital que sostiene hoy la vida de usuarios y consumidores (ya no de productores y receptores reflexivos, indiscernibles del dispositivo lecto-escritural), exige ser examinado, modernamente, por quienes tienen intereses comprometidos en su permanencia y fomento, desde el “estado de arte” no-moderno (Thayer). La proliferación de carreras universitarias de arte, que marca el campo del arte en Chile desde los noventa, resulta del mercado universitario vigente. Y este es indiscernible de la plataforma tecno-electrónico-satelital del capitalismo expandido: la visualidad como dispositivo –es decir como sostén articulador de la vida actual, y que reduce la vida a una actualidad deshistorizada– hace anacrónica cualquier formación que reproduzca los saberes u oficios en torno a la “imagen” y sus dispositivos mecánico-artesanales de producción, reproducción y recepción.

4.1 El estudiante de arte en las últimas dos décadas pertenece a la generación de aquellos que se formaron poshistóricamente, bajo la hegemonía del mercado. Ingresa a estudiar arte completamente despojado de Historia, privado de toda experiencia de modernidad, desprovisto de cualquier recuerdo de la ciudad letrada, ignorando por completo a qué ingresa (el arte como hecho moderno). Para el usuario de las “redes sociales” (eufemismo que denomina a la actualidad comunicacional en su fase digital-satelital), la formación en la experiencia (modernista) del arte (dentro del dispositivo ilustrado de la universidad, que ignora su anacronismo) resulta así de una confluencia de dispositivos que nadie está en condiciones de reflexionar y cuya dilucidación sería el único propósito, si es que le queda alguno, de una formación en arte. Se inaugura la torre Paulmann, en Providencia (rutilante tótem de cristal que da concreción visible a una fase técnica y económica del capitalismo financiero), pero será después que sabremos lo que ese edificio inauguraba en la ciudad y qué ciudad se inauguraba desde su renovado horizonte. Ese horizonte no es ajeno a la visualidad HD de la imaginería de *Prometeus* o *Batman*, filmes del 2012 (año Maya) convertido en peripecia espectacular de catástrofe por History Chanel, en sus desarrollos sobre *Alienígenas ancestrales*, cuyo imaginario (y su recurso a la “precuela”) es, se puede conjeturar, el de las manifestaciones estudiantiles que han ocupado las calles de Santiago. El egresado de una carrera de arte, fantaseamos, debiera estar en condiciones de investigar la trama de efectos complejos e incalculables desencadenada en un determinado territorio por la confluencia y asimilación de distintos dispositivos, nuevos y obsoletos, en vista de desarrollar, en el mejor de los casos, la inteligencia de ese estado de cosas. La nueva relación entre lo nuevo y lo viejo, y el dispositivo que permite eliminar o equalizar la discontinuidad entre ellos bajo una cosmética espectacular que parece excluir cualquier asomo de melancolía (la cual, a través de la historia, fue el talante capaz de experimentar la poética de la historia: la sustitución y el olvido de un mundo en otro y padecer su retirada).

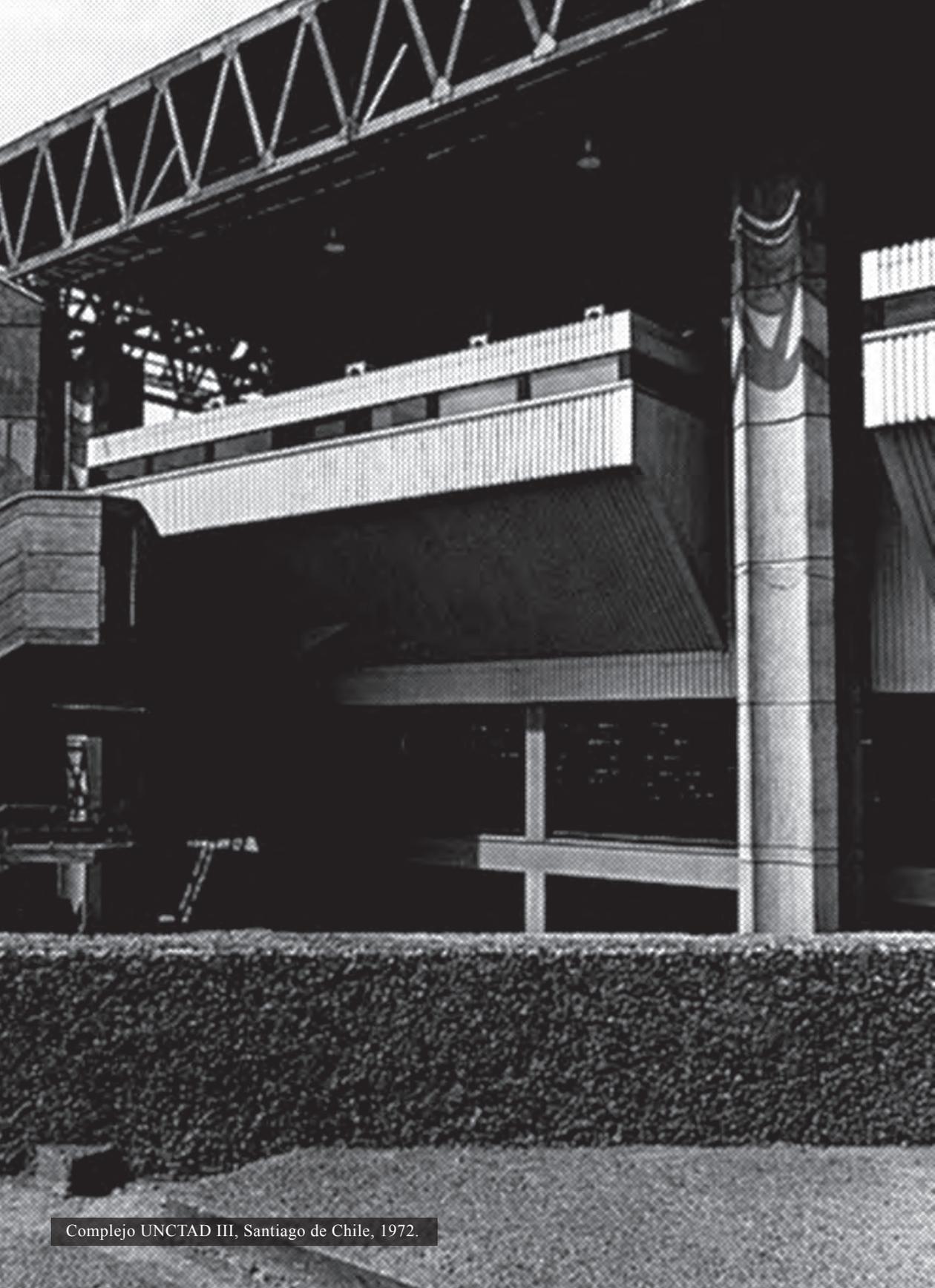
4.1.1 ¿Cuáles son las competencias en las que una carrera de arte debe formar? La academización del arte (y la “fonderización” de su producción) ofrece el siguiente resultado estafalario: reproduce, por parte de aquellos que tienen interés en reproducirla, la ilusión del valor y el significado que el arte alcanzó en la modernidad, dentro de la fase actual que se levanta sobre las ruinas de esta y el vaciamiento de sus contenidos. Y esto que, por supuesto, debiera ser el

objeto central de la formación en Arte –y es, de hecho, el motivo de la presente teorización– no encuentra en sus agentes y usuarios las mínimas condiciones para su desarrollo. Jóvenes huérfanos del capital cultural para justificar su opción por el arte, que habrían cumplido sus brumosas expectativas ingresando a un taller graffittero y cuya experiencia social tuvo lugar en un concierto de rock multimedia (comunicado en simultáneo a través del twitteo) o como miembros de una garra brava, y para quienes la realidad tiene el espesor de un *reality*, se ven sometidos de pronto a protocolos académicos que, aunque sea a título de fachada, una carrera universitaria debe reproducir, y que a un usuario del dispositivo audiovisual vigente, le son del todo extraños. Los dispositivos moderno-ilustrados de la biblioteca, el museo, son espacios desconocidos o fetiches remotos de un dudoso turismo cultural, y el desarrollo de documentos en los que prospere un proceso de investigación, exigencia convencional básica para aspirar a un grado académico, una expectativa extraña que, por otra parte, dado el reseñado estado de oferta y una muy indefinible demanda, resulta insignificante. Las carreras de arte (limitado mercado laboral de los artistas e intelectuales que egresaron de las mismas) prometen a sus usuarios investirlos con un saber sobre el arte y les hacen creer que el arte es una práctica productiva, inadvirtiendo que el arte –la ceremonia del arte que, modernamente, fue prestigioso detonante de experiencia (elaboración reflexiva de lo padecido)– es hoy eso que ocurre dentro de las carreras de arte. El llamado arte relacional (Bourriaud) parece reproducir la ilusión de que eso, la ceremonia estética, importa fuera del espacio intracadémico en el que tiene lugar, cuando este ha caído en desuso y no puede competir con la oferta deportiva o mediática del menú cultural del que forma parte, como otro (muy devaluado) ítem.

4.2. El Arte es el dispositivo moderno que da lugar a la elaboración intelectual constante en torno a objetos sin función social y, entre nosotros, poshistóricamente tiene lugar en las escuelas universitarias de arte, que prolongan la tradición modernista de la que proceden. Estas no producen a un profesional (que supondría la demanda de un mercado laboral) sino que reproducen por lo que dura la carrera las condiciones que permiten que el arte acontezca aún. Esto significa, en el peor de los casos, reproducir precriticamente la creencia en el arte. En el mejor de los casos: promover la adquisición de los recursos simbólicos suficientes para analizar los dispositivos vigentes y hacer algo con eso. “Ser absolutamente moderno”, cuando ya la modernidad es archivo remoto e ignorado. La *mediología* enseña

que el soporte de transmisión nunca es inofensivo respecto a los contenidos transmitidos. Al parecer, el archivo electrónico-digital que pone a nuestra disposición el acontecer transformado en información visual es de tal especie que disuelve toda densidad y cuyo formato contenedor impide la experiencia de su contenido. Se trataría, en el mejor de los casos, de poner las condiciones para adquirir los instrumentos teóricos que permitan analizar los procesos de transformación y vaciamiento que los dispositivos imperantes hacen sufrir a cualesquiera sean los contenidos. Cabe imaginar que lo que ocurre no es esto y, bajo las ínfulas del discurso crítico, se transmiten enunciados cuyo contenido es el tráfico más o menos erudito de nombres, tendencias, distinciones, que traman el mundo del arte y cuya forma repite la del comentario de espectáculo en televisión, en su formato de análisis experto deportivo y de farándula.

4.3 La “fondarización” (Mellado) nombraría sintéticamente el estado actual de la práctica del arte dentro del dispositivo mercadotécnico vigente y condena su enseñanza universitaria a una ambigüedad difícil de disolver. La experiencia (tiempo elaborado reflexivamente, en cuya manifestación más radical consistió, modernamente, la práctica del arte y su concepto de obra) que debe transmitir cualquier enseñanza del arte es contradicha por esa administración (*management*) del tiempo (que impide su experiencia) exigida por los dispositivos que actualmente le dan forma a la vida. El FONDART es el mecanismo que termina regulando los procesos de producción del campo artístico local y la única profesionalización que una carrera de arte puede prometer consiste en adiestrar a su usuario en las competencias para desarrollar expeditamente proyectos concursables (formular planes de trabajo con efecto calculable en términos de mercadotecnia y no en términos de eficacia simbólica). La insignificancia de la producción de arte de las últimas décadas es, entre otras razones, el resultado inevitable de este mecanismo inevitable.



Complejo UNCTAD III, Santiago de Chile, 1972.

Arte, universidad y crítica. Elementos para un debate en el Chile de las últimas tres décadas¹

Federico Galende²

Hay un libro curioso, se titula *Siete días en el mundo del arte*; lo escribió Sarah Thornton, una socióloga que ocupa el estilo de la crónica para cotejar la cotidianidad de una subasta en la *Christie's* con los enredos que subyacen a la entrega de un premio internacional, los empujones de los galeristas billonarios para ingresar a la feria más importante del arte contemporáneo (la de Basilea, en Suiza) o lo que ocurre en los gabinetes y tocadores de la famosa revista *Artforum*. Entreverada en ese rosario de anécdotas, rumores y secretos, aparece una escena. La escena transcurre al interior de un aula subterránea de un Instituto de Arte de California en la que un profesor encorvado trata de dirigir una *Crit* ante una treintena de alumnos. Una *Crit* es un seminario igual al que existe en cualquier carrera de arte en la que los estudiantes presentan y someten su trabajo a la crítica colectiva, a la crítica de los demás. Todo esto sucede a la sombra, enfrascado en un universo sofocante en el que las pizarras y los pupitres son mudos testigos de las destrezas ingenuas de los futuros “licenciados”.

Mientras en la realidad tangible del arte de las subastas se habla de “lotes”, “bienes” o “inversiones” y, a excepción de figuras como Damien Hirst y dos o tres más, se aguarda la muerte de los artistas para que las obras adopten un carácter finito, liberado del riesgo de las destrezas experimentales o el ánimo cambiante de los creadores, el profesor encorvado hace un último esfuerzo por alimentar entre sus acólitos un “arte crítico”, indiferente al *glamour* de las galerías y los circuitos curatoriales de prestigio internacional. Ningún acólito ingresa a la sala con las manos vacías; cada quien trae algo: un tubo en el que encierra algún dibujo, un trozo de cartón, bolsas plásticas de colores, madejas de lana cruda, bolsas con

¹ Este artículo forma parte de la investigación postdoctoral FONDECYT N° 3120017, “La relación arte-vida en Chile (1960-1990)”.

² Doctor en Filosofía y Estética. Profesor asociado de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile y profesor del Magíster en Estudios Culturales de la Universidad ARCIS.

suelas de zapatos, láminas plegadas, contenedores de goma, espuma, etcétera. Son estudiantes de arte y, como tales, han aprendido a incorporar la memoria social de esos materiales, que muy pronto pondrán en contacto con algún problema en el que han indagado, tratando por todos los medios de que sus primeros esbozos se crucen significativamente con determinados conceptos y exhiban, a la hora de ensamblarse, su propio procedimiento de producción.

Lo primero en lo que podríamos reparar es en el hecho de que todos esos estudiantes están siendo agregados a una atmósfera bien conocida. Se trata de la atmósfera *ready-made*, la de la desublimación o la desfetichización del arte, por lo que deberán partir por desacreditarlo, sometiendo la belleza o el gusto estético a una especie de grado cero. Ese grado cero del dictado universitario les dice que lo obtendrán si son capaces de mezclar ciertos elementos del arte tradicional con algunos de la vida cotidiana, indistinguendo, por decirlo así, lo puro y lo profano. La indistinción consistirá entonces en un ejercicio de profanación, un ejercicio a través del cual los objetos de la vida mundana tomarán por asalto las reliquias sagradas que habitaban antaño el campo de la autonomía estética.

Para llegar a esto el profesor les ha hecho consultar antes algunos textos de Malevich o de Baudelaire, *La filosofía de la composición* de Poe, alguna pieza de agitación antiburguesa de Tretiakov, los fotomontajes de Lissitsky o el cine-ojo de Vertov; les ha hecho revisar la escena productivista o los avatares del teatro experimental, el proyecto de la vanguardia rusa o del resto de las vanguardias europeas y les ha hecho leer a Walter Benjamin, la famosa conferencia acerca de *El autor como productor* quizá, sin duda alguna *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Desde allí lograrán comprender el trabajo de Duchamp y, si consiguen hacerlo, olvidar de una vez por todas las rémoras románticas del “arte puro” o las reaccionarias teorías del “arte por el arte”. No han venido a la Universidad para aprender a deleitarse con una pintura de Pico della Mirandola o para sumirse en un estudio de la perspectiva invertida de un cuadro del Greco sino al revés: han venido aquí para desilusionarse de ese concepto natural y primitivo del arte, para aprender a interrumpir el curso habitual de la mirada burguesa que a esa concepción del arte subyace.

La famosa interrupción significa que ya no son ni serán estudiantes de artes plásticas (“como se les llamaba antes”, se adelantará a decir alguien); significa que han accedido a una licenciatura que los conducirá al paradójico desarme de

la misma tradición disciplinar que los convoca. Esto lo podrán hacer a través del discurso crítico o de la producción de obra, pero parece una condición. El punto en el que el arte así entendido cede o directamente se difumina, es precisamente su comienzo, es el comienzo del artista visual, el comienzo del Licenciado en Artes Visuales. Hay por lo tanto un gesto que la tradición del arte acoge en la universidad con curioso desgano. El gesto consiste en que de la tradición artística depende la formación de quienes dejarán de responderle. Los futuros licenciados acceden a la universidad para incorporar las destrezas destructivas que dirigirán a lo que el arte era en un momento anterior. Aprenden y discuten el fin del arte, se apresuran a declarar ellos mismos ese fin, pero resulta que en la promesa incumplida de este reposarán de ahora en más sus trabajos de artista.

Las porciones de desconfianza en las que se han instruido son evidentes; en la universidad los estudiantes aprenden a dirigirlas como un zepelín contra la jerga de la tradición plástica o del arte formal. Salta a la vista que esta rebelión que ahora internalizan en las aulas, escuchando a los académicos o leyendo a los revolucionarios rusos, décadas atrás se deducía del propio agotamiento de las convenciones del “gran arte”. Era al interior de esa práctica donde la repetición o el cansancio incubaban la necesidad de desnudar los procedimientos visuales para replantear la relación del arte con los modos de producción en los que se insertaba. El arte incluía rincones o lenguas de sombra que invitaban a subvertirlo. Pero para esta subversión se requería menos de un título o un cartón que de una experiencia que procedía en cada caso de pérdidas momentáneas que evocaban reemplazos arriesgados o notas discordantes. Es como si el despliegue del arte llevara en su vientre el germen de su cuestionamiento.

Quizá reside en esto último el motivo por el que palabras como “universidad” o “licenciado” gozaron históricamente en ese ámbito de un connotado desprestigio. Nadie quería ver envuelta la especificidad de su trabajo insumiso en una pieza académica que lo habilitara. En los tiempos actuales sin embargo, suponiendo que tal circunstancia exista, todo esto ha cambiado y la palabra “licenciatura” se ha transformado en una especie de nombre sustituto para lo que los fenomenólogos en filosofía llaman, siguiendo en este punto a Husserl, suspensión: el paso de una consciencia en actitud natural a una consciencia en actitud reflexiva. Se supone que si una consciencia en actitud natural percibe lo que “tiene a mano”, una consciencia reflexiva es capaz de percibirse a sí misma en el acto de percibir.

Aunque Brecht no era evidentemente un lector de Husserl, daría la impresión de haber dado con este procedimiento cuando concibió el montaje como un acelerador del distanciamiento entre la consciencia del espectador y la catarsis de la experiencia dramática. El espectador podía ver ahora que en su teatro no había magia ni misterio sino trabajo, un trabajo similar al de cualquiera pero desplazado en términos de su visibilidad. El artista se convertía así en un trabajador que trabajaba dos veces, trabajando primero como cualquiera y trabajando, después, para dar a ese trabajo de cualquiera la singularidad de un arte que buscaba interrumpir la relación natural de la consciencia del espectador con lo que se representaba en la escena. No conocía las palabras *epojé* o suspensión, ramilletes sofisticados de la vieja dinastía filosófica, pero era como si las hubiese conocido cuando empleó el concepto de distanciamiento.

Distanciamiento fue para la leve experiencia épica de Brecht la suspensión filosófica continuada por medios dramáticos amortiguados. Benjamin tomó después ese término de él para traducirlo al campo de la mirada. Así inventó esta otra expresión: mirada distraída, según él la mirada revolucionaria, que venía a interrumpir en la época de la reproductibilidad técnica el modo burgués de la percepción concentrada, reclamada por la pintura del siglo XIX o por los museos de arte.

Notorio resulta que Benjamin o Brecht o las vanguardias europeas o Duchamp se caracterizaron por suscitar, desde la desublimación a la que sometían la práctica artística en la que se insertaban, lo mismo que el Licenciado en Artes Visuales aprende hoy en su formación universitaria: la necesidad de supresión de la distancia estética que subyace al desarrollo del arte formal o convencional. Durante los años sesenta en Chile esa supresión respondía a un deseo bien calibrado: el deseo vanguardista por hacer coincidir la “revolución estética” con la “revolución política”. Lo que el artista pretendía de su trabajo era llevarlo a las calles, confundirlo con el resto de las mercancías, exhibirlo como un recorte inusual en medio de las góndolas abarrotadas de fetiches. De alguna manera la confluencia entre una revolución y otra –la del arte y la de la política– pasaba por suprimir también el crédito del “licenciado”. El motivo es sencillo: la licenciatura era un sobrante o incluso un último obstáculo en el camino del arte hacia su vida mundana. La clásica relación arte-vida, horizonte de la revolución estética llevada a cabo por las vanguardias, requería del barrido de la formación universitaria. Y esto

era así en la medida en que su voluntad de *novum* no era solo con la institución arte o con la institución museo con lo que debía acabar, pues incluía lógicamente en su vorágine el sentido mismo de la formación.

Esta crítica del arte como profesión se dejó adivinar en este país no solo en las múltiples diatribas dirigidas por la época al Museo Nacional de Bellas Artes sino también, como consta en los procesos que precedieron a la reforma universitaria del 68, en las cada vez más habituales ferias callejeras, en la paulatina asociación de artistas con las brigadas muralistas o la entrega de obras al edificio de la UNCTAD III a cambio de salarios similares a los de los obreros o los albañiles. Universidad o licenciatura eran los nombres para la interrupción del artista como “asalariado cultural”. El arte de la época localizaba en la universidad la isla de las calles. Por eso el saber áulico era apenas un lugar por el que el artista deambulaba, incrementando el honor a base de diferir ese raro título nobiliario. Dicho en breve: la ampliación de la destreza artística era inversamente proporcional al grado académico obtenido.

Se sabe que los años que siguieron a la ilusión de esa supresión del arte autónomo se desplegaron como su cumplimiento o consumación inesperada. Los centros de formación artística sufrieron, sobre todo en el caso de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, un brutal desmantelamiento, que incluyó el exilio, el destierro o la exoneración de sus principales protagonistas. El programa de desacademización de la enseñanza artística, que tenía su punta de ovillo en la revolución estética, halló su dato atípico en la emergencia de unas prácticas que crecieron en el desamparo. Nelly Richard dio título a ese desamparo en un libro célebre, *Márgenes e instituciones*: lo bautizó “Escena de Avanzada”.

“Escena de Avanzada” fue en realidad el título vicario que tomaron una serie de prácticas visuales privadas repentinamente de los linajes de la última universidad pública que se conoció en Chile. No es nimia la cantidad de voces que rememoran cómo durante esos años los espacios de la formación artística se convirtieron en cuecos de un sistema universitario que obraba por acumulación de prácticas y nobles ejercicios de disidencia. El trabajo artístico forjado en aulas de las que las obras pujaban por salir, logró lo que quería, estar en las calles, pero cuando eso ocurrió las calles eran ya una pesadilla. Estaban llenas de humo y horror; no eran los movimientos colectivos sino los uniformados quienes hacían las piras o quemaban neumáticos, soltando el vapor que licuaba las imágenes de la época y que están ya en la memoria de todos. El destiempo operado por el golpe hizo que

la revolución estética viera reflejado su ideario en un espejo penumbroso: ahora que lo que queda del arte transcurre en el involuntario desamparo de las calles, se requiere de un aulario que acuda a protegerlo. Pero es tarde, el aulario ya no existe, o está repleto de estudiantes de “labores” y pedregosos interventores.

Que las nuevas prácticas artísticas no hallaran en ese lugar un espacio en el que difundirse no privó sin embargo a la crítica y a la producción visual de una inmediata renovación de sus idiomas. Los años de la Avanzada funcionaron como un laboratorio en el que el desplazamiento visual fue la forma clandestina de la producción y el ensayo, gestándose así, por el inesperado vaivén de las cosas, una relación inédita entre obra y discurso, entre crítica y performance. René Char, amigo de frases ácidas y anguladas, solía decir que “incluso el poeta confiesa mejor bajo la tortura”. Es probable que debamos a los poetas visuales de aquellos años la última estocada a lo que hasta entonces navegaba plácidamente en el conservatorio de la “escena plástica”. La expresión dejó de utilizarse, recibió su desuso.

En cuanto a la estocada, esta engendró un monstruo de varias cabezas que desordenó los idiomas clásicos del arte y atribuyó a esos ejercicios un nuevo ímpetu reflexivo. Si durante los años ochenta y noventa el “arte de perder” fue la única manera de entrar en sintonía con el trauma, convirtiéndolo de paso en una divisa o un móvil de las primeras exportaciones de obra, durante los años que siguieron no tardaron los artistas más jóvenes en hacer su duelo y convertirse en forjadores de sus carreras. Rápidamente la idea de un arte que se transformaría en vida se transformó en una vida que empezó a querer vivir del arte. No es raro que sea a esta demanda a lo que la proliferación y multiplicación de las carreras artísticas en Chile comenzaron de pronto a responder. Nuevos planes y programas empezaron a confeccionarse atendiendo especialmente a una demanda heterogénea de profesionalización de la carrera artística, convertida de repente, por delante de los premios, las residencias, las bienales o la representación de un *marchand*, en el dispositivo fundamental de habilitación y legitimación. Nadie puede actualmente, a diferencia de lo que sucedía dos o tres décadas atrás, decirse a sí mismo “artista visual” si no ha cursado previamente alguna carrera que lo habilite al respecto.

Lo que con esto se ha modificado es el estatuto mismo de la reflexión, que de ser una necesidad política inherente a la revolución estética se convirtió en una “presión” de la formación académica. No es desconocido para nadie que esté vinculado al campo del arte el hecho de que los planes y programas de las nuevas

carreras artísticas se forjan a la luz de una “presión reflexiva”. Esto quiere decir que la reflexión no es ya parte del comportamiento político eventual que subyace a un determinado “arte crítico”; es la condición universitaria del arte. Esta condición funciona como una apertura y una amortiguación a la vez del referente político de la producción visual, por lo que podría señalarse que la coincidencia entre una universidad que ha hecho de la productividad académica el sustituto de sus grandes temas y debates y la incorporación de esta “presión reflexiva” a su ámbito de formación constituye una incógnita, abre la compuerta a un dilema. El dilema reside por ahora en que no sabemos hasta qué punto el menú diversificado de la enseñanza visual ensancha el campo de la práctica artística y hasta qué punto lo alisa, anexándolo pasivamente a la demanda menguada del circuito internacional.

En principio se podría decir que no es mucho lo que se gana si la formación universitaria del artista visual no va acompañada de una infraestructura que haga lugar a los procesos de experimentación en los que se instruyó. La pregunta por la gestión, los espacios y la infraestructura es una pregunta por la posibilidad de que los procesos visuales alimentados por la formación académica se continúen en espacios que los amparan, pues no hay que olvidar que el ámbito de la producción visual se distingue de la formación plástica no solo por la disposición pública a la crítica sino, más aún, por la capacidad infraestructural que recibe esa producción en estado de proceso. Se entiende que la virtud de los procesos artísticos, tan ajustados al tránsito que va de la formación plástica convencional a la formación artístico visual, reside en que estos son lo suficientemente versátiles y experimentales como para amenazar desde el arte la eficacia misma de la forma artística, algo que no parece sencillo en un período de contracción de la infraestructura pública, que aplana los índices de experimentación de las imágenes y obliga a la reposición de códigos estéticos relativamente previsibles. Lo que de esto puede tomarse como una ligera conclusión es que de la complejización reflexiva de los procesos visuales en la formación universitaria no se sigue necesariamente una puesta a prueba de esa reflexión en procesos no protegidos suficientemente por la infraestructura estatal. No se logra ni obtiene nada si la formación del artista no contempla a la vez vías articuladas para la experimentación artística que la prosigue. A la larga no es la universidad desprendida del Estado la que tiene en su haber la formación visual; es el Estado el que regula esa formación, haciéndole a la experimentación artística el lugar que aún no le llega.

Quince notas acerca de la educación del arte en Chile

Guillermo Machuca¹

Para no apartarme de mi manera de ser,
que dice sí y que solo de manera indirecta,
solo contra su voluntad tiene que ver con la contradicción
y la crítica, voy a señalar enseguida las tres tareas
en razón de las cuales se tiene necesidad de educadores.
Se ha de aprender a *ver*, se ha de aprender a *pensar*,
se ha de aprender a *hablar y escribir*.

Friedrich Nietzsche

I

¿Qué diferencias sustantivas habría entre ser un estudiante de arte en comparación con uno de ingeniería? Se trata de una comparación para nada capciosa (“las artes son chasconas, las ciencias, por el contrario, formalmente peinadas”); excluye, por lo pronto, criterios como los de utilidad, gratuidad, disciplina o creatividad. Y esto por una razón muy sencilla: porque en ambos casos se trata de un saber (y de un saber hacer) avalado a nivel académico y universitario. Por tanto, necesarios a nivel social. Toda cultura que se precie de tal necesita del desarrollo de las artes y las ciencias. Aunque nada garantice que la evolución entre ambas haya sido igualitaria.

II

Pues bien, ¿cuáles serían entonces las diferencias más importantes entre el saber artístico y el científico? Para precisar el asunto, acudo a una experiencia profesional y personal. Entre el 2002 y el 2006 fui profesor de Historia del Arte Contemporáneo en el Departamento de Humanidades de la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile. Llegué a tener más de 60 alumnos cada año, la mayoría probablemente obligados a tomar mi ramo; todos debían tomar al menos dos asignaturas de humanidades a lo largo de sus estudios. ¿Qué le podría interesar a un alumno de ingeniería mecánica o eléctrica la ruptura cezanniana del espacio clásico? ¿O la crítica a la representación pictórica desarrollada por Duchamp con sus *ready-made*? ¿O las performances de Beuys? ¿O Zurita y Leppe, en la neovanguardia chilena?

¹ Investigador. Licenciado en Arte con mención en Teoría e Historia del Arte de la Universidad de Chile. Docente en Universidad de Chile, Universidad Diego Portales y Universidad ARCIS. Es investigador y coordinador del área de Teoría e Historia del Arte de la Escuela de Arte de la Universidad Diego Portales.

III

En una ocasión le pregunté a un alumno si le parecía pertinente para su formación informarse acerca de los movimientos: impresionista, cubista o dadaísta; en el fondo, si era necesario para él estudiar materias ligadas a las artes visuales. La respuesta fue la siguiente: “preferiría no estudiar dichas materias, debieran ser reemplazadas por ramos específicos de la carrera de ingeniería”. El alumno, en cuestión, había venido a todas las clases y había presentado trabajos escritos dignos de un estudiante de literatura. Al final me confesó lo siguiente: “Si hay que estudiar estas materias, hay que hacerlo con disciplina”.

IV

Esta respuesta me hizo pensar en lo siguiente: que una severa disciplina en el estudio puede gatillar una inesperada sensibilidad de orden estético. El arte y la ciencia no son caminos absolutamente opuestos. La libertad supone experimentar el encierro previo en una cárcel, parafraseando a Nietzsche. Desde el rigor disciplinario se pueden experimentar las libertades propias del discurso estético. El orden es necesario para conquistar el desorden. Sentencia que pude ver confirmada en mi último año como profesor en el mencionado departamento. En aquella ocasión, les propuse a los alumnos elaborar teórica y visualmente una propuesta de obra de arte. Los resultados: consistentes y complejas obras conceptuales, materializadas en estilizadas instalaciones y piezas objetuales. Todo esto complementado por textos que merecerían una justa envidia en los críticos de arte local. Muchos de aquellos alumnos tenían un talento estético y visual sorprendente. ¿No es justamente lo que se le exige a los artistas vinculados al arte crítico y conceptual?

V

Pero un alumno de ingeniería tiene claro lo siguiente: su deber ético reside en afrontar todas las materias –aunque no le gusten algunas– con la disciplina necesaria como para avanzar en sus estudios. Total, muchos conocimientos que debe asimilar seguramente no le serán decisivos en su trabajo profesional. Lo positivo de esto es que muchos conocimientos inútiles terminan favoreciendo una celeridad mental imprescindible para el desarrollo de determinadas competencias y aptitudes. No todo, en términos de conocimiento, es desechable. Distinto a lo

que piensan muchos alumnos de arte, para los cuales la oferta universitaria debiera parecerse a una especie de “menú culinario”. “Sólo estudio lo que me gusta o parece gustar; el resto no me interesa” (como un restaurante: no me interesan las legumbres, pero sí las pastas).

VI

Como carrera universitaria, la enseñanza de arte no debiera ser entendida como algo distinto, exclusivo, incomparable con cualquier carrera existente a nivel superior. La formación artística está estrechamente ligada al compromiso y la vocación. Por tanto, debiera ser comprendida como una formación y construcción exigente; como algo que se asume de manera rayana a lo sacerdotal. En este sentido, resulta oportuno resaltar lo que ha insistido el artista local Eugenio Dittborn (en relación con la formación de un artista de Magister): la enseñanza de arte –sobre todo a nivel de posgrado– no se distingue de la formación de un comando de ejército. La única diferencia entre estudiar arte y una carrera tradicional, como ingeniería o medicina, consiste en que estas últimas guardan su rendimiento (aunque en muchos casos prime el compromiso vocacional) en cuestiones asociadas al prestigio o al beneficio económico y laboral. Entonces ¿a qué se debe que muchos estudiantes de arte –y de humanidades, en general– manifiesten una preocupante falta de prolijidad, de disciplina, de respeto por los protocolos propios de una formación universitaria? He escuchado a profesores de literatura quejarse de tener alumnos que les han confesado que no les gusta ni leer ni escribir.

VII

Otra anécdota, ahora proveniente de un alumno de arte. Luego de revisar un texto para postular al título de artista pintor, el referido alumno, luego de escuchar mis reproches y críticas a su paupérrima escritura, me espetó soberbiamente lo siguiente: “¡Pero si en esta escuela a uno no le enseñan a escribir!”. Frente a esto, le contesté lo siguiente: “A mí tampoco me enseñaron a escribir. Lo tuve que hacer por mi cuenta”. El alumno, haciendo caso omiso a mi declaración, insistió apelando a una razón de tipo comercial y económica: “¡Pero si estoy pagando para que me enseñen a escribir!”. Se trata, en síntesis, de una anécdota que pese a su jocosidad sirve de ejemplo ilustrativo de una clase de construcción allende a los

límites acotados por la institución universitaria. Refiere a lo que se podría llamar el aporte o el plus entregado por el alumno en su construcción académica y luego profesional. Aprender inglés, aprender a escribir, aprender a leer; consultar y leer bibliografías –aunque sean las existentes en los programas– conseguidas más allá de las exigencias impartidas por tal o cual materia. En definitiva, la construcción de un alumno con altos índices vocacionales (“Una especie superior de hombre, permítaseme decirlo, no ama las ‘profesiones’, precisamente porque se sabe con una vocación”, escribió Nietzsche).

VIII

Pero esta falta de apego a los protocolos presentes en la formación superior, no es algo que identifique solo a los alumnos: recorre la totalidad de la institucionalidad académica (muchos profesores fueron en el pasado alumnos díscolos o derechamente irresponsables). Concebida bajo la lógica del autoboicot o de la resta, esta actitud tiene efectos nefastos no solo respecto de la producción sino también del financiamiento destinado a las áreas artísticas y humanistas (esto diría un ingeniero: para qué vamos a inyectarle recursos económicos a carreras que lo más probable es que lo despilfarran). Resumamos el problema: un alumno impuntual, que entrega los trabajos fuera del plazo, que come y duerme en clases, que no se informa de las materias y, lo más importante, que no aporte lo suyo a nivel paralelo, es decir, que se contente con lo aprendido en clases y con las bibliografías entregadas; que no estudie, lea y produzca por su cuenta, lo más probable es que nunca se desarrolle como artista en el campo profesional, o si logra hacerlo, se convertirá seguramente en una pesadilla para los curadores y demás productores de arte.

IX

Con esto se ha rozado el problema más importante de la enseñanza del arte: la posibilidad que el egresado tiene de batírselas en el campo profesional, por no hablar del académico. Junto a esto habría que añadir lo siguiente: la autocomplacencia de muchos académicos en que esta situación se mantenga (un académico mediocre como artista pocas veces suele compensar su deficiencia con la generosidad). Citemos nuevamente a Nietzsche: “Se requieren educadores que estén ellos mismos educados”. Porque el problema no es necesariamente jerárquico,

no funciona bajo un sistema de representación, menos de delegación. Funciona de manera embrollada. Se reconstruyen los mismos pasados y se anticipan los mismos futuros, parafraseando al teórico norteamericano Hal Foster. Ya se dijo: muchos académicos mediocres suelen repetir las desprolijidades adquiridas como alumnos. Y muchos alumnos contribuyen de forma implícita a mantener esta situación de acomodo. (“Nosotros no le exigimos a usted y usted tampoco a nosotros”) ¿Y las competencias necesarias para la construcción de un artista? Esto obviamente no le importa a un profesor sin obra, sin presencia en el campo artístico; tampoco a un tipo de alumno sin vocación y carente de toda proyección en el ámbito profesional del arte.

X

Entonces, ¿cuál sería el resultado de todo esto? Enumeremos sus rasgos: la autocomplacencia, el boicot, la resta, la envidia, el resentimiento, el rezongo y la impostura. Rasgos que sin duda definen parte importante del circuito artístico local. Pero en ciertos contextos estos atributos suelen intensificarse. Una hipótesis provisoria podría concluir lo siguiente: su intensificación se agudiza en aquellos contextos culturales donde la enseñanza universitaria resulta determinante en la conformación de la escena artística. Es el caso de Chile. Insigne proveedora de artistas académicos o de académicos artistas, la escena artística local resulta un caso particular a nivel global. Todos los artistas chilenos suelen exhibir un tipo particular de acreditación académica (yo fui alumno de tal o cual artista o teórico consagrado, fui también alumno de algún posgrado de la plaza). Pero lo que debiera constituir un plus (artistas inteligentes, con sólida formación universitaria) termina por convertirse en una situación anómala, perversa, a veces gangsteril. ¿En qué sentido? Nada nuevo: académicos resentidos que transmiten su resentimiento a los alumnos, estudiantes que participan ardientemente en la pelea de los “pesos pesados”, fondos concursables comandados por académicos interesados en términos institucionales, en suma, la proliferación de pandillas, grupúsculos, escuderos, y otras formas de disputas en el campo o en la “arena chica”. Triunfo, por tanto, de “la pequeña historia”.

XI

Este triunfo de la “pequeña historia” en las artes y las humanidades en general, es posible que sea producto o efecto de la reforma estudiantil de la segunda mitad

de los sesenta del siglo pasado. La escena académica –en este caso– opera libre de todo distanciamiento; funciona exenta del respeto jerárquico por las autoridades. Su obscenidad se expresa en una “proletarización” de los espacios de enseñanza y de la imagen y dignidad del profesor (para no hablar del lamentable estado de infraestructura –baños, escritorios y oficinas– que enmarcan el habitar de los administrativos y del cuerpo docente de las áreas de artes y humanidades). La rebaja de la dignidad del profesor se expresa en su escasa estatura imaginal. Su signatura es el tuteo: “Sucede a veces”, ha escrito Barthes, “residuo de mayo, que un estudiante tutea a un profesor. Este es un signo fuerte, un signo pleno que remite al más psicológico de los significados: la *voluntad* de contestación o de pandilleo: el *músculo*”.

XII

Señalemos otra diferencia con el alumno de ingeniería: aquella que concibe la sala de clases como un espacio represivo. Así piensa una porción importante de los alumnos de arte y humanidades: hacer lo que no se podía en la enseñanza básica y media, a saber: el placer de llegar atrasado, de dormir en clases, de tomar el espacio universitario como la proyección de una discoteca. En fin, tácticas para soslayar la pereza y el aburrimiento (“Solo los tontos se aburren”, me espetaba mi padre cuando me sorprendía en el placer sublime de la pereza). Es cierto: el espacio de enseñanza suele ser un lugar de coacción del cuerpo. Irracionalmente, no se vincula con la adquisición de competencias y habilidades necesarias para el desarrollo en el campo profesional. Cuestión que no deja de ser grave. El alumno universitario, bajo esta perspectiva, desplaza su deseo primario de la enseñanza básica y media a la universitaria. Concibe la universidad como un espacio necesario para los placeres adolescentes del carrete. Se trata, por tanto, de un alumno universitario que se resiste a dejar la adolescencia (un alumno aquejado del complejo Peter Pan). Al respecto, otra cita de Barthes: “La clase implica fatalmente una fuerza de represión, aunque no sea más que porque se enseñan cosas que el adolescente no necesariamente desea. La pereza puede ser *una respuesta a esta represión, una táctica subjetiva* para asumir el aburrimiento”.

XIII

Con esto llegamos a tres aspectos que inciden negativamente en la formación de un alumno de arte: un concepto mal entendido de la vocación, una absoluta disociación entre la enseñanza universitaria y el campo profesional y, finalmente,

una atrofia a nivel de los presupuestos económicos y de financiación. Nunca la impertinencia ha sido más cruelmente castigada en términos monetarios. En la escena académica artística son las formas las que han sido violadas. La enseñanza artística ya no sería mirada como un saber. Los alumnos descreen de dicho saber, excepto si este viene de alguien “acreditado” a nivel público y social. No es el caso de la mayoría de los profesores de arte. El filósofo francés, Vincent Descombes, refiriéndose a mayo del 68, escribió lo siguiente: “La primera víctima del tumulto era el hombre que profesaba un saber que se funda en la autoridad de su competencia: el *profesor* cuya palabra es un *monólogo*, en la medida en que solo deja a su oyente una posibilidad, la del *diálogo*; en otras palabras, indicar si ha entendido, es decir, hacer de vez en cuando alguna pregunta, a condición de que esta pregunta sea *pertinente*”. Con esto se asiste a la imposibilidad del diálogo, y de las preguntas pertinentes. Es cierto: han pasado más de cuatro décadas de dichas primitivas infracciones a la autoridad. Pero también se han producido inevitables fracturas en la lengua del saber. Distinto a lo ocurrido en las ciencias. La crítica y la duda, desarrolladas antes del fenómeno de mayo del 68 podían todavía sostener la dialéctica (aunque sea monológica) del diálogo. “En este universo del diálogo –insiste Descombes– podemos ponerlo todo en duda, a condición de hacerlo en las *formas* requeridas, con ‘expresiones bien formadas’ en la lengua del saber”.

XIV

Ahora bien, si las formas son cuestionadas junto a las autoridades que las encarnan, ¿cuáles serían, entonces, los protocolos académicos que debieran regir la actual enseñanza de arte? La deslegitimación del cuerpo docente supone la correspondiente pérdida de validez de los agentes que traman el circuito profesional artístico. Por lo menos, en sus aspectos académicos. En el desarrollo profesional del arte, el diálogo y las “expresiones bien formadas” en la lengua del saber no importan mucho; valen más, las movidas y oportunidades prometidas por los agentes culturales liberados de las pesanteces de un saber acreditado en términos universitarios. Entonces, la enseñanza de arte debiera orientarse hacia la gestión cultural; preparar artistas altamente profesionalizados. Artistas dispuestos a convertirse –como quería Eugenio Dittborn– en comandos del arte. Es decir, artistas no distintos a aquellos formados bajo el régimen de la ingeniería o la medicina. Necesarios en términos sociales. La pregunta ahora es la siguiente: si queremos esta clase de profesionalización para la enseñanza de arte a nivel local.

XV

La conformación de un “artista profesional” resulta algo confuso a nivel local. ¿Sería esta la labor de una institución universitaria? ¿Profesionalizar la disciplina? No deja de ser curioso el siguiente aspecto: que una importante cantidad de egresados de licenciatura en artes visuales no distinguen con claridad entre un grado académico y un título profesional. Tampoco entre una tesina, una monografía, una memoria o una tesis académica. Esto se complementa con el escaso conocimiento del contexto profesional. La mayoría de los estudiantes de arte desconocen sus únicas posibilidades de desarrollo profesional y económico: la otorgada por la carrera académica y la promocionada por la carrera como artista profesional. Una refiere a la investigación y la docencia (la adquisición de grados académicos sucesivos), la otra a la capacidad de instalarse como artista visual en el circuito local y global (la adquisición de méritos acreditables por un currículo otorgado por el circuito artístico). ¿Qué queremos, bajo las actuales condiciones del contexto artístico global? ¿Académicos o artistas o ambas cosas? La respuesta a estas interrogantes incluye obviamente el destino del arte local en la creciente crisis de la enseñanza artística y humanista.

Descalce de la creación artística en el contexto académico¹

Gonzalo Díaz²

El proyecto del cual hoy presentamos sus resultados (se trata del Documento de Trabajo: “Propuesta de actualización de criterios de meta-valorización académica de la creación artística de la Universidad de Chile”) surge de la necesidad institucional de formalizar relatos y descripciones –lo más precisos posible– de la actividad compleja y multiforme llamada “creación artística” (ese es el concepto que figura en el Estatuto y en los reglamentos de la U. de Chile) que den a conocer entre la comunidad universitaria sus particularidades, condiciones productivas y especificidades metodológicas; unas descripciones de las que surjan criterios para su valoración epistémica y relevancia histórica, en el contexto de las actividades académicas al interior del campo universitario.

Entonces, hay que precisarlo desde un inicio: el asunto de la producción artística como expresión de un modo específico de desplegar el pensamiento, será expuesto aquí no en términos absolutos, sino contextualmente, como una actividad académica particular, concreta e histórica en la que se cifra ejemplarmente la creatividad –condición básica y general para todo académico y profesor universitario– tan concreta e histórica como la actividad imperante de la investigación científica y tecnológica.

Damos por sentado los conceptos con los que Gilles Deleuze construye la noción de “acto de creación” y que evidencia su profundidad en la multimilenaria historia de las artes y, al mismo tiempo, asumimos la situación histórica problemática, que se ha dado particularmente en Chile, de la vinculación estrecha –largamente datada– de la actividad artística con el campo académico universitario, en especial y en forma tradicional, al interior de la Universidad de Chile.

¹ Este texto fue leído en la presentación del documento de trabajo “Propuesta de actualización de criterios de meta-valorización académica de la creación artística de la Universidad de Chile”, en el Seminario de cierre del proyecto convocado por la Universidad de Chile para discutir dicho documento (Museo de Arte Contemporáneo, 15 de enero 2013). Los coautores responsables de esta propuesta son: Gonzalo Díaz y Cristóbal Holzapfel. Se desempeñó Pablo Duarte como Secretario Ejecutivo del Consejo de Evaluación de la Universidad de Chile.

² Artista visual y Profesor Titular de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Premio Nacional de Arte (2003).

Decía “situación problemática” la de las artes, la de la práctica artística contemporánea al interior de la universidad, si aceptamos para pensar la hipótesis de que la configuración del campo académico es de orden filosófico primero, científico después y tecnológico-profesionalizante ahora último aunque, más bien, tendríamos que referirnos a la noción fija e inerte de lo tecnocrático como la ideología imperante de la producción académica. A falta de espacio y de tiempo para desplegar estas disquisiciones, podríamos en esta ocasión emblematicar el malestar de las artes al interior de la universidad enunciando el moto de que “las artes no progresan”, de que “no hay progreso en las artes”. Para expresarlo con una imagen, no son mejores, ni más modernas, ni más tecnológicas, ni andan más rápido las liebres de bronce de Flanagan que los caballos rupestres de las cavernas del sur de Francia de hace 30.000 años. Ambos perceptos –para usar el concepto de Deleuze– corren por igual en el campo simbólico de la representación.

Y para ir extremadamente rápido como esas liebres y caballos, a partir del s. XVIII, el lenguaje de las artes se vuelve inestable –al igual que las estructuras sociales del antiguo régimen– perdiendo progresivamente su índole canónica. Coinciden con esta incipiente inestabilidad la aparición de las tres críticas de Kant y la progresiva atrofia de la lógica de los animales aristotélicos “ético-político” y “mimético-estético-emancipatorio”. Las tres esferas de la cultura, expresión de la triple raíz de la figura humana se deforman por la hipertrofia irrefrenable de la lógica racional del animal “teorético científico técnico”. Los saberes vinculados al acto creativo y a sus procesos de producción empiezan a hibridarse, a diluirse y fragmentarse, y es en el sentido del sucesivo desquicio de las fronteras disciplinares, que Duchamp afirma que el arte no es, no puede ser, el ejercicio de una profesión. En estas prácticas –habría que decir que en las artes, estas son siempre “malas prácticas”, “malas artes”– la causa y el efecto pueden perfectamente trastocar el orden de su precedencia lógica, o en el plano bidimensional de la pintura y en general, en el plano espacio-temporal de todas las artes, el orden de los factores, precisamente, altera el producto.

Y ya que estamos en este lugar palaciego (el Museo de Arte Contemporáneo MAC del Parque Forestal) donde hace más de 45 años vagaba como ánima en pena estudiando lo que en esa época se llamaba “bellas artes”, hago mención del otro aspecto que nos interesa, hablando como estamos de la condición del artista universitario y su rol en la formación y enseñanza del arte: el mayor acto de poder

del poder académico universitario –la administración de títulos, el otorgamiento y certificación del grado de Licenciado, Magíster o Doctor– no tiene significación alguna, ni garantiza en lo absoluto aquello que es decisivo para la práctica relevante y liberadora de la producción artística y para el artista en ciernes que los recibe. ¿Qué significa tener un promedio de 4,6 en pintura, o de 7? Cezanne, el padre de la revolución pictórica, fue rechazado de la Escuela de Bellas Artes y tuvo que contentarse con una escuela privada de provincia.

No sabemos mucho, pero sobre todo no lo sabemos de antemano, cómo enseñar arte, ni sabemos demasiado qué aprendimos siendo estudiantes de arte, ni cuándo lo hicimos. Las palabras “disciplina”, “claustro académico”, “destrezas”, “carrera”, “asignatura”, “habilidades”, “programa”, todas desentonan en este “conflicto de las facultades”. En fin, podría seguir hasta el infinito dando vuelta las cosas que para todo el resto del campo académico están firmes de pie, gravitando sobre la tierra firme de las certezas disciplinares. Y sin embargo, y en sentido contrario a lo que acabo de afirmar, no existe el Robinson Crusoe en la formación artística y la escuela de arte universitaria termina por ser, de todos modos, su condición necesaria aunque no sea la suficiente.

No suena, me imagino, nada de bien para la acústica de los claustros lo que estoy diciendo, pero da cuenta aproximada de este descalce, de este permanente malestar de las prácticas artísticas y de la enseñanza de arte al interior de la universidad, de esta situación contradictoria que dificulta y hace complejo cubrir la necesidad institucional de establecer, a pesar de todo, y porque creemos que fortalecerá su futuro desarrollo, un cuerpo de criterios y procedimientos académicos para su medición, valoración y evaluación universitarias. Pueden ser en parte estos malestares y los desajustes que los causan, lo que ha demorado en demasía la tarea de enfrentar en la Universidad de Chile el asunto de la evaluación de la creación artística, si consideramos que el proceso regular de evaluación académica fue fundado en esta universidad hace ya más de 25 años o incluso, tomando como última referencia, ha sido aprobado por parte del Senado Universitario, hace más de 6 años, el Proyecto de Desarrollo Institucional.

Previo a exponer ante ustedes el proyecto que concluye precisamente con esta presentación, paradoja que espero no signifique tener que hacer una presentación infinita, se hace necesario para su acabada comprensión dar cuenta de los antecedentes que construyeron tanto el marco teórico como su metodología.

Propuesta de Acción del Plan de Desarrollo Institucional; marco metodológico e insuficiencia de las taxonomías

Esta iniciativa se enmarca en el Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad de Chile recién mencionado y, particularmente, en la Propuesta de Acción, numerada “7.3. a”, referida al mejoramiento de la normativa interna de criterios y estándares de calidad en la investigación en humanidades y en la creación artística.

A su vez, la puesta en práctica del proyecto se ha sustentado en el Modelo para el diseño y evaluación de Procesos Estratégicos, elaborado entre 2009 y 2010 por el Consejo de Evaluación, que orienta la formulación de iniciativas de envergadura que pretendan producir transformaciones complejas e innovadoras, en respuesta a falencias o nuevos desafíos para la institución o las respectivas unidades de la universidad.

Para construir la metodología, se utilizó el enfoque de la teoría fundada, ya que en tanto propuesta teórico-metodológica era la más apropiada para el reto de levantar datos desde la propia experiencia académica, generando desde allí los análisis y síntesis respectivos. *Grosso modo* este enfoque investigativo puede definirse como una teoría inductiva que parte del análisis de un conjunto de datos, levantados desde la observación de los objetos de estudio y que funda, desde esa observación, una síntesis teórica que, luego de su correspondiente validación en las disciplinas, pueda ser implementada. Para este caso se consideró más conveniente priorizar el objeto de estudio respecto a la teoría, llevando a cabo procesos que comiencen en la constatación de las condiciones prácticas y las definiciones que de allí emanan, para luego elaborar estructuras que dialoguen permanentemente con ese espacio.

Como advertencia metodológica, se nos hizo necesario considerar el límite que supone la propia articulación de toda investigación con la realidad compleja que intenta analizar. En términos filosóficos, se trata de la “insuficiencia de toda taxonomía”: es la pregunta por el sentido que moviliza toda clasificación como posibilidad de yuxtaposición de acuerdo a un orden armado a priori, y cuya clasificación inevitablemente dejará fuera otras posibilidades.

En tanto antecedentes empíricos del proyecto, el referente más próximo fue el proyecto titulado Análisis y Actualización de la Evaluación de la Investigación en las Áreas de Humanidades, Ciencias del Arte, Ciencias Sociales y Ciencias de la Comunicación, conocido por las siglas iHACS, desarrollado por el mismo Consejo entre 2008 y 2010.

De esa iniciativa emanaron rúbricas de criterios de valoración que sirvieron como ejemplo para la elaboración de la presente propuesta, proyecto que deberá ser sometido a evaluación de impacto y reactualización próximamente, sobre todo en lo que concierne a la rúbrica.

El reto de construir criterios de valoración no es tarea fácil si no tenemos a la vista casos con los cuales contrastarlos. Para este proyecto se realizaron, a modo de insumo y complemento de los resultados, dos estudios comparados de criterios de valoración de la creación artística, a nivel internacional, privilegiando el análisis de las instituciones mejor posicionadas en los *rankings* a nivel latinoamericano e internacional, como Harvard, Yale, Auckland, Autónoma de México, y Universidad de Buenos Aires, entre otras de importancia.

El primero de ellos se concentró en las definiciones generales de la actividad académica y de la creación artística y en los criterios de promoción de la carrera académica y productos a declarar por jerarquía. A grandes rasgos, encontramos una homologación entre criterios de investigación y creación en los que predomina la evaluación de pares como criterio de reconocimiento; la publicación en instancias validadas de difusión, originalidad y actividad profesional establecida.

El segundo estudio tuvo por objeto la comparación de criterios de evaluación aplicados en Doctorados por Obra en universidades extranjeras, esto es, programas cuya tesis de grado consiste en la formulación, producción y presentación de un proyecto de obra de creación artística. En cuanto a las exigencias concretas de los programas, se encuentran la posesión de un grado de Magíster o equivalente para postular al programa; la eventual realización de cursos lectivos durante el desarrollo del programa; la presentación de productos anuales que evidencien el desarrollo de una propuesta doctoral de obra, la elaboración de documentos escritos que manifiestan una capacidad reflexiva.

En relación con los criterios exigidos para los trabajos presentados, se identificaron los conceptos de “alta capacidad profesional”, que en nuestro caso significa una ética de “pasión de obra”, de “voluntad de producción”: originalidad, innovación y expansión del conocimiento. Además, en general, se exige una instancia de presentación (o potencial presentación) en público, en especial referida a la obra final de titulación o graduación. Finalmente, como todo programa académico, este debe realizarse bajo supervisión de un profesor.

Entrando ya en la exposición del proyecto mismo, su objetivo general se enfocó en generar criterios e indicadores consensuados para la medición y evaluación académica de la creación artística. Para su óptimo desarrollo se definió una vinculación organizacional que involucrara la participación de distintos actores en el proceso, que representaran tanto al estamento académico como a la alta administración institucional.

Se dispuso de un Comité Directivo Ejecutivo, encargado de la supervisión del proyecto, donde participaron los directores del proyecto, integrantes del Consejo de Evaluación, el Vicerrector de Investigación y Desarrollo, la Vicerrectora de Extensión y el Vicerrector Académico. Para el trabajo de coordinación y seguimiento del proyecto, se creó un Comité Directivo Ampliado, compuesto por un representante de cada Vicerrectoría y de cada Unidad Académica concernida (Facultad de Artes, Instituto de Comunicación e Imagen y Facultad de Arquitectura y Urbanismo); de la Comisión Superior de Calificación, de la Comisión Superior de Evaluación y del Senado Universitario; y de cada disciplina involucrada (Arquitectura, Artes Visuales, Creación Audiovisual, Danza, Diseño, Música y Teatro). Los representantes disciplinares ejercieron de vínculo directo con sus respectivas comunidades académicas, mediante la articulación de Comités Locales encargados de desarrollar procesos de consulta diseñados por el Consejo de Evaluación, cuyas respuestas eran analizadas por la Unidad Técnica del Consejo, y luego debatidas y consensuadas en el Comité Directivo Ampliado.

Las cuatro consultas realizadas mediante una encuesta durante el proyecto, con mayor o menor éxito de respuesta, buscaban obtener información de los académicos de las disciplinas involucradas con respecto a los siguientes tópicos: 1) Elaboración de Definiciones de Creación Artística; 2) Definición de Instancias de Validación; 3) Determinación del grado más alto de formación y experiencia mínima exigible para ejercer como académico y profesor en el área de Creación Artística; 4) Categorización de Manifestaciones o Productos de la Creación.

Los resultados de la consulta fueron transmitidos por los representantes de cada comité disciplinar ante el Comité Directivo Ampliado con la finalidad de generar una propuesta transversal de consenso.

Análisis y propuesta teórica; definición de “creación artística”

Habiéndoles mostrado los antecedentes de diseño que dieron forma al proyecto, paso ahora a comentar las principales definiciones teóricas que emanaron del trabajo.

En primer lugar, se logró consensuar una descripción de la noción de “creación artística” como la convergencia de un proceso creativo, individual o colectivo, que opera en el campo simbólico de la representación; que involucra diversas etapas y surge de la problematización y reflexión del campo disciplinar o interdisciplinario en torno a contextos sociales, históricos, políticos, culturales, económicos, tecnológicos o procedimentales, todo lo cual se materializa en la obra artística bajo la forma de objetos, composiciones, puestas en escena, interpretaciones o intervenciones.

El proceso de creación, se acordó, supone una relación dialéctica entre el creador o autor, el producto y los destinatarios y usuarios, en un momento histórico y en un contexto social determinado. Las distintas manifestaciones de la creación artística se encuentran estrechamente ligadas a la circulación y el impacto que logra la obra en el medio artístico, social y cultural, quedando sujeta tanto a la exposición y debate público como a la valoración crítica de pares, destinatarios y usuarios conforme al amplio y diverso marco de valores que es propio de toda escena cultural medianamente sofisticada y de nuestra universidad.

El consenso consideró necesario destacar que, a diferencia de la investigación, que supone la aplicación de métodos más o menos estandarizados, la creación artística requiere de una mayor criticidad en la utilización de procedimientos y en la operabilidad de sus sistemas productivos. Así, un rasgo distintivo del proceso de creación artística se refiere a la convivencia de múltiples metodologías; hasta se podría decir que tantas como creadores y momentos de obra haya. A pesar de ello, se admite que el proceso creativo presenta semejanzas con la investigación científica. En primer lugar, ambos constituyen procesos que comienzan con un problema, pregunta o búsqueda. En el caso de la creación este proceso no siempre sigue los pasos de una investigación metódica, aunque puede incorporar elementos de ella.

En relación con la definición de autor, coautor y autoría colectiva, se considera que una “coautoría”, en tanto constituye creación artística de cada uno de los

coautores, puede tener la misma relevancia que una autoría individual, ya que esta distinción no es un criterio que exprese, de por sí, mayor o menor calidad o mayor o menor injerencia creativa. Por tanto, dentro del concepto de autoría, la categoría de “creador principal” hace referencia al rol del encargado de la toma de decisiones globales en un proyecto o manifestación –como autor individual o coautor–. “Creador secundario” se denomina a quien asiste, en un proyecto de obra determinado, y forma parte activa de la creación, apoyando la labor de coordinación o dirección del creador principal.

Un aspecto relevante que se logró clarificar es la idea de interpretación asociada a la figura del intérprete. Para que el intérprete sea considerado “creador” y su actividad como un “producto de creación artística”, se requiere que este contribuya mas allá de la mera ejecución denotativa de la obra que interpreta; en su performance interpretativa, el “intérprete creador” –a diferencia del “pasante”, por ejemplo– impronta un punto de vista no solamente único sino privilegiado sobre los materiales de la obra dispuesta a ser interpretada, sean sonoros, dancísticos o teatrales, infringiéndole a la obra un tipo de deformación connotativa y reflexionante que la vitaliza y la muestra –produciéndola cada vez– como si fuera de su propia autoría.

Se logró consensuar también, a pesar de la diversidad de manifestaciones y modos de producción particulares de cada artista, el reconocimiento de cuatro instancias para la creación artística en las que se perciben, en cada una de ellas, ciertas manifestaciones: 1) una etapa de proyecto, relativa al proceso de elaboración; 2) una etapa de obra, representada por la obra o proyecto realizado y los procesos de comunicación y distribución de la misma; 3) una etapa de difusión, relacionada con los procesos de referencia a la propia obra por parte del mismo autor; y 4) una etapa de impacto, indicativa de su efecto en el medio social, artístico y cultural.

Así mismo, se acepta que los productos resultantes de la conclusión de las etapas o de alguna de ellas, para ser considerados como productos artísticos, deben haber sido validados por una instancia o soporte determinado. Las manifestaciones de la “instancia proyecto” suelen validarse mediante la obtención de fondos concursables o becas, en la medida en que esos logros contribuyen al desarrollo del proyecto y apoyan la trayectoria del académico. Para manifestaciones en su “etapa de obra/circulación” las instancias habituales corresponden a espacios de exhibición, participación en festivales, selección en bienales, etc. La “etapa

de difusión” involucra charlas, coloquios, conferencias o publicaciones. Mientras que la “etapa de impacto” remite a referencias críticas, ensayos sobre la obra en medios especializados o en trabajos académicos, premios, ventas y otro tipo de reconocimientos de terceros. Es entonces la calidad de la instancia de mostración o exhibición la que determinará, a efectos de este proyecto, la calidad y relevancia de la obra.

La interrelación entre las etapas, las manifestaciones y las instancias de validación, construyen un circuito de estimación desde el cual es posible comprender la distinción entre criterios de valoración de obra (selección e impacto), y los criterios de valoración del currículum. Un proyecto de obra es seleccionado por pares disciplinares para su presentación en una instancia o soporte determinado, de lo que posteriormente se desprenden las referencias y reconocimientos de otros tantos expertos. En consecuencia, en este proyecto entendemos por criterios de evaluación y calificación –o sea de valoración–, criterios de valoración del currículum, por lo que se asume la valoración académica como un proceso metaevaluativo: los criterios de valoración se aplican a la evaluación que las distintas manifestaciones han recibido en las diferentes etapas. Nada muy distinto de la valoración que le dan los evaluadores universitarios a un *paper* de carácter científico: su mayor o menor valor y relevancia viene determinado por la calidad y prestigio codificado de la revista científica que lo publica.

De este modo, lo que estos juicios reflejan –y que nos interesa como participantes de un proyecto que se propone actualizar los criterios a partir de los cuales se valore la actividad de creación artística en la Universidad de Chile– es la valoración que de la obra tienen los pares disciplinares.

El nivel de valoración de las instancias puede jerarquizarse según se trate de instancias internacionales o nacionales, lo que no hay que confundir con instancias extranjeras o chilenas. Por otro lado, no se consideran, sin embargo, como dimensiones válidas aquellas que remiten al índice de oficialidad o de informalidad de la instancia. Por el contrario, se priorizan aquellas instancias acordadas, en un período determinado, por la misma comunidad académica, en una demostración de autoexigencia en aras del aseguramiento de la calidad.

En relación a la jerarquía académica, si bien no se aprecia una vinculación fuerte entre la jerarquía y su desempeño en la creación artística, existe sin embargo una asociación entre aquélla y la trayectoria de los creadores. Así, y de acuerdo a lo

establecido en el Reglamento General de Carrera Académica de la Universidad de Chile, los académicos de la institución se caracterizan por dimensiones graduales de innovación, autonomía y reconocimiento nacional e internacional en su quehacer.

Esta dimensión de “innovación” —concepto apropiado al ámbito tecnológico— es inherente, en el caso de la creación artística, al proceso de concebir, idear, imaginar o fundar algo nuevo, y puede expresarse como una expansión crítica de los límites disciplinarios. En arte contemporáneo, esta dimensión suele expresarse mediante operaciones arrevesadas y resistentes de subversión de los signos, de inadecuación de los procedimientos artísticos, de hibridación de los lenguajes canónicos, de uso extensivo y metafórico de modelos de pensamiento científico, o de apropiación indebida de saberes disciplinarios extrartísticos, de uso inapropiado y pertinaz de las técnicas, etcétera, incrementando con ese tipo de inversiones la eficiencia y economía de los procesos paradójicos de creación.

Adicionalmente, esta “innovación” debe desarrollarse de forma autónoma, reflejando una primera fase de maduración de una poética o lenguaje de obra. A partir del desarrollo autónomo, un creador obtiene reconocimiento en su obra y liderazgo sobre otros creadores e intelectuales en la apertura de nuevos campos y lenguajes de expresión disciplinar. Así, tanto la innovación como la autonomía son exigibles a todos aquellos académicos (de Profesor Asistente hacia arriba) que, por decirlo de un modo inapropiado, “hayan culminado” su formación disciplinar que, como sabemos, no termina nunca de empezar, ni menos de concluir.

Será en el desarrollo de una trayectoria autónoma e innovadora que el académico creador irá adquiriendo reconocimiento, nacional primero, propio del Profesor Asociado, e internacional después, esperable y exigible del Profesor Titular. Este reconocimiento le permite al creador ir adquiriendo una posición referencial y, consecuentemente, de liderazgo, en el ámbito de la creación artística y de la cultura en general.

Pasando a otro aspecto del proyecto, uno de sus principales resultados es la rúbrica de criterios, que fue diseñada a partir de los datos analizados durante la implementación, tomando como referente, tal como lo mencioné anteriormente, el trabajo realizado en el proyecto iHACS. Considerando la complejidad y diversidad de la producción artística, lo que nos propusimos fue la formalización de una rúbrica única, que permitiera guiar la evaluación de cualquier manifestación de creación, contribuyendo de este modo al objetivo de sistematización y homogeneización de los procesos de gestión académica.

En concreto, se propuso generar dos conjuntos de listas de validación a partir de las propuestas emanadas de cada comité disciplinar: una de instancias genéricas, común a todas las disciplinas, y otra de instancias específicas para cada una de ellas.

En el caso de las instancias genéricas, se optó por dividir las en tres niveles, de acuerdo con la existencia de mecanismos que garanticen competitividad y calidad. Las listas debieran ser revisadas y sancionadas en cada disciplina, por lo menos, por las autoridades locales y los integrantes de la Comisión Local de Evaluación, además de los académicos más productivos, especialmente jóvenes que no suelen formar parte de instancias de gestión. A futuro, se podría considerar la posibilidad de relacionar, con mayor precisión, “categorías de instancias” con jerarquías académicas.

Siguiendo los lineamientos del Modelo de Diseño y Evaluación de Procesos Estratégicos, esta propuesta de criterios (como la posterior de instancias) debe ser sometida a constante evaluación, de acuerdo con una estrategia de mejoramiento continuo donde participen las Comisiones de Evaluación y Calificación, las Autoridades Locales, y los Académicos jóvenes, y cuyos resultados sean sancionados, así lo proponemos, por las Comisiones Superiores.

Otro resultado igualmente importante es la propuesta de reducción de tres formularios (Programa Anual, Informe Anual, Formulario de Calificación, y el apartado referido a la productividad en el currículum normalizado) con hasta 16 secciones distintas y 125 campos de información, a un Formulario Único para la recolección de la producción artística, compuesto por solo 21 campos y 45 subcampos.

Entre las ventajas del formulario –superando los típicos campos de texto libre– están las listas de categorías cerradas en la mitad de ellos (22 de los subcampos), lo que por un lado permite clasificar mejor las manifestaciones o productos con fines estadísticos y, por otro, facilita una precalificación del producto al corresponder las categorías a las dimensiones y niveles expuestos en la Rúbrica de Criterios de Valoración.

La viabilidad de implementación del Formulario Único ya ha sido consultada con los responsables tecnológicos y de gestión de la universidad, que evaluaron positivamente el instrumento. Se propone que este formulario sea implementado y aplicado para el ámbito de la creación artística durante el próximo proceso de calificación.

Lo que acabo de exponer son los resultados y productos específicos que el proyecto generó de acuerdo con los objetivos que se propuso en un principio. A la par de este desarrollo troncal, surgieron un conjunto de análisis e instrumentos complementarios.

La complejidad que revistió aunar en un solo instrumento –el Formulario Único– las diversas realidades que involucraban las distintas disciplinas artísticas que coexisten en la Universidad de Chile, permitió aplicarlo a realidades más estandarizadas, como son la investigación científica o incluso la docencia. El resultado es una versión mejorada de este formulario, instrumento de recolección de datos para calificación académica, evaluación académica, autoevaluación institucional y otros procesos, tales como postulaciones a concursos internos.

De esta manera, se reducen los actuales seis formularios empleados en estos procesos con 114 secciones y 649 campos a uno solo, con los ya mencionados 21 campos y 45 subcampos, resultando muy beneficioso como instrumento complementario para su utilización en la plataforma de Portafolio Académico, plataforma institucional en proceso de implementación que abarca por el momento solo docencia e investigación ISI y Fondecyt.

El Formulario Único facilitará, además, la inclusión de manifestaciones de investigación ajenas al paradigma ISI, actividades de extensión, y en especial, como se ha dicho, manifestaciones de creación artística. La información sería validada por su carácter público y, eventualmente, podría incorporar una validación del Director de Departamento, en forma similar a lo que ocurre actualmente para el proceso de calificación mediante el informe del Director. Todo ello, con una diferencia radical: la inmediatez tanto de la recolección de la información como de su primera validación.

A efectos de su utilización como instrumento general y transversal de recolección de información, se podría considerar en su integración al Portafolio Académico durante el actual 2013 y próximo 2014, para que en el siguiente proceso de calificación del año 2015, los datos sean obtenidos directamente, a partir de esta plataforma institucional.

Por otra parte, durante la realización del proyecto y en relación a un instructivo de rectoría que determina el requisito de grado de Doctor o equivalente para las nuevas contrataciones de media jornada o más de académicos de la Carrera

Ordinaria, se levantó la reflexión sobre la función y significado de este grado académico en las áreas artísticas.

Desde ese marco de reflexión y cuestionamiento aparece la necesidad de diferenciar conceptos afines usados habitualmente de manera confusa: Doctorado por Obra, Doctorado por Trayectoria y el siempre controvertido concepto de Doctorado o equivalente.

Por Doctorado por Obra, se entenderá aquellos programas de formación académica que concluyen con la obtención formal del grado de Doctor, mediante la producción y presentación de un proyecto de obra acompañada de una exégesis, que den cuenta de haber alcanzado la capacidad de innovación, autonomía y capacidad discursiva crítico-analítica. En relación con ello, desde este proyecto se apoya el diseño e implementación de un programa de estudios interdisciplinarios en el ámbito artístico, que concluya con el otorgamiento reglamentario y oficial del grado académico de Doctor.

El Doctorado por Trayectoria se refiere al otorgamiento excepcional a un académico —que, por alguna razón, no haya cursado un programa de doctorado— del grado formal de Doctor, en razón de una contundente trayectoria científica, intelectual o artística, que cuente con amplio reconocimiento y liderazgo nacional e internacional y que haya demostrado además, un enorme compromiso institucional. A este respecto, el Consejo de Evaluación está estudiando la posibilidad de presentar una propuesta en este sentido, recuperando para la Universidad de Chile una facultad académica que tenía, vinculada e inspirada en la gran tradición universitaria francesa, y que la puso en práctica hasta 1973.

Finalmente, el concepto de Equivalencia del Grado de Doctor está pensado exclusivamente para las disciplinas artísticas en las que no existe tradición formativa a este respecto por las razones expuestas anteriormente, los programas de doctorado son muy escasos o no son, propiamente, doctorados en arte, pero por sobre todo, porque en estas áreas la obtención del grado de Doctor no garantiza de por sí en lo absoluto la capacidad creativa, la voluntad de obra de largo aliento y el talento artístico.

Este proceso de equivalencia, implica la determinación de una experiencia mínima exigible para establecer el término del proceso formativo de aquellos artistas jóvenes, que mediante concurso público, postulen a ingresar a la planta

académica de la Universidad de Chile. El proyecto propone la generación de una normativa oficial simple que establezca los requisitos formales, en consonancia con los criterios de los programas de Doctorado por Obra vigentes en las instituciones más prestigiosas del mundo. El procedimiento a seguir debiera implicar a las Comisiones de Concurso y comisiones locales de las Unidades Académicas concernidas, y a la Comisión Superior de Evaluación Académica.

Para las disciplinas artísticas, el vínculo entre los académicos y la institución universitaria resulta particularmente problemática, en tanto la creación –actividad académica principal del académico contratado en estas disciplinas junto con la docencia que imparte– no cuenta con las mismas garantías que la actividad de investigación científica y tecnológica. Al respecto, se constata la carencia de un marco protocolar institucional que resguarde esta función, dejando estas condiciones al arbitrio y posibilidades de cada departamento.

Se estima que existe una falta de apoyo material, económico y administrativo en gestión de la creación artística por parte de la institución al académico creador, especialmente si la actividad de creación artística se realiza fuera de la Universidad. A esto se suma la dificultad relativa a las condiciones óptimas para ejercer esta actividad que, por razones inherentes a la producción artística, no siempre puede realizarse en un laboratorio o taller al interior de los recintos universitarios, sino que muchas veces requiere del contacto y la sinergia con espacios externos, condición que, sumada a la falta de recursos e infraestructura dentro de la universidad, obstaculizan enormemente la labor del creador.

También resulta problemático el hecho de que los fondos concursables de creación artística de ámbitos externos –recuerdo que están presentes altos funcionarios del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes– no exigen un compromiso institucional de la universidad con la entidad que entrega el fondo, como ocurre en el caso de Conycit para investigación científica y tecnológica, lo que puede dificultar a su vez el reconocimiento interno de las manifestaciones que surgen de esos proyectos.

El desafío que supone esta área, institucionalmente activada, dice relación con idear un protocolo de vínculo entre la institución y sus creadores, que debe ser general y transversal, pero a la vez flexible con respecto a las particularidades y condiciones productivas de cada disciplina artística, debiendo ser sometido este protocolo a la aprobación por parte de las autoridades locales y centrales, para su implementación.

A partir de estas propuestas, y con el objetivo de centralizar en la universidad los asuntos relativos a la administración e innovación, se sugiere la implementación en un futuro cercano de un Departamento de Creación Artística bajo el alero de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, que funcione en permanente contacto con la Vicerrectoría de Extensión.

Conclusiones y proyecciones

Para terminar, y teniendo presente el objetivo general de este proyecto –el de elaborar criterios e indicadores consensuados para la medición y evaluación académica de la creación artística–, nos propusimos establecer una base conceptual estándar en torno al concepto de creación, además de proveer una validación empírica relativa a las manifestaciones declaradas en la calificación académica en la Universidad de Chile, con el objeto de presentar una primera propuesta de rúbrica y formulario de productividad académica, que constituyen productos generados a partir de las instancias de reunión y medición realizadas durante el desarrollo del proyecto.

Estos resultados deberán ser validados por la comunidad universitaria, especialmente por las unidades académicas participantes. Insistimos en que los resultados obtenidos, si bien fueron pensados para manifestaciones de disciplinas artísticas, se constató su aplicabilidad a otras actividades académicas. El reto de homologar criterios y estandarizar procesos permitió generar marcos más amplios, que permiten incluir cualquier manifestación académica –docencia, investigación, extensión– opción que creemos, valdría la pena poner a prueba en el futuro inmediato.

Una vez validada externamente la propuesta que acabo de exponer, deberá tenerse en cuenta una fase de implementación de los nuevos criterios acordados en los procesos regulares de la Universidad, y una evaluación del impacto de las modificaciones introducidas, evaluación que deberá considerar tanto las percepciones de los implicados como los datos cuantitativos según indicadores pertinentes.

A mi juicio, estos resultados han alcanzado a resolver varios asuntos morosos de importancia para la universidad, todas cuestiones que se veían al inicio imposibles de superar.

Insisto en lo de haber logrado una descripción verosímil -por más específica y particular que sea- de la actividad de “creación artística”, descripción que supera aquella dimensión un tanto metafísica de inconmensurabilidad que tiende a sofocarla, y que tanto daño le ha hecho a la práctica artística al interior de la universidad, en su pretensión de querer circunscribirla al estatuto de lo meramente subjetivo, o de lo excepcional.

Insisto también, en el logro de la Rúbrica de Criterios que reafirma el concepto de meta-evaluación: la evaluación universitaria no valora las obras o las manifestaciones, estética o ideológicamente, sino de acuerdo a la relevancia de las instancias de exhibición o mostración que las validan, y que figuran en el currículo de cada artista, al igual que sucede en la evaluación académica, en el campo científico.

Y por último, repito lo del diseño de un Formulario Único que podrá recoger, me atrevo a decir que por primera vez de manera adecuada, clasificable y pertinente, la información detallada de la productividad en esta área, instrumento que tiene todas las cualidades y bondades para ser empleado en las demás actividades académicas y en cualquier otra área disciplinaria.

Junto a los logros anteriores, el trabajo deja solicitadas a las más altas autoridades de la Universidad, presentes en este seminario, varias tareas y gestiones. La principal es la validación de los resultados presentados mediante una socialización activa y regulada entre la comunidad universitaria y las gestiones políticas y administrativas que haya que realizar para la puesta en práctica efectiva de estos logros.

Universidad Viña del Mar
Escuela de Arte y Diseño

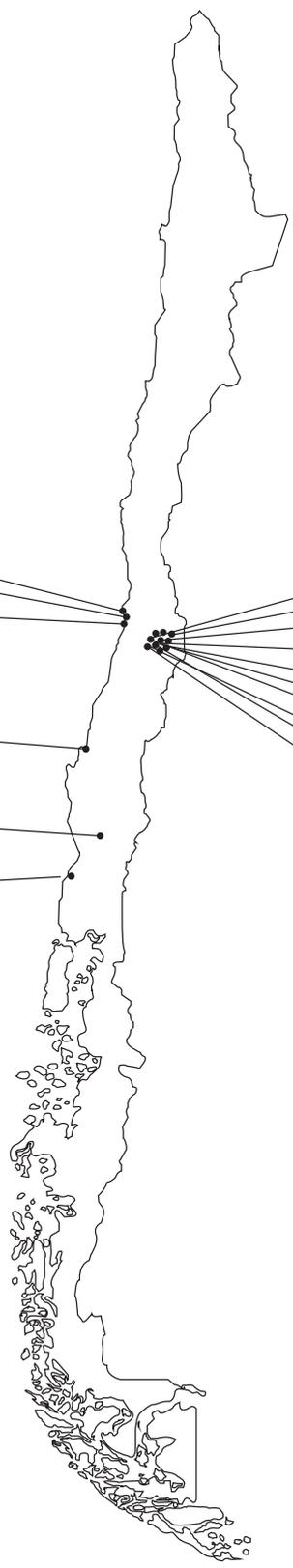
P. Universidad Católica de Valparaíso
Instituto de Arte

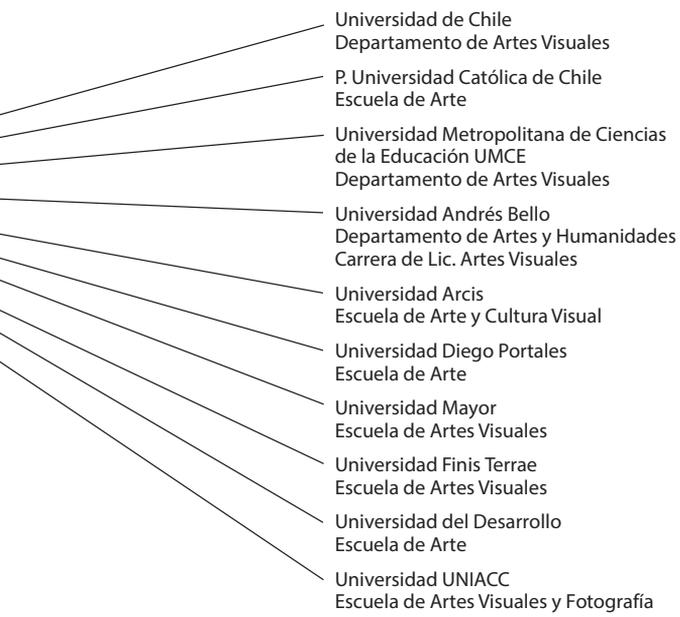
Universidad de Playa Ancha
Departamento de Artes Visuales

Universidad de Concepción
Departamento de Artes Plásticas

Universidad Católica de Temuco
Escuela de Arte

Universidad Austral de Chile
Escuela de Artes Visuales





Paradojas de la educación artística en la universidad

Magdalena Atria¹

Tanto la educación universitaria en su totalidad como el área más específica de las escuelas de arte universitarias se encuentran actualmente en una coyuntura en la que se ven presionadas por una enorme cantidad de demandas, muchas veces contrapuestas. La escasez presupuestaria, las exigencias de autofinanciamiento, el “currículum por competencias”, la homogenización de los programas a partir de acuerdos internacionales y la necesidad mercado-técnica de fabricación de una “imagen de marca”, son solo algunos de los factores que la universidad en general –y en particular las escuelas de arte– deben negociar hoy.

Dentro de este contexto, la tendencia actual en las escuelas de arte en Chile apunta cada vez más a una mayor “profesionalización” de sus egresados, por una parte otorgando herramientas concretas que aumenten su empleabilidad, y, por otra, buscando formar artistas profesionales que estén en condiciones de autogestionarse y desenvolverse exitosamente en el mundo de los proyectos, de los fondos concursables y de las estrategias de posicionamiento en los circuitos del arte y sus centros de poder. Esto se enmarca dentro de una tendencia global de “educar para el trabajo”, a través de la cual el mercado laboral determina lo que se enseña, cómo se enseña y qué duración deben tener los programas de educación superior.

Sin embargo, más allá de las cifras y de los *rankings*, en la medida en que las escuelas de arte –y las instituciones educacionales en general– han cedido a estas y otras presiones del mercado, han tendido a perder de vista el fin último de la educación, aquello que Humberto Giannini ha llamado *educar para alcanzar la dimensión de la humanidad*. Evidentemente, esta *dimensión de la humanidad* se encuentra muy lejana de la lógica instrumental que en estos tiempos de neoliberalismo desatado

¹ Artista visual. Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Chile.

prevalece no solamente en el mundo social, económico y político, sino también en aquel que supuestamente debiera resistirlo, el mundo del arte. No es lo mismo formar un artista que un “productor cultural”, roles que tienden muchas veces a confundirse, en parte por el hecho de que existen muchos artistas tremendamente exitosos que son, finalmente, productores culturales; “profesionales” que poseen una alta capacidad de gestión para levantar recursos, pero también de esconder detrás de la parafernalia mediática el hecho de que no tienen realmente mucho que decir como artistas; escudándose en los “temas de moda” y en los discursos consensuados para proponer aquello que calza perfectamente con lo que se espera que haga y sea un artista contemporáneo. Pero el artista que piensa más allá de esa “área de seguridad”, el que realmente propone una visión personal y utiliza esa capacidad un tanto pasada de moda, la imaginación, es el que a mí verdaderamente me interesa mirar, el que me interesa ser y el que me interesa formar. La pregunta es entonces ¿cómo se forma a ese artista?

Muchas veces la preocupación principal de las escuelas de arte no va dirigida a plantearse esta cuestión, sino a amoldarse a ciertas dinámicas –a mi juicio perversas– imperantes en el mundo del arte, que tienen que ver principalmente con el desarrollo de “carreras”, y con la inserción en un medio nacional e internacional aparentemente muy abierto pero que, a la larga, termina por transformarse en una camisa de fuerza.

En el mundo del arte, no solo local sino también a nivel global, así como de manera creciente al interior de las escuelas de arte universitarias, los planes estratégicos orientados a la promoción y la circulación de las obras artísticas han dejado con frecuencia de ser un medio para pasar a transformarse en un fin. La pregunta que –increíblemente– muchas veces nadie se hace es ¿qué es lo que se promueve? ¿Qué es lo que circula? A menudo lo que importa más es el solo hecho de circular, sin reparar en qué es lo que circula. Se olvida, sin embargo, que antes de la promoción y circulación, es necesario construir una obra que sea el objeto de dichas acciones, una propuesta autoral que se comprometa con una visión particular y personal del sujeto que la construye.

Más allá del éxito que puedan tener en el corto plazo estos posicionamientos estratégicos y los buenos resultados que las escuelas puedan exhibir en cuanto a la inserción de sus egresados, surge la pregunta: ¿es eso lo que se debe enseñar? ¿Es tarea de las escuelas de arte enseñar esas habilidades? ¿No debería ser la

tarea prioritaria de las escuelas –sobre todo a nivel de pregrado– ocuparse de entregar herramientas que posibiliten la construcción de aquella obra personal, única, genuina, sensible, consistente? ¿No debería ser un rol de las escuelas de arte formar artistas-ciudadanos que asuman un rol activo dentro del contexto artístico, cultural y social, en lugar de estar absortos en la autopromoción y el ingreso al mercado o a los circuitos internacionales? Esto no significa propiciar un retorno a una noción romántica y obsoleta del artista-artesano o el artista-genio, sino hacer una necesaria diferencia entre lo esencial y lo accesorio, ofrecer por lo menos alguna resistencia crítica a las modas imperantes y hacer una necesaria reflexión sobre cuál debe ser el rol del arte y los artistas en la sociedad de hoy.

Una de las paradojas de las escuelas de arte es que supuestamente enseñan algo que –como muchos artistas docentes reconocen, entre los cuales me cuento– no se puede enseñar. No se puede enseñar a *ser artista* (lo que no significa tampoco que el artista “nace”), pero sí se puede generar un espacio –físico, mental, emocional– donde el arte puede ocurrir. Ese espacio sería fundamentalmente un lugar de encuentro, donde se sumen las energías de profesores-artistas y estudiantes, en el cual se puedan entregar modelos, herramientas y experiencias que fomenten, estimulen y promuevan el desarrollo de la creación artística y de la creatividad más allá de esta.

*

En la mayoría de las escuelas de arte un porcentaje muy menor de los alumnos que se gradúan se dedica, finalmente, a la práctica del arte como actividad principal. Esto, sin embargo, en ningún caso debiera ser considerado un fracaso, en parte porque ser artista exige mucho más que haber pasado por una escuela de arte o, al contrario, muchas veces no exige ni siquiera eso. Y, por otra parte, muchos alumnos que han sido estudiantes destacados en su paso por la universidad, al concluir su período formativo no optan por ser artistas, o bien, lo intentan y no llegan muy lejos.

En cualquier caso, la formación recibida debiera transformarlos en personas sensibles, creativas, reflexivas y propositivas, sea cual sea la ocupación que

finalmente elijan. En este contexto, es imprescindible preguntarse por aquello que sí se puede y es necesario enseñar en una escuela de arte hoy, lo cual me parece que podría agruparse en las siguientes tres categorías:

1. El conocimiento práctico relacionado con la **creación de imágenes**. En este punto surge la pregunta sobre cuáles serían las técnicas y lenguajes indispensables para la práctica contemporánea del arte, cuáles las secundarias u optativas, y cuáles las prescindibles.

2. El **conocimiento teórico** que analiza a fondo la práctica del arte, sus definiciones, su historia y sus fundamentos filosóficos. Surge igualmente la pregunta por cuáles son los contenidos teóricos y los textos fundamentales que un estudiante de artes visuales debe conocer hoy.

3. La **relación con el contexto**, tanto del mundo del arte actual y sus actores, como de otras áreas, disciplinas y prácticas que nutran la creación y la generación de discurso desde una perspectiva crítica.

A esto se suma un aspecto importantísimo de la enseñanza en general, y en particular de la enseñanza del arte: el modelo que los profesores aportan a los alumnos sobre en qué consiste en realidad ser artista y producir arte. Aunque no necesariamente un buen artista va a ser un buen profesor de arte (ni un buen profesor de arte es necesariamente un buen artista), sí me parece fundamental que los que ejercen la enseñanza en las escuelas universitarias de arte sean a su vez artistas. Porque más allá de transmitir contenidos, esta enseñanza se basa, primero que todo, en mostrar que los artistas no son lo que probablemente la mayoría de los estudiantes cree cuando entra a la escuela de arte por primera vez y, en segundo lugar, en otorgar una experiencia de primera mano en relación con la forma en que piensa, trabaja y vive un artista.

La pregunta por el sentido de una obra de arte, por las emociones o las ideas que esta contiene, y cómo estas se encarnan en una materialidad que es parte integral de ese sentido, es el tipo de preguntas que un profesor artista puede y debe abordar, porque son las mismas que se hace cotidianamente en su propio proceso creativo. Lo que resulta complejo es objetivizar este proceso, dictar pautas o parámetros objetivos que lo regulen, pero en la práctica, es lo que más o menos todos hacemos de manera intuitiva.

Aún más, cuando a lo largo de su período de formación el alumno se enfrenta a diversos tipos de profesores-artistas, cada uno con estilos de trabajo, preocupaciones y estrategias diferentes e incluso a veces opuestas, aprende algo fundamental y que tiene que ver con la multiplicidad de formas que adopta el arte hoy en día, y se ve impulsado a desarrollar su propia voz en ese concierto.

Finalmente, el aprendizaje entre pares es otro aspecto que resulta determinante en la formación de los alumnos de artes visuales; la diversidad y el contacto cotidiano con otros que se enfrentan a los mismos desafíos, que viven de manera similar –pero diferente– el mismo aprendizaje, opera también como un acelerador de estos procesos.

*

Sumando todos los aspectos mencionados, la escuela de arte universitaria funcionaría como un catalizador de experiencias que no necesariamente tienen que producirse al interior de la universidad, pero que se ven potenciadas e intensificadas por el entorno que esta puede ofrecer. Este contexto universitario, que es donde se han formado y se siguen formando la enorme mayoría de los artistas nacionales hoy activos, tiene sin embargo particularidades que afectan de manera no siempre positiva el desarrollo del trabajo artístico que en ellas se produce. A continuación señalaré algunos aspectos –tal vez no sean los únicos– que me parecen problemáticos de este “matrimonio por conveniencia” entre el arte y la universidad, que, aunque no constituyen obstáculos insalvables, sí determinan lo que se produce en las escuelas de arte y merecen atención para identificar e intentar resolver, dentro de lo posible, las distorsiones que provocan.

La universidad es una institución jerárquica, rígidamente estructurada en Facultades dedicadas a la enseñanza e investigación de sus respectivas disciplinas, orientadas a metas concretas que deben ser cuantificables y comparables con los resultados de otras Facultades. El arte, en cambio, es una actividad que necesita para desarrollarse y florecer de un espacio de libertad, de exploración abierta no orientada a metas, del cuestionamiento constante de las jerarquías establecidas y de un espíritu radicalmente transdisciplinario.

La academia tiende a pensar el conocimiento como algo dividido en categorías; su paradigma es una ecuación entre profundidad del conocimiento y especificidad

del tema. La idea implícita es que es posible llegar a “dominar” un tema, es decir, a saber todo lo que hay que saber sobre él. En la medida en que los académicos van ascendiendo en su carrera, se van enfocando cada vez más en el tema que han elegido dentro de la disciplina que les corresponde, con la esperanza de llegar a contribuir significativamente a su desarrollo y avance. Esta categorización académica del conocimiento, que es muy útil y necesaria para el avance de las ciencias y de las humanidades, es sin embargo bastante ajena al pensamiento artístico. Los artistas, más bien, abordan el conocimiento como un campo de potencialidades dispersas, un mundo de información, procesos y materiales disponibles, a través del cual pueden moverse libremente, interactuar y seleccionar lo que necesitan para producir algo nuevo. Como afirmó Adorno: “La no-funcionalidad de las obras de arte tiene algo en común con la figura del vagabundo, con la aversión que este tiene a la propiedad inmueble y a la civilización sedentaria”².

El artista es, idealmente, un ser nómada: liviano, ágil, móvil, muy lejos de la noción de especialista o de la limitación a actividades definidas por ciertas áreas de especialidad. El artista y profesor alemán Joseph Beuys, en la declaración fundante de su Universidad Libre Internacional en 1982, señaló: “El punto de vista aislado del especialista ubica al arte y a otras actividades en aguda oposición, cuando es crucial que los problemas estructurales, formales y temáticos de los distintos procesos de trabajo sean constantemente comparados unos con otros”. Más adelante agregó: “La división de las disciplinas para el entrenamiento de expertos ... refuerza la idea de que solo los especialistas pueden contribuir a las estructuras básicas de la sociedad: la economía, la política, el derecho, etcétera”. El artista, precisamente porque no es un especialista, puede transformarse en un agente sintetizador que cruza y combina campos de especialización mutuamente ignorantes, y quizás este sea el rol principal que puede cumplir, tanto al interior de la universidad como en la sociedad en general.

Por otra parte, la educación del artista –y su dinámica de trabajo– se basa en una actitud no instrumental hacia el tiempo, lo que introduce una tensión entre el imperativo académico de tener que ser productivo y el deseo de evitar esas presiones para propiciar situaciones conducentes al aprendizaje, en las que exista tiempo para la reflexión, la contemplación, la experimentación, para investigaciones que no necesariamente exigen y producen resultados.

² Theodor Adorno. *Teoría estética*. Madrid: Taurus, 1971.

Las demandas constantes por rendir y producir dentro de ciertos parámetros y plazos rígidamente establecidos se oponen a este espíritu. En este sentido, otra paradoja de la educación artística es que, con el propósito de producir su obra, el artista debe relacionarse con el tiempo de una manera no instrumental, mientras que la academia regula el tiempo y lo compartimentaliza en horas de clases, créditos, semestres y años académicos, lo que determina de muchas maneras el tipo de arte que puede y no puede hacerse dentro de sus márgenes.

Dado el rol central que las escuelas de arte universitarias han tenido y tienen en el arte chileno, en el que son muy pocos los artistas que no han pasado por alguna de ellas, podríamos preguntarnos si estas contradicciones no tendrán algo que ver en la articulación de una escena que frecuentemente ha sido criticada por su rigidez y su excesiva teorización, muchas veces autorreferente, todo esto en desmedro de la riqueza de la imagen, del juego y del goce. Como señala Gerardo Mosquera en su introducción al libro *Copiar el Edén*, en relación con el arte contemporáneo nacional, “en Chile hay rigor, pero también aburrimiento”. No resulta descabellado pensar que aquel rigor, históricamente necesario en las disciplinas académicas y consustancial a sus procesos, se ha extrapolado a las escuelas de arte universitarias que, quizás desde una suerte de complejo de inferioridad, han intentado ponerse a la par, con resultados indudablemente positivos en muchos aspectos, pero también con el efecto secundario de contribuir a la hipertrofia del discurso que, como agrega Mosquera más adelante en el mismo texto, llega al extremo de que muchas veces “la obra parece una mera excusa para el texto, o para un texto implícito o posible”³.

Ante un escenario en el cual las escuelas de arte universitarias hegemonizan el campo de la educación de los artistas –situación que, aunque nos parezca natural, no es la única posible, basta ver el caso de nuestros vecinos argentinos–, y en el que es prácticamente imposible, hoy mucho más que hace algunos años, pretender ser un artista reconocido y con presencia en el medio sin haber pasado por alguna de ellas, es fundamental preguntarse por los condicionamientos, carencias y malos hábitos que este sistema universitario sin querer ha ido imponiendo en esas escuelas, y por la correspondiente necesidad de revisarlos y superarlos.

³ Gerardo Mosquera. *Copiar el Edén*. Santiago: Ediciones Puro Chile, 2006.

La práctica, la enseñanza y el aprendizaje: de la condición a la relación

José de Nordenflycht¹

1. Una fábula amoral

Érase una vez un muchacho que quería ser artista. Tenía varias opciones, la mayoría a contrapelo de lo que su familia y su medio social podían resistir.

Persistió y se matriculó en una universidad. Había tantas que no le costó encontrar una lejos de su casa. Pensó que una carrera certificada por este tipo de instituciones era la mejor opción para lograr el objetivo de ser artista, además de legitimarse frente a su familia y su medio social.

Una vez ahí se encontró en medio de un curso donde la gran mayoría de sus compañeras eran mujeres. Esto no lo inquietó, por el contrario “las mujeres son las que cocinan en la casa, pero los grandes cocineros son hombres” –pensó– por lo que igualmente entre los artistas la determinación de género podría jugar a su favor. Para él hacer arte no era una extensión de una práctica doméstica, ni el dominio de una destreza artesanal; su machismo –inconfesable– lo acompañaba con la seguridad de un mastín.

Él no estaba entreteniéndose temporalmente, ni menos marcando el paso, por lo que con la misma persistencia –y con más facilidad de lo que él esperaba– cursó sus asignaturas impuestas por un currículum sin muchas opciones, siendo algunas más útiles, otras más alejadas de lo que él necesitaba y otras absolutamente indiferentes a sus intereses.

Todas las aprobó regularmente, de manera cada vez más indiferente, incluso las más útiles.

Hacia el final de su carrera universitaria había juntado un par de ejercicios bien evaluados, otro par de ideas comentadas y muchas horas de socializar en torno a los rituales del sistema de arte que seguía con fruición. Inauguraciones, bienales,

¹ Académico e investigador. Profesor Asociado de la Facultad de Arte de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

seminarios, conferencias y talleres eran parte de ese etcétera de rigor que devenía fácilmente en juerga y bohemia. Por lo que se cumplían también las expectativas de las actividades extracurriculares. No había que ser artista, también había que parecerlo —pensó—.

Al final de esta trayectoria se dio cuenta de que la tesis y el trabajo final, que le certificaba como licenciado en arte, era un trámite que más se parecía a un placebo mientras se le escapaba su original pretensión de ser artista.

Con muchas dudas e inseguridades, con la nostalgia de esa gran determinación inicial de hacía cuatro años antes y con su grado de licenciado bajo el brazo podía optar por seguir perfeccionándose y capacitándose. El arte siempre estaba en otra parte.

De lo único que estaba seguro es que ya no sería artista.

2. Prácticas universitarias

No insistiremos aquí sobre lo fundamental que ha sido la universitarización de la enseñanza artística en nuestro país a partir de la Reforma del año 1928. Con toda la discusión y polémica que ello ha generado en los últimos 83 años, todavía estamos en deuda respecto de un conocimiento histórico preciso que la dimensione en la magnitud que podemos sospechar desde sus efectos más visibles y transitados.

De hecho todo ese debate aparentemente se ha desacelerado conceptualmente en las últimas dos décadas, para dar paso a un tipo de negociación derivativa de los cambios introducidos a la gestión universitaria durante el mismo lapso.

Decimos “aparentemente” porque el hecho de que la educación superior de las artes visuales sea un verdadero patrimonio de nuestra historia del arte, ha generado un interesante desplazamiento de la discusión al campo de las explicaciones causales y las hipótesis de lectura, generadas desde esa disciplina: la historia del arte.

Obviamente esto lo dice un historiador del arte, por lo que la recomendación puede venir muy de cerca. Sin embargo es un hecho que en la mayoría de los proyectos educativos universitarios nuestro gremio está siempre ubicado curricularmente en el lado de las disciplinas que se enseñan, no en las que se aprenden. De ahí el origen de que el falso conflicto entre la teoría y el taller, está lejos de ser expresión de una suerte de reproducción en baja intensidad del titánico

choque entre el verbo y la imagen, donde uno supeditaría al otro y viceversa, como telón de fondo teleológico de nuestra historia del arte.

Me temo que menos heroico, y de manera bastante más prosaica, este falso conflicto está instalado desde el asignaturismo imperante en nuestras universidades actuales, las que como bien sabemos fundamentan su supervivencia en acreditadoras competencias y perfiles marcados desde el medio externo.

Ello ha ido obliterando un hecho muy simple respecto de las limitaciones de legitimación que, en ese contexto, tiene el sistema educativo: ser artista no es una condición, es una práctica.

Es decir alcanzar a tener la condición de artista, necesariamente supone su vinculación anacrónica con el verbo o con la imagen, en momentos en que el hecho de que “la pintura sea como la poesía”, como decía Horacio, no le importa a muchos. Excepto a los pintores y los poetas, claro está, pero esos no son nuestro tema en esta vuelta.

Para ser coherentes con las necesidades de actualización de la enseñanza superior en artes y el aporte que pudiera hacer una política pública sectorial en este proceso, deberíamos partir por desplazar esta suerte de costumbre bíblica que se concentra en desarrollar talentos que suponen la condición teleológica del artista como creador.

Es muy plausible que en otras especialidades artísticas esto sea muy vigente y hasta necesario, sobre todo en las artes —como la música o el teatro— en donde desde su origen está planteada la disociación con el intérprete. Ahí debe haber un creador. Mejor si están las dos condiciones en uno. Ahí debe haber un genio.

En las artes visuales, y sobre todo en su práctica contemporánea, esto no es muy viable, como lo ha demostrado el estado de su debate al día de hoy, por lo que el primer momento metodológico para instalar una propuesta en este tópico supone problematizar esta condición.

3. Condición, roles y posiciones

La historia de la enseñanza artística en la época moderna nos ha dejado una herencia que obligadamente asociamos con la Academia aparecida a mediados del siglo XVII. Esta sería sumariamente un cuerpo colegiado de artistas que, en su

función de definir y conservar el canon de su práctica disciplinar, invierten parte de su esfuerzo en la transmisión del mismo.

En el origen del modelo de enseñanza están los *gymnasium*, los que desde el siglo XVI estarán abocados a la formación docente en disciplinas como las ciencias y las humanidades. Estos suponían a un profesor –el que profesa– como un entrenador, el que constantemente corregía sobre la reiterada ejercitación del alumno, este último definido etimológicamente como el que debe alimentarse.

Entre ellos solo algunos pocos dejarían de serlo, precisamente cuando llegaran a estar bien alimentados, dejando en el camino a sus exprofesores, toda vez que estos se convertirían en ellos y nunca en exalumnos. La consigna era matar al padre antes que él se alimente de nosotros, como en la amenaza de la conocida pintura de Goya.

Por su parte los exalumnos quedarían para toda la vida como alumnos de la institución respectiva, lo que no los imposibilitaba en llegar a ser profesores... de otra institución.

Esta reductiva semblanza histórica, nos permite describir alegóricamente lo que hemos podido observar en nuestra experiencia cotidiana de los últimos años en el sistema de educación superior en artes visuales.

Es así como algunos profesores se nos presentan hoy como entrenadores personales, en donde su trabajo no está centrado en el fortalecimiento de sus propias capacidades personales para mantener e incrementar su autoridad en la disciplina, ni menos en su desarrollo como artistas; sino que más bien está focalizado en atender al otro.

Por su parte, ese otro son los antiguos alumnos que se han convertido en estudiantes. Esto último supone personas disciplinadas y rigurosas que libremente, dentro de sus posibilidades contextuales, han decidido definir su propio trabajo dentro de una calidad y exigencia asociada a contenidos específicos, directamente relacionados con la imagen de un objetivo construida en la medida de sus deseos.

Claramente, más allá de esta forzada idealización de la entrega y pasión de unos y otros en su función relativa dentro del sistema, la situación descrita produce un desplazamiento bastante curioso, donde la anacronía de unos será la ucronía de otros.

Veamos. Por un lado, los que antaño controlaban desde su autoridad epistémica el proceso de formación en todos sus pasos, dentro de lo que significa la normatividad canónica de una academia, hoy son prestadores de servicios al arbitrio del mercado. Más que obstáculos a vencer se han convertido en facilitadores del objetivo del alumno, que es siempre vencer al otro, dejándose ganar para no dejar de ganar.

Por otro lado, los que antaño se debían a la disciplina y el rigor para superar su condición de entrada, hoy día apelan a esa misma disciplina y rigor para convertir a sus profesores en cómplices de un proceso de legitimación demandado por la transferencia de sus deseos y, no pocas veces, sus frustraciones.

En la base de todo esto está el conflicto. Por cierto no el conflicto absoluto entre estudiantes y profesores. Más bien un escenario de conflicto impuesto por la confrontación del poder con el saber, desde la incoherencia forzada y confusión complaciente de las relaciones entre esfera privada y esfera pública en el sistema de arte chileno contemporáneo.

Aquí entenderemos a la esfera privada como la que acoge la circulación de artistas experimentadores y persuasivos, es decir artistas que operan desde la subjetividad de seducir al otro desde su propio discurso visual con el objetivo de poner un objeto a disposición de su recepción en el mercado.

Mientras la esfera pública es el espacio escogido por artistas analíticos y activistas que buscan consensos colaborativos en la posibilidad de construir proyectos intersubjetivos que circulen fuera de su recepción en el mercado.

Ciertamente ambas esferas son necesarias y complementarias. Con límites muy complejos de definir las más de las veces. Donde un artista puede transitar de una a otra continuamente según su rol funcional dentro del sistema de arte, lo que es siempre contextual y circunstancial.

La incoherencia y la confusión consistiría entonces en no poder definir exactamente cuál es ese rol en cada momento, debido a que en gran parte nuestros modelos de enseñanza no entregan herramientas sistemáticas para tomar decisiones y definir posiciones al respecto. Esa es una carencia estructural, y como tal debería ser asumida como parte de un marco de problemas que transversalmente asistan a las deseadas competencias del perfil.

4. Relación de convergencias

Las observaciones de campo anteriores están orientadas a incrementar el diagnóstico necesario para definir las necesidades que demandan el diseño de una posible política pública en la enseñanza superior en artes visuales. Sin embargo, y adelantándonos a la existencia del mismo, debemos apurar algunas ideas respecto de la pregunta sobre el tipo de práctica que nos interesa promover desde nuestra experiencia cotidiana.

Si el ser artista en el contexto del debate de arte contemporáneo no es una condición, esto significaría que lo pertinente desde la formulación de las políticas públicas para su desarrollo, no debería estar centrado en la formación de variadas habilidades, las que incluyen un largo rango que va desde las artesanales hasta las publicitarias. Habilidades que por lo demás se supone les otorgarían la condición de artistas a nuestros estudiantes, lo que como ya hemos reseñado estaría dentro de la lógica del *gymnasium*.

Lo pertinente aquí sería más bien poder generar desde cada disciplina convergente en este proceso formativo las condiciones de aprendizaje para relacionarlos –y relacionarnos– activamente con el contexto, habilitando un campo de experiencias que les permitan tomar decisiones sobre sus propias habilidades, las que como conductas de entrada son siempre preexistentes en ellos ¿o alguien lo dudaría respecto de la condición de nativos digitales que tienen hoy nuestros estudiantes?

Entiéndase bien que no se trataría de tematizar el contexto, al modo de la ilustratividad complaciente de muchos proyectos artísticos tamizados por discursos ecológicos, patrimoniales o políticos.

Lejos de ello, la visión supone entender el contexto como experiencia relacional que movilice a nuestros estudiantes para enfrentar los problemas reales de su constitución como agentes del sistema de arte y no como consumidores de este en su pasivo rol actual de clientes del sistema de enseñanza y todas sus externalidades asociadas a las industrias culturales.

El poder de decisión debe radicar en opciones que vayan más allá del consumo, ya que ellos no son solamente depositarios sino que intérpretes de su autoconstrucción como sujetos del sistema de arte y no meros productores de objetos.

Por lo anterior es poco verosímil que desde las universidades pretendamos enseñar a nuestros alumnos a “crear una obra de arte”, ya que hoy día ese mismo entendido está puesto en crisis. Lo necesario no va por el lado de la creación, ni

la producción, ni la mediación, sino todas las anteriores en algo cercano a lo que hoy algunos llaman “posproducción”, donde a la obra se le reconoce como un proyecto contextual.

Desde esa perspectiva funcionalista, el saber –saber artístico aquí– siempre interroga al poder, por lo que el desafío para la elaboración de políticas públicas radica en cómo desmontar las lógicas verticales del asistencialismo y promover plataformas colaborativas, ya que es ahí donde se cruzan los intereses nuestros como docentes –en tanto testimonios directos de lo preexistente– con los estudiantes: en tanto contexto de significación. Por lo que mientras los restauradores y conservadores administran la obsolescencia de la obra preexistente, los artistas movilizan su presencia como campo de referencias, la que va más allá de la nostalgia y entra de lleno en el activismo, o como dicen por ahí “activismo”. Mismo activismo que obliga a que las políticas públicas comiencen por distinguir entre las esferas pertinentes de su responsabilidad y los motivos para su justificación. Tal vez sea esa una manera de que al fin la enseñanza y el aprendizaje sean vinculantes.

5. Adenda: siete argumentos para una discusión ausente

El revuelo que ha causado la propuesta unilateral de cambios en la educación chilena por parte de la actual administración del MINEDUC, ha sido alimentado fuertemente por los descargos sectoriales y gremiales de quienes se verán directamente afectados por ellos, lo que de suyo es absolutamente válido en un contexto en donde las mismas autoridades del MINEDUC defienden el principio del “recurso humano” como instrumento del mercado, lo que por cierto es ya una vieja discusión que lleva instalada más de 30 años de hechos consumados.

Hoy en día eso es un dato de la causa. Obviamente las revoluciones necesitan de una causa, no de datos, pero parece que aquí es al revés, por eso la sensación de que llegamos tarde es fuente de frustración en unos y de autocomplacencia en otros.

Por lo que no desconociendo esa tensión, y más bien asumiéndola, creemos que se impone desde el ámbito académico la necesidad de construir una discusión, hasta ahora obliterada, soterrada y minimizada, sobre la pertinencia disciplinar desde los fundamentos epistémicos de cada una de las prácticas que convergen en el proceso de formación integral de nuestras generaciones que asoman, en donde el perjuicio sobre las señales en orden a minimizar contenidos en Historia ya han

sido advertidos por un gremio tan reputado como mediático, lo que indirectamente ha ido en desmedro de un área del conocimiento que –en principio– comprende una sola asignatura como es la Educación Tecnológica, pero que en esa misma dirección ya está afectando sistemáticamente a todas las manifestaciones de ese sector curricular, en la medida de que la autoridad sugiere que se les endosen las horas restadas a la Historia al remanente –ya exiguuo– de horas de libre disposición donde estas otras resisten marginalmente.

Por cierto nos referimos a las distintas prácticas artísticas entendidas como una forma de conocimiento absolutamente legitimado por las sociedades en sus manifestaciones preexistentes; hoy tan representadas en las distintas manifestaciones del patrimonio; y en sus manifestaciones futuras, donde la expansión de la consciencia relacional nos permite cifrar esperanzas en mundos que ni la más esperada respuesta científica nos puede dar hoy.

Ese campo de prácticas y sus saberes disciplinares demandan el mismo –o mayor– nivel de abstracción en el manejo de un lenguaje simbólico que el lenguaje verbal y las matemáticas, así como una mayor variabilidad en sus innovaciones que pueden acelerar con mucho los resultados de procedimientos metodológicos regulares con los cuales un limitado funcionalismo nos hace cautivos de un mercado de regulaciones especulativas que nos cooptan a ser parte de una demanda que no es capaz de producir su propia oferta.

En ese escenario creemos que hay, al menos, siete argumentos que deberían ser considerados para comenzar a producir ese debate, por lo demás argumentos bastantes conocidos entre los académicos y artistas, pero que creemos oportuno esbozar para movilizar una propuesta mayor que debería ser materializada desde nuestra responsabilidad permanente de pensar el país desde la universidad.

El primero es el argumento educacional, ese que dice que la educación es un complejo proceso de transferencia relacional, donde se deben producir conocimientos innovadores no solamente desde una transferencia de contenidos conceptuales, sino que también desde una experiencia, en donde el arte es siempre la experiencia sensorial con más amplia diseminación e impacto al radicar en una libertad de expresión que no admite pasividad en quienes aprenden.

El segundo es el argumento desarrollista, donde es un hecho que la educación artística ha sido el motor innovador del desarrollo económico en varios países, otrora emergentes, que terminaron por consolidar un liderazgo en mercados

globales, donde la formación por competencias para el trabajo tecnológico privilegia el paradigma de aprender a aprender.

El tercer argumento político dice relación con la capacidad de las prácticas artísticas de adelantarse a la crítica del poder, desde posiciones inherentes a sus responsabilidades formales con la esfera pública, donde las épocas del compromiso y el panfleto dan paso hoy día a la colaboración y la participación como referentes de la formación ciudadana desde experiencias artísticas.

El cuarto argumento social, ese en donde la cohesión de las comunidades en un mundo globalizadamente multicultural demanda la construcción de subjetividades dignas desde referencias en transformación, donde las prácticas artísticas contemporáneas son la primera línea de encuentro con un futuro posible construido desde el autoconocimiento colectivo.

El quinto argumento cientificista, ese que reconoce a las inteligencias múltiples como el fundamento de una nueva configuración epistemológica de la realidad, en donde el desarrollo de nuestras capacidades sensoriales son una forma de conocimiento válida, complementaria y necesaria para asistir el pensamiento funcionalista, compareciendo la colaboración entre artistas, científicos y conocimientos ancestrales.

El sexto argumento culturalista, es aquel en donde las manifestaciones artísticas preexistentes son parte de nuestro patrimonio en la medida que la formación de ciudadanos permita que, desde la apropiación del mismo, se pase a protagonizar su interpretación.

Finalmente el argumento artístico, lo que en principio parece una tautología pero no lo es, pues lo primero que debemos reclamar y defender es nuestro derecho al arte, para ser solidarios con las generaciones futuras, las que por nuestro arte nos conocerán.

* Este texto fue escrito en enero de 2008 y su origen fue producto de una mesa redonda a partir de una convocatoria del Área de Artes Visuales del CNCA, coordinada en ese momento por la artista Viviana Bravo, en la cual participamos junto a los artistas y docentes Mónica Bengoa, Bárbara Lama y Antonio Silva. Aún convencidos que su diagnóstico y propuestas derivadas sigue vigente, creemos necesario agregar una adenda escrita en diciembre de 2010, al inicio del conflicto desatado por la eliminación progresiva de las asignaturas del área artística del curriculum nacional sobre la base del criterio de su opcionalidad.



Trabajo de taller, desplazamiento a la calle y clases informales

Nury González¹

La fuerza del contexto

Para las elecciones presidenciales de diciembre de 2009 formé parte del Comité Editorial y Comité Ejecutivo de Imaginarios Culturales para la Izquierda que apoyaba la candidatura presidencial de izquierda. El Primer Encuentro Nacional de Escuelas de Arte, Lota'10 se realizó en enero de 2010, entre la primera y segunda vuelta electoral que, finalmente, el domingo 17 de enero le dio el triunfo a la derecha. Para mí, el encuentro en Lota estuvo marcado por la evidencia inminente de ese desastre. A cada momento libre y durante las noches, revisaba y chequeaba a distancia con el equipo de Imaginarios Culturales los aportes que nos llegaban de artistas e intelectuales para nuestra propuesta NO A LA DERECHA. En ese contexto comparecieron en el Encuentro de Lota representantes —el director y un artista/académico— de cada una de las 16 escuelas de arte que existían en ese momento en Chile. La más al sur, la Escuela de Arte de la Universidad Austral y la más al norte, la Escuela de Arte de la Universidad del Mar. Sorprendente fue darse cuenta de que no hay escuelas *universitarias* de arte en el norte de Chile. Otro hecho a destacar es que solo en Santiago y la Quinta Región hay carreras de arte en universidades privadas, muchas de las cuales han mostrado tener fines de lucro. Aparentemente la enseñanza de arte no sería un buen negocio en provincia.

El primer intento de escribir este texto fue en mayo de 2011, pero la fuerza de los acontecimientos sociales y políticos de ese momento superaba todo intento de reflexionar sobre qué significa la “diferencia entre artista plástico y Licenciado en Arte”. El jueves 27 de mayo de ese año, la marcha estudiantil superaba ya las 80.000 personas. Casi un mes más tarde, el jueves 30 de junio, los estudiantes de arte de la Escuela de Arte de la Universidad de Chile marcharon junto a un

¹ Artista Visual. Profesora Titular de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Directora del Museo de Arte Popular Americano (MAPA).

“guanaco” de escala real realizado con muy eficiente factura en cartón y otros materiales de desecho. Ese fue el inicio de una serie de intervenciones que los estudiantes de arte de la Universidad de Chile comenzaron a elaborar durante todo ese año: performances y proyectos colectivos de intervención del espacio público que, desde mi punto de vista, pusieron en crisis la enseñanza de arte en Chile. La energía de estos primeros gestos de los estudiantes marcó también una nueva estética en las movilizaciones sociales. El aire también cambió en Las Encinas –así nombramos cotidianamente a nuestra escuela– y tengo la sensación de que los estudiantes sienten, desde entonces, una mayor pertenencia a ese lugar y trabajan más transversalmente en los talleres, especialmente en el de serigrafía. Algo se movió después de las movilizaciones. La enorme y profunda coincidencia de las demandas del 2011 formuladas tanto en contundentes informes muy bien fundamentados como en creativas acciones callejeras logró poner en la escena política realidades y conceptos impensables en ese enero de 2010, como la fuerza colectiva e irrefrenable proveniente del sentimiento de ciudadanía: el “fin al lucro”, la “educación gratuita para todos los chilenos” y otras propuestas de cambios estructurales de una envergadura social y política insospechada hasta ese momento.

Nos habíamos acostumbrado a aceptar, como una especie de fatalidad, que todo lo irregular que sucedía diariamente en nuestras vidas –el sistema de abusos y fraudes al que estamos sometidos en todos los ámbitos de la vida– era, sin más, la manera natural de la convivencia social. Lo que ahora se ha formulado como robo descarado del sistema bancario, como robo descarado en el cobro de la tarjeta de crédito, como abuso en la cuenta del teléfono, del supermercado, de la farmacia, de las cuotas de las grandes tiendas, de la bomba de bencina, lo considerábamos como si fuera una ley natural: como si estas fueran las condiciones inefables de nuestro cotidiano social y político. La angustia por el arancel impago, por una enfermedad imposible de solventar, por la miseria fraudulenta de las viviendas sociales, por el infierno del transporte público, por la injusticia generalizada, por las diferencias insoportables, por el maltrato, la explotación aquí y allá eran nuestra condición de vida ante la que debíamos comportarnos sin chistar, civilizadamente, democráticamente para no entorpecer los acuerdos pactados del negocio de “la transición”.

Habíamos llegado a creer, primero con alegría y poco a poco con un malestar soterrado, que la democracia no era más que la realización acabada de los principios de la dictadura solo que con derecho a voto y sin asesinatos evidentes

y desaparición de personas. Aceptábamos y dejábamos para más adelante el fraude político del sistema binominal. Como siempre, fueron los estudiantes –ese estamento en el que anidan con preferencia las energías liberadoras– los de enseñanza media, los universitarios y en especial los estudiantes de arte, los que lograron instalar un nuevo escenario en la calle fuera de los claustros académicos; un escenario que iluminó y le dio cauce a una nueva conciencia ciudadana, hasta ese momento rendida, aletargada, adormecida y escéptica, una toma de conciencia que logró darles forma y contenidos en la agenda pública y en la cabeza de todos nosotros a todos esos malestares largamente silenciados.

La desacreditación del sistema de acreditación

El 31 de agosto del 2011, la Comisión de Educación del Senado aprueba por tres votos contra uno –el de la senadora designada Ena von Baer– un proyecto que busca poner fin al lucro en la educación superior (a 31 años de vigencia de la Constitución redactada por la dictadura de la que es adicta la misma senadora designada, una senadora que promueve el lucro en el negocio de la educación superior). La Comisión Investigadora de la Cámara de Diputados redacta el *Informe del lucro en la educación superior* que, en julio de 2012 y luego de más de seis horas de discusión, finalmente es rechazado por el pleno de la misma Cámara de Diputados siendo que dicho Informe había acreditado lucro en siete de estos planteles universitarios. Once diputados de la oposición se parearon con sus símiles de derecha, siete de los cuales estuvieron presentes en el Congreso e incluso presenciaron el debate antes de la votación, que con un “empate técnico” tiró a la basura el Informe de la comisión investigadora. Una derrota al movimiento estudiantil en instancias legislativas, con la ayuda de las ausencias, frívolas o interesadas, de una oposición –los diputados de la Concertación– que había comprometido su apoyo a las conclusiones de dicho informe.

Pero las demandas estudiantiles no fueron en vano. No se ha castigado el lucro pero si los sistemas irregulares de acreditación de la calidad, tal como ocurrió en el caso de la Universidad del Mar (noviembre de 2012). Sus estudiantes interpusieron una querrela en contra de los controladores de la institución acusándolos de “estafa y lucro”. Tras las graves denuncias de irregularidades financieras, la Universidad

del Mar está siendo investigada por el Ministerio de Educación, que por estos días ha solicitado su cierre. No alcanzo a terminar este texto y ya ha caído preso por corrupción Eugenio Díaz, expresidente de la Comisión Nacional de Acreditación CNA y junto a él Héctor Zúñiga, exrector de la Universidad del Mar y Ángel Maulén exrector de la Universidad Pedro de Valdivia. Según noticias de prensa nacional la fiscalía indaga la participación que tendrían en los delitos investigados personeros de las universidades UNIACC, Andrés Bello, Universidad Internacional SEK y Bernardo O'Higgins. ¿Quién entonces asegura la calidad de estas universidades? Frente a este nuevo escenario de fin de año, donde cada día nos sorprendemos con nuevos escándalos, hasta con la renuncia de ministros de la República por estar implicados en universidades acreditadas fraudulentamente. Creo que las masivas y fascinantes movilizaciones del movimiento estudiantil durante el 2011 van lentamente teniendo resultados concretos: lo que parecía un sueño para una ciudadanía que miraba con cierta extrañeza, hoy comienza a develarse... Bien por los estudiantes y sus voces, en eso han ganado. No puedo dejar de recordar esa maravillosa frase de Salvador Allende "...más temprano que tarde se abrirán las grandes alamedas..."

Volviendo a las escuelas de arte, la universidad más al norte que dictaba Licenciatura en Arte, la Universidad de Viña del Mar, solo sigue con Pedagogía en Artes Visuales. Algo muy diferente es lo que sucede en la UMCE, ya que esta universidad sufrió la represión e intervención sistemática durante la dictadura; hay que recordar que su origen fue el Pedagógico de la Universidad de Chile y durante estos años ha realizado grandes esfuerzos por resistir (es por eso que la decisión de solo quedarse con pedagogía es consecuente con su origen). Paralelamente se han abierto concursos públicos para el ingreso de artistas/académicos que, desde su propia práctica, aportarán a sus estudiantes las vinculaciones y conocimientos del estado actual del arte. La Universidad Mayor está cerrando su Licenciatura en Artes Visuales. Actualmente la Universidad Andrés Bello está en proceso de transformación de su Licenciatura en Arte y tendremos que esperar un tiempo para saber qué línea de trabajo adoptará (obviamente, esto dependerá del diseño de su malla y del proceso de selección de su cuerpo académico). Paralelamente, en julio, la Universidad UNIACC pierde su apelación ante el Consejo Nacional de Educación y queda sin acreditación; paradójicamente su Escuela de Arte sí tiene acreditación por 5 años. No deja de ser sorprendente una escuela acreditada en una

universidad no acreditada: una vez más no se sabe cómo se medirá la “excelencia académica”. De las 16 escuelas que impartían Licenciatura en Arte ese enero de 2010, solo 13 siguen haciéndolo, de las cuales la mitad pertenece a instituciones adscritas al CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas), siendo las otras instituciones privadas con evidentes fines de lucro, con excepción de la Universidad ARCIS. Ese es el escenario hoy, algo que puede cambiar al momento de publicar este texto ya que las escuelas de arte de las universidades privadas pueden abrir, cerrar, vender, transformar sus carreras y mallas curriculares sin mayores problemas legales. Todo depende de quién contraten para dirigirla y de la capacidad de *lobby* que tengan sus directivos.

La Facultad de Artes de la Universidad de Chile

En este contexto, la Facultad de Artes de la Universidad de Chile y su Escuela de Arte muestran, a pesar de todo, un buen rendimiento académico y una gran estabilidad institucional. Esta Facultad de Artes, que proviene de la fusión en 1980 de las antiguas y prestigiosas facultades de Bellas Artes y de Ciencias y Artes de la Representación, tiene actualmente cinco departamentos –Artes Visuales, Teoría del Arte, Danza, Música y Sonología, Teatro– y los programas de estudio son administrados por las Escuelas de Pregrado y Posgrado. Cuenta, además, con la Etapa Básica, el Instituto Secundario (ISUCH), los museos de Arte Contemporáneo (MAC), de Arte Popular Americano (MAPA) y de Arte Medial (MMM), la sala de artes visuales Juan Egenau, de música Isidora Zegers, de teatro Agustín Siré y Sergio Aguirre, además del Teatro Nacional Chileno (TNCH).

Cada departamento cuenta con un Director y un Consejo elegido democráticamente por sus académicos de planta y contrata. La estructura de las facultades y los procesos de elección de las autoridades están regidos por reglamentos aprobados por el Senado Universitario, organismo este último de carácter triestamental que también es elegido democráticamente por sus pares –de los estamentos académico, estudiantil y de personal de colaboración–. La Contraloría de la Universidad controla la legalidad de todos los procesos electorarios, los que son administrados por los respectivos Tribunales de Elecciones (Tricel). Todos los académicos de la Universidad de Chile están sometidos periódicamente a procesos

regulares y formales de calificación y evaluación académicas. El primero mide el grado de cumplimiento de las obligaciones académicas contractuales en docencia, creación artística, vinculación y gestión académica, y el segundo determina – mediante el otorgamiento de una determinada jerarquía– el grado de autonomía, reconocimiento y liderazgo de cada uno.

Todas estas estructuras y procesos, que podrían parecer excesos de burocracia, garantizan, sin embargo, la calidad académica y la estabilidad institucional. Como dato, creo interesante añadir que el Departamento de Artes Visuales de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile tiene 25 académicos jornada completa, 6 de media jornada y 5 de cuarto jornada, además de casi 31 académicos a honorarios. Los programas, problemas y cambios de malla deben ser resueltos en este consejo, para luego ser llevado al Consejo de Facultad y, dependiendo de la importancia, ser decididos en el Senado Universitario. Los nuevos académicos deben entrar por concurso público de oposición, lo que es particularmente interesante ya que deben presentar una clase magistral ante una comisión de concurso abierta a todos los estudiantes. Generalmente estas ponencias son una presentación de su trabajo de arte, ya que es la producción de obra la que les permitirá hacer un buen taller.

El *artista plástico* estaría solamente encerrado en lo que tradicionalmente se entiende por esta noción: pintor, dibujante, escultor o grabador. El rango diferenciador de *licenciado en arte*, amplía esas fronteras ligadas a ciertos oficios canónicos. ¿Qué conocimientos, habilidades y destrezas reconoce el grado académico de la licenciatura? En el mejor de los casos, un saber técnico vinculado con estos oficios y algún grado de autonomía. Es claramente visible en la enseñanza de arte la necesidad de cruzar los lenguajes y trabajar desde la investigación. Ser un gran pintor de oficio no significa tener una poética de obra. El “poema”, no es solo un plus en el código de la obra sino lo que la torna aurática. Ser Licenciado en Arte no significa –necesariamente– ni garantiza ser artista.

Actualmente cada Taller Central de la Escuela de Arte de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile plantea su propio programa y está íntimamente ligado a la obra de quién lo dirige. Es por esta razón que se intenta avanzar institucionalmente hacia un corpus de masa crítica que permita traspasar desde las obras las extrañas y particulares herramientas y destrezas que se pueden entregar y construir con los estudiantes. Los Talleres Centrales funcionan en salas especialmente destinadas para cada profesor y son de uso exclusivo de sus estudiantes. Podríamos decir

que son una especie de talleres de residencia ya que los estudiantes entran cada semestre a un espacio que les pertenece durante todo ese período (pueden trabajar de lunes a sábado, de 9:00 a 21:00 hrs. y eso les permite avanzar en sus propuestas más allá de los horarios establecidos de clases). Paralelamente están funcionando los Talleres Centrales de Grabado, Serigrafía, Cerámica y Textil, donde los estudiantes también puedan transitar y experimentar transversalmente entre diferentes prácticas. Las problemáticas que se presentan para la construcción de un proyecto muchas veces necesitan otros medios para ser resueltas: de ahí la importancia de esta transversalidad de saberes y técnicas que ofrece un cruce de información y procedimientos para resolver sus propuestas. Generalmente lo que se desarrolla y trabaja en el Taller Central se continúa y completa en los otros talleres, es de esta forma como se enseña arte en la Universidad de Chile. Los estudiantes quieren ser artistas activos en el desarrollo histórico, político y social del país, tal como lo demuestra la tan potente y significativa presencia de la Escuela de Arte de la Universidad de Chile en las movilizaciones del año 2011. El desplazamiento a la calle obligó a cuestionar el trabajo de taller y eso se resuelve traspasando las fronteras del oficio.

No creo que, culturalmente, se entienda la diferencia entre “artista” y “licenciado en arte”. Sí es más claro lo que es un “productor artístico” porque se asocia a producto cultural; algo que, en las políticas culturales actuales, resulta más importante, lamentablemente, que la poética de la obra.

Algunos artistas asimilan el éxito con el índice de ventas en una exposición; para otros, significa el reconocimiento de sus pares y la capacidad de la obra de convocar escrituras críticas. Se decía que en Chile, a falta de mercado real, las obras peleaban por el “mercado de los discursos”. Sea como sea, esa diferencia estructura dos tipos de artistas, dos tipos de obras que no se plantean los mismos desafíos. La capacidad de influir en el contexto artístico y social de un país solo lo puede dar una obra con espesor discursivo, y para que eso suceda los estudiantes tienen que transitar por diferentes áreas del conocimiento. La experimentación, el riesgo, la transversalidad de lenguajes y los desplazamientos desde la propia historia del arte es lo que debería suceder en una escuela de arte, eso sería lo que aporta la licenciatura. Quizás lo importante para quienes estudian Licenciatura en Arte y no logran construir obras, es entregarles las herramientas para desplazarse a las capacidades pedagógicas o vincular sus destrezas con la gestión cultural, algo aún

no resuelto masivamente en la Universidad de Chile. Ahora bien, nunca debemos perder de vista que el actual sistema de enseñanza universitaria que instaló la continuidad de los estudios en los programas de Magíster y Doctorado hace que la inequidad se haga más visible. El estudiante que carga con la mochila del crédito en su etapa de pregrado difícilmente podrá realizar estudios de posgrado.

Otro fenómeno interesante es lo que sucede con el Magíster de Artes Visuales de la Universidad de Chile; aquí llegan estudiantes de muchas escuelas para continuar sus estudios ya sea para complejizar sus trabajos, obtener un grado académico que les permita hacer clases o sencillamente para validarse institucionalmente.

Descampado editorial

Con respecto a la inserción de las obras de arte contemporáneo en el imaginario nacional o la creación de nuevas redes que permitan una mirada hacia trabajos más experimentales, se hace muy difícil por la falta de diversidad de medios de prensa escritos y la carencia de periodismo crítico. En marzo de 1987, en plena dictadura circuló la primera edición del diario *La Época*, medio que nos produjo cierta expectativa (o la ilusión proyectiva de ella) y que, efectivamente, logró renovar el aire de una atmósfera cargada y monótona. Ahí se instaló una sección crítica que marcó una línea; era el primer diario de oposición que lograba circular con periodicidad durante los últimos años de la dictadura. La última edición del diario *La Época* circuló en julio de 1998, ocho años después de la llegada de la democracia en Chile. La Concertación (el ministro Correa, que se engolosinó con la falacia de la “política de los acuerdos” y sostuvo alegre aquello de “la justicia en la medida de lo posible”) nunca consideró importante mantener una prensa escrita de orientación distinta o alternativa a la machaca oficial. No existe en Chile una crítica periodística especializada: vale más una “pintura de domingo” que una obra crítica y discursiva. Quizás el sitio web *Artishock Revista de Arte Contemporáneo* es uno de los pocos espacios que hoy dan una visión respetable de lo que acontece en el Arte. También está la columna de Guillermo Machuca en *The Clinic*, pero nada de eso alcanza para decir que hay una crítica que marca el real estado del arte en Chile.

En otro registro estaba la *Revista de Crítica Cultural*, fundada por Nelly Richard en 1990, el año de la reapertura democrática y que circuló —único caso en la historia de la cultura contemporánea chilena— por 17 años durante los cuales tuvo el mérito de ser resistente, persistente e insistente frente a los discursos imperantes donde lo crítico y lo político-ideológico pierden su densidad. Los lenguajes exitosos, triunfantes, son los de la comunicación, del *marketing* y de la economía. La desaparición de la *Revista de Crítica Cultural* dejó un vacío que hasta el día de hoy no ha sido ocupado. Pensamiento y creación tuvieron ahí un espacio de rigor y un compromiso con la crítica cultural, política e intelectual. Como dice Nelly Richard: “la crítica es una operación de desnaturalización del sentido. Mostrar, revelar que los signos, las formas no son nunca inocentes, ni las palabras, ni las imágenes, que la realidad no habla por sí misma, que cobra sentido a través de mediaciones discursivas y que esas mediaciones discursivas deben ser precisamente desarmadas y rearmadas”. Eso es lo que esperamos que suceda con las obras de los estudiantes de arte; que sean leídas desde ese lugar crítico.

Una clase magistral de arte

En ese Primer Encuentro Nacional de Escuelas de Arte, Lota’10, estábamos en la mitad geográfica de Chile en su eje norte sur, cuyo hito está ubicado en Playa Blanca, entre Lota y Coronel, Octava Región del Biobío. Con Arturo Cariceo y Pablo Langlois —ambos artistas/académicos— bajamos a la mina Chiflón del Diablo. Recorrimos junto a un antiguo minero los túneles que llevan bajo el mar. Entendí por primera vez de dónde venía el famoso dicho “se fue de espalda el loro”, pues antiguamente entraban los mineros con un loro o canario enjaulado que se afectaba tempranamente con el gas y el grito de alarma “se fue de espalda el loro” les salvaba las vidas. Nos contaron de la utilización de niños que, por su tamaño, podían deslizarse por pequeños espacios. Solo imaginar esas escenas es materia de un trabajo. Un artista, si es además profesor de arte, debe siempre estar consciente del contexto, mirar el paisaje que le rodea y reconocer su historia.

Bajar a la mina Chiflón del Diablo, oír en la total oscuridad de esas profundidades el relato de los exmineros, hoy transformados en guías turísticos, fue una clase informal y magistral de arte.

También tomamos un taxi y fuimos al hito de la mitad geográfica de Chile para tomarnos una foto pensando en un futuro trabajo que nunca hicimos. Recorrimos las calles y plazas de Lota para intentar reconocer una historia, nos subimos al techo de un antiguo teatro, reconocimos una cierta arquitectura reflejo de una época gloriosa. Esos ejercicios informales de observación de los lugares son los que esponjan el imaginario. Quizás, en muchos años más podremos hacer un trabajo con lo que nos quedó en la memoria de ese viaje porque las obras son lentas en llegar a la cabeza.

Todo tránsito por una ciudad es material para una obra. Eso es lo que intento enseñar a los estudiantes de Licenciatura en Arte de la Universidad de Chile; que construyan su propio banco de materiales con imágenes de archivo, de prensa o familiares, con relatos orales y escritos, con lecturas diversas, para desde ahí construir sus propuestas. Insisto en la necesidad de percibir y entender la diferencia política entre el trazo de un lápiz Bic, un grafito 2B o HB, un plumón o la tinta china. Entre el óleo, el acrílico, el látex o el esmalte sintético. El brillo y la opacidad de la cinta Scotch, el espesor y porosidad de los papeles, la textura de la tela, el derrame de trementina, el error, el azar; todo “por amor al arte”. Ser Licenciado en Arte no significa ser artista.



CALLE

**Coloquio
Transdisciplinar
de Arte y
Ciencias Sociales**

Paradojas en el arte joven chileno

Ignacio Szmulewicz¹

I. La relación entre arte y política. La calle suena fuerte

La situación de la enseñanza artística en el contexto universitario chileno está cambiando. Por casi dos décadas, el arte chileno se acomodó al interior de un sistema universitario que estuvo fuertemente ligado con el circuito artístico. Esto se tradujo en una infinidad de complicidades que van desde contactos extra-académicos (lugares de exhibición, pasantías, viajes o becas), formas de enseñanza (tradicional o experimental), idiosincrasias y pugnas de poder. Estas dos últimas décadas han hecho que el arte chileno, como bien lo observase Gerardo Mosquera en su libro *Copiar el Edén*, se inscriba desde una particular relación con el mundo universitario.

Guillermo Machuca ya lo ha señalado como una de las principales características del arte chileno de la posdictadura. En el catálogo de la exposición “Frutos del País”, donde se mostraban los resultados del Magíster de Artes Visuales de la Universidad de Chile, Machuca escribió acerca de la relación entre el arte producido durante la dictadura y la producción actual (allá por el año 2002): “la academización –a nivel de enseñanza de arte– de los múltiples tópicos provenientes del discurso de la poscrítica (el psicoanálisis, la semiología, el discurso de género)”.

A esta producción artística universitaria se le ha sumado toda una escritura y un pensamiento teórico volcado en catálogos de exposiciones, revistas, conversatorios, *workshops*, coloquios, seminarios, cátedras, todas instancias y soportes de circulación reducida.

El año que recién pasó legó no sólo la instalación del debate sobre educación a nivel país, sino que, de manera paulatina, ha ido calando fuerte en el circuito artístico local, particularmente al interior de las universidades. He constatado esto

¹ Historiador y crítico de arte. Académico de la Universidad de Chile, Diego Portales y ARCIS.

en los ramos, reuniones, asambleas y conversaciones de pasillo donde resuenan cada vez con mayor fuerza preguntas ácidas para con el medio artístico local. Preguntas del tipo: ¿por qué el medio del arte está tan desconectado de la realidad del país? ¿Cómo se puede producir un arte tan ensimismado en relación a los procesos sociales?

A esto se ha sumado una recuperación del muralismo, el letrismo y la gráfica vinculada a la Unidad Popular, como también de la fotografía realista como fue entendida por Susan Sontag (tal como consta en la línea editorial de Ocho Libros). Han vuelto con fuerza las preguntas acerca de la relación entre arte y política, las prácticas del arte urbano y callejero, como también la condición pública y social de la praxis artística (aunque hay que señalar que todas estas preguntas han estado presentes en diferentes momentos e instancias del arte criollo, por ejemplo, el seminario “Arte y Política” del 2004 organizado por la Universidad ARCIS, la Universidad de Chile y el Consejo Nacional de las Artes y la Cultura. En cualquier caso, esta observación trata de señalar que estas cuestiones están siendo discutidas de manera intensa a nivel de cuerpo estudiantil, aún sin tener a la vista las consecuencias que puedan traer para el medio local.

Para aquellos que estamos interesados en la historia del arte local, nada de esto es nuevo. Desde mediados de la década del cincuenta del siglo pasado, con el Grupo Rectángulo, luego con el grupo Signo hasta el furor del arte político hacia finales del sesenta y comienzos del setenta, la vinculación entre el arte y la sociedad fue algo perseguido de manera consciente por un sinnúmero de creadores chilenos.

José Balmes, el paladín personificado del arte comprometido, le explicaba hace algunos años a Federico Galende: “¿Cómo pueden desarrollarse los problemas del artista en relación con lo que está sucediendo en la sociedad?”. Balmes se refería a una década de cambios importantes, a nivel de producción artística, como también a nivel de acontecimientos políticos: Vietnam, Corea, la revolución cubana, las dictaduras e incursiones militares en países latinoamericanos, los procesos de cambio social que se vivieron en Chile. En cualquier caso, el hecho histórico se convertía para Balmes en un peso insoslayable de considerar al momento de crear o ejecutar una obra de arte. Lo artístico debía fundirse con lo político, desaparecer como territorio separado y escindido del gran torrente vital de la sociedad (la famosa consigna vanguardista de aunar “arte” y “vida”).

En este mismo sentido, los integrantes de Rectángulo –fundado en 1955, para exponer de manera colectiva al año siguiente– desearon un arte que se vinculase con la condición latinoamericana, con la tradición precolombina, con la finalidad de alejarse de la obsoleta copia de los modelos europeos que no hacen más que prolongar la dependencia para con el viejo continente (y esto es visible en toda la obra de Ramón Vergara Grez).

Toda esta orientación hacia la realidad social, lo que Balmes denominó una “actitud política”, encontró su destino en los álgidos, nebulosos y confusos años de la Unidad Popular. Retroactivamente, ese escueto período de tiempo le ha servido a muchos artistas, teóricos e intelectuales chilenos para idealizar e imaginar una relación entre arte y sociedad de corte utópica. Los años de la UP se han consolidado como una pequeña época dorada para el arte social, integrado o comprometido (cuyo epítome sería la construcción en 275 días del edificio que albergó la III sesión de la UNCTAD, actual Centro Cultural Gabriela Mistral). En esos años, el arte recuperó la utilidad y el destino social que, para muchos, siempre ha tenido y siempre deberá tener.

Ahora bien, dejando de lado una visión analítica de ese momento de nuestra tragedia nacional, hay que señalar que el arte avanzó, durante toda la década del sesenta hacia una vinculación más directa con las transformaciones del Estado chileno, con los cambios sociales del país, que hicieron que las artes visuales, en este caso, ganasen un lugar privilegiado a nivel de discurso para vehicular y concientizar a las clases “desfavorecidas”. Las artes visuales ganaron un sitio especial a nivel de sociedad y, en gran medida, el estado actual del arte local manifiesta una mirada nostálgica para con ese sitio. Lo anhela, persigue y desea. De un momento a otro, la gran mayoría de los actores involucrados en el circuito artístico –insisto, circuito marcado por la presencia de la enseñanza universitaria– se han mostrado críticos, moralistas y cuestionadores del medio local. Un medio que, a los ojos de muchos, parece estar alejado, retraído y ensimismado de los grandes debates del país.

Quiero arriesgar una interpretación para comprender este fenómeno: durante casi cuatro décadas, aproximadamente desde las primeras exposiciones de Eugenio Dittborn, Carlos Leppe, Carlos Altamirano, Catalina Parra y el C.A.D.A. entre 1977 y 1979, el arte chileno ha manifestado un constante rechazo para con la denominada “ilustración de la política”. Por un largo período de tiempo, la “politización del

arte” fue vivida como un padecimiento negativo, como una carencia y una pérdida de la necesaria autonomía que debía tener la producción artística para desmontar las ideologías, los signos del poder y de la cultura –teoría que estaría en la base de la Escena de Avanzada–. Aquellas operaciones que se circunscribieron a lo que Nelly Richard denominó “auto-censura” fueron, paulatinamente, pasando a gestos irónicos, sarcásticos y mordaces del mundo social, pero cada vez más y más herméticos a nivel conceptual, procedimental como también a nivel de recepción con el espectador.

A partir de esta observación me parece percibir dos líneas en el arte chileno actual: una que, desprejuiciada para con la relación entre arte y política, está dispuesta a volcarse a los cánticos y procesiones de las marchas del movimiento estudiantil y otra que, también sin prejuicios, propaga un formalismo cándido y gozoso, vinculado con el diseño, la moda, la televisión, los medios virtuales y la industria del espectáculo. Ambas líneas, y esto es aún más curioso, no parecen sentir ningún reparo la una de la otra. Se complementan sin pudor ni rencor. Las dos líneas comparten una suerte de candidez e inocencia, difícil de comprender, que las vuelve inmunes a los largos y densos debates relacionados con la defensa de un terreno autónomo para ejercer la crítica hacia la realidad (en el caso de todo el arte heredero de la Escena de Avanzada), como también a las caras largas y penosas hacia toda la producción que elige contaminarse y mezclarse sin miedo con el espectáculo, la televisión, la cultura del consumo, los *mass media* y tantas otras características de la sociedad actual.

Lo que ambas líneas ponen en evidencia es un desfase teórico generacional a nivel de reflexión sobre arte; aquellas premisas que son tan bien defendidas al interior del mundo universitario carecen de repercusión real a nivel de la producción artística. Ningún artista egresado actual padece por la “estetización de la política” o la “politización del arte”, por decirlo en la archicitada frase de Walter Benjamin. Las obras no son desvíos de la sociedad del consumo (Vostell) ni menos críticas del espectáculo (Debord). En cierta medida, esto puede explicar el infinito silencio de aquellos actores teóricos que habían sido cruciales para las décadas del ochenta y noventa –Nelly Richard, Pablo Oyarzún, Ronald Kay, Adriana Valdés, Carlos Pérez Villalobos, Federico Galende, Willy Thayer, Gonzalo Arqueros– dejando un largo vacío interpretativo a nivel de la producción artística

local (salvo las incursiones incisivas, flagelantes y sarcásticas de Sergio Rojas, Justo Pastor Mellado y Guillermo Machuca, en ese orden de adjetivos).

Cada vez más escucho en las voces de los actores de la teoría y el pensamiento sobre el arte un desencanto y un desinterés mayúsculo para con la producción artística (cuestión que se ha propagado sin límite entre los estudiantes de teoría e historia del arte de la Universidad de Chile). Nadie, en el campo de la reflexión, quiere comprometer sus premisas teóricas, ni menos los programas mínimos de las asignaturas que imparten en Escuelas de Arte, en programas de licenciatura, diplomados o magíster. Nadie quiere perder cargos en puestos en el Consejo de la Cultura o en comisiones evaluadoras del FONDART. Sin embargo, nadie está dispuesto a constatar que algo ha cambiado en el arte chileno reciente. Y que ese algo, aún sin nombre, tiene solo algunos síntomas menores.

Los dos capítulos que siguen guardan relación con dos ejemplos paradigmáticos de exposiciones de egresados o estudiantes de dos escuelas de arte de Chile. Una, la más tradicional, histórica y canónica del país, cuya memoria se extiende vastamente hasta mediados del siglo XIX y otra marginal, nueva y débil cuyo pasado se encuentra aún no asumido. La primera es la Universidad de Chile y la segunda la Universidad Austral de Chile. La primera exposición se realizó en el monumental edificio neoclásico de la Quinta Normal que le pertenece al Museo de Arte Contemporáneo de la misma casa de estudios, lugar particularmente relevante para la historia del arte chileno reciente, por las influyentes muestras internacionales y locales que ha podido desplegar: las selecciones de la Bienal de Sao Paulo, la retrospectiva de Fluxus, por citar solo dos ejemplos. La segunda se montó en la derruida y nostálgica excravecía Anwandter donde se aloja el Museo de Arte Contemporáneo de Valdivia desde finales de 1994, bajo la eterna dirección de Hernán Miranda.

A través de una revisión de ambas exposiciones me internaré en diversas paradojas que se están gestando en la escena artística criolla, tomando como eje de trabajo los centros de enseñanza y la producción visual de los artistas formados a nivel universitario. Todo esto sin perder de vista el contexto actual, desatado con violencia desde febrero de 2010 hasta diciembre de 2011, incluyendo movimientos telúricos y sociales.

II. Contención y dispersión. Dos curatorías del Salón de Estudiantes de la Universidad de Chile

A lo menos en la Universidad de Chile se puede captar una traslación de los problemas y debates mencionados anteriormente hacia la propuesta curatorial recientemente lanzada para el próximo Salón de Estudiantes de la Facultad de Artes a celebrarse en marzo del 2013 en el MAC Quinta Normal. Aún en fase de propuesta o puntapié, esta iniciativa incluye agudas críticas para con el medio local, pero por sobre todo con el estatus que tiene el arte en la sociedad chilena actual. La propuesta curatorial señala lo siguiente:

“Sabemos que en Chile la situación del arte actual es crítica, en la medida que se manifiesta bajo los estándares de un Estado penetrado y articulado por los modos hegemónicos de producción capitalista, es decir, bajo una fuerza histórica que ha puesto las condiciones de trabajo entre los pliegues de las condiciones de la vida misma, en tanto se conforma biopolíticamente. Es decir que hay lógicas que regulan las posibilidades del arte por medio de modos de producción específicos. En otras palabras, bajo el contexto actual, la lógica de producción artística responde al mercado del arte mientras que el modo de producción a la autogestión; y es precisamente bajo este marco que debemos considerar el estatuto precario del arte y de los trabajadores del arte en Chile”.

A esto se le suma una nostálgica y aguerrida presencia de términos anacrónicos como “trabajadores del arte”, haciéndose eco del aura que han adquirido los breves años de la Unidad Popular con especial énfasis en el compromiso que asumió el arte con los “procesos revolucionarios” (basta recordar el triunfo del ex presidente Salvador Allende como figura icónica para el Bicentenario).

Sin entrar en detalles, me gustaría contrastar la propuesta curatorial del presente Salón con su inmediato antecesor, realizado a fines del 2009 y comienzos del 2010 en el mismo recinto de la calle Matucana del centro de Santiago. Bajo el título de “Espacio contenido”, la última versión del Salón estudiantil presentaba diferencias sustantivas en relación con la actual propuesta. En principio, se trató de un Salón cuya convocatoria buscaba respetar la participación de todos los talleres de creación artística (pintura, escultura, grabado, textil, forja y cerámica, entre otros). Para aquellos que no lo sepan, la Escuela de Artes de la Universidad de Chile hasta no hace muchos años concentraba los resabios de su vínculo con las denominadas

artesanía o bien artes menores. Esto se manifestaba como problema desde los primeros años de la Academia de Bellas Artes al momento de unirse con la clase de escultura ornamental y con la de arquitectura para fundar la Sección de Bellas Artes en 1858; a saber, el problema de la relación entre arte y artesanía, o sea, la función utilitaria que se le asignó a la enseñanza de arte para con la nueva nación chilena.

Digresión histórica aparte, “Espacio contenido” no solo apelaba a la formación técnica y de talleres (cuestión que se discute acaloradamente en la Sede de Las Encinas hasta el día de hoy), sino que hacía referencia al interior de la formación artística.

A través de las obras emplazadas en el MAC (pinturas, instalaciones, dibujos, escultura y videos, entre otros), era factible indagar en los vaivenes formativos al interior de la Universidad de Chile, es decir, establecer genealogías, conexiones, tradiciones, apropiaciones y críticas entre el que aprende (estudiante) y el que enseña (académico).

En ese sentido, la mirada estaba puesta en el adentro (y no en el contexto exterior, aun sin saber que el porvenir depararía terremotos o movimientos sociales) y el Salón jugaba un papel central en el rito de tránsito que se establece para pasar a los circuitos del medio artístico local. Era una exposición diversa, amplia y explicativa. En algunos sentidos endógena y transparente de los destinos de los alumnos de una escuela de arte.

Una de las integrantes del equipo curatorial de ese Salón, Milencka Vidal, lo ejemplifica con los siguientes términos: “La *escuela* es el lugar que contiene conocimientos, los que son adquiridos por aquellos que ahí se forman, resultando ser el refugio de cada uno de los procesos y etapas de formación de los estudiantes. En un sentido físico y abstracto, ese Espacio, con toda su doctrina, con sus métodos, principios y sistemas, es el sitio para aquellos que decidieron desempeñarse como artistas. A pesar de la precariedad material de aquel espacio, se desarrolló un trabajo plástico, teórico y crítico consciente, donde el estudiante despliega sus propias lecturas, dando forma a los artistas creadores de obra (...) un espacio que acoge el trabajo material y que permanece contenido en el distanciamiento, la intimidad del taller, que pocas veces se permite ver”.

La actual convocatoria del Salón está mucho más cercana a las mal llamadas “exposiciones de tesis”. Bajo este término se definen las muestras que ilustran grandes hipótesis sobre un momento o una coyuntura en la historia del arte. La gran dificultad que presentan las exposiciones de tesis radica en sobredeterminar las obras con lecturas que guían pesadamente a un espectador, reduciendo la sensualidad, el erotismo o el espectáculo ligado a una muestra de arte. En palabras coloquiales: “esto es lo que pasa”, “he aquí el ejemplo” y “gracias por venir”.

Tengo la impresión, aun desconociendo el destino y el curso del Salón que se inicia por estos días, que “Desde el resto”, nombre de la actual propuesta curatorial, no es más que una continuación descarnada de las discusiones que se dieron durante el 2011 a nivel de espacio universitario, dando cuenta de un fuerte, espeso y atribulado malestar para con la misma institución a la que se pertenece. Parece ser que “Desde el resto” sintomatiza el malestar latente para con el propio perfil de egreso de la carrera que se imparte entendiendo, claro está, la relevancia que tiene en términos de inscripción el paso por la Universidad de Chile, su Magíster de Artes Visuales o su Museo de Arte Contemporáneo. El papel que juega este entramado, potenciando la creación del más alto nivel en relación con la escena local, está siendo violentamente cuestionado por jóvenes creadores que ven con ojos altamente críticos el recorrido que les propone su escuela.

Así también, “Desde el resto” busca elevar aún más el aura de la obra de arte, y en esto se pisa la cola, al situar un denso contenido crítico e inquisitivo para con la sociedad, además de retomar el carácter mesiánico del arte.

Los dos discursos curatoriales de los dos últimos salones poseen la gran virtud de valorar el lugar y la tradición vinculada a la Universidad de Chile, centrándose en los espacios de mayor envergadura institucional en el entramado marcadamente universitario del arte chileno. “Desde el resto” incorpora con acidez la componente política que se ha estado fraguando desde el año pasado, dándole una dirección y ofreciendo una posibilidad de discusión en el escenario local.

“Espacio contenido”, con todas sus virtudes, también funcionaba como una gran exposición de tesis, aun cuando esa tesis (la de la importancia de la enseñanza universitaria en el contexto artístico local) fuese una perogrullada y asumida por todos. Si bien sintonizaba, como lo hace “Desde el resto” este año, con la situación y los problemas que se discuten en el contexto universitario, era una muestra donde el guión curatorial le otorgaba un discurso teórico y una lectura histórica a un conjunto extenso y diverso de obras de todas las procedencias.

La gran mayoría de las obras fue obediente en relación con el encargo, utilizando elementos y problemas de la enseñanza (por citar solo ejemplos materiales: el uso de sillas, tizas, muros y desechos provenientes de la escuela). La obra de Cristián Rodríguez era ejemplar en este punto, pero también la propuesta del colectivo Los Corredores de Larga Distancia (Pablo Serra y José Miguel Marty).

Para cerrar este apartado quiero volver a situar en el centro del debate la propuesta curatorial del Salón actual. Como su predecesora, “Desde el resto” enfatiza el peso y la seriedad que existen en producciones críticas, reflexivas y autoconscientes que escalan elevadamente en la categoría de valores. De este modo, se acentúa una suerte de cerrazón y ombliguismo que ha influenciado fuertemente al arte chileno, en la medida que insiste en generar redes y circuitos operados desde la institución universitaria. Si bien se trata de una curatoría ligada a la Universidad de Chile, no debería ser excluyente un proceso de contaminación, vínculo y choque con otros mundos de la producción visual. Mi impresión es que se ha polarizado el debate entre producción crítica (arte) y producción espectacular (publicidad y medios), sin tomar en consideración la relevancia que adquirieron gestos que deambulan entre lo artístico y lo político: los *remakes* de canciones, la corrida por la Educación (analizada por Sebastián Vidal en su artículo para *arteycritica.org*), los cacerolazos, el sinfín de construcciones escultóricas de los alumnos de arte.

En definitiva, no se ha de perder de vista el potencial político de que el arte compita en la calle con los discursos del poder, en vez de retrotraerse hacia su propia reformulación y cuestionamiento interno. Ha de aprovechar el arrebato con que los gritos, consignas y protestas se dieron el 2011 para empezar una producción nueva, sin padecer por la mácula de la “ilustración de la política”.

Y puedo ir incluso más lejos. Los gestos críticos ya no se alojan en la opacidad de la obra, sino que se diluyen en manifestaciones abiertas y contaminadas con las artes escénicas, el circo, el teatro callejero, la *performance*, la protesta, donde todas comparten el uso de la máscara, el doble o el espejo. Finalmente, el carnaval, aquel fenómeno largamente criticado por el pensamiento teórico contemporáneo, se devuelve como una de las caras más visibles de lo que el arte chileno podría llegar a ser.

III. “Al borde” o el mito de las escenas locales

Mi intención ahora es revisar la exposición “Al borde” de los egresados de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Austral de Chile para comprender aspectos del debate reciente acerca de las escenas locales.

Hay que decir que esta es una muy singular exposición en la historia de las artes visuales de Valdivia. Los integrantes pertenecen todos a la primera generación de egresados de la carrera que comenzó su peregrinaje el año 2005 bajo la dirección del artista Ciro Beltrán. Cada uno de los trabajos representa, en muchos casos, la indagación académica y, en otros, proyecciones de trabajos más autorales. En cualquiera de los dos casos, la exposición, de manera alquímica, fragua la imagen del egresado con la del eventual artista profesional.

Vale repetir lo dicho. Fragua en artistas profesionales. Pero la repetición no otorga respuesta alguna. ¿Qué es un artista profesional? Sin temor puedo decir que el artista profesional es aquel que desarrolla una carrera en un medio artístico determinado. Su carrera puede seguir vectores disímiles –políticos, sociales, comunicacionales, antropológicos– con técnicas múltiples e interdisciplinarias –grabado, video, pintura, *performance*, *netart*– y su medio lo constituyen la crítica de arte, las galerías, museos y colecciones donde su obra encuentra morada.

El punto que quiero señalar es el siguiente. Por un lado, la intención de la muestra es clara: dar a conocer el producto de la Escuela de Artes Visuales de la UACH (cuestión política) y, por otro lado, la ilusión es cristalina: ni productor, ni medio, ni consumidor están listos para enfrentarse y dialogar de manera orgánica (cuestión institucional).

Creo que se puede indicar un factor relevante para entender el problema, un factor vinculado a la carencia de visión histórica. Hace unos años conversaba con un amigo, artista visual que residió en Valdivia durante los ochenta, que me hacía notar, de forma un poco brutal, el siguiente punto. El arte en Valdivia, según me comentaba, ha estado impulsado durante los últimos 50 años de manera esporádica e inorgánica (algo radicalmente diferente a lo sucedido en Santiago). La ciudad de los ríos ha carecido de tradición en términos de enseñanza, de crítica de arte o de museos que eduquen y generen un medio dinámico y activo en materia de arte.

Esta cuestión, aparentemente solucionada en la actualidad, cala profundo en lo que podríamos llamar los desarrollos de las artes visuales en Valdivia y, por supuesto, pone en duda esa intención proyectiva de egresados/artistas.

El título de la muestra, “Al borde” invoca una resonancia un poco pretenciosa y no deja de ser algo paradójico. Al borde, refiere a esa condición límite para con el centro del arte chileno: Santiago. Es alusiva, quizás, al borde geopolítico del mundo, o tal vez, al estatus del arte en la sociedad actual. Esta situación de borde, en mi opinión puramente nominal, esconde el factor formativo de los egresados. Su formación ha sido en la tradición del arte chileno de los últimos treinta años: tradición crítica, objetual, de instalaciones y de discurso político (su actual director de Escuela, Jorge “Cerezo” Hernández, jugó un papel relevante en los grupos alternativos y marginales de intervención urbana durante fines de los ochenta).

Por ende, no se puede decir que los egresados tengan esa condición crítica de borde (como lo fue el caso del concepto de “margen” para el arte en Chile del setenta y ochenta, según Nelly Richard). La exposición más bien consolida la Escuela de Artes Visuales de Valdivia como una extensión de la centralidad de la producción y la crítica de arte principalmente generada en Santiago. Digo esto con el afán de esclarecer una intención institucional apoyada en una retórica de convencimiento: “los artistas del borde, del sur y del margen del arte chileno”.

Vuelvo sobre un punto. La tradición histórica entraña más una posibilidad que un “pie forzado”. De ningún modo creo que las tradiciones deban ser “tradicionales” ni menos creo que lo crítico y marginal no puedan devenir en tradición, volviéndose productivos en otro registro (y la Escuela de la Universidad ARCIS sería el ejemplo paradigmático de esto). Pienso que la carencia de visión histórica es uno de los problemas menos tratados y de mayor importancia para pensar el lugar y la relevancia de una Escuela de Artes Visuales en Valdivia. Insisto: esto no significa construir una imagen a lo estatal de “Valdivia, ciudad cultural”. Pienso que se requiere de una operación analítica que articule una lectura histórica de la producción artística en Valdivia. En este sentido, la carencia de visión histórica es un problema para todo el escenario artístico valdiviano: las instituciones de formación, los mismos productores, y los agentes de difusión, salas de arte y museos.

La exposición de los egresados funciona como un anclaje regional de los desarrollos del arte bajo el paradigma de Santiago: de ninguna manera es un borde

de este. Ahora bien, ¿es necesaria o incluso relevante una conciencia histórica local? En sentido estricto no. De ninguna manera lo “localista” puede ser una virtud a priori para artistas o pensadores. Es más, puede ser hasta revitalizador el hecho de renovar radicalmente los paradigmas de enseñanza: en el caso de las demás disciplinas muy apegadas a “lo local”, como son en Valdivia la antropología, la literatura o el cine. Siendo que, especialmente en el campo del arte, los artistas se forman observando exposiciones internacionales y en la historia del arte europeo y norteamericano.

Sin embargo, la lectura que propongo está empañada del conocimiento y la valoración de los desarrollos artísticos de Valdivia durante los últimos treinta años. Mi enfoque apela a la tradición histórica como una tarea en camino de realizarse por el simple hecho de que considero que la comprensión del arte actual pasa necesariamente por una comprensión de la historia del arte.

A mi parecer, Valdivia carece de cualquier tipo de tradición en arte: no existe una conciencia ni menos un conocimiento de los desarrollos del arte en Valdivia, cuestión que sería la base para una crítica o uso a posteriori. La exposición de egresados de la Escuela de Artes Visuales solo puede aparecer como “borde” de todo lo que la rodea: de su medio y de su propia historia inexistente. Des-localizada de su entorno vital, se le hace imposible generar un diálogo con un público que le sea asiduo y constante. En síntesis, el producto final solo puede ser tramitado en un medio apto para su comprensión: el de Santiago o el internacional.

Solo a manera de insinuación y ejemplificación del punto expuesto, quiero citar una columna de Ricardo Mendoza publicada en el desaparecido periódico *El Correo de Valdivia* el miércoles 16 de enero de 1980 en ocasión de una exposición de características similares:

Hace ya más de veinte años que fue cerrada, en nuestra Universidad, la carrera de Pedagogía en Artes Plásticas: dejó, como fruto, una promoción de alumnos egresados o titulados, quienes ejercen hoy su profesión en nuestra zona. Desde entonces mucha agua ha pasado bajo los puentes del Calle-Calle, pero sin ocurrir nada en el campo de las artes visuales, a nivel institucional al menos, ya que siempre se mantiene alguna actividad, por subyacente que sea (...)

Aunque parezca innecesario, creo que es conveniente recalcar la importancia del hecho: después de casi veinte años, reaparecen las artes plásticas en nuestra universidad, como parte de la docencia, y con resultados a la vista.

La exposición que revisa el autor se titulaba “Grupo 6”, primera colectiva de egresados del bachillerato en artes plásticas impartido por la misma casa de estudios y expuesta en la Municipalidad de Valdivia. El párrafo citado trae a colación una cuestión, a mi parecer, crucial. Evidenciar al público lector la trayectoria institucional y artística de una ciudad: los avatares que posibilitan determinados contextos, la situación en que se encuentra y el proyecto al que aspira. Tradición que se encuentra identificada con los creadores Pablo Flández, Víctor Ruiz Santiago, Roberto Arroyo, Mariana Matthews, Carlos Fischer, Gabriela Guzmán, Víctor Femenías, Mauricio Contreras y el mismo Ricardo Mendoza.



Al borde, exposición de dieciocho egresados de Artes Visuales de la Universidad Austral, 2009.

Así pues, se puede decir sin temor a equívocos que la inscripción de una obra o una exposición no es una cuestión de índole espacial sino que requiere de un público adecuado y de un medio expedito que reconozca y haga suyo cierta irrupción. ¿Qué harán esos “jóvenes creadores valdivianos” en una ciudad tan poco preparada para su arte? ¿Qué posibilidades tendrán de generar una carrera artística en la ciudad que les dio formación? Parece que el tópico del viaje, el antiguo *tour* a Roma, va a ser decisivo. El espacio que irán a pelear los egresados será el del medio santiaguino: las galerías y museos de la capital.

Algunas de las obras presentadas en la muestra abordaban la precariedad y el descampado propio del escenario valdiviano: fotografías dispuestas a las condiciones atmosféricas del exterior de Francisca Jara; moldes de cuerpos humanos caídos al suelo de Karen Vera; instalaciones con materiales de desecho de Ignacio Traverso y, finalmente, citas y referencias sutiles al terremoto de 1960 por Dany Molina.

De este modo, los artistas recién egresados manifiestan una distancia crítica para su propia institución (diferencia sustantiva con lo que ocurre en la muestra “Espacio contenido” y, aún sin saberlo, con “Desde el resto”). Se trata de obras y miradas que dan cuenta de las fisuras de un relato que se pretendía monumental (la Escuela del margen del arte chileno), situada en el más absoluto y absurdo de los descampados. A diferencia de la labor institucional, la producción artística sí se puede nutrir de eso, como tema, problema, paráfrasis, comentario. Es decir, las obras hacen suyo el deterioro y el moho que cubre su propia Escuela como también el MAC-Valdivia, y en esto la obra de Paulina Videla era paradigmática. Situada en el zócalo del edificio, la propuesta de la joven artista consistía en una monumental intervención pictórica al muro sacando a relucir las formaciones mohosas en el lugar de exposición. La limpieza de la Escuela, que tan pulcra se quiere, fue cuestionada por sus propios creadores. Y el pasado, lo precario y la memoria fueron ejes sustantivos para artistas que nadan en las aguas de un río sin aparente destino.

II

DESCENTRAMIENTOS REGIONALES



Campus Isla Teja, creado en 1955. Sede de la Escuela de Artes Visuales de la Universidad Austral de Chile

La enseñanza del arte desde una universidad periférica*

Iñaki Ceberio de León¹

Un país sin arte, si no muerto, es sombrío, sórdido.

Luis Oyarzún

En el momento de redacción de este texto (mediados de junio 2011), nos encontramos ante una de las manifestaciones populares más importantes desde la caída de la dictadura militar, un movimiento social que pone en el centro de sus demandas a la educación tanto secundaria como universitaria. La consigna de este movimiento es claro: “educación pública gratuita e igualitaria”. Sin embargo, las reivindicaciones trascienden este lema para cuestionar el modelo político y social chileno, erigido en los lineamientos del neoliberalismo, el que muestra signos inequívocos de inequidad e injusticia en la distribución de los beneficios, bienes y servicios.

El modelo chileno se caracteriza por una notable generosidad con los grandes capitales privados, tanto nacionales como transnacionales, pero una gran austeridad con sus conciudadanos. Lo privado es sinónimo de calidad y excelencia mientras que lo público es sinónimo de baja calidad e ineficiencia. En todo este proceso, lo público ha ido deteriorándose afectando directamente a los bienes y servicios ofrecidos a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, mostrando una doble tendencia hacia la des-responsabilización del Estado y privatización-mercantilización de todos los bienes y servicios que requiere la ciudadanía chilena (Figueroa 2002; Grenier 2002): salud, educación, vivienda, etcétera. Mientras tanto, el desarrollo social y cultural del país va en sentido contrario al notable crecimiento del producto interno bruto (PBI), tal como lo demuestra la OCDE en su último informe *Regions at a Glance* (Panorama de la Sociedad) (2011).

* Agradezco los comentarios y sugerencias ofrecidas por los académicos Jorge Hernández y Clara Olmedo para la elaboración de este artículo.

¹ Doctor en Filosofía por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), profesor de la Escuela de Artes Visuales y Magíster en Literatura Hispanoamericana Contemporánea, Universidad Austral de Chile, donde también es investigador asociado al Centro de Estudios Ambientales y ha realizado su investigación posdoctoral.

Pero la tendencia a la privatización y mercantilización de bienes sociales como la educación es propia de las últimas cuatro o cinco décadas, y de ello dan cuenta los cánticos que estudiantes y profesores corean al unísono en las actuales manifestaciones callejeras, donde señalan que ministros y dirigentes políticos se educaron gratuitamente y, por el contrario, hoy la gran mayoría de estudiantes deben endeudarse y muchas veces entrar a las listas de morosos, para formarse como profesionales. Si la educación se ha transformado en un bien transable en el mercado, es decir, en un negocio, el proyecto educativo de este país se encuentra en una delicada situación, pues su acceso ha dejado de ser un derecho y ha quedado supeditado a la inequitativa lógica del mercado.

Dentro de este contexto, ni el arte ni la educación artística en todos los niveles educativos corren con mejor fortuna. La educación artística es sinónimo de manualidades o complemento de otras actividades (Hernan 2001, 2), cuya formación puede estar a cargo de personas a quienes no se les exigen saberes y destrezas *pertinentes*². El arte, en todos sus contextos, también ha sido alcanzado por el proceso de mercantilización y se ha convertido en una disciplina susceptible de lucro y especulación. Sin embargo, el hecho de que el arte esté infravalorado en el seno de la sociedad y la educación y que haya entrado en la lógica de la mercantilización y la especulación supone un mayor desafío y responsabilidad a los profesores y profesoras dedicadas a la enseñanza del arte. Para estas personas, el arte puede ser un motor de cambio, de construcción de nuevos valores que vayan más allá de la lógica mercantil, ofreciendo nuevos discursos visuales que aboguen por una sociedad más solidaria, equitativa y comprometida con su medio natural y simbólico, para contribuir así a una sociedad más humana. En palabras de Elliot W. Eisner:

Las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores. A menudo, la obra de arte presenta ante nuestros sentidos un conjunto de valores, positivos o negativos; la obra elogia o condena, pero comenta el mundo y nos hace sentir algo frente al objeto que representa, a condición de que hayamos aprendido a “leer su mensaje”. En definitiva, el artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores (2005, 10).

² Al menos así lo podemos constatar en la Región de los Ríos aunque en estos momentos no se disponga de datos oficiales.

1. La Escuela de Artes Visuales de la Universidad Austral de Chile

La actual Escuela de Artes Visuales de la Universidad Austral de Chile lleva apenas seis años funcionando como tal. La joven Licenciatura en Artes Visuales se inició con un ejercicio reflexivo para conformar una malla curricular adecuada a la época, partiendo de una revisión general de los modelos tanto nacionales como internacionales de docencia universitaria en el ámbito del arte. Actualmente, el proceso de autoevaluación y acreditación nos obliga nuevamente a reflexionar y repensar la docencia realizada en los últimos años. Estos dos hitos (su creación y el proceso de acreditación) han servido para confeccionar una especie de “estado de la cuestión” en torno a la docencia artística, principalmente, en el nivel universitario.

Por su parte, nuestra Escuela de Artes Visuales se enfrenta a dos grandes desafíos. Primero, debe ofrecer una carrera en una región alejada del centro cultural y político del país, Santiago de Chile (dificultad extensible a casi todas las carreras y universidades de regiones). La gran mayoría de las carreras de artes visuales se concentran en Santiago y sus alrededores, donde también se aglutinan los museos y galerías de arte. Segundo, la infravaloración del arte³ como disciplina académica supone una desventaja en lo que a recursos y ayudas se refiere, si la comparamos con disciplinas de las ciencias donde recaen las mayores inversiones tanto públicas como privadas.

Sin embargo la Escuela de Artes Visuales de la Universidad Austral de Chile tiene una gran vocación y responsabilidad social, dadas las características de la disciplina que acentúan su vinculación con el medio, sobre todo al ser un foco que incrementa la creación artística en lugares alejados del centro cultural del país. El impacto que ha supuesto la creación de la Licenciatura en Artes Visuales ya puede percibirse tanto en el aumento de exposiciones de arte, manifestaciones artísticas, como en la calidad de la docencia de las artes visuales impartida en la educación secundaria, la cual se ha visto notablemente beneficiada cuantitativa y cualitativamente.

³ En referencia a la infravaloración del artista dentro de la sociedad chilena y del profesor de artes visuales dentro de la universidad, ver el documento *Política de fomento de las artes visuales 2010-2015*, elaborado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

2. ¿Cómo y qué educar en artes visuales?

La educación en artes visuales se constituye en un eje fundamental de la formación del individuo, por lo que es indispensable velar por el desarrollo de la sensibilidad y capacidad creativa del sujeto. Precisamente, la sensibilidad y capacidad creativa son un valor intrínseco de las obras de arte, donde se configura y expresa la tradición e identidad, tanto individual como colectiva. Asimismo, las capacidades de creación e imaginación expresan el principio básico de libertad. Es por ello, que estamos convencidos de que la educación de las artes visuales posee un valor estratégico en el desarrollo social, político y cultural de la región y del país. Más aún, las artes visuales de la Universidad Austral de Chile tienen la misión de desarrollar y expandir los beneficios del conocimiento y la cultura en las áreas: escultura, pintura, fotografía, grabado y gráfica, nuevos medios y estética.

En la Licenciatura en Artes Visuales se entregan básicamente destrezas, saberes y actitudes propias del arte, las cuales habilitan a las y los estudiantes tanto para realizar docencia en los niveles medios, como estudios de posgrado. De ahí la necesidad que tuvimos de diseñar un perfil de egreso⁴ que considere todo el espectro de posibilidades laborales, incluyendo la continuidad de estudios superiores de posgrado. El paradigma educativo adoptado institucionalmente es el de competencias, es decir, “la capacidad de movilizar distintos tipos de conocimientos (generales, cognitivos, operativos de relación), actitudes, valores, características de personalidad y recursos de redes, que se ponen en acción para lograr un desempeño eficaz en un determinado contexto” (Jabif 2007, 30). En el ámbito de la educación artística habría que añadir, el desempeño como artistas capaces de contribuir al desarrollo cultural y artístico del país.

Las competencias están divididas en cuatro categorías que describen precisamente los distintos tipos de saberes descritas en nuestra descripción de la carrera:

Competencia del saber: lleva a la adquisición de saberes y destrezas en relación al mundo del arte, la cultura y la sociedad, requeridas en una amplia gama laboral.

⁴ El Licenciado en Artes Visuales será un profesional encargado de contribuir al desarrollo cultural del país. Estará capacitado para incursionar en áreas como la producción, promoción, difusión, apreciación, docencia, investigación y crítica de la obra de arte, utilizando para ello las competencias adquiridas en las disciplinas siguientes: escultura, pintura, nuevos medios, fotografía, grabado y estética.

Competencia del saber hacer: les prepara para integrar saberes y destrezas ante los problemas, aplicando metodologías adecuadas, así como encontrar de forma autónoma vías de solución y transferir adecuadamente sus propias experiencias en el trabajo.

Competencia del saber estar: les prepara para saber colaborar en el trabajo con otras personas de forma comunicativa y constructiva, así como demostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal.

Competencia del saber ser: les prepara para saber adoptar una postura crítica y responsable ante la sociedad, aceptar responsabilidades y liderar en la organización de su entorno laboral.

Sobre la base de este paradigma educativo, se diseñaron los diferentes cursos que conforman la malla curricular. Por un lado, se entregan competencias propias de una licenciatura (relacionadas con la capacidad crítica y discursiva), y, por otro lado, las de un artista (relacionadas con la creación de la obra de arte, gestión y producción). Las competencias de la licenciatura contienen un carácter más formal y académico, mientras que las de un artista permiten el desarrollo de un trabajo más libre e íntimo. Estos dos tipos de competencias se combinan en los trabajos de graduación o tesis, para lo cual las y los estudiantes deben realizar una investigación artística que se materializa en la construcción de una obra artística y un texto que contextualiza, describe y reflexiona a partir de esa obra.

Para concretar el proceso de graduación, las y los estudiantes –dentro del último año de carrera– deben realizar un proyecto de investigación cercano, en cuanto a diseño, a los proyectos FONDART (Fondo de las Artes). Si bien se puede cuestionar esta adecuación al modelo institucional FONDART⁵, ello responde a las actuales condiciones del mercado laboral donde una de las pocas posibilidades que las y los artistas tienen de generar ingresos es vía elaboración y postulación a proyectos FONDART. Esta adecuación al modelo FONDART también responde o es consistente con nuestra responsabilidad social, en tanto buscamos entregar herramientas a aquellos estudiantes que quieran seguir la vía institucional. En este sentido, creemos que es necesario que las y los estudiantes de artes visuales

⁵ Ver los diversos artículos de Justo Pasto Mellado en: <http://www.justopastormellado.cl>, y el de Jorge Sepúlveda: http://www.arteycritica.org/index.php?option=com_content&task=view&id=307. Dentro de estos artículos se puede encontrar más referencias al cuestionamiento del FONDART.

conozcan los mecanismos oficiales para el desarrollo del arte, siempre y cuando se formen en una conciencia reflexiva y crítica que les permita optar de manera libre e informada. Para aquellos que optan por otras alternativas laborales, la malla curricular también ofrece saberes y destrezas que los habilitan para ejercer la docencia o trabajar en la creación y gestión artística de manera autónoma.

Otro inconveniente relacionado con el diseño de las tesis de grado en artes visuales es el carácter científico con el que se debe dotar a este trabajo académico. Y este es un aspecto que no solo afecta a estudiantes, sino de sobremanera a las y los profesores que imparten docencia en los distintos laboratorios artísticos con que cuenta la escuela. El problema radica en el enfoque neopositivista que aún predomina (y se exige) en la investigación, y en la clásica oposición entre ciencia y arte que subyace en esa concepción del trabajo investigativo. Claramente, el neopositivismo como paradigma epistemológico no responde ni da cuenta de la labor realizada por los artistas. Como indican María Inés Silva y Alejandro Vera, la investigación artística es de carácter performativo (2010, 24-33) y, por tanto, la investigación artística no puede reducirse a un artículo científico, ni a su metodología hipotética deductiva. Por el contrario, la investigación artística aporta otros fundamentos epistemológicos, tan válidos y necesarios como las estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas, para contribuir de manera creativa a la comprensión de los problemas contingentes de la sociedad.

Llevado al plano docente-laboral, la carrera de Artes Visuales de la U.A.Ch., se enfrenta a otro problema ligado al actual modelo de universidades, inscrito en una lógica mercantil que demanda constantemente el ajuste de los “costos” laborales y el aumento de los ingresos vía, principalmente, las matrículas de estudiantes, lo cual supone una fuerte presión sobre las/los académicos contratados. Asimismo, para contratar docentes dedicados a los talleres de arte la universidad exige el grado de doctor o de magíster, lo cual es un requisito difícil de cumplir por las/los artistas que en su mayoría están dedicados a la creación de obra, para lo cual ese grado académico no reviste de fundamental importancia. Desde nuestro punto de vista y de cara a la formación de futuros artistas, resulta más valioso que la parte práctica (los talleres) esté bajo la tutoría de artistas con experiencia práctica en el trabajo artístico, cuya excelencia no la certifica precisamente el grado académico de doctor o magíster. Siguiendo a Eisner, “Si se piensa que el objetivo principal

de la educación de arte es preparar a artistas que ejerzan, entonces quizá serán los artistas en activo quienes estén mejor preparados para enseñar arte” (2005, 7).

Otro problema que afecta a las/los artistas tiene que ver con los mecanismos de categorización de profesores (carrera académica) que implementa nuestra universidad vía los “productos académicos”, dentro de los cuales la mayor ponderación es otorgada a los artículos indexados, evaluados bajo normas de disciplinas científicas alejadas de los objetivos e intereses del arte. De más está señalar que la mayoría de los artistas en nuestro país se concentra en la construcción y exposición de obra, careciendo de productos académicos como los que exige la universidad para avanzar en la carrera académica. Esta inadecuación entre arte y academia nos obliga a reflexionar una vez más acerca del rol de las artes visuales, tanto en la sociedad como en la universidad chilena, apegada a un modelo que ya muestra innegables síntomas de crisis, expresada en las movilizaciones estudiantiles que hoy ocupan las calles de norte a sur del país.

3. El rol de las escuelas de artes visuales

El surgimiento de las escuela de artes visuales, en general, y el de la de nuestra universidad en particular, muestran una fuerte vinculación con su medio, y ello se observa en la influencia que tienen en el desarrollo artístico y cultural del lugar, materializado en talleres, exposiciones y charlas abiertas a toda la comunidad. Asimismo, las escuelas de arte, además de ofrecer una formación integral y herramientas básicas para el desarrollo del arte, se constituyen en un espacio de reflexión e investigación en torno al mundo artístico cultural y social.

Por otra parte, las escuelas de artes visuales construyen un puente entre el arte de vanguardia y la sociedad, ofreciendo así un espacio educativo-reflexivo donde el arte deviene un producto crítico que expone de manera creativa los problemas y preocupaciones de la comunidad, apelando a la libertad y cuestionando el lugar que ocupa el ser humano en la sociedad y, últimamente, en la naturaleza. De ahí que a las escuelas de artes deberían ocupar un rol político en el sentido de presentarse como instancias de crítica y espacios para proponer cambios a través de la expresión artística.

En términos bourdieurianos, las escuelas de artes visuales median en el campo artístico⁶ marcando tendencias e influyendo en el desarrollo del campo cultural. Este influjo se materializa, en primer lugar, sobre los estudiantes que adquieren saberes, competencias, técnicas y procedimientos, ofreciendo limitaciones y posibilidades que en última instancia modifican las relaciones de poder de los diferentes campos (social y cultural). “La Escuela de Bellas Artes permite acceder a la manipulación legítima de los bienes de salvación cultural o artística; ustedes tienen el derecho de decir qué es arte y qué no es; pueden incluso, como Andrea Fraser, trastornar la frontera sagrada entre el arte y el no arte y hacer elogio de una boca de incendio” (Bourdieu 2010, 30). En segundo lugar, las escuelas de arte son un motor de cambio que a medida que se hace presente en la sociedad influye en cuanto a su distribución de capitales tanto artísticos como culturales. Por ello, es necesario que las escuelas de artes visuales asuman su rol con respecto a la sociedad y la universidad para que el arte y su docencia adquieran una presencia más activa como motor de cambio.

⁶ *Campo artístico*: “ese microcosmos social en cuyo interior los artistas, los críticos, los conocedores, etc., discuten y luchan a propósito del arte que unos producen y los otros comentan, hacer circular, etc.” (Bourdieu 2010, 31).

Bibliografía

Bourdieu, Pierre. *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. *Política de fomento de las artes visuales 2010-2015*. En Internet: <http://www.cnca.cl/portal/galeria/text/text2653.pdf>. Visitado última vez 26 de junio de 2011.

Eisner, Elliot W. *Educación la educación artística*. Barcelona: Paidós, 2005.

Figueroa, Rodrigo. *Desempleo y precariedad en la sociedad de mercado*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2002.

Grenier, Philippe. *Los tiranosaurios en el paraíso*. Santiago de Chile: LOM, 2002.

Hernán, Luis. “La educación artística en el sistema escolar chileno”. *Paper* presentado en: the UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil, 2001. En Internet: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>. Visitado última vez 26 de junio de 2011.

Jabif, Liliana. *La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile, 2007.

OCDE. *Regions at a Glance 2011*, 2011. En Internet: <http://www.oecd-ilibrary.org/>. Visitado última vez 26 de junio de 2011.

Silva, María Inés y Alejandro Vera. *Proyectos en artes y cultura. Criterios y estrategias para su formulación*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2010.

Herejía, identidad y sistema artístico: el caso de una escuela de arte en el sur de Chile

Abelardo León Donoso¹

Sobre arte y herejía

Octubre es un mes colorido en el sur de Chile. Luego de un largo invierno, días lluviosos, fríos y grises donde el humo traspasa la ropa con un penetrante olor, el décimo mes del año resulta para muchos un alivio. Qué mejor forma para darle la bienvenida que con un arte que alabe las capacidades de la naturaleza por revelarse en color, en rejuvenecimiento, en poderosa y arrebatada lujuria. Aquel octubre de 2009 hubiera sido como todos los anteriores, digno de celebrar en la Galería de Arte de la Universidad Católica de Temuco, sin embargo los ánimos estaban mezclados con pesadumbre y bochorno. La muestra de grabados “Cuatro miradas sobre Eros” de los artistas Eduardo Garreaud, Carlos Gómez y Nelson Plaza, en cuyo libro homónimo me correspondió escribir, había sido censurada un día antes de su inauguración ni más ni menos que por orden del Gran Canciller de la universidad Camilo Vial Risopatrón.

La orden de clausura, amparada en el eufemismo de “postergación”, había saltado todas las autoridades de la administración de la universidad, partiendo por la del Director de la Galería, pasando por la del Decano de la Facultad de Arte y Humanidades, por la Comisión de Ética –organizada ocho meses antes de la muestra– e incluso por encima del mismo Rector, en ese entonces Alberto Vásquez Tapia. En todas estas instancias la muestra tuvo la oportunidad de ser auscultada en la tarea de pesquisar cada línea, imagen o transparencia, y constatar que bajo la insinuante evocación de Eros no se escondía en aquellas serigrafías y aguafuertes ningún impulso libidinoso desmesurado, el que posteriormente pudiera ser cuestionado por la afectada comunidad católica.

¹ Investigador. Realizando Ph. D. en Humanidades, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Sociedad y Cultura (CISSC), Universidad de Concordia, Quebec, Canadá.

¿Qué motivó esta orden mandatada desde la alta jerarquía de la burocracia monacal temuquense? De acuerdo con mi observación hubo dos razones: la primera, un par de inquietantes grabados de Eduardo Garreaud con imágenes de ángeles de sexo indeterminado, mujeres lascivas, negros mezclados con blancos, entregados a una orgía pop ochentera a los pies de altares y plintos. Estos retablos, entre manchas y rayas monocromas, sirvieron a Garreaud de escenario para evocar lo orgásmico, el éxtasis, la epifanía de santos y el misterio de la anunciación como elemento sublimado a lo largo de toda la rica historia del arte cristiano. La segunda razón, en tanto, proviene de mi propio texto, en donde recupero la perífrasis visual realizada por el artista, destacando que el misterio de la Inmaculada Concepción constituye un elemento estético y erótico que urge revisar si se busca comprender la historia del arte o, mejor dicho, nuestra propia cultura occidentalizada.

Naturalmente la censura, como respuesta del máximo celador de la universidad, daba a entender que esta idea tuvo una lectura displicente. Esto bajo el supuesto que el texto fue leído. Meses después habría de conocer, en palabras del decano de la facultad, el agudo comentario que uno de los sacerdotes más cercanos al obispo Vial supuestamente exclamó al mirar los grabados de Garreaud: “Esta muestra no es erótica, es herética”.

La palabra “herejía” es controversial, compleja e indeterminada. En términos generales la podemos comprender como el castigo a una opinión divergente, imposible de ser tolerada por una autoridad religiosa puesto que amenaza la integridad y estabilidad de los cimientos ideológicos sobre los que se funda el credo. A manera de ejemplo, se cuenta que, en el siglo V, Nestorio, obispo de Constantinopla, mantuvo una dura disputa con el poderoso Cirilo, obispo de Alejandría. Mientras el primero sostenía que la virgen María debería ser considerada madre de Cristo y no madre de Dios, el segundo defendía la unicidad de la entidad humana y divina de Jesús, por lo que el año 431 se convocó al Concilio de Éfeso. Como resultado de la disputa, Cirilo consiguió que Nestorio fuera declarado hereje, que su obra escrita fuera quemada, y que el obispo de Constantinopla fuera confinado a los desiertos de Libia hasta su muerte, fechada entre los años 440 y 451.

La herejía surge como divergencia entre verdades, y muchas veces estas verdades se han opuesto en nombre de la ciencia, el arte o la misma religión. La única realidad que iguala cada una de las historias de imputaciones, es que el acusado siempre es cercado por el aislamiento, la confinación, el destierro o la eliminación;

actos cuyo objetivo mayor responde a la expectativa de evitar el contagio de ideas, teorías y formulaciones que deterioren el corpus de la fe dominante. Podemos acusar a alguien de hereje con la misma familiaridad que nos pueden acusar a nosotros. De esta forma pasamos a ser solo un punto de una gran red, donde lo importante es la trama que se urde como sostén del imaginario que refuerza la ilusión de un sólido lazo social. Pero sabemos que tal cohesión no existe, y que, como señala Freud, el vínculo de unión supone siempre un sacrificio, cuya moneda de cambio siempre se funda en la sexualidad².

Este ejemplo, extraído de mi propia experiencia como profesor de historia del arte e investigador en la Universidad Católica de Temuco, resulta útil para describir el juego de intereses y apostasías que siempre rodean a la creación artística. Todo ejemplo siempre es un eco de una voz que traspasa los límites de lo particular, de lo extraordinario, para convertirse en un buen reflejo de lo cotidiano. Por lo tanto, se vale hablar del bosque tan solo teniendo como elemento de análisis una hoja en la palma de la mano. He aquí donde las palabras de mi más admirado hereje, Giordano Bruno, adquieren sentido cuando sostiene que en cada individuo se contempla un mundo, un universo³.

Y así como el sonido de un gran bosque se encuentra en la agitación de cada hoja, en un andamiaje que a la distancia parece coherente y perfecto, la creación artística, la enseñanza del arte, la aparición de espacios para la formación de nuevos individuos en la práctica de las artes visuales, aparentan una retícula congruente o, al menos, prometedora de lo lógico en Chile. Agregó, sin poca humildad, que no es en el hombre, ni en el universo; ni en la hoja, ni en el bosque, donde se halla la ansiada congruencia de un sistema para la enseñanza del arte. Debemos aceptar, quizá sin mucha resignación, la existencia de una hiancia constitutiva que destaca Jacques Lacan⁴: aquel vacío en el sujeto donde no existen protocolos, ni fórmulas ni documentos que puedan dar sentido y razón a la existencia y persistencia de grandes fundamentos. Durante 2.500 años Heráclito se ha reído de todos cuando, intentando regresar al mismo río, encontramos retazos de nuestra obstinación por

² Freud, S. *Obras completas*. Volumen XXI. *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras* (1927-1931). Buenos Aires: Amorrortu editores, 1982.

³ Bruno, G. *Del infinito: El universo y los mundos*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

⁴ Lacan, J. *Escritos*. Vol I y II. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

lo permanente, lo coherente, lo que queda más allá de lo inefable. Desde Jonia a Johannesburgo perdura la risa del “Oscuro de Éfeso”, mientras rechinan los dientes de las aparentes grandes verdades.

Aquel mes de octubre, cuando la galería de la Escuela de Arte de la Universidad Católica de Temuco debió permanecer cerrada, se cuenta que Eduardo Garreaud reflexionó estando en Santiago: “Pensé que esas cosas ya no sucedían.” Para reparar, en parte, el oprobio, la misma muestra fue inaugurada en la Sala Juan Egenau del Departamento de Artes Visuales de la Universidad de Chile. La historia se olvidó y con el tiempo ha ocupado el lugar de la anécdota. Sin embargo, más allá de preguntarnos por qué ocurren aún estas cosas en Chile, creo más urgente interrogarnos sobre el efecto de estas medidas. En otras palabras: ¿de qué forma la clausura de una muestra de arte, en una universidad que presume tener la más importante galería de arte contemporáneo al sur de Chile, resulta una instantánea de los intereses subconscientes de quienes la sustentan?

Deseo e identidad

En las últimas dos décadas hemos visto levantarse varias escuelas de arte en Chile. Dicha aparición ha contribuido a la creación de un nuevo escenario artístico, nuevos debates y, desde luego, nuevos actores que se han incorporado al viejo escenario formado al alero de las academias tradicionales. Sin embargo, y para ser justos, es indudable que este cambio no solo radica en la aparición de espacios formativos, más bien estos serían un signo más en las transformaciones de la sociedad chilena durante los últimos veinte años, las que se expresan tanto en lo político, económico y tecnológico. Quizá como producto de estos cambios en el campo de la formación artística, uno de los debates más reiterados, tan antiguo como la misma práctica, es el de si el artista nace o se hace, y de si existe diferencia entre las nominaciones de licenciado en arte o artista cuyo argumento merezca la pena. En esta oportunidad se me ha invitado a reflexionar y escribir sobre este debate. A mi parecer, dicha discusión encierra una paradoja en cuanto nada asegura que el paso de una persona por una escuela de arte lo convierta en un artista y, sin embargo, preferimos actuar confiados en la instrucción, fórmula que por cierto cae en el abismo de lo impreciso y no ha estado exenta de intensos debates a la

manera de los de Nestorio y Cirilo. Esto quizá se deba a que en las humanidades, las artes y las ciencias muchas veces la trayectoria define a la disciplina y no al revés. No todo quien estudia arte llegará a ser artista, de igual forma no todo el que estudia ciencias por consecuencia se puede nominar científico. Evidentemente, existe un recorrido de vida que en la acumulación de heridas de batalla y una que otra condecoración, hace al sujeto merecedor de personificar la disciplina a la que ha dedicado gran parte de su trabajo.

Desde mi perspectiva, las categorías “artista plástico” y “licenciado en arte” cumplen un rol diferenciador de un conjunto de procesos que apelan a una tradición, es decir, a una trayectoria en donde ambas se inscriben muchas veces antagonizando. En concordancia con lo anterior, el valor de estas categorías no radica tanto en su consolidación o coherencia, sino más bien en la pugna a la que permanentemente asistimos cuando debemos elegir la más adecuada para quien adscribe a un proceso de formación artística formal.

Mientras que la categoría de “artista plástico” nos remite al prototipo de “creador” como sinónimo de la capacidad transformadora de la naturaleza mediante la *inventio*, descrito en disciplinas tanto científicas como artísticas y posteriormente elevado a una razón mística durante el Romanticismo; el “licenciado” se forma como producto de la masificación de los sistemas educativos en tiempos del despotismo ilustrado, en donde la academia pasó a ser a su vez reproductora y celadora del conocimiento que cada vez exigía ser auscultado, separado y clasificado. De aquí en adelante nos encontramos con dos trayectorias que en nuestros días parecieran ser la consecuencia lógica de los procesos que ha tenido nuestra cultura occidental, desde el deterioro de las formas medievales de sindicatos de artesanos, hasta la aparición del concepto de artista moderno ponderado por el mercado del conocimiento y la especulación.

Sin embargo, considerando los procesos de decaimiento y cuestionamiento a la formación académica clásica que dio paso a los movimientos de vanguardia de principios de siglo XX, la persistencia de una diferenciación entre estas categorías conlleva matices dogmáticos. Esto se agudiza aún más si la discusión se emplaza al interior de las escuelas de arte, en donde se da por sentado que todos quienes discuten son licenciados, o que al menos persiguen un grado académico. Ante la obviedad de lo ya descrito, cabe preguntarse ¿qué significan estas dos distinciones al interior de la universidad? Como tesis explicativa adhiero a que las definiciones

de “artista”, “creador” y “licenciado” impugnan los límites para quienes estudian arte, es decir, apelan al Yo constitutivo que les permite trazar, de forma más o menos romántica un derrotero profesional, en donde el punto de partida de si se es artista o licenciado pareciera ser el acto fundacional de una cruzada muchas veces tomada demasiado en serio.

En otras palabras, estas categorías encierran lo que llamaría una “promesa de lealtad” a los fundamentos históricos que las produjeron, a sus héroes, batallas y monumentos. Lógicamente esta lealtad está determinada por el temor a “ganar” o “perder” más o menos terreno simbólico –y desde luego material–. En definitiva, la discusión sobre si “artista” o “licenciado”, condiciona la fantasía de la incorporación del individuo a las mismas redes que valida con su adhesión o rechazo; cuestión que, dicho sea de paso, nos remite a lo que Sigmund Freud explica lúcidamente con su noción de “consumir al otro” durante el proceso identificatorio⁵.

Aun así, si nos obstinamos en pensar el rasgo diferenciador de estas categorías, podríamos señalar que ambas se inscriben en procesos de articulación donde lo más difícil es señalar un punto adecuado que permita optar por una y descartar la dimensión histórica de la otra. En este sentido, es posible distinguir que se expresan y demarcan dos tradiciones críticas que entrañan un paradigma, una narración heredada y una ratificación de límites de producción simbólica que seguramente alcanzan lo visual. Esto si aceptamos la tesis de que toda producción visual se ve afectada por el escenario imaginario y simbólico de quién la produce.

Es así como llegamos al individuo, el gran generador y portador de distinciones, el mismo que olvidamos en tiempos de crisis, pretendiendo creer que las tradiciones, corrientes e ideologías marchan solas sin un sujeto que las anime. A esta altura de la reflexión cabe preguntarnos ¿qué convoca a alumnos, profesores, coordinadores y directores en una carrera de arte, especialmente cuando se goza del confinamiento de la metrópoli como en el caso del ejemplo citado al principio de este escrito en Temuco? Sin duda muchos factores actúan como variables, por lo que resulta imposible aquí determinar el deseo de sus agentes. Sin embargo, este deseo afecta, reproduce y a su vez genera sentido en la población de estudiantes que

⁵ Freud, S. *Obras completas* de Sigmund Freud. Volumen XVIII. *Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras* (1920-1922). Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores, 2001.

se matricula en la carrera de arte, en una zona alejada de los focos de efervescencia y especulación cultural. Esta condición como refugio o condena, es el resultado de un proyecto personal que contribuye a reiterar el statu quo al que me referiré más adelante.

Distinguir si los protagonistas mencionados anteriormente optan y se someten a la categoría de “licenciado en arte” o “artista” no debe perder de vista que toda conceptualización siempre dependerá de los bordes y categorías que establezca cada uno, entre los que se pueden dar aspectos culturales, sociales e incluso políticos. En mi experiencia de cinco años enseñando en Temuco pude observar que estas consideraciones resultaban un campo polisémico. Su importancia solo se cristaliza dependiendo de las oportunidades que los circuitos locales de la región de La Araucanía puedan ofrecer, yendo desde la tradición local hasta la acción más profesionalizante.

A pesar de lo último, creo que las recientes generaciones de estudiantes y egresados están experimentando de manera progresiva mayor conciencia sobre los beneficios asociados a la obtención de un grado académico, dado que las convocatorias a concursos de carácter público, el intercambio de experiencias con otras instituciones, la proliferación de iniciativas privadas así como la necesidad de incorporarse a una red de producción cultural, hacen cada vez más necesario contar con una certificación, en una población en donde, hasta la década de los ochenta, el arte definía y limitaba su acción mayoritariamente dentro de la región.

En las distintas conversaciones sostenidas con alumnos y licenciados en arte de la región, pude observar que la mayoría percibe en la educación artística formal un medio para legitimarse como profesionales. Mientras que el artista es acrisolado por la práctica, la creatividad, la suerte y, a veces, la madurez, la licenciatura es el pasaporte hacia aquellos pocos espacios profesionistas de colaboración y difusión de la creación plástica. Salvo en casos muy reducidos, como los de alumnos que tienen una trayectoria en la producción artística *amateur*, así como un soporte conceptual muchas veces obtenido en su paso por otras carreras, es posible observar una posición discursiva inestable, en donde el estudiante de pregrado muestra dificultades para visualizar lo que quiere llegar a ser: si artista, creador visual o licenciado.

En cualquiera de los casos, la imagen del individuo dedicado a la práctica artística resulta un poco ambigua ante la comunidad local y regional. Observando este

fenómeno, es posible destacar que un creador artístico, un licenciado en arte, un productor artístico y, agregaría yo, un artesano, tienden a presentarse con fronteras borrosas que no permiten distinguir claramente dónde está el límite que separa uno del otro. Aparentemente existirían múltiples razones que explican esto, sin embargo, “la puesta en acto” de la cuestión artística visual fusiona a todos estos agentes en un espacio de circulación imaginaria como Temuco.

Desde aquí, entonces, resulta interesante analizar las posiciones de sujeto en el campo artístico local. En el primero de los casos, aquellos abanderados en la continuación y la contención de una tradición cultural, la que carga con la consigna moral de contener el *ethos* social de su comunidad como gestor y creador, especialmente si miramos aquellos individuos cuyo discurso se moviliza o identifica con el legado cultural de carácter étnico-mapuche. Por otra parte, quienes, como creadores, buscan rebelarse frente a las formas tradicionales de la comunidad, cuestionando de esta manera el lenguaje, las prácticas y la tradición, anteponiendo su propia visión estética y artística. En cualquiera de los casos la herejía está presente como amenaza y como elemento productor de un imaginario visual, como dagas de doble filo lanzadas al espacio con la que juegan permanentemente el deseo y la identidad.

Artista local, entorno y agonía

En este ir y venir de definiciones, llama la atención la forma en que un artista local ha logrado profesionalizarse. En términos generales, esta profesionalización estaría ligada al grado de mayor o menor dominio tecnológico. Cabe aclarar que la noción de tecnología aquí utilizada abarca el conjunto de herramientas y conocimiento que permite, en este caso, a los artistas locales, diseñar y crear objetos, medios, bienes o servicios que le permitan adaptarse o adaptar su obra al medio. Como es de esperar, este manejo tecnológico no solo se expresa en el control de *software* o máquinas de reproducción de la imagen, sino también en ese conocimiento abstracto que permite al artista local diseñar y capitalizar su propia imagen.

Sin embargo, a pesar del ritmo del mundo en el que hoy vivimos, alumnos, egresados, profesores, productores y actores involucrados en la práctica de las

artes visuales en el caso observado, siguen perpetuando una relación a ratos demasiado objetual con la tecnología en donde el uso de *software* hasta la gubia encarnan muchas veces el mismo objeto artístico, en lugar de ser un medio para la discusión crítica sobre el estado de las cosas, el medio, la historia y los elementos de apropiación identitaria que se puede realizar desde el arte. No cabe duda que este exceso de escrúpulos está determinado por razones que, acudiendo libremente a Foucault, nos hablan de una biopolítica del poder y el control, en donde la institucionalidad que contiene espacios como la escuela de arte ya mencionada, o programas de apoyo a las artes, así como galerías y museos regionales, revitalizan cada cierto tiempo el mensaje de una promesa cultural que busca mejorar en el futuro las condiciones de sus espacios y sus artistas: el viejo “hoy no se fía, mañana sí” sobre el que descansa la promesa cultural de abrir espacios de experimentación, difusión, crecimiento y diálogo cultural.

¿A quién beneficia la permanente agonía de espacios como la escuela de arte en el ejemplo aquí seleccionado? ¿Qué efectos tienen clausuras sorpresivas de exposiciones? Me permito poner el dedo en la llaga para decir que, en una larga cadena de relaciones, no solo se beneficia una clase dominante cuyo poder inalcanzable imparte sus dictámenes por doquier. Recurrir a esa argucia sería subestimar la cuestión. Mi principal tesis al respecto es que el arte solo es democrático –entiéndase para todos– cuando tiene fines propagandísticos. Por consecuencia persisten la autorreferencia, la circulación limitada de algunos nombres destacados, y por sobre todo, agobiantes prácticas de importación de artistas que intentan realzar espacios como la Galería de Arte de la Universidad Católica, como un espacio de generación de sentido contribuyendo a la distinción y promulgación de perspectivas más allá de los intereses de la dominación existente. El efecto más inmediato es la visión cortoplacista y la neutralización de los agentes que a su vez contribuyen a la propaganda institucional. ¿Qué pasaría si, en lugar de que los profesores organizaran exposiciones de alumnos explicando las características explícitas de cada muestra, se dedicaran a escribir y exponer las condiciones bajo las que se produce determinada curatoría y los efectos que la visualidad llega a tener en la práctica artística de jóvenes artistas de la región?

He querido referirme a este caso no solamente porque es el que más conozco, luego de haber trabajado casi cinco años en el sur de Chile, sino porque este

ejemplo puede ser considerado a la manera de una observación participativa, un reflejo del medio artístico de todo el país. Por años hemos construido una sociedad altamente susceptible a los códigos del consumidor, pero específicamente aturdida y neutralizada en su rol ciudadano. He aquí el statu quo al que anteriormente hacía mención. Ello afecta inevitablemente la maduración de un sentir ético, estético y la densidad cultural de su población. Desde mi punto de vista, esta reflexión en Chile se mantiene en estado embrionario y nada augura que alcance un nuevo peldaño a menos que, desde la médula social, se rompa con los sofisticados obstáculos con los que la clase oligárquica ha defendido históricamente su institucionalidad excluyente.

Ahora bien, si retornamos la realidad regional, podemos observar que en La Araucanía persiste un rezago histórico que se expresa en estos espacios de creación artística que no alcanzan a generar las condiciones de maduración anteriormente descritas, haciendo de la agonía la razón de su existencia. Berho y Vaccaro (2010) nos entregan algunas luces sobre este rezago que impacta en las prácticas culturales y, por consecuencia, afecta a sus actores específicos. En el apartado destinado a reflexionar sobre el rol de las instituciones político-administrativas y de las universidades, es posible destacar que la institucionalidad regional no cuenta con los recursos humanos especializados para desarrollar este campo, a lo que se suma la creencia popular que los productos derivados de la práctica artística carecen de utilidad. De igual manera los autores advierten sobre “el empequeñecimiento del rol de las universidades dentro del proceso de desarrollo cultural local”⁶. Desde mi perspectiva, una escuela de arte de provincia se debate siempre en el goce de su propia agonía y precariedad, y es ahí donde radica la propia fuente de su existencia. Confundidos en el debate de si el síntoma o la enfermedad, la confinación hace del día a día una condición imperante donde la espontaneidad y la libertad creadora se enfrentan con la habitual carencia de criterio por parte de sus autoridades, para cuidar con celo la sutil brecha que existe entre la formación de sentido estético y la simple y banal reproducción de esquemas ya probados. Es precisamente por lo que creo que pensar en un cierre de una escuela como esta es prácticamente imposible: podrá haber cambios, incluso habrá años donde se cerrará el ingreso,

⁶ Berho, M. *Productores de arte y cultura en La Araucanía*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Universidad Católica de Temuco, 2010, p. 26.

pero los beneficios a la imagen institucional son mayores que el mismo riesgo de prescindir de ella. De aquí que el principio de “bazar”, “antología” o “popurrí” de objetos creados por los alumnos en muestras colectivas es preferible, antes de mirar a alumnos y exalumnos como agentes de cambio para movilizar el sentido de la creación artística en un lugar complejo como la región de La Araucanía.

Pero no todo pareciera ser negativo. A pesar de esta tendencia al pastiche en un escenario como el mencionado, donde los actores se conocen y circulan por espacios similares y muchas veces estrechos, lentamente se avanza hacia una versión de distinción profesionalizante del ejercicio artístico. Tal como ya vimos, esto tiene múltiples motivos. Si miramos por una parte el fenómeno desde una perspectiva global, resulta inevitable constatar que nos encontramos ante el declive de la definición clásica de arte y, por consecuencia, la de artista creador, producto de su apertura dialogante con otras disciplinas sociales y humanistas. Si observamos el fenómeno de forma regional, estos cambios están impactando en sus actores. No cabe duda que en la actualidad, y quizá indirectamente presionados por los nuevos movimientos sociales, artistas, gestores y licenciados están preguntándose sobre el valor de las audiencias, sobre el sentido de su propia condición y producción, arriesgándose a cuestionar el espacio que su obra ocupa, al filo de caer víctima del halago fácil o la siempre acechante condición de hereje.

Bibliografía

Berho, M. *Productores de arte y cultura en La Araucanía*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Universidad Católica de Temuco, 2010.

Bruno, G. *Del infinito: El universo y los mundos*. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

Debord, G. *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: Biblioteca de la Mirada, 1995.

Freud, S. *Obras completas de Sigmund Freud*. Volumen XVIII. *Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras (1920-1922)*. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores, 2001.

———. *Obras completas*. Volumen XXI. *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931)*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1982.

Lacan, J. *Escritos*. Vol I y II. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Escuelas de arte, formación artística y crítica. Un informe desde Concepción

Edgardo Neira¹

1

Entre el artista plástico y el licenciado en arte

Como se relató en Lota '10, la enseñanza universitaria del arte en Concepción ha puesto en marcha desde el año 2009 una nueva carrera, surgida esta de la percepción y certeza que si bien la anterior (Licenciatura en Artes Plásticas) entregaba el grado de licenciado con mención en una de tres disciplinas (pintura, grabado o escultura), ya no correspondía a las necesidades que configuran nuestro presente. Con ese convencimiento se realizaron reflexiones, proyectos y complejas gestiones que finalmente dieron paso a una carrera de Licenciatura en Artes Visuales, la que tomando distancia de los preceptos que regían la anterior, busca, sin embargo, preservar algunas de sus cualidades.

En la práctica, la distancia entre ambas se comprueba en una nueva malla curricular de planes y programas flexible y que incluye asignaturas y enfoques muy distintos a los anteriores que, por su sola aplicación, determinan cambios substanciales –no de maquillaje– en la formación de los estudiantes, en sus resultados y su relación con el entorno. En este nuevo clima artístico, la investigación de pregrado y su expansión articulada en arte-cultura-sociedad marcan un aspecto fundamental. Sin embargo, dichos campos investigativos no han sido aplicados de manera que aquella investigación que prioriza la reflexión crítica específica, sustituya la investigación general de pregrado sino que conviva con ella tras la implementación de un sistema que, si bien recorta y especifica ambos enfoques, a la vez opera como un mecanismo conectivo entre ellos. La misma energía que, en esta región

¹ Artista visual. Académico de la Universidad de Concepción. Doctor en Literatura Hispánica, Universidad de Concepción. Actualmente participa, junto a artistas nacionales, en el proyecto científico de las imágenes satelitales de la Universidad de Concepción y en la realización de Por el Rabo del Ojo, programa en Radio U. de Concepción.

universitaria, impulsó cambiar la concepción formadora del arte, nos lleva también a ser cautelosos respecto de acelerar ciertas premisas renovadoras descuidadas que tienden a conservar las ideas de un progreso evolutivo moderno; unas ideas basadas acaso en algún darwinismo social que, en el caso del arte, supondría la obsolescencia y consiguiente superación de las prácticas que definieron la academia tradicional. En tal sentido, estamos en vía de estimular un paradigma en que la actividad investigadora tiene ante sí una superficie de textura heterogénea y de múltiples territorios en los que trabajar para resignificar el *presente visual*. Y cuando decimos presente visual, estamos por supuesto refiriendo la generación de focos de producción inmanentes, en el *aquí* y el *ahora* como se gusta en decir, pero comprendiendo que el espesor de esas dimensiones espacio-temporales no se agota en la propedéutica explicación que le reduce al *ahora* que marca el reloj y al *aquí* socio-geográfico inmediato.

2

Por esas razones, entendemos lo puntual e inmanente como una multiplicidad de coordenadas en cuyas intersecciones se generan grumos de realidad que circulan por un territorio espacio-temporal “agujereado”, y por consiguiente apto para la aparición en presente de múltiples cosmogonías, flujos e influjos.

Sabemos, sin embargo, que la idea de un presente *poroso*, podría representar un riesgo al momento de discernir acerca de cuáles de todas las posibilidades que circulan por sus agujeros son legitimables como arte situado. Es justamente por eso que creemos importante concebir un licenciado dispuesto a la investigación dúctil y multidimensional, destrabado y si se quiere subjetivamente desgreñado, pero lúcido, riguroso y conciente al momento de ubicar sus intuiciones en la grilla conceptual con que trabaja, indaga y produce.

Ponemos atención en la diversidad porque notamos que al confiar tanto en las herramientas de la crítica sociológica, la investigación suele adquirir un sesgo que se hegemoniza en la mecánica del comportamiento humano social externo, estratificándose así en un sistema de arte que opaca aspectos de lo humano-personal-interno; es decir de regiones existenciales que creemos insoslayables de la condición humana y de sus potenciales focos de producción artística. Al mismo tiempo, sabemos muy bien que dicha interioridad copó sin mucho contrapeso

los espacios de la academia tradicional, enredándose en la formación de artistas aislados, a veces malcriados en el solipsismo grandilocuente de sus torres de marfil. Por consiguiente, no es esa una conducta que deseemos re-instituir pero si creemos en la comprensión de ellas como interfases humanas igualmente productoras de algún tipo de realidad.

Por estas razones básicas, suponemos que el cruce desde la vereda del artista plástico “tradicional” a la del licenciado en arte “contemporáneo”, significa menos un corte definitivo y más una “bisagra” que, agujerada y todo, sirva como espacio de articulación y conexión epistémica.

Así expuesto, se puede sostener que la transferencia renovadora hacia otras densidades y sistemas de producción artística, supone armonías mínimas que, en el caso de un licenciado, significa estrategias que compatibilicen la circulación por la estructura externa (redes sociales, económicas, políticas) con facultades y necesidades subjetivas (dolor, placer, enfermedad, soledad, angustia, plenitud, creencias). Creemos que es entre una y la otra donde acontece la realidad. Todo eso sin mencionar nuestra condición latinoamericana, en que los cortes definitivos y los límites culturales son muy poco precisos. Este último punto adquiere más relevancia cuando se habla de *tardomodernidad* en América Latina, porque como se sabe la velocidad y el grado de “avance” hacia ese estado, varía notoriamente según la zona en que se aplique dicho concepto, y lo propio ocurre en nuestro país.

3

Ahora bien, acerca de si tal diversidad de las políticas de mirada son explicitados en la formación de nuestro licenciado, podemos responder de manera afirmativa, pero no solo porque se explicita en los planes y programas, sino porque ya se están aplicando en el proceso de enseñanza. Es allí y desde muy temprano, en donde el estudiante se percata que su expectativa de ser “artista” en tanto resabio burgués, arriesga no ser coincidente con las exigencias de un licenciado en arte, descalce que si bien puede producir desencanto inicial, así también entusiasma.

En los casos que ocurre tal desencantamiento, este se produce, en primer lugar, por la persistencia e influencia de un romanticismo inorgánico, sin respaldo real, que aún persiste en Chile respecto de lo artístico, persistencia que parece endémica en la medida que la actividad artística es la de ese otro Chile, el alejado de Santiago.

Pedagogía, mercado, entorno cultural

Respecto del cómo se debiese relacionar la enseñanza artística con el mercado y su entorno cultural, creemos que el imaginar un sistema más articulador que confrontacional dará como resultado un estamento y un licenciado más apto para accionar e insertarse en una sociedad que, como ya se explicó, percibimos como agujereada, sociedad *gruyère*, digamos. Esto favorece que junto a talleres relativamente tradicionales en que el dominio técnico-formal-tecnológico es clave, coexistan asignaturas como gestión y generación de proyectos, museología y asignaturas teóricas que podríamos englobar como de conceptualización contemporánea, resultando en un sistema de vasos comunicantes que posibilita al estudiante situarse en la episteme que le toca vivir, y en razón de eso, legitimar e inscribir como propuesta o gestión válida lo aprendido y experimentado.

Insistimos en lo que hemos apodado espacio de enseñanza *gruyère* (por su textura más que por su olor) porque, de tener éxito, correspondería a ingresar en la práctica a un paradigma cultural en que tanto la comprensión como la producción de arte experimentan un cambio cualitativo. De ahí la cautela frente a la prolongación de un progreso dual moderno –vulgo enchulado– como discurso contemporáneo. Suponemos pues que si bien este paradigma presenta irrecusables responsabilidades éticas y políticas, estas no operan como circuito administrado por un interruptor déspota (*On-Off*) que deja pasar la virtud de los discursos críticos, cortando el paso o apagando a los que parecieran no serlo o viceversa.

Aunque parezca obvio, no hay que olvidar que felizmente el entorno es en extremo complejo, y por ello es factible un hipertexto que necesita de puntos menores desde los que expandir la subjetividad. Y no se está tratando aquí de apelar al *torremarfilismo* de autor; lo hacemos porque allí, en la insignificada individualidad, está latente la fuga creativa, aminorando la estratificación de modelos de virtud (de todo tipo) en que el poder de lo ideológico, o la moda, funciona como estructurador y hasta corrector para toda la vida humana.

Vivir de fondos concursables en un mundo como el nuestro, es material y biológicamente tan legítimo como vivir de la venta de obra, a sola condición que surjan de las condiciones de lucidez y conciencia ya señaladas.

Pudiera parecer fuera de lugar, pero es notable y muy saludable constatar cómo el universo biológico puntualizado en lo autopoietico, gravita notablemente en la comprensión del espacio económico en que nos toca existir, logro biológico que en el caso del artista chileno, en general, linda con la sobrevivencia.

Por otra parte, un sistema de arte que incluye o respeta tanto la complejidad de lo subjetivo como la transversalidad social, contribuye a regular que ciertas particularidades falaces o no informadas, lleguen a creer que la libertad es instalarse, así como así, fuera de las relaciones y tramas del paradigma en que toca vivir.

Al respecto, y con todo respeto a la seriedad del tema pedagógico, permítase un ejemplo divertido. Existe un capítulo de la serie “Los Simpson”, que trata sobre la tensión que se instala en su ciudad, Springfield, a raíz de tener que decidir si lo que se debe impartir en la escuela acerca del origen del hombre es la teoría evolutiva de Darwin (inmanente objetiva) o la creacionista que postula el pensamiento mítico-religioso (trascendente subjetivo). Tras un intenso debate se impone la postura que es la virtud del modelo creacionista el que se debe enseñar, y para asegurar la decisión, se instaura una ley que obliga su única enseñanza. Entonces Lisa, hija de Homero, se rebela y funda un club secreto cuyo punto de virtud es estudiar a Darwin y transmitir su teoría, pero al poco tiempo el grupo es descubierto *in fraganti*, razón por la que la niña es detenida por la policía acusada de sedición. Pero al momento de ser apresada se produce desde arriba un ataque en que varios francotiradores disparan sobre los vecinos, determinando a dedo y a gritos quién debe vivir o morir. Es ahí cuando la muchacha interpela al agente por no detener a los terroristas. “Lo siento niña –contesta el policía– en otros tiempos habríamos respondido a eso, pero ahora no tenemos gente para eso”. El mensaje más sugerente del capítulo es que mientras la visión dualista regula y condena el no acatamiento de la verdad triunfante, se despreocupa del libertinaje de los sujetos que eluden o no han tenido cabida en la estructuración de esa verdad.

La historieta Simpson también puede representar gruesas tensiones filosóficas actuales, esas del tipo ¿inmanencia o trascendencia?, pero en nuestro contexto podríamos aplicarla a la radicalización dual del debate. Eso permite que sujetos ajenos a toda reflexión, se instalen a enseñar o vender arte, “disparando” como argumento que todo esfuerzo teórico no hace más que coartar su libertad, su (falsa) espontaneidad de creación, y sobre el tejado de esa premisa, determinar, también a gritos y a dedo, qué es o no es arte; todo lo anterior sin más juicio que el gusto o la tincada comercial; y no estamos aludiendo solo a personas de baja escolaridad, hablamos de profesionales universitarios, periodistas y galeristas varios. ¿Y la prensa especializada?, lo siento, en otros tiempos ella habría respondido pero, ahora, no tenemos gente para eso.

Es verdad, el único periódico que en la octava región dedicaba un cuerpo dominical a comentar y orientar la actividad artística, decidió eliminarlo el 2007; así, la cuestión artística sería retornó a las vitrinas de las páginas sociales de los años cincuenta, en las que se exponen varias fotos de la inauguración con gente de brindis sonriente junto al artista. ¿Comentarios de la obra?, pues más allá de invocar verbos como plasmar, lucir o expresar, poco o nada.

5

Por cierto que las razones para ese retorno de la prensa al siglo pasado se debe a estrategias y políticas editoriales y empresariales, pero también ocurre porque el profesionalismo de los actores del arte, sean licenciados, teóricos, curadores y artistas, los lleva a que de a poco se han ido haciendo cargo de su propio discurso teórico, así como de su discusión, inscripción y circulación; en buena hora, pero hay que cuidar que ese mismo logro en un medio cultural masivamente deprimido como el nuestro, se encapsule en inteligentes torneos de palabras o en debates altamente especializados, generando sin querer, un raro talante de cofradía misteriosa; sin embargo ese es un riesgo que hay que correr mientras mejora la educación general de Chile.

Ante esto, es difícil diagnosticar con algún grado de optimista certeza si los programas de fomento de las artes generan reales condiciones para influir en campos como el social, cultural y político que llamamos entorno, porque por otra

parte, rara vez el arte –salvo instrumentalizado como propaganda– ha generado cambios a corto plazo. Eso nos lleva a preguntarnos sobre el cómo y por qué influir –arte mediante– sobre el resto de la sociedad, de ahí también replantearnos el tema del poder, sobre todo de ese poder bipolar maniqueo moderno que también “aún ronda, gira y da vueltas por nuestras cabezas.”

Un paradigma procesual

Anteriormente se hizo mención a lo autopoietico, concepto tomado de la biología contemporánea (H. Maturana y F. Varela); y lo hacemos porque representa una serie de ventajas propositivas que avalan lo sostenido en los párrafos anteriores; de partida centra el interés en la especial capacidad de lo orgánico en autoproducirse –crearse– respecto de un otro, y que tal característica en el rango de lo humano se complejiza y completa en el *socius*, tejido que como todo lo orgánico depende de la habilidad para conseguir nutrientes para su metabolismo basal, no solo individual sino de base.

Dicho de un modo muy resumido, el concepto implica la existencia de focos autoconsistentes e identitarios que se despliegan en relaciones con la alteridad, entendida esta como agenciamiento con el entorno directo o indirecto, todo esto partiendo de la economía básica del tener que vivir.

Referimos al clásico ejemplo de Humberto Maturana en que la abeja se produce a sí misma tal como es porque existe la flor y, a su vez, la flor se produce como es porque “sabe” lo que necesita la abeja para funcionar; así, de algún modo, la abeja deviene flor y la flor deviene abeja, esto significa que cada ser en su individualidad autocreada vive agenciado a la red en que se inscribe; a eso llamamos *procesual*.

Pero luego comprobamos que el cuerpo humano es más que un soporte de estructuras, y que cada cuerpo posee horizontes y facultades de resignificación de su propia realidad así como de la realidad en cuyo tejido vive. De hecho puede incluso desmontar los roles con que la cultura le ha instrumentalizado, sea caotizando, ordenando, acelerando o ralentizando, facultad que le permite expandirse en un continuum, de creacionismo siempre en proceso de reinventarse así como de disolverse. Biológicamente el ser humano no “Es” uno y para siempre, sino un proceso intenso que deviene in situ lo humano.

6

Por lo expuesto, el modelo autopoietico toca con saberes importantes que obligan a revisar cuestiones tanto filosóficas, como éticas, sociológicas y por cierto estéticas, incluso aspectos como la intuición y la conciencia, tienen su soporte en lo biológico, en fin, todas cuestiones complejas cuyo lugar de estudio, discusión e investigación es precisamente la universidad.

Otra ventaja con que coopera la visión biológica de una pedagogía, es que al no despreciar a priori nada del soporte humano, debe incluir todo lo que sirva en bien de la producción de realidad, así, las habilidades o capacidades heredadas genéticamente –visomotoras en nuestro caso– debieran ser tomadas en cuenta o potenciadas; y no estigmatizadas como asuntos menores, resabios de egotismo renacentista o de genio taumaturgo. Los alumnos no son *a-luminis*; llegan con su luz mental y somática, cuestión que como mínimo acto de humildad hay que respetar. Pensemos, entonces, en atender a un estudiante que, prejuiciado o no, ya trae algo con qué contribuir. Entender esto significa de paso una docencia, ni culposa ni culpabilizante, sino estimulante.

Este es el bosquejo de un paradigma que suponemos como punto de inflexión a la manera como comprendemos y producimos nuestra realidad, la contemporánea. En eso estamos, con diversos grados de aprehensión al interior de la institución y de comprensión externa, según sea el espacio de circulación. Sin embargo, sería inexacto decir que hemos sido superados por las dudas: estamos en vilo, condición que no se debe perder.

Ser docente, ser artista, ser gestor cultural, en conexiones precarias

Leslie Fernández¹

1. Las condiciones de la formación docente y sus desafíos

Desde un ámbito profesional, hablamos cada vez y con mayor frecuencia del “artista visual” en lugar del “artista plástico” lo cual implica una denominación que va más allá del desarrollo de un trabajo que vela solamente por lo técnico para involucrarse con campos o disciplinas que las artes plásticas no consideraban. De esta manera, la denominación de “artista plástico”, al estar específicamente orientada a la ejecución de un oficio, puede sonar un tanto inactual. El “artista visual” no necesariamente ha tenido una formación académica. Desde mi punto de vista es quien busca generar acercamientos con otras disciplinas, desarrollando un trabajo reflexivo a partir de la contingencia o quien genera a través de su obra una lectura crítica de un contexto específico. El “artista plástico” queda limitado entonces a quien trabaja desde el oficio, sin mayor conexión con el entorno, descansando solo en que la ejecución de una obra que cuida aspectos técnicos y formales.

Desde el punto de vista práctico, ser Licenciado en Arte entrega un rango académico, reconocido en instancias formales tales como la docencia, la gestión, la investigación o permite la continuidad de estudios, lo cual pareciera abrir mayores posibilidades de inserción en un campo laboral o de proyección en un programa académico.

En Chile, gran parte de los artistas que se encuentran activamente produciendo obras, han pasado por una formación académica (muy pocos son autodidactas).

¹ Artista visual. Actualmente forma parte de los colectivos MÓVIL y Mesa 8 que operan en Concepción. Es coordinadora de proyectos de *Casapoli residencias*. Docente de la carrera de Licenciatura en Artes Visuales y Pedagogía en Arte, Departamento Artes Plásticas, Universidad de Concepción.

Pareciera que el paso por una escuela otorga seguridades relacionadas con la permanencia en una sociedad que reconoce y valida exclusivamente a los profesionales, a quienes cuentan con un título académico, aunque esto no garantiza la calidad de la producción.

Aunque la discusión en torno a las denominaciones no tiene una importancia radical, la diferencia entre “artista plástico” versus “artista visual” manifiesta un cambio en las actuales necesidades de las artes (no solo las visuales) y con esto en los distintos modos de operar en la práctica: no se trata de desconocer la formación técnica o de los oficios, sino de estimular la integración de otros aspectos más transversales que deben ser considerados en la educación artística de hoy.

Una de las primeras motivaciones que lleva a un estudiante a escoger la carrera de arte tiene que ver con el deseo de proyectarse como artista y de vivir del “hacer obra” sin tener que recurrir a otros medios de subsistencia, lo cual sabemos es complejo de conseguir no solo en Chile sino en Latinoamérica. El problema es que la mayoría de quienes ingresan a estudiar esta carrera traen consigo una visión idealizada de lo artístico, una visión un tanto romántica fortalecida en los colegios y liceos donde la clase de arte es un pasatiempo. La mayoría de quienes entran a estudiar arte ven la oportunidad de entrar a una carrera universitaria sin normas ni formalidades, constituida de experiencias prácticas que otorgan libre cabida a la creatividad y la expresión individuales.

Comparto mi experiencia como estudiante de Licenciatura en Arte en la Universidad de Concepción, entre los años 1989-1993, como parte de la primera generación de Licenciados en Artes Plásticas, luego de la reapertura de esa carrera cerrada en dictadura. Durante los últimos años de estudio, un reducido grupo de estudiantes quisimos proyectarnos como artistas, pese a haber ingresado previamente a estudiar pedagogía, única opción existente en Concepción en ese momento. Este primer y reducido grupo de licenciados nos titulamos con una malla bastante improvisada, la cual no consideraba el egreso profesional de sus estudiantes-artistas ni tampoco una proyección laboral, lo que nos significó salir a tientas a un escenario desconocido. Nuestras expectativas pasaron de trabajar “haciendo arte” a trabajar en cualquier cosa que nos permitiese financiar “hacer arte”, aunque luego de esa concesión el tiempo escaseara. De esta primera generación de licenciados muy pocos pudimos continuar trabajando en la producción artística, o bien en algo vinculado a ello.

La actual carrera de Artes Visuales de la misma Universidad ha sido replanteada a partir de una proyección que considera nuevas posibilidades más concretas para sus egresados, aunque ciertamente resulta apresurado hacer una evaluación temprana de ello. Se trata de una formación radicalmente distinta a la realizada en los ochenta y noventa, la cual idealizaba al artista sin proyectarlo al campo laboral. Sin embargo, esa misma mirada se ha mantenido en la educación secundaria de modo que la mayoría de quienes ingresan a estudiar arte esperan encontrarse con una carrera que solo les enseñará técnicas y oficios, pero no a desarrollar pensamiento ni reflexión. El replanteamiento de la malla en la carrera de arte de la Universidad de Concepción ha buscado generar un equilibrio entre dos aspectos significativas en las artes visuales actuales: la gestión y la producción, observando que el licenciado en muy pocos casos podrá desenvolverse única y exclusivamente como artista y que necesitará de otras herramientas para insertarse en un campo laboral.

¿Qué es ser artista? Allí comienza un interminable listado de posibles respuestas. ¿Es aquel que maneja habilidades técnicas, ha tenido formación académica, vive de comercializar su obra, se encuentra inserto en un circuito galerístico o comercial, aparece con frecuencia en los medios sociales, gana concursos, desarrolla un arte político o confrontacional, plantea su trabajo desde problemáticas sociales, recibe visitas masivas a sus exposiciones, ha logrado internacionalizar su trabajo, se dedica a la enseñanza artística, etcétera? Social y culturalmente, cualquiera de los que cumpla con algunos de estos requisitos podría ser considerado un artista. Desde una mirada más específica, el Licenciado en Arte sería técnicamente más fácil de definir: corresponde simplemente a quien cursó un ciclo de estudios que desembocaron en un grado académico, sin transformarse por obligación en artista. Finalmente, el productor artístico, como una denominación más reciente, podría entenderse como aquel que, junto con hacer obra, se preocupa de gestionar su trabajo.

No debe perderse de vista, en todo caso, el modo en el que la sociedad actualmente percibe y organiza estos roles. Culturalmente, en especial en países latinoamericanos, el artista es considerado como un individuo que vive precariamente, marginado de los sistemas económicos, educativos o sociales. Si se reconoce el potencial del arte en las conexiones con otras disciplinas, el modelo actual debería extenderse hacia la integración de este en sistemas y equipos multidisciplinares.

Las necesidades profesionales actuales tienen que ver con desenvolverse en un medio que requiere de gestiones activas y de colectividad, donde sea posible derivar roles. Si en los ochenta y noventa se valoraba por sobre todo el trabajo individual, lo que actualmente se necesita para potenciar iniciativas es el trabajo colectivo: aquel que posibilite una conexión y, al mismo tiempo, una proyección dentro de un contexto.

He sido parte en más de una ocasión de equipos de selección en concursos de arte joven para acceder a salas, espacios expositivos donde postulan egresados de carreras universitarias. Una buena cantidad de ellas se realizan con falencias en comunicación visual como también en aspectos teóricos y de contenido. La edición, redacción, ortografía, uso de tipografía, tamaño de imágenes, los formatos de sus currículos no constituyen un aporte suficiente. Tendríamos que asumir como carencia de las escuelas de arte el hecho de no dar la importancia correspondiente al uso de herramientas de comunicación de las ideas, tanto en lo visual como en el contenido. La presentación, la visualización del trabajo de un artista o gestor deben ser consideradas como una parte fundamental del proceso de una obra. La despreocupación con la cual los estudiantes, licenciados, artistas, promueven sus trabajos y proyectos, exige fortalecer este aspecto.

Por otro lado, si consideramos que un alto porcentaje de estudiantes de las escuelas de arte provienen de otras regiones, ciudades o localidades y que, al cumplir su ciclo académico, deciden retornar a ellas, la realidad en la que luego les toca integrarse les puede significar trabajar en provincia, comunas, pueblos donde las instituciones vinculadas a la cultura son escasas y, además, donde su estructura administrativa se mueve lentamente. La formación de las escuelas de arte, tanto para licenciados, pedagogos y gestores, debería ser permeable y receptiva para que los profesionales de esas áreas puedan desenvolverse en una variedad de contextos posibles.

Un alto porcentaje de artistas en nuestro país trabaja como docente en instituciones de educación superior, privadas y/o estatales —y con menor frecuencia en escuelas, colegios o liceos—, lo cual significa que deben invertir una importante cantidad de tiempo en educación. Esto podría tener un mejor aprovechamiento si pudiesen relacionarse con procesos de investigación, de formación artística, educación o producción. Lamentablemente, la mayoría de estas instituciones no genera mayores posibilidades de proyección y, al mismo tiempo, tienen pocas

instancias participativas que consideren la opinión de los docentes en las políticas para el desarrollo cultural. Esto provoca una falta de interés por involucrarse mayormente en procesos de investigación fuera del aula, a lo cual hay que sumar que la mayoría de los financiamientos para estos se encuentran destinados a docentes que cuentan con contratos indefinidos. Si bien este no es un problema exclusivo que solo concierne a los docentes de artes visuales sino una situación más general que acontece en la educación superior, los artistas se ven especialmente afectados por ese problema al contar con muy reducidas posibilidades laborales.

A todas las dificultades anteriores, podemos agregar la reciente obsesión por la acreditación que ha contagiado a la mayoría de las instituciones de educación superior: una inversión de tiempo que busca involucrar a los docentes en instancias que no generarán mayor beneficio para ellos, sobre todo cuando no existe un compromiso contractual con la institución en la que se desempeñan.

Por cierto, el vínculo entre el campo artístico y el ámbito de las políticas culturales debería ser mucho más dinámico. No es suficiente la actual relación entre los campos sociales y la educación: falta corregir el centralismo y adentrarse más en problemáticas locales o contextuales.

2. Análisis, percepción y difusión del arte inscrito en un contexto

En relación a la actual formación académica en la Escuela de Arte de la Universidad de Concepción, las asignaturas teóricas consideran una extensiva revisión de textos junto con el desarrollo constante de ensayos y texto críticos, a lo cual se suma que los proyectos de taller también implican textos de fundamentación. Sin embargo, esto no ha desembocado en la consolidación de un cuerpo reflexivo ni de parte de los estudiantes ni de parte del cuerpo docente que manifiesta escaso interés por generar instancias de reflexión, que circulen y generen confrontaciones de ideas. Esto resulta paradójico si consideramos que actualmente existen numerosos mecanismos de publicación –revistas virtuales, blogs, etcétera– donde no se requiere de una gran inversión económica para activar debates sobre arte y cultura. Por otro lado, es inquietante la desconexión entre las diferentes carreras y facultades, siendo esta una situación que seguramente se extiende en la mayoría de los campus universitarios de Chile. Los Departamentos de Arte, Filosofía e

Historia en la Universidad de Concepción, aparte de estar situados en edificios distantes, no generan proyectos en común pese a que existen numerosas instancias para poder hacerlo y potenciar así esa idea de universidad que reúne distintas áreas de conocimiento, pensamiento y reflexión. Tampoco existe mayor vínculo con carreras con quienes existe mayor cercanía en cuanto a los procesos y contenidos, tales como arquitectura y música. Situadas en el otro extremo del campus no posibilitan que esa diaria y cotidiana fricción impulse cruces entre las distintas áreas de la educación universitaria. Este último año se han comenzado a activar instancias formales e informales que buscan esos cruces disciplinarios, a través de programas de Magíster y también proyectos asociativos de docentes y estudiantes que, sin un programa académico, abran esta instancia de diálogo.

La línea ideológica y editorial de la mayoría de los medios de comunicación nacional no demuestra tener interés en las artes y la cultura, salvo por aquellas manifestaciones que pueden arrojar un alto impacto social traducido en cifras de espectadores y de mediatización. Escasean los medios de circulación que den cabida al pensamiento y la reflexión. Probablemente las posibilidades de comunicación que ofrecen las plataformas virtuales y las redes sociales (pese al control que se ejerce sobre ellos) hayan generado, durante los últimos años, instancias nuevas de opinión más libre que han ido supliendo paulatinamente los espacios oficiales de los medios de comunicación que entregan una información manipulada. Pese al mito de ciudad cultural e intelectual, en Concepción no ha existido en rigor una crítica especializada para las artes visuales, sino más bien escritos que han considerado a las obras desde una perspectiva formalista, descriptiva e informativa. Si bien las artes visuales y la cultura local en general, han tenido una cobertura constante por parte de la prensa escrita, principalmente por el diario *El Sur* (recién estos últimos años a través de *El Diario de Concepción*), dicha relación se vio afectada a comienzos del 2000 cuando este medio es vendido a *El Mercurio* perdiendo su autonomía y con ello una línea editorial que no considera de primer orden lo que sucede en Concepción. Tras ese movimiento, *El Sur* aparece con una reducida sección denominada *Espectáculo*, donde conviven cultura y farándula importada, y eso cuando la publicidad no toma el protagonismo de una plana. Durante el 2011, lo que hizo estallar el movimiento estudiantil nos hizo despertar luego de muchos años de conformismo y estancamiento, en los que transitamos desde la cultura como espectáculo, la mala educación, la circulación de medios de

comunicación superficiales para ser leídos en un bus o a la espera de pagar una cuenta, la comida rápida y la indiferencia.

No constituye gran novedad decir que el arte de regiones tiene poca cabida en circuitos capitalinos donde, para muchos, se encuentran los únicos espacios de validación nacional. Vivir y permanecer en Santiago se torna un objeto de deseo, principalmente para las nuevas generaciones de egresados, que ven en la capital el único y mejor escenario para que el trabajo propio pueda ser difundido y reconocido en el medio artístico: estudiar en tal o cual escuela, bajo la tutela de ciertos profesores, teóricos o curadores otorga respaldos que, para un estudiante de provincia, resultan mucho más lentos de adquirir.

En relación con los contextos e identidades locales, una de las reflexiones que buscaban los *Talleres Macrozonales* organizados por Paulina Varas y José Llano, dentro del proyecto 275 días, era convocar en distintas escenas locales a actores, organizaciones, colectivos y agrupaciones para conocer lo que estaba sucediendo en cada contexto. En junio de 2011 este encuentro fue realizado en la Galería de la Historia de Concepción, que permitió que un grupo bastante heterogéneo –que trabaja no solo desde las artes visuales– pudiera reflexionar sobre las necesidades locales compartiendo su experiencia con otros agentes de la región. Sin caer en un discurso anticontralista, me parece fundamental que cada lugar mantenga una mayor autonomía a la hora de decidir sobre el desarrollo de las políticas culturales, puesto que las demandas difieren en cada contexto y es justamente en provincia donde está todo por hacerse.

Más que preparar a los estudiantes para llenar formularios de fondos concursables que, muchas veces, consideran a todas las artes en la categoría de un “espectáculo” o del producto de una “industria cultural” que deben ser vistos y/o consumidos por una gran cantidad de personas, las escuelas de arte deben entregar herramientas para potenciar el desarrollo de proyectos individuales y colectivos e incentivar la autogestión. Los egresados de artes visuales, tanto quienes se proyectan como gestores o como productores, deben estar capacitados para realizar un análisis de los contextos, de los sistemas de organización en el cual trabajan, para proyectarse a partir de sus propias necesidades locales o regionales. Actualmente, es posible observar a los estudiantes egresados con un mayor impulso por generar proyectos independientes tempranamente y, al mismo tiempo, vincularse a los sistemas de financiamiento disponibles. Esto tiene que ver con modificaciones en las mallas curriculares que traspasan la concepción del artista como un individuo marginal.

Muchos artistas que actualmente bordeamos los 30 o 40 años hemos diversificado nuestra relación con las artes visuales, trabajando como docentes, gestores, curadores e impulsores de iniciativas pese a que los especialistas y las instituciones encargadas de la gestión se mueven a paso lento, con numerosas trabas administrativas y burocráticas. Se trata de multiplicar los campos y de desplazarse de categorías, lo que antes en un afán purista no era fácil de conceder.

Considero que estar activo en el medio contemporáneo del arte no pasa solo por exponer en tal o cual lugar, como sucedía tal vez hace diez años, sino más bien por estar generando nuevas plataformas de circulación. Al haber entrado nuevos integrantes al accionar de las artes, tales como las redes sociales y los espacios virtuales para la difusión, el espacio físico no es el único que opera como medio validador para obras y proyectos. Los artistas están creando y adaptando nuevas plataformas para la difusión de sus proyectos, transformando sus talleres, casas o espacios comunitarios en espacios de difusión.

Puedo compartir mi experiencia como participante de dos proyectos colectivos bastante diferentes, que han buscado potenciar la escena de las artes visuales en Concepción. El primero es MÓVIL, que comenzó sin otra pretensión que la de difundir el trabajo de artistas jóvenes, utilizando como soporte un par de vitrinas instaladas en el espacio público ante la carencia de espacios expositivos en Concepción. Esta iniciativa, que se realiza por cuarto año consecutivo (2009-2012), ha ido sumando la integración de nuevos soportes de circulación y difusión, tales como BALCÓN, una caja de luz que ha transitado por distintos balcones penquistas. La persistencia de este trabajo permitió que el año 2011 hayamos sido invitados para participar de la Feria Ch.ACO, en donde la presencia de proyectos regionales no es habitual y, además, recibir el apoyo económico de instituciones que han apreciado la consistencia y proyección de esta iniciativa.

El otro proyecto asociativo importante de mencionar es el de Mesa 8 (2008), que luego de varias acciones, talleres e intervenciones territoriales en Concepción y distintas localidades de la región, ha iniciado un ciclo de Residencias en el Centro Cultural Casa Poli de Tomé, trayendo hasta ahora a dos artistas visuales: Leonardo Herrera (Colombia) y Christians Luna (Perú). Con esta iniciativa esperamos iniciar la generación de un programa de intercambio de artistas chilenos y latinoamericanos que activen la región.

Educación colaborativa: notas sobre las pedagogías colectivas como transferencias de libertad*

Paulina Varas¹

*Acceder a un aprendizaje emancipador:
Tenemos derecho a una educación pública, gratuita y popular;
a generar espacios de recreación y
a impulsar nuevas prácticas para la socialización de conocimientos.*
Iconoclastas

*El aplastamiento de los movimientos revolucionarios
en los años setenta no ha podido evitar la fuerza
con la que continúa presente en toda América Latina
la herencia de la pedagogía del oprimido
y las múltiples experiencias de educación popular.*

Marcelo Expósito²

¹ Vive y trabaja en Valparaíso, Chile. Investigadora y Curadora independiente. Candidata a Doctora en Historia y Teoría del Arte por la Universidad de Barcelona y Licenciada en Arte por la Universidad de Playa Ancha. Directora de CRAC Valparaíso Centro de Residencias y Arte Contemporáneo (www.cracvalparaiso.org). Miembro de la Red Conceptualismos del Sur e Investigadora externa del CIDACH (Centro de Investigación y Documentación de Arte Chileno) de la Universidad de Playa Ancha.

² La cita está extraída del video “Sinfonías de la ciudad globalizada (1) Valparaíso” que el artista Marcelo Expósito ha desarrollado entre 2009 y 2011 en CRAC Valparaíso. El proyecto se ha basado en el modelo de ciudad que Valparaíso ha desarrollado en los últimos años de la mano de diversos agentes de organizaciones sociales que han definido una manera crítica y disensual de la cultura en Valparaíso, sobre las decisiones oficiales y privadas unilaterales. Más información: www.marceloexposito.net y www.cracvalparaiso.org

Cuando pensamos en transferencias de conocimiento, debemos pensar en transferencia de libertad a través de lo que algunos llaman “pedagogías colectivas”³. Esta operación es la que enuncia esta consigna sobre la educación y el aprendizaje, que el dúo argentino Iconoclasistas ha escrito en esta parte del proyecto colectivo llamado “menos derecha, más derechos”⁴ que describen así: “ensayamos esta serie de imágenes sobre los derechos de y para todos/as, ubicados no solo desde una instancia social de reclamo sino también incorporando una dimensión intersubjetiva que apunta a introducir una nueva gama de deseos y necesidades que desbordan los lugares comunes alrededor de los cuales las sociedades se estructuran. Consideramos que existe todo un nuevo registro de derechos construidos a partir de las acciones y relatos colectivos de movimientos sociales que se organizan para transformar sus condiciones materiales y subjetivas de existencia, y en donde se están discutiendo temáticas que abordan la búsqueda de la soberanía alimentaria, la defensa de la autonomía de los cuerpos y los territorios, la reparación de una memoria histórica que incluya las voces acalladas, la legitimación de los saberes construidos generacionalmente, entre muchos otros”. La iniciativa proponía utilizar esta serie de re-tratos para activar luchas colectivas y actualizadas de la sociedad civil. Una segunda etapa comprendió una convocatoria a quienes quisieran participar para que enviaran una consigna y una imagen fotográfica que el colectivo transformaría en un nuevo enunciado. Estos re-tratos tenían las medidas exactas que requiere un perfil en *facebook* y que las personas podían agregar como parte de estas demandas de derechos civiles en el contexto de las redes sociales comprendido en lo que denominaban “*Agit pop 2.0*”. Esta iniciativa es parte de la continuación de una serie de iniciativas colectivas que Iconoclasistas viene desarrollando desde hace unos años, bajo la lógica de un laboratorio de comunicación y recursos contrahegemónicos de libre circulación.

³ El proyecto “Transductores. Pedagogías colectivas y prácticas espaciales” es desarrollado por un equipo coordinado por Javier Rodrigo y Antonio Collados, desde 2009, a partir de una investigación que se exhibió en el Centro José Guerrero de Granada. Ellos han definido el concepto de “pedagogía colectiva” de la siguiente manera: “Las pedagogías colectivas son proyectos que se mueven entre la educación, el arte y el activismo. Promueven la transformación de problemas sociales específicos mediante el desarrollo sostenible, la participación ciudadana o la cultura visual a partir de grupos de trabajo interdisciplinarios que incluyen tanto a profesores, educadores y estudiantes como a artistas, arquitectos, paisajistas o urbanistas, entre otros”. Más información en: <http://transductores.net/>

⁴ <http://iconoclasistas.com.ar/2010/09/22/menos-derecha-mas-derechos/>

En el contexto de esta convocatoria para escribir sobre educación artística en Chile, no dejo de preguntarme qué cantidad de autonomía y educación colaborativa podemos encontrar como transferencia de experiencias en el contexto de las universidades chilenas que forman a los artistas. ¿Alguien sigue creyendo aún que los saberes y el conocimiento están alojados únicamente o preferentemente en las universidades? ¿Pensamos que hay otros lugares donde se activan y distribuyen conocimientos y experiencias emancipadoras? ¿Dónde están situadas? ¿Se trata de territorios definidos y estructurados, identificables y posibles de contaminar con la experiencia cotidiana?

Sin duda que la producción de arte y pensamiento contemporáneo se relaciona estrechamente con sus orígenes y memorias inscritas en cada una de sus prácticas cotidianas. Todos estos debates que han involucrado al arte y la educación deben localizarse en sus lugares de desarrollo. Es por esta razón que las referencias ligadas al campo de pensamiento desarrollado en otros contextos al margen de la práctica artística –donde las historias son diferentes y afectadas por acontecimientos distintos– pueden servirnos de punto de partida. Las respuestas a cada una de las preguntas enunciadas son parte de una serie de trayectorias de sentidos sobre lo que entendemos como ejercicios de libertad a partir de la transferencia y mediación.

En este marco, me referiré a cómo se generan experiencias de trabajo en el contexto de la ciudad que permiten identificar formas de conocimiento local y activarlas hacia el territorio de lo artístico. Hay que reconocer en un principio que la educación formal universitaria se entiende como aquella donde está depositado el saber y donde además dicho saber se transfiere. Los agentes involucrados –docentes y estudiantes– mantienen relaciones intermitentes de ida y vuelta de sus experiencias de enseñanza y aprendizaje. Pero hay instancias de aprendizaje que no alcanzan a registrarse en aquellas relaciones más bien verticales del “maestro” y “aprendiz”. Hay algo que no alcanzamos a percibir activamente en la enseñanza formal que pretenda dotar de herramientas de autonomía. Y tal vez se deba a que hay tradiciones que deben continuarse y que legitimen lo que se continúa transmitiendo de manera segura. El problema podría ser que la capacidad de disenso no tiene lugar en instancias verticales y, por ello, deben existir instancias extrainstitucionales que puedan dotar de espacios intermedios de agenciamiento de conocimientos y experiencias porque sus metodologías proponen dislocar la manera tradicional de aprendizaje, sugiriendo modos de hacer asentados en la radicalidad de pensamiento y prácticas.

Durante el año 2010 en CRAC Valparaíso⁵ nos dedicamos a pensar algunas formas de activar la transferencia de conocimientos y la distribución de las experiencias. A partir de algunos proyectos focalizados en la(s) comunidad(es) de la ciudad, conformamos núcleos de trabajo para comenzar la interlocución con diversas personas, agrupaciones y estudiantes. En octubre realizamos en conjunto con el colectivo Sitesize⁶ y el colectivo Apariencia Pública, un proyecto denominado “Valparaíso Aula Permanente” (VAP) que consistía en un formato abierto de investigación planteado como una práctica de construcción de una comunidad de aprendizaje sobre la ciudad de Valparaíso y su condición contemporánea. “Aula Permanente”, a su vez, es una iniciativa del colectivo Sitesize y un proyecto desarrollado en la región metropolitana de Barcelona que indagaba sobre procesos creativos en escenarios metropolitanos.

En el caso de Valparaíso, el proyecto contemplaba un taller formativo desarrollado por cuatro días y una exposición referida a formas de aprendizaje colectivo sobre la ciudad que Sitesize había desarrollado en el contexto de Cataluña, además de la experiencia de transferencia de modelos de trabajo del proyecto del grupo Transductores de España. El desarrollo de esta experiencia vinculó a una serie de profesionales de diversas áreas, además de ciudadanos y a la junta de vecinos de la población Puertas Negras de Valparaíso. La propuesta de interlocución con la ciudad se basaba en nuestro objetivo de trabajar sobre los intereses de las comunidades de base –asociaciones ciudadanas, movimientos sociales, espacios comunitarios, entre otros– en cuanto a sus modos de pensamiento y acciones directas sobre lo cultural. La idea fue mapear y dialogar con aquellas instancias disruptivas y disensuales frente a los poderes oficiales, que no se establecen solo localmente si no que operan fuertemente desde Santiago de Chile. En el transcurso del Taller se desarrollaron diferentes proyectos al interior de “Valparaíso Aula Permanente”, entre ellos el deseo de conformar un Atlas de la ciudad donde las voces que lo construyeran fueran las de los habitantes, con sus saberes y conocimientos entrelazados en “ciudadanía colectiva”. La propuesta era rellenar un mapa de Valparaíso donde

⁵CRAC Valparaíso es una plataforma de trabajo que, desde el año 2007, desarrolla proyectos de investigación y acción crítica sobre arte y pensamiento contemporáneo en la ciudad de Valparaíso, Chile. Sobre la base de residencias de artistas e investigadores, proponemos activar el conocimiento local en relación con su potencial crítico para la ciudad. La base del proyecto está en la articulación de arte contemporáneo, esfera pública, ciudad y territorio.

⁶Para ver mas información www.sitesize.net y <http://valparaisoaulapermanente.wordpress.com>

solo se define su contorno y donde la ausencia de mayores referencias geográficas invita a los participantes a completar con conocimiento individual o colectivo lo que definimos como ese lugar que habitamos. El resultado buscaba armarse como un coro colectivo de imágenes y saberes que conforman este Atlas que nunca realmente termina de construirse. La experiencia del Atlas Ciudadano de Valparaíso⁷, tenía un precedente en experiencias del grupo Área Chicago, quienes habían desarrollado esta herramienta en diferentes ciudades. La experiencia de Valparaíso quería aprender de esta herramienta colectiva del saber sobre la ciudad y exponerla a sus habitantes; volver a aprender de los mapas para situarnos en ellos, pero autoconstruyendo su contenido.

Para nosotros, la pregunta ha sido siempre colectiva: el presente se encarga de mostrarnos cada día que, sin herramientas de autonomía, ningún proceso social llega a buen puerto. Y estas cuestiones enmarcadas en lugares específicos pueden ayudar a conformar un contexto más libre y sustentable para nuestras vidas, en la medida que podamos autoaprender de nuestros lugares. Yo creo que el arte contemporáneo como pensamiento y acción puede contribuir en muchos sentidos, también articulado con otros movimientos sociales, para poder vivir mejor juntos. Se trata de elaborar metodologías de trabajo que colaboren con los procesos sociales, lejos del asistencialismo esporádico, y mucho más cerca de la implicación y el entrelazamiento de saberes y contenidos con la experiencia del lugar.

Hoy en día se hace necesario repensar la producción artística a partir de modelos cooperativos, donde las ciudadanías colectivas puedan enseñarnos y nosotros apoyar las diversas formas de interpretar y convivir la ciudad contemporánea latinoamericana en una red orgánica de saberes colectivos transferibles. Activar las pedagogías como memorias en desarrollo, que exponen un cierto tipo de espacio de aprendizaje colectivo, y que se conjura o plantea a partir de la configuración de una “caja de herramientas” de las acciones de obra o sus prácticas discursivas.

⁷ Durante 2012 en CRAC desarrollamos dos experiencias nuevas de Atlas Ciudadano. La primera fue el “Atlas Ciudadano de Pedro Aguirre Cerda” en el contexto de la Trienal 2, proyecto colectivo gestado en Galería Metropolitana en Santiago de Chile en octubre; la segunda fue el “Atlas Ciudadano de Montevideo” realizado para la exposición “El ojo colectivo, en búsqueda de otra subjetividad” a partir de la invitación del colectivo Alonso+Craciun para CRAC. La exposición se realizó entre noviembre y diciembre. Más información en: <http://www.cracvalparaiso.org/?p=2386>

A su vez, estos ejercicios de aprendizaje colectivo permiten elaborar conceptos e imaginarios de forma local, regenerando su sentido y significado. Es importante para el desarrollo de este ejercicio, entender que las prácticas en el espacio son y crean sistemas de trabajo, hacen emerger una didáctica, y a su vez crean y gestionan un aprendizaje dialógico y colaborativo desde la obra al sujeto, interlocutor o viceversa.

Es así que la pedagogía propondría una instancia de articulación de modos de trabajo que configuraría también una serie de herramientas en relación con diálogos colectivos (tanto de significados como de materiales), con la propuesta de hacer emerger dispositivos capaces de transformar contextos, reorientar lugares y proponer nuevas evoluciones en los contenidos culturales. La pedagogía se inserta y contiene un entramado social y político. No solo porque genera zonas y espacios de intercambio, sino porque propone formas de trabajar que permiten mediar y negociar con proyectos, instituciones y disciplinas.

La construcción de las acciones de arte –discursivas y materiales– se presenta muchas veces a modo de catalizadora. Es decir, diferentes prácticas o acciones que derivan en una interrelación conceptual o material con los contextos, lugares o sitios, que también permiten identificar y desarrollar un tipo de trabajo de intercambios más allá de la misma obra; fomentando un tipo de conocimiento, participación y experimentalidad. Estas comunidades de aprendizaje son una alternativa al saber academizado de las escuelas de arte.

Este libro ha sido impreso en los talleres de *Andros Impresores* en junio de 2015. Se tiraron 400 ejemplares en un formato de 16.5 x 23 cm. Interior de 196 páginas en papel couché de 115 g. impreso a 1/1 color. Tapa en papel couché de 330 g.

Carolina Herrera Águila: profesora universitaria e investigadora. Doctoranda en Letras, mención literatura, PUC-Chile, y en Ciências da literatura, UFRJ-Brasil (2012-2015). Trabajó en el Museo de la Solidaridad Salvador Allende, junto a Carmen Waugh (1991-2000). Participó desde el origen del proceso de acreditación universitaria como integrante de la Comisión de Reglamentación de Licenciaturas y presidiendo comisiones acreditadoras hasta la creación de agencias privadas (2002-2009). Dirigió los dos encuentros nacionales de escuelas de arte (2010-2011) y el primer encuentro entre lo público y lo privado de las AAVVcl. – arteBA'10. Presidenta de ACA, arte contemporáneo asociado, A.G. (2007-2009 y 2015). UFRJ-Brasil (2012-2015), estudios realizados gracias a becas CONICYT.

Nelly Richard: crítica y ensayista. Fundadora y Directora de la *Revista de Crítica Cultural* (1990-2008). Directora del Magister en Estudios Culturales de la Universidad ARCIS (2005-2012). Recibió la Beca Guggenheim en 1996. Es autora de numerosas publicaciones nacionales e internacionales, entre las que se encuentran: *Crítica y Política* (2013); *Diálogos latinoamericanos en las fronteras del arte* (2014); *Crítica de la memoria: 2000-2010* (2010); *Feminismo, Género y diferencia(s)* (2008); *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico* (2007); *Residuos y metáforas, Ensayos de crítica cultural sobre el Chile de la transición* (1998); *Masculino y femenino* (1993); *Márgenes e instituciones; arte en Chile desde 1973* (1987 / 2014).



Los textos contenidos en este libro se asocian a intervenciones vinculadas a escenas universitarias que protagonizan diariamente agudas tensiones entre lo central y lo periférico; entre lo sedimentado y lo emergente; entre lo estandarizado y lo inclasificable; entre lo burocratizado de la gestión académica con sus infaltables comisiones de evaluación y lo irruptivo-disruptivo del arte; entre lo delimitado de los campos de estudio y lo zigzagueante de las líneas de fuga que buscan desarmar las clausuras disciplinarias para dialogar con fuerzas de extra-muros. Confiamos en que estas intervenciones plurales y heterogéneas en sus conexiones de lugares y hablas serán capaces de dispersar sus energías más allá del encierro que fijan sus trazados de pertenencia institucional, como un primer gesto de evasión y libertad que se mueva en la dirección de experimentar con lo común.