

Sobre la Acreditación en las Artes. Una lectura de los procesos de innovación curricular en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile

On Accreditation in Arts. A review of the processes of curricular innovation
in the Faculty of Arts of Universidad de Chile.

<https://doi.org/10.22235/d34.2597>

Héctor Ponce de la Fuente

ORCID: 0000-0002-4118-1077

Paulo Olivares Rojas

ORCID: 0000-0003-0655-8462

Camilo Rossel Gallardo

ORCID: 0000-0003-4449-5423

Universidad de Chile.

RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer algunas reflexiones en torno a los procesos de acreditación académica en el marco de las artes, a partir de una relación crítica sobre las etapas que conducen a la implementación de un plan de innovación curricular en el Departamento de Teatro de la Universidad de Chile. Además de ofrecer una breve inducción histórica, este escrito permite conocer las dimensiones disciplinares, curriculares y didácticas del proceso, junto con una impresión desde la experiencia docente tanto sobre la etapa de elaboración del nuevo plan como de la recepción por parte del claustro académico. Las miradas inscriptas en el presente ensayo permiten colegir la complejidad de un proceso en el que sus autores —variando las diversas perspectivas y posiciones en relación al objeto— intentan ofrecer un relato a partir de una experiencia situada, y por ende particular, pero que al mismo tiempo permite pensar aspectos centrales de la relación entre arte, universidad, educación y sociedad.

Palabras clave: arte; teatro; innovación curricular; didáctica; validación.

ABSTRACT

The purpose of this article is to offer some reflections on the academic accreditation processes within the framework of the arts, based on a critical relationship on the stages that lead to the implementation of a curricular innovation plan in the Theater Department of the Universidad de Chile. In addition to offering a brief historical induction, this writing allows to know the disciplinary, curricular and didactic dimensions of the process, together with offering an impression from the teaching experience both on the stage of elaboration of the new plan, as well as on the reception by the academic faculty. The views inscribed in this essay allow us to deduce the complexity of a process in which its authors —varying the various perspectives and positions in relation to the object— try to offer a story based on a situated experience, and, therefore, particular. At the same time, it allows us to think about central aspects of the relationship between art, university, education and society.

Keywords: art; theatre; curricular innovation; didactics; validation.

Cómo citar: Ponce de la Fuente, H., Olivares Rojas, P., y Rossel Gallardo, C. (2021). Sobre la Acreditación en las Artes. Una lectura de los procesos de innovación curricular en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. *Dixit*, 34, 105-114. <https://doi.org/10.22235/d34.2597>

Recepción: 31/05/2021 :: Aceptación: 08/06/2021

Los procesos de innovación curricular no se reducen a meros ejercicios de diseño u organización de planes de estudio. Si llevamos la discusión a su punto de origen, necesariamente debemos hablar de las condiciones históricas, culturales y desde luego políticas que definen el ingreso de las artes a la academia y, en el contexto actual, todo el problemático ámbito de las validaciones no solo institucionales (procesos de acreditación formales y otros similares), sino también simbólicas y profesionales propias del campo artístico. En este sentido, uno de los aspectos relevantes de la academización de las artes es el paso desde su lugar más ancestral —el de los talleres de oficios, los conservatorios y viejas academias de bellas artes— al de una universidad en vías de creciente acreditación o certificación.

En el caso particular de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, el tránsito desde un lugar a otro no ha estado exento de problemas, sobre todo si consideramos la fuerte resistencia de ciertos modelos de enseñanza de las artes, sustentados en las ideas del genio personal y del aprendizaje como proceso de reproducción mimética del saber de un “maestro”. También debemos consignar aspectos locales, sobre todo en lo que dice relación con las formaciones históricas de las disciplinas, las orientaciones o discursos que las sustentan y, desde luego, su función política al interior de un campo de producción artística. Detalles como el carácter fundacional, en el caso de nuestro país, son demasiado relevantes a la hora de revisar el posicionamiento histórico del teatro, en nuestro caso específico, y de las artes visuales o la música en el contexto de un discurso modernizador durante la primera mitad del siglo XX.

Esta lectura que proponemos, en términos de una aproximación todavía en tránsito hacia una exhaustividad crítica, tiene como marco general de referencialidad una historia de las artes en su concepción universitaria.¹ En el caso particular de Chile, la impronta de la Universidad de Chile es similar a la de otras universidades regionales que nacieron a partir de un proyecto republicano y modernizador —hecha la salvedad de las universidades públicas nacidas en el período colonial— y, por lo tanto, afin a una

matriz ideológica sustentada en un relato fundacional de la nación. De tal modo que la aparición de los distintos organismos que derivarán en la configuración actual de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile es en esencia un desarrollo (no del todo orgánico) de la idea de proyecto nacional situado en la esfera de la cultura. Así, las orientaciones desde las cuales nacerán los respectivos espacios académicos en la Universidad de Chile definen en gran parte el antecedente de vanguardia, en el sentido más genuino de la expresión, y por ende de liderazgo en la conformación de una narrativa que luego será seguida como modelo por muchas otras instituciones educativas.²

Sin duda, el lugar de las artes en la academia constituye un aspecto no menor dentro del orden social global de una cultura. Lo decimos porque, más allá del hecho de que las artes podrían ser consideradas como un recorte específico del eje prácticas-producciones (en arte o de arte), las lógicas de validación y organización de dichas disciplinas no se derivan necesariamente de un orden social ya constituido. Por el contrario, es posible apreciar una relación dinámica y, en muchos casos, tensa entre dichos procesos de validación y organización del arte respecto de la organización social más general, cuestión que ha estado tradicionalmente vinculada a la noción de “autonomía” en el campo de las artes (Williams, 1994). Este problema, abordado por distintas perspectivas de la sociología de la cultura y de la sociología del arte, está en el centro de las dinámicas de legitimación de un campo a partir de las cuales es posible

1:: En esta reflexión sobre la innovación curricular, específicamente en Actuación Teatral, se ha omitido el contexto intra y extrainstitucional en que se ha desarrollado esta transformación. Desde la primera generación hasta la fecha ha habido una seguidilla de alteraciones al interior de la Facultad de Artes y en el país (movilización feminista de 2018, estallido social de 2019, pandemia 2020-21) cuyas repercusiones son difíciles de asimilar y que están siendo evaluadas para otros análisis.

2:: Cabe referir un dato histórico consignado por Luis Hernán Errázuriz (1994): la existencia de la Academia de San Luis, en 1767, y la creación, a partir de dicho antecedente, del primer curso de dibujo en la educación pública chilena.

leer la manera en que se construye un discurso *nacional* respecto del arte y la cultura (Peters, 2020).

A guisa de referencia, podemos señalar que la formación artística en el caso chileno ha transitado un camino de impugnaciones y relevos a partir del influjo del Romanticismo, fuertemente asistido por modelos desarrollistas de corte liberal. Esta impronta decimonónica permitió concebir la idea de “maestro” en términos de un saber que solo el genio podía y debía sostener y transmitir. Es en este contexto de concepción y validación del saber artístico que se generan las primeras instituciones que organizan la enseñanza del arte en Chile. De este modo, a mediados del siglo XIX se fundan por parte del Estado chileno las primeras instituciones formales de enseñanza artística: la Academia de Pintura (1849) y el Conservatorio Nacional de Música (1850), instituciones que se instalan en una doble articulación discursiva siendo producto, por una parte, del modelo de estado-nación moderno con todos los principios desarrollistas de la época pero, al mismo tiempo, en el plano artístico, fundándose desde aquella concepción señalada más arriba donde el saber del arte es encarnado de forma exclusiva por la figura del genio.

Esta cuestión lleva a una institucionalización de una matriz de comprensión del arte, por un lado, como un elemento fundamental del desarrollo social de la nación pero, por otro, como un lugar extremadamente diferenciado y exclusivo respecto de los saberes que articula y transmite (autonomía de campo). Así llegamos a la universidad del siglo XX, la cual, en el contexto chileno, asume un rol de coordinación y organización del saber total de la sociedad con lo cual ingresan a ese marco universitario todas las instituciones anteriores encargadas de la enseñanza artística y se fundan nuevas al alero de dicho proyecto universitario.³ En este contexto podemos apreciar que nuevamente, más allá del afán modernizador y desarrollista que está en la base del proyecto universitario, la lógica de instalación de los diferentes espacios de formación artística los concibe como lugares de maestría, donde el genio y el dominio de la técnica definía el *dictum* de una ideología eminentemente autoritaria. Con el desarrollo del siglo, la

noción de paradigma del saber vendría a ocupar el rol de modelizador de una conciencia instalada, reconocida y reproducida por sus destinatarios como la forma válida de educación artística.

En un texto dedicado a la memoria de Lucien Goldmann, Raymond Williams (2012) discurre en torno a las “totalidades aparentes”⁴ que, según su criterio, operan como fuerzas dirigidas a dominar o racionalizar los cambios —como ocurre, en su ejemplo, en la literatura—, señalando que no es realmente desde la ciencia de donde surgen estas fuerzas, sino de ciertos sistemas filosóficos e ideológicos. En nuestro campo, si se permite la analogía, las orientaciones llamadas a ser modelos fundantes de un tipo de apreciación estética, y por lo tanto de un estilo de validación del arte, responden a la combinación entre Positivismo, Naturalismo y Romanticismo —sobre todo en lo relativo a la segunda parte del siglo XIX— y más tarde al cruce virtuoso entre algunas reminiscencias del Simbolismo que sirve de antesala a las vanguardias de principios del XX.

En el arte —así como también en la literatura— la más reincente de estas totalidades es la “tradición”, vista como un movimiento continuo de selecciones y re-selecciones a partir de decisiones específicas, pero además como una realidad proyectada en tanto valoraciones y omisiones que determinan un tipo de objeto en permanente dinamismo.

3:: En 1941 se fundan tanto la Escuela de Danza de la Universidad de Chile como el Teatro Experimental, a partir de la acción de un grupo de jóvenes provenientes de diversas disciplinas, quienes comienzan a producir obras al alero de la Universidad de Chile y rápidamente generan un espacio formativo que prontamente se transformaría en la Escuela de Teatro.

4:: Williams (2012) señala la diferencia fundamental que anima dos extremos, el de las ciencias físicas y las humanísticas, asumiendo que el problema —de validación y legitimación— no se resuelve exclusivamente en términos de las interrogantes sobre los valores que se ponen en juego, sino también aquel aspecto relacionado con el cambio, porque entre las sociedades y los productos artísticos y culturales siempre se implican conflictos inseparables de los valores activos.

Más aún, siguiendo la lógica de las reglas del arte de Pierre Bourdieu (1995), la conservación de la “tradición” sería la manera de perpetuar el saber desde un orden doméstico, en el cual el capital material, simbólico, cultural y social se obtiene mediante procesos de formación de los herederos.⁵

Visto así, el problema relativo a la definición, ontológica si se quiere, respecto de la validación de determinadas formas de arte, nos conduce a poner en tensión las bases que operan como cimientos de una propuesta determinada de saberes legitimados al interior de la academia. Las innovaciones curriculares representan una suerte de reordenamiento de los saberes que determinadas comunidades deciden repensar en función de nuevas exigencias, asumiendo que dichas definiciones orientan un tipo de política del saber.

Innovación y evaluación curricular en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile

Desde 2006, la Universidad de Chile solicita, a partir de la Reforma de Pregrado y el Proyecto de Desarrollo Institucional, una revisión y transformación de todos los planes de formación, propendiendo a la transversalidad y flexibilidad de los programas de pregrado. Al mismo tiempo, declara como objetivo la actualización de las metodologías, homologando sus quehaceres en cuanto a estándares internacionales y fortaleciendo el vínculo de dichos planes de formación con los principios fundacionales de la institución. Para efectos de cumplir este propósito, se ha encargado de restablecer los compromisos formativos, impartidos por las respectivas unidades académicas en ejercicio de la docencia universitaria, junto con una actualización de los vínculos que la universidad tiene con la sociedad.

La glosa oficial sostiene que este proceso de reforma requiere de un compromiso institucional con una formación de calidad (referida a la efectividad de la enseñanza-aprendizaje) pertinente con las necesidades del país y de sus estudiantes, manteniendo la diversidad y autonomía de las instituciones. Para esto, cada fase del proceso debe ser discutida y contrastada a partir de

diversos ámbitos, metodologías y criterios pertinentes al espacio universitario, considerando las premisas, saberes y contenidos propios de cada contexto formativo o área disciplinar (Orbeta, 2015).

A partir de ese mismo año (2006) se comienzan a organizar las diferentes instancias de innovación de las carreras de pregrado de la Facultad de Artes, atendiendo al objetivo de desarrollar el proceso de modernización impulsado por la Universidad. Los objetivos de este proyecto son: 1. Mejorar la docencia mediante su innovación metodológica y curricular; 2. Centrar en el estudiante la enseñanza-aprendizaje basado en competencias; 3. Flexibilizar los estudios; 4. Construir bases sólidas para la movilidad estudiantil; 5. Disminuir la deserción estudiantil; 6. Reducir responsablemente los tiempos excesivos de titulación; 6. Fomentar la construcción de ciudadanía; 7. Aumentar la empleabilidad de los egresados; 8. Apoyar la integración y la internacionalización de la Universidad; 9. Participar activamente en el diseño de un sistema de educación superior para Chile.

Estos objetivos, sin embargo, han sido discutidos tanto a nivel de ámbitos, metodologías y criterios relativos al espacio universitario, como en lo referido al contexto formativo y disciplinar de cada una de las unidades académicas y carreras. En efecto, para el año 2009, si bien varias de las carreras habían comenzado la discusión en torno a sus procesos de innovación, solo la carrera de Diseño Teatral llegaría a puerto a raíz de haberse generado a través de un grupo relativamente pequeño de participantes y con perspectivas disciplinares altamente convergentes. A partir de 2009 la Facultad de Artes hizo suya la metodología propuesta por Karenina Troncoso y Gustavo Hawes

5:: “La transmisión del poder entre las generaciones constituye siempre un momento crítico de la historia de las unidades domésticas... La tendencia del patrimonio (y, a través de ello, de toda estructura social) a perseverar en su ser sólo puede llevarse a cabo si la herencia hereda al heredero, si, particularmente por mediación de aquellos que asumen provisionalmente este cometido y que han de garantizar su sucesión, el muerto (es decir la propiedad) se apodera del vivo (es decir de un propietario dispuesto a heredar y apto para ello)” (Bourdieu, 1995, pp. 31-32).

(2007), un marco operativo compartido por la mayoría de las facultades de la Universidad. Esta referencia es crucial a la hora de intentar una aproximación interpretativa a las bases del proceso institucional de innovación curricular. La citada fuente expresa, entre otras cosas, una definición del concepto de currículo entendido como una:

construcción, negociación, y selección de saberes, identidades, representaciones y realizaciones profesionales y disciplinares expresados en un conjunto de habilitaciones (saberes y competencias) intencionadas, significadas, organizadas y administradas en un itinerario de formación orientado al logro de un perfil de referencia (egreso) que constituye a la vez un compromiso y una promesa ante la sociedad (Troncoso y Hawes, 2007).

Por lo mismo, esta definición reconoce la noción de currículo en términos de una negociación política con fuertes implicancias a nivel de identidades profesionales. Es decir, una acción deliberativa consagrada a expandir el campo de decisiones, escenificando lo más parecido a un campo de batalla donde se disputan el centro las distintas orientaciones llamadas a construir hegemonía. Se podrá apreciar que esta perspectiva entra en un conflicto evidente con las lógicas de comprensión y transmisión del saber artístico señaladas en la primera parte de este texto, lo cual permitiría explicar, en gran medida, la gran demora en el desarrollo de los procesos de innovación y, en varias de las carreras, la poca modificación de las perspectivas curriculares luego de dichos procesos.

El proceso de innovación y acreditación curricular en Actuación y Diseño Teatral

El Departamento de Teatro de la Universidad de Chile nace en 1949, a partir de la creación del Teatro Experimental, fundado en 1941 por un grupo de estudiantes y docentes del antiguo Pedagógico. Durante sus años de crecimiento institucional conoció diversos nombres:

Escuela de Teatro, Instituto de Teatro, Departamento de Teatro. Como espacio fundacional en el contexto chileno, el Teatro Experimental propuso vincularse con espacios culturales, pero también con la sociedad en su más amplia dimensión, articulándose –bajo la lógica del proyecto desarrollista moderno de los estados nación– como un espacio formativo y creativo a nivel nacional, llegando a impulsar el crecimiento de escuelas y grupos teatrales en diversas regiones del territorio nacional.

Desde fines de los años 60 hasta septiembre de 1973, ya con el nombre de Departamento de Teatro de la Universidad de Chile, se enfatiza la concepción del teatro como expresión colectiva y social, comprendiéndolo como un activador de procesos de educación comunitaria, donde la función estética de los discursos quedaba supeditada a un objetivo político. Se trataba, en lo medular, de generar experiencias teatrales en fábricas, hospitales, escuelas. Los estudiantes de nuestra universidad organizaban festivales en los que los protagonistas dejaban de ser ellos, para delegar ese rol privilegiado en un elenco conformado por obreros y campesinos.

Todo ese trabajo de conexión con la realidad política, tanto a nivel local como nacional, quedó suspendido a raíz del golpe de Estado que inaugura los largos años de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1989) proceso que afectará con particular intensidad a los espacios artísticos, especialmente aquellos vinculados a la Universidad de Chile a raíz de la administración directa que se estableció por parte de los militares golpistas sobre dicha institución⁶ y la persecución, desaparición y exilio que sufrieron diversos integrantes de la comunidad artística universitaria. Esto repercutirá en una transformación radical del desarrollo artístico durante dicho periodo hacia una perspectiva fuertemente conservadora en su concepción estética, vertical en su concepción formativa y elitista en su función social.

6:: Entre el año 1973 y el año 1987 todos los rectores de la Universidad de Chile fueron Generales de las diversas ramas del ejército designados por el gobierno militar y lo mismo sucedió con los Decanos de la Facultad de Artes entre 1973 y 1983.

Es importante señalar que durante el periodo de la dictadura cívico-militar chilena el campo del arte generará un proceso de importante desvinculación de los espacios institucionales formales por los motivos ya descritos más arriba. Esto llevará a la articulación de proyectos individuales o de grupos pequeños que se instalarán en una permanente tensión con las diversas instituciones artísticas formales, especialmente aquellas vinculadas al Estado. La consecuencia más importante de esto para lo que nos importa en el presente texto, es la completa desarticulación del proyecto formativo que venía desarrollándose desde la fundación del Teatro Experimental hasta 1973. En efecto, con el retorno a la democracia en 1990, las variaciones que experimentan muchas de las mallas curriculares, entre ellas las de Actuación y Diseño Teatral, en ningún caso se orientan a retomar aquel proyecto interrumpido en 1973 sino que, por el contrario, se articulan bajo un modelo de conocimiento artístico fundamentalmente profesionalizante que genera una fuerte distinción entre el saber del artista y el saber social en general.

Este proceso de elitización de las prácticas artísticas va de la mano con una desvinculación institucional con los espacios educativos y sociales no artísticos (escuelas, sindicatos, hospitales, etc.) y con una fuerte resistencia a las transformaciones curriculares de corte constructivista que los gobiernos de la época estaban introduciendo en los ciclos educativos básicos y secundarios. No obstante, lentamente, este nuevo paradigma fue cobrando presencia en el diseño curricular en diversas facultades e institutos universitarios, siendo uno de sus primeros logros conquistar los centros de formación de profesores.

Esta política educativa orientada en términos de una retórica marcadamente tecnocrática y economicista ingresa como discurso plenamente validado en nuestros espacios académicos ya bien entrado el nuevo milenio pues, a pesar de que la innovación curricular de la carrera de Diseño Teatral entró en vigencia el año 2009, las modificaciones de dicha innovación responden más a problemáticas y transformaciones internas al propio ám-

bito del diseño teatral que a la incorporación de aquellas perspectivas constructivistas mencionadas más arriba.⁷ En rigor, será recién en 2018, con la innovación curricular de la carrera de Actuación Teatral, que se insertarán aspectos de aquel modelo constructivista tanto en la concepción curricular como en las prácticas pedagógicas.

El proceso de innovación curricular al interior de la carrera de Actuación Teatral de la Universidad de Chile generó un impacto cultural dentro de las lógicas de comprensión y prácticas de la pedagogía teatral en el marco universitario de esta institución y, a la vez, en la organización y administración de la carrera. Después de casi dos décadas de desarrollo de formación actoral sin ningún tipo de ajuste significativo del currículum que problematizara las lógicas disciplinares, el Departamento de Teatro asumió el compromiso de la Universidad en la instalación de un modelo curricular basado en competencias. Esto significó iniciar una discusión fundada en la pregunta sobre cuáles eran las implicancias y las consecuencias de este modelo en el marco de las artes y, específicamente, en el teatro. Consecuentemente, el proceso conllevó también enfrentarse a las exigencias de la articulación de aprendizajes actitudinales, conceptuales y procedimentales que desafiaban las lógicas “tradicionales” basadas en la perpetuación acrítica de ciertas prácticas cuyo sustento en la “experiencia” era tensionado por el estado actual de la disciplina, tanto a nivel de prácticas como a nivel de pensamiento y conocimiento generado desde, por y para las artes.

En atención a esto, podemos mencionar algunas implicancias a nivel formativo, disciplinar, artístico y administrativo que la innovación curricular ha producido al interior de la institución:

7:: El viraje fundamental realizado por la carrera de Diseño Teatral se explica en el paso de un modelo de trabajo técnico manual (de oficio) orientado a insertarse en un proceso creativo mayor, es decir, conducente hacia un paradigma del diseño donde los procesos de conceptualización en el desarrollo creativo tienen una alta importancia, al mismo tiempo que se busca relevar al diseñador como creador individual e independiente.

- En diálogo con las exigencias del medio profesional a través de los ámbitos de desempeño de los egresados y titulados, la carrera debió complejizar la formación actoral en atención a las prácticas reales de quienes se habían formado actoralmente. De este modo se reemplaza una concepción formativa articulada en torno a líneas técnicas (actuación, voz, movimiento) por la articulación de la formación en torno a ámbitos de desempeño profesional (Actuación, Dirección, Dramaturgia, Investigación, Didáctica). Dichos ámbitos formativos son consecuencia de la relación que la universidad establece con el campo profesional y artístico, asumiendo el compromiso de ampliar las posibilidades de desarrollo de los actores y actrices de la universidad de Chile en su inserción al campo teatral

- Lo anterior dialoga con la complejidad de las disciplinas bajo lógicas contemporáneas. Se demandan aprendizajes complejos que provienen de campos de saberes extendidos y que a la vez requieren de un claustro altamente diferenciado: actuación, dirección, dramaturgia, pedagogía del cuerpo, literatura y lingüística, historia, filosofía, danza, educación, entre otros, dan cuenta de una comprensión de una disciplina dinámica y que debe estar pensándose a sí misma desde distintos saberes. A partir de esto sobreviene un aumento a las exigencias en la formación actoral y diversifica las posibilidades creativas y profesionales de los egresados

- La formación con atención en prácticas artísticas “de repertorio” y experimentales, con exploración en prácticas fronterizas de creación e investigación en artes, permite apostar al desarrollo y problematización de la misma disciplina y asumirla en diálogo con otras prácticas (inter, trans e interdisciplinarias). Esto se refrenda con los seminarios de investigación y talleres de creación interdisciplinar en el segundo ciclo formativo de la malla

- A nivel organizacional, la colectivización de la docencia a través de distintas estrategias de colegiatura (a nivel programático, de planificación, de actividades, de evaluación, de co-docencia, entre otras), tanto en los talleres como en los seminarios, ha permitido debilitar una lógica de distinción entre lo teórico y lo práctico, eliminando algunas fronteras a todas luces innecesarias entre la creación y la reflexión artística

- Por su parte, la administración de la carrera por niveles de formación y no por líneas de dominios técnicos, tiene la finalidad de diseñar, implementar y monitorear un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado.

- Finalmente, la instalación de una Comisión de Evaluación Curricular que trabaja en el análisis y propuestas para la implementación a través de la generación de orientaciones y el estudio de la progresión de los aprendizajes.

Todo lo anterior, evidencia que la innovación curricular debe ser entendida como una transformación compleja institucionalmente, que ha requerido y demandado didácticamente al claustro del Departamento de Teatro y que ha permitido asumir como desafío disciplinar el pensar y practicar su pedagogía.

Validación o legitimación al interior de los claustros

El proceso de implementación de las nuevas mallas curriculares no ha estado exento de conflictos. A la resistencia inicial de quienes siguen extrañando el legado de las artesanías, el genio y los marcadores (¿sociales?) de una visión elitizada del arte, debemos sumar la incomodidad de los claustros respecto del lenguaje en sordina que rodea las innumerables reuniones de socialización (eso no quita, eso sí, que no exista otro rechazo, esta vez mandatado por

la contestación que muchos de los docentes hacen respecto de la ideología que subyace al modelo constructivista, articulador de este plan de innovación).

Bajo su aire de familiaridad, existen antecedentes relevantes a tener en consideración para efectos de una lectura crítica del proceso, como por ejemplo el estado mismo del arte en lo relativo al desarrollo disciplinar, a la discusión de cuestiones profundas o difíciles de entender si no tomamos en consideración el marco en que ocurren o se manifiestan. El paso de un paradigma a otro fue más o menos impuesto y a la vez necesario, porque como decíamos más arriba, hubo un mandato explícito de la Universidad en orden a actualizar los planes de estudio en todas las facultades y, del mismo modo, se exigía una reflexión profunda sobre la forma de comprender la educación artística una vez que el modelo de las Escuelas de Bellas Artes estaba en retirada. De modo que, más allá de las discusiones abiertas a nivel de cada uno de los claustros, la decisión ya estaba tomada, por lo que difícilmente se podía transgredir el espíritu de la letra ya suscrita de manera oficial.

Es ese momento vivíamos algo muy parecido a la escena que describe Pierre Bourdieu (2003) cuando es invitado a conversar con los estudiantes de una escuela de arte cuestionada. Es decir, como espectadores de un orden abismal al que nos había llevado una crisis que, como es sabido, es una buena palabra para explicar el momento en que para una persona —en este caso un grupo de personas, el cuerpo docente y los estudiantes— se dimensiona algo así como una irrupción en medio de su horizonte de expectativas. Como dice el mismo Bourdieu en la citada conversación, lo interesante de una crisis es la oportunidad de favorecer una interrogación, de permitir que una institución se vuelva más reflexiva y por lo mismo esté más inclinada a interrogarse, a cuestionar su *statu quo*.

El cambio es radical si atendemos a cuestiones disciplinarias, porque la disciplina teatral hasta antes de la entrada del nuevo plan de estudios consistía en una repartición unívoca y dirigida de las distintas asignaturas. Cada maestro o maestra era dueño/a de su propio espacio formativo,

por decirlo de una forma. Estas asignaciones se repetían año a año, sin mediar ninguna alteración. Hasta que llegó la reforma y con ella una serie de cambios traducidos en desplazamientos y redistribuciones de responsabilidades.

En un nivel curricular, las antiguas enseñanzas modificaron su estructura atávica, ingresando de golpe en una redefinición no solo nominal. No se trataba de un mero cambio de título, sino de una nueva orientación, un corte, digamos, semántico, pero además a nivel de contenidos, de perspectivas o miradas sobre un campo disciplinar. Una buena metáfora para ilustrar ese momento es el que proporciona el título de uno de los libros de Umberto Eco: *Apocalípticos e integrados*.⁸ Como si se tratase de hacer las apostillas a tal texto cumbre, nos arrojábamos a un devenir marcado por frases escatológicas, al mismo tiempo de elaborar lecturas autocomplacientes. En ese vaivén de miradas escépticas, del temor de los mayores y la fruición innovadora de los más jóvenes, el proceso de modificación de la malla curricular trascendió a una mera acción de rediseño de los planes de estudio.

Una cita de Margaret Mead, reseñada por Jesús Martín-Barbero (2010), explica muy bien esta suerte de dislocación asociada al cambio de paradigmas que en su momento debimos enfrentar como docentes:

Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud. Nacidos y criados antes de la

8:: El título en cuestión, editado en italiano en 1964, reproduce en la entrada una reflexión del autor a propósito de las repercusiones que tuvo el texto entre sus primeros lectores. Éxito de ventas y generador de masivas polémicas, el libro adelanta el arduo debate que conoceremos en las décadas posteriores a su aparición, y que en palabras de su propio autor, intenta explicar señalando que con su escritura quería relevar "un debate sobre el que existían en todo el mundo tantos testimonios (y basta con repasar las notas de pie de página, en las que se remitía además a estimables estudios aparecidos ya en Italia) y que también en nuestro país estaba dando origen a una serie de iniciativas de investigación y de didáctica en los ambientes universitarios más avanzados" (Eco, 1968, p. 11).

revolución electrónica, la mayoría de nosotros no entiende lo que ésta significa. Los jóvenes de la nueva generación, en cambio, se asemejan a los miembros de la primera generación nacida en un país nuevo (Mead citada en Martín-Barbero, 2010, p. 325).

El problema, si atendemos al sentido de la explicación sugerida por Mead (y replicada por Martín-Barbero), nos presenta la descripción de un verdadero cambio cultural según el cual las generaciones evidencian el paso de una época, en que tanto la forma de vida como el saber de los viejos parecen ser inmutables e imperecederos, a una donde el modelo de vida pasa a estar constituido por la conducta de los contemporáneos, para llegar, en el cierre de su clasificación, al momento del reemplazo de los padres (por parte de los pares), instaurando una verdadera ruptura generacional, y, por lo tanto, un cambio en la naturaleza del proceso.⁹

Así las cosas, la primera tarea de los responsables de la innovación (proceso que se inició en 2014 y culminó en 2017, dando paso a una primera cohorte a partir de 2018) consistió en difundir el plan de trabajo junto con explicar el marco de referencialidad de este giro. Nuestro claustro académico fue invitado a participar en una serie de sesiones de trabajo, siempre acompañadas por asesores/as curriculares, en las que fuimos conociendo la orgánica de funcionamiento del proyecto. Si bien el equipo docente ya conocía los alcances de esta innovación, para muchos comenzaba a revelarse el secreto de la esfinge. Hubo rostros de sorpresa y miradas de soslayo. Pero también un grado parcial de aceptación. Cabe recordar que esta escena colectiva estuvo precedida de otras sesiones de trabajo, en las que participaron, además de profesores, estudiantes y egresados del antiguo plan curricular. Es decir que hubo un trabajo progresivo antes de entrar en zona de definiciones. Esta fase de apresto fue seguida atentamente por un equipo de especialistas, quienes de manera periódica ofrecieron asesorías destinadas a orientar el proceso de redacción del documento final.

Una segunda etapa de trabajo estuvo dirigida a explicitar aspectos curriculares y didácticos, con especial atención en la asimilación del lenguaje de la innovación en los docentes, quienes trabajaron agrupados en ámbitos, para posteriormente discutir los alcances de una primera revisión de los antecedentes generales del proceso. Esta fase continúa funcionando hoy en día, pero bajo la forma de una comisión de evaluación ocupada en ver el funcionamiento de la implementación. Periódicamente se organizan reuniones por nivel y en instancias colegiadas vuelve a ser discutida la pertinencia de contenidos y estrategias metodológicas usadas hasta ahora. El hecho de estar situados *in media res* nos ha permitido consensuar criterios, mediar en casos críticos y obviamente hacer cambios cuando el diseño curricular así lo permite.

Conclusiones

El proceso que antecede al inicio de una innovación curricular, como aquel posterior a la ejecución y evaluación de su funcionamiento, convoca diversas estrategias discursivas. Si bien el dominio de una jerga más familiar al ámbito especializado del diseño curricular es una condición de base, digamos el principio a partir del cual poder ofrecer una interpretación coherente respecto de la experiencia recorrida, en nuestra opinión el nivel epistemológico de la discusión debería ser el llamado a cobrar más protagonismo.

Si recordamos las preguntas formuladas por Ernst Gombrich (1997) a propósito del arte —el qué, el cómo y el para qué— tendremos una base para empezar a instalar el objeto material del cual deberíamos extraer un objeto teórico, es decir, la reflexión conceptual sobre las preguntas en torno a las cuales se agrupa el posicionamiento enunciativo de quienes toman posición en el debate sobre las reformas de un plan de estudio.

9: Estos tres momentos son llamados, respectivamente, como etapas "postfigurativa", "cofigurativa" y "prefigurativa". Véase, al respecto, Martín-Barbero (2010).

Entonces el *qué* tendría su respuesta en el conjunto de saberes estimados necesarios para el/la estudiante. Luego, debemos considerar la discusión que condujo a esa definición, observando con atención la línea argumental que decreta la obsolescencia de ciertas materias, para favorecer otras legitimadas al interior de la academia. Y esta es, con justa razón, una cuestión tan radical que, a partir de su declaración, permite entender los juegos de poder-saber tan propios de un ejercicio de legitimación de un canon.

El *cómo* es la segunda entrada a la discusión entendida, esta vez, en términos de una definición didáctica. Corresponde, sin duda, al momento de mayor inflexión al interior de los claustros, porque su puesta en relieve mandata una actualización de las metodologías y estrategias didácticas asociadas al desempeño docente, a la forma como se entregan los contenidos. En jerga de otra época, decir “magister dixit” atendía a una especie de declaración de autonomía explícita: el maestro sabe y al ser depositario de un saber es quien define, con absoluta libertad, los marcos de una enseñanza dirigida en términos verticales. Pero con el arribo de la lógica constructivista a nuestras aulas, se desatiende el régimen de autoridad a partir del principio del “aprender a aprender”, sometiendo al antiguo orden a una sacudida que exige repensar los modelos tradicionales de enseñanza.

El *para qué* enseñar las asignaturas, legitimadas, como ya se ha dicho, a partir de un sistema de selecciones, supone asumir como punto de partida la validación de los consensos, de las diferencias y decisiones que allanaron un punto de encuentro altamente sensible, definiendo un tipo de política del saber abierto a permanentes revisiones. En suma, el largo camino recorrido por la innovación curricular es un verdadero laboratorio social en el que se transan sentidos comunes, tradiciones y formas de imaginar el futuro de la disciplina.

Referencias

- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte* (T. Kauf Trad.). Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Córdoba-Buenos Aires, Argentina: Aurelia Rivera Grupo Editorial.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados* (Trad. de Andrés Boglar). Barcelona, España: Lumen.
- Gombrich, E. (1997). *Gombrich esencial. Textos escogidos sobre arte y cultura*. London-New York: Phaidon Press.
- Errázuriz, L. H. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile (1797-1993)*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Orbeta, A. (2015). *Educación artística. Investigación, propuestas y experiencias recientes*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Martín-Barbero, J. (2010). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago de Chile, Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Peters, T. (2020). *Sociología(s) del arte y de las políticas culturales*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Metales Pesados.
- Troncoso, K., y Hawes, G. (2007). *Esquema general para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.
- Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura* (Trad. de Graziella Baravalle). Barcelona, España: Paidós.
- Williams, R. (2012). *Cultura y materialismo* (Trad. de Alejandro Droznes). Buenos Aires, Argentina: La Marca Editora.

Contribución autoral

- a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

H. P. d.l. F. ha contribuido en a, b, c, d, e; P. O. R. en a, b, c, d, e y C. R. G. en a, b, c, d, e.

Editor responsable: L. D.