



XI SEMINARIO PARA DOCENTES DE ARTES VISUALES

Poder & Saber

construcciones culturales e
imaginarios

dibam

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS

EL PATRIMONIO DE CHILE

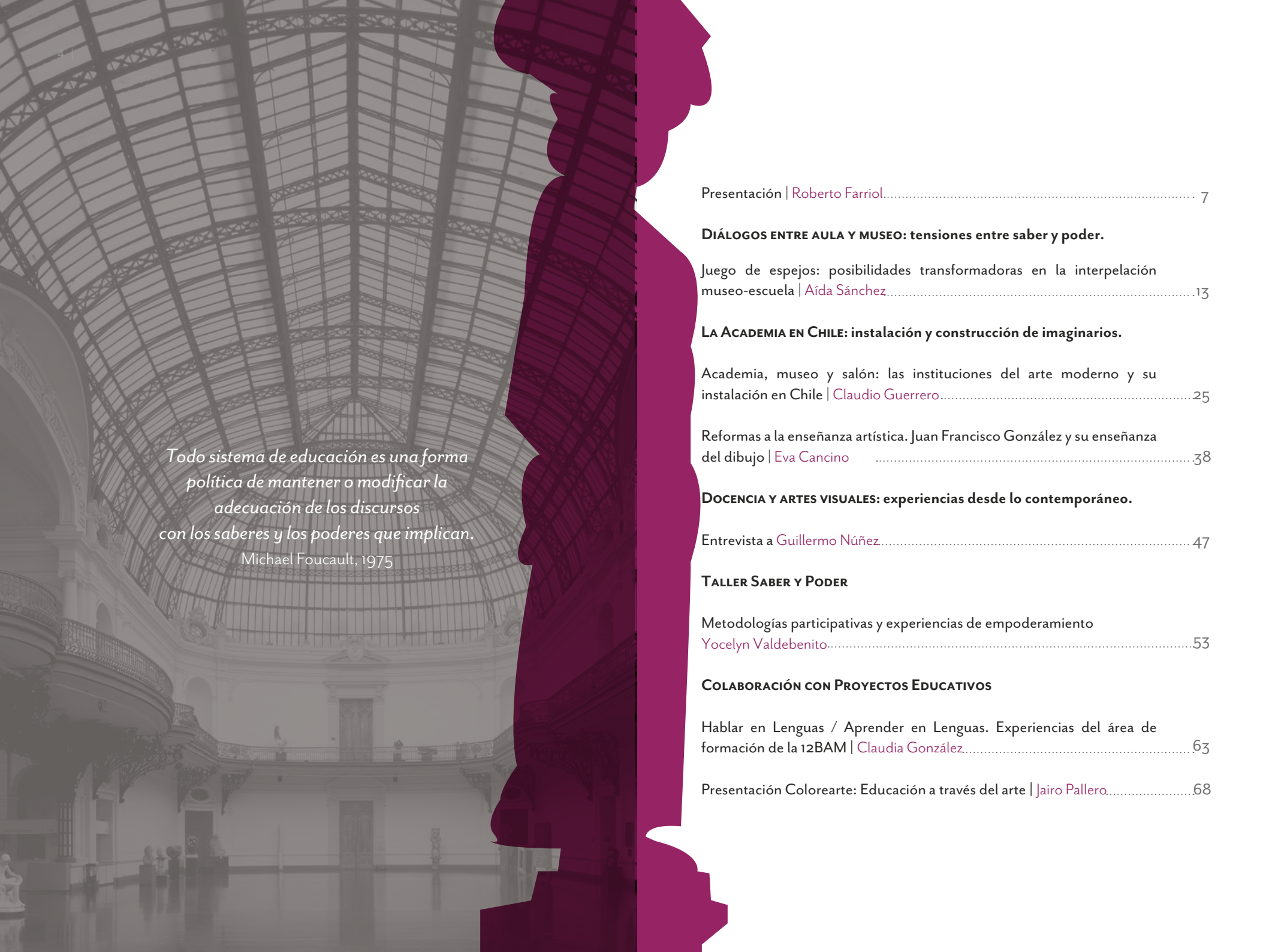


MUSEO
NACIONAL
BELLAS
ARTES

XI SEMINARIO PARA DOCENTES DE ARTES VISUALES

Poder & Saber

construcciones culturales e
imaginarios



*Todo sistema de educación es una forma
política de mantener o modificar la
adecuación de los discursos
con los saberes y los poderes que implican.*
Michael Foucault, 1975

Presentación | Roberto Farriol..... 7

DÍALOGOS ENTRE AULA Y MUSEO: tensiones entre saber y poder.

Juego de espejos: posibilidades transformadoras en la interpelación
museo-escuela | Aída Sánchez.....13

LA ACADEMIA EN CHILE: instalación y construcción de imaginarios.

Academia, museo y salón: las instituciones del arte moderno y su
instalación en Chile | Claudio Guerrero.....25

Reformas a la enseñanza artística. Juan Francisco González y su enseñanza
del dibujo | Eva Cancino38

DOCENCIA Y ARTES VISUALES: experiencias desde lo contemporáneo.

Entrevista a Guillermo Núñez..... 47

TALLER SABER Y PODER

Metodologías participativas y experiencias de empoderamiento
Yocelyn Valdebenito.....53

COLABORACIÓN CON PROYECTOS EDUCATIVOS

Hablar en Lenguas / Aprender en Lenguas. Experiencias del área de
formación de la 12BAM | Claudia González.....63

Presentación Colorearte: Educación a través del arte | Jairo Pallero.....68



PRESENTACIÓN

ROBERTO FARRIOL

Director Museo Nacional de Bellas Artes

La compleja relación entre “Saber” Y “Poder” que se desarrolla en el ámbito de las escuelas y museos fue el eje central del XI Seminario para docentes de artes visuales, organizado por el área de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes. Al igual que cada año, esta instancia tuvo por objetivo generar un espacio para el diálogo y la colaboración entre educadores de museo y de aula, difundiendo y reflexionando sobre experiencias y herramientas metodológicas exitosas e innovadoras que estimulen la apreciación de las artes visuales y la apropiación del patrimonio artístico.

En esta oportunidad, invitamos a profesores y profesoras a analizar cómo se conciben el poder y el saber en el contexto de la cultura visual contemporánea, y asimismo discutir acerca del rol del museo y el arte como modeladores y productores de subjetividades, y sus funcionamientos como dispositivos de construcción, revisión y crítica de la memoria histórica. La presente publicación busca dar cuenta de las principales temáticas desarrolladas y las experiencias abordadas durante la jornada. ¿En qué consiste enseñar y aprender?, ¿de qué manera el saber constituye una operación de poder?, ¿qué implicancias tiene el poder de seleccionar saberes?; son algunos de los cuestionamientos abordados y que permean las siguientes páginas.

Quisiera destacar la participación de Aída Sánchez, asesora de educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (España), y de Laura Agratti, académica de la Universidad de la Plata (Argentina), experta en filosofía de la educación; este es el segundo año en que tenemos el agrado de invitar a expositores internacionales a nuestro seminario. Asimismo, agradecer el aporte de investigadores, historiadores del arte, docentes y artistas, como Guillermo Núñez, que compartieron con nosotros sus enriquecedoras experiencias.

Felicito, por último, al equipo de Mediación y Educación MNBA, a través de cuya labor no sólo hemos avanzado en el debate y el análisis de los temas que dan sentido a nuestro museo y nos hacen crecer; además han fortalecido el vínculo con nuestros aliados, los docentes, favoreciendo y estimulando la apropiación del patrimonio que resguardamos.

DIÁLOGOS ENTRE AULA Y MUSEO

tensiones entre saber y poder

ARTE
(producción)



JUEGO DE ESPEJOS POSIBILIDADES TRANSFORMADORAS EN LA INTERPELACIÓN MUSEO-ESCUELA

AIDA SÁNCHEZ DE SERDIO MARTÍN

Educadora, investigadora y trabajadora
cultural independiente.

Asesora de Educación y Públicos del
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

La invitación a reflexionar sobre las relaciones entre museo y escuela es una oportunidad para cuestionar los fundamentos y expectativas acerca de un vínculo educativo entre instituciones que parece darse por supuesto. El objetivo de esta reconsideración no es negar el valor o incluso la necesidad de conectar ambos contextos, sino todo lo contrario: imaginar qué sentidos transformadores y críticos podrían emerger en un espacio intermedio que tiene el potencial de desplazar productivamente los modos de operar de estos dos lugares de aprendizaje.

En la actualidad el trabajo con establecimientos educacionales es quizás una de las acciones del museo que más se identifica como educativa, invisibilizando a veces otras formas pedagógicas o de mediación que no remiten tan inmediatamente al público infantil ni a la escuela, conceptos estos últimos que han venido a identificarse sinecdóquicamente con la educación en general. Para empezar, es importante comprender que las relaciones entre museo y escuela son relativamente recientes, al menos en el contexto español. Como describe Pedro Lavado en las actas de las XI Jornadas Estatales DEAC, estas se inician a causa del acceso masivo de estas entidades al museo a partir de los años 60 del siglo XX, motivado por el desarrollo de pedagogías activas basadas en la experiencia directa tanto dentro como fuera de la escuela (Sánchez de Serdio y López 2011, López y Alcaide 2011).

Es importante señalar que la aparición de este público escolar supuso también el cuestionamiento de una noción única del público del museo, concebido hasta entonces -fuera así o no en realidad- como un sujeto experto al que basta la disposición de las obras en las salas y las cédulas que las acompañan, o como mucho las visitas guiadas, para extraer de ellas una experiencia estética y formativa. De pronto se hacía evidente la pluralidad de las audiencias con las que las instituciones museales podían establecer una interlocución, tendencia que se acentuó con las teorías constructivistas del aprendizaje en los 80 y 90, que subrayan la necesidad de una participación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje y la importancia de los saberes previos en dicho proceso. Así, los departamentos de difusión y educación tomaron un papel esencialmente comunicador y se convirtieron en el área

que crea canales de relación entre los contenidos del museo y los públicos (López y Alcaide, *Ibíd.*). Como veremos, este enfoque basado en el acceso y la inclusión también plantea sus problemáticas.

Más allá de estos aspectos contextualizadores, la relación entre museo y escuela está atravesada de deseos, expectativas, imaginarios y representaciones mutuos que hacen de esta relación cualquier cosa menos neutra. Una de las formas principales de concebir esta conexión es la noción del museo como “servicio” o “recurso”. Desde esta perspectiva, este es visto como el proveedor de un repertorio de actividades entre las que las escuelas pueden elegir como si de un menú se tratara, o bien como un accesorio puntual para completar un programa de excursiones escolares que ofrecen al alumnado la posibilidad de salir del establecimiento y entrar en contacto con otras instituciones culturales. Sin negar que esta forma de relación aporte experiencias interesantes a ambas instituciones, y que sea probablemente una función que muchos museos no pueden dejar de cumplir, se trata de una relación de escasa complejidad en la que normalmente ninguno de los dos contextos colabora en la construcción de un proyecto ni resulta transformado metodológica ni estructuralmente.

Por otro lado, el público escolar ha venido a suponer un importante incremento en el número de visitantes de los museos. Por lo tanto el interés de estas entidades en la relación con la escuela -o, para el caso, con cualquier colectivo no automotivado en principio a acudir a ellas- tiene que ver sin duda con la voluntad de poner la cultura a disposición general de la ciudadanía, pero también con la necesidad de cuadrar las cifras de visitantes, un imperativo cada vez más fuerte en las instituciones museísticas contemporáneas.

Aparte de estas visiones más instrumentales, y entrando en la dimensión de los imaginarios mutuos, la institución educativa ve frecuentemente al museo como un espacio de creatividad y de liberación de los constreñimientos del currículum y de la organización espacio-temporal de la enseñanza escolar. Especialmente en el caso de aquellos dedicados al arte, las nociones convencionales de esta disciplina como práctica creativa basada en la libertad y el genio individual, constituyen en buena medida el fundamento de esta concepción sobre el museo. Así, a menudo se habla de él como un contexto educativo no formal o informal, opuesto a la escuela que sería el contexto formal. Sin embargo, basta con echar un vistazo a las

muy precisas regulaciones imperantes en estos espacios, no solo en relación a las formas de conducta por parte de los visitantes sino también a los modos de producción de conocimiento mediante las prácticas museológicas y de investigación, para darse cuenta de que también se trata de un contexto altamente formal –si bien no académico- de aprendizaje.

Este imaginario tiene una cierta correlación inversa en las formas en que a veces el museo percibe a la escuela como un espacio social que trasciende el de sus públicos habituales que poseerían un capital cultural similar. Estas entidades –especialmente las públicas, o incluso concertadas progresistas o de entornos populares– suponen una vía de acceso a audiencias no habituales del museo que, además, se encuentran en una fase temprana de su formación académica y personal. Por todo ello las instituciones museísticas ven en esta relación una forma de cumplir con su misión de poner a disposición de la ciudadanía un repertorio cultural cuyo acceso no debería restringirse a ciertas capas de la sociedad o grupos culturalmente afines. Dicho de otro modo, la escuela se imagina como un espacio “fuera” del elitismo del museo, como una puerta a la realidad social que, supuestamente, no está presente en él.

Finalmente cabe señalar un imaginario social más amplio, según el cual la cultura, el arte o la creatividad son valores esencialmente positivos, que fomentan el crecimiento personal e intelectual de las personas, y mejoran la convivencia en general. De nuevo, sin negar el papel fundamental de la cultura y el arte en la construcción de significados tanto personales como colectivos es necesario considerar también sus efectos de reproducción, diferencia y exclusión que exploraron Pierre Bourdieu y sus colaboradores (Bourdieu 1991, Bourdieu y Darbel 2003). Cabe decir que lo mismo señalaron en relación con la escuela, la cual, aunque sea un elemento fundamental en el acceso general al saber y por consiguiente constituya una oportunidad para una sociedad igualitaria, también funciona como un aparato de reproducción social que acaba teniendo un efecto opuesto a través de una estratificación de la enseñanza que refuerza la posición de poder de los grupos privilegiados (Bourdieu 2005, Bourdieu y Passeron 2003). Así pues, la cuestión no es afirmar y defender unas supuestas virtudes intrínsecas del arte, sino más bien interrogarse acerca de bajo qué condiciones pueden las prácticas culturales y artísticas permitir efectivamente una transformación de las condiciones de vida (en todos los sentidos: afectivas, intelectuales, relacionales, sociales, políticas, econó-

micas, etc.) de los que participan en esta relación. Y, por supuesto, trabajar por crear estas condiciones cuando no existen.

Aunque se trate de un análisis incompleto, por breve y por parcial contextualmente, sirvan estas reflexiones para apuntar la necesidad de abrir un debate sobre las posibilidades de construir una zona de contacto productiva entre museo y escuela que vaya más allá de celebrar irreflexivamente las bondades de dicha relación y tenga en cuenta las formas institucionalizadas de poder y de saber que se ponen en juego, así como sus regulaciones, fisuras y potenciales transformaciones. Esta exploración debe comenzar con la consciencia de que no es posible construir un marco fuera de la institucionalidad en el que sustraernos de las configuraciones de poder y de saber existentes, puesto que tanto el museo como la escuela son productores y reproductores de un discurso de autoridad y disciplinar en el que ciertos saberes son producidos como válidos y verdaderos, y ciertas formas de subjetividad como deseables y “normales”.

Popkewitz ha problematizado desde perspectivas foucaultianas diversos aspectos relativos a la educación como la escuela, las reformas educativas o la formación del profesorado. En el caso de los establecimientos, es posible situar multitud de dimensiones en las que se perciben las regulaciones antes mencionadas, como por ejemplo en la emergencia y usos de las materias escolares y el currículo, el sistema de calificaciones, la construcción de un cuerpo regulado y disciplinado, o la misma construcción del “sujeto educado” (Popkewitz y Brennan 2000). En el caso del museo, Tony Bennett (1995) y Eilean Hooper-Greenhill (1999) lo han teorizado en relación con su papel como dispositivo perteneciente a la producción disciplinar del saber y a las formas de poder gubernamental, si bien estas funciones se desarrollan en la actualidad de maneras transformadas que ya no responden necesariamente a la idea del museo como templo poblado de vitrinas y de objetos valiosos dispuestos para ser contemplados con reverencia.

En concreto Hooper-Greenhill apunta, entre otras cosas, a la básica labor taxonómica del museo como una primera instancia de construcción de formas de saber hegemónicas, mediante las inclusiones, exclusiones, disposiciones y rituales que promueve tal taxonomía y sus formas de representación pública. Es interesante la comparación que establece entre esta forma de operar del museo y la noción de currículo oculto escolar, en el sentido de que, incluso cuando no es una posición

consciente o deliberada (o precisamente porque no lo es), estas concepciones subyacentes definen poderosamente lo que puede considerarse un conocimiento válido o no:

Si las nuevas taxonomías significan nuevas maneras de ordenar y documentar las colecciones, entonces ¿las actuales formas de organizar las colecciones significan que las taxonomías son, de hecho, una construcción social en lugar de “verdaderas” o “racionales”? ¿Permiten los actuales sistemas de clasificación algunas formas de saber, pero impiden otras? Las exclusiones, inclusiones y las prioridades que determinan si los objetos se convierten en parte de las colecciones, ¿crean también sistemas de conocimiento? Los rituales y las relaciones de poder que permiten valorar algunos objetos y rechazar otros ¿controlan los parámetros de conocimiento de la misma manera que los rituales horarios y las relaciones de poder entre maestros, directores, alumnos y estado operan para hacer algunas materias escolares más valiosas que otras? (1999, p. 5)

Relacionarse con la escuela desde el museo o viceversa no es atravesar el espejo para adentrarse en una realidad invertida, transformada o liberadora, sino entrar en un juego de espejos en el que ambas instituciones se devuelven la mirada poniendo en cuestión sus respectivas estructuras, genealogías, culturas y prácticas institucionales. Ahora bien, afirmar que no es posible dejar atrás los condicionantes institucionales no significa que no se puedan y deban desafiar; por el contrario, partir de este reconocimiento es precisamente la condición de posibilidad de esta transformación. No olvidemos que, según Foucault, el poder/saber es productivo, no solo represivo y que además siempre lleva aparejada una resistencia (Foucault 2000, 2005). Tanto en las instituciones educacionales como museales existen zonas liminales, intersticios y desviaciones que impiden que el cierre del discurso sea total, que permiten resistencia, crítica y desviación. Así, al imaginar una relación museo-escuela transformadora, podemos plantearnos diversas preguntas:

- ¿Cómo podemos desafiar la idea de que la escuela y el museo son los únicos emisores autorizados de discurso?
- ¿Cómo puede abrirse esta relación como espacio de incertidumbre productiva?
- ¿Cómo somos reubicados como sujetos en esta relación? ¿Cómo son afectados nuestros saberes y afectos?
- ¿Cuáles son los límites de la flexibilidad de ambas instituciones? ¿Hasta qué

punto pueden interrogar sus propias bases de existencia?

- ¿Realmente caben otras miradas y otras voces en el museo y en la escuela? Si es así, ¿cómo y dónde? ¿Qué legitimidad tienen esas otras voces y saberes?
- ¿Cómo podemos reconocer el espacio educativo como lugar de producción de conocimiento y no sólo de reproducción?

Tal vez a través de un ejemplo sea posible imaginar cómo enfrentarse a estas cuestiones en la práctica. Hay que entender, no obstante, que no hay experiencias perfectas que resuelvan todas las contradicciones y ofrezcan una “buena práctica”. La naturaleza del caso o ejemplo es siempre parcial -debido, para empezar, a su especificidad contextual-, pero ofrece una ocasión de aprendizaje a partir tanto de sus aciertos como de sus límites y dificultades. En este sentido puede ser interesante considerar el proyecto *Zona intrusa 2*¹ que tuvo lugar durante el curso 2008-2009 en Mataró, una localidad cercana a Barcelona, y que es producto de la colaboración del comisario e investigador Oriol Fontdevila² con el colectivo LaFundició³ que trabaja en la intersección de las prácticas artísticas, culturales y educativas⁴.

La iniciativa surgió de la invitación por parte del Área de Educación del Ayuntamiento, que buscaba “acercar” el arte a las escuelas, una motivación en la que, de partida resuena la idea de la función civilizatoria del arte al considerar que existe una población “separada” del mismo que se beneficiaría educativamente de este contacto. Sin embargo, los responsables del proyecto desplazaron sutilmente esta demanda inicial para proponer un encuentro y un diálogo mutuamente cuestionador entre arte y educación, que interrogara aspectos básicos de ambos campos como el canon o el currículum y que iniciara un proceso de construcción compartida de conocimiento. Algunas de las preguntas que se formulaba el proyecto evidencian claramente este enfoque:

- ¿Qué producciones culturales son valoradas? ¿Por qué? ¿Quién les da valor? ¿Cómo se hace?
- ¿Cuáles de estas producciones se considera que han de formar parte o quedar excluidas del currículum oficial? Y, de nuevo, ¿por qué? ¿Quién lo decide? ¿Qué papel juegan los estudiantes en esta decisión?
- ¿A quién es útil este acercamiento del arte al contexto educativo? ¿Para qué sirve? ¿Qué consecuencias tiene para la esfera artística? ¿Y para la educativa?

En el proyecto participaron el centro de producción artística Can Xalant, ocho centros de enseñanza secundaria y una sala de exposiciones de la ciudad, y contaron con la colaboración de la Fundación Antoni Tàpies de Barcelona. El proceso comenzó unos meses antes del inicio del curso escolar con un seminario de formación de profesorado, en el que participaron los docentes, los organizadores del proyecto y algunos de los artistas implicados, donde se codiseñaron las actividades a llevar a cabo posteriormente en las escuelas. Al mismo tiempo, se había preparado un contenedor de transporte marítimo que albergaba una variedad de producciones culturales orientadas a desestabilizar las nociones convencionales de arte: un libro de artista de Antoni Tàpies y Joan Brossa; una obra de la serie *Later 2006 Pack* en la que el artista Efrén Álvarez reelaboraba en dibujos sus apuntes de la Facultad de Bellas Artes; el proyecto Aulabierta de autogestión cultural y educativa de los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de Granada; y las ficciones amateur producidas por fans de determinadas narrativas como *Star Trek* o *Buffy the Vampire Slayer*.

El contenedor se instalaba durante un tiempo en el patio de cada establecimiento, creando efectivamente la intrusión de un cuerpo extraño en la vida escolar, y a partir de esta coexistencia temporal se llevaban a cabo actividades con los estudiantes, que podían tener continuidad a lo largo del curso escolar si así lo deseaban. Entre ellas se incluían debates abiertos acerca de qué manifestaciones son consideradas artísticas o culturales y por qué; la creación de diagramas explicativos de la circulación en el sistema del arte de las obras expuestas en el contenedor; desplazamientos por los espacios de la escuela identificando las experiencias de los estudiantes en dicho espacio; debates acerca de los temas que preocupan a los jóvenes en la actualidad; reflexiones gráficas sobre la experiencia de los alumnos en el aula; etc. Finalmente, todo el proceso se plasmó en una exposición en la sala municipal EspaiF en febrero de 2009, cuya preparación cumplía también

¹ <http://lafundicio.net/blog/2011/12/18/zona-intrusa-2> y <http://zonaintrusa2.pbworks.com/w/page/5214971/FrontPage>

² <http://oriolfontdevila.net/es>

³ <http://lafundicio.net>

⁴ Otro ejemplo que, por extensión, no es posible desarrollar en el presente artículo sería Cartografiem-nos, llevado a cabo por el departamento de educación del Museo EsBaluard de Palma de Mallorca. Pueden encontrarse referencias en los siguientes enlaces: <http://www.esbaluard.org/es/activitats/69/cartografiem-nos>; <http://www.redesinstituyentes.org/cartografiem-nos>; <http://www.redesinstituyentes.org/tag/cartografiem-nos>

una función de evaluación reflexiva del proceso, y que contó con la participación del profesorado, así como de algunos de los alumnos que habían tomado parte en el proyecto.

Como vemos, Zona Intrusa 2 procuraba establecer relaciones horizontales de colaboración entre los diferentes participantes, sin presuponer que la esfera del arte debe acudir al rescate de la escuela y aspiraba, en última instancia, a transformar las estructuras de las instituciones tanto educativas como artísticas. No obstante, la brevedad del proyecto y la persistencia de las formas de funcionamiento de ambas esferas, limitaron mucho esta posibilidad. Por otro lado las condiciones y motivaciones de la participación de cada agente eran muy diversas. Si bien los estudiantes se implicaron en una propuesta de trabajo compleja y reflexiva, más allá incluso de las expectativas del profesorado, su participación en la definición inicial y la evaluación final fue mucho menor. Por su parte el profesorado en ocasiones fue escéptico ante una propuesta no tan basada en la realización de actividades como en el cuestionamiento de las experiencias culturales y educativas. Pero algunos de ellos decidieron desarrollar procesos autónomos con los estudiantes a partir de la primera experiencia durante el resto del curso, que fueron también presentados en la exposición final.

No obstante, los espacios de reflexión conjuntos y de valoración fueron limitados y no fue posible profundizar en el significado de lo realizado. Como suele ocurrir en este tipo de proyectos, su continuidad es difícil una vez finalizada la aportación de recursos y de equipos de trabajo por parte de los organizadores, haciendo problemático el objetivo de la transformación estructural de las instituciones implicadas. A ello cabe sumar una reflexión acerca de hasta qué punto la esfera artística es interpelada o transformada en este proceso puesto que, aunque en el proyecto la práctica artística se plantee desde el cuestionamiento de sus valores establecidos, al desarrollarse predominantemente en un contexto escolar, de alguna manera las instituciones del arte no se vieron tan afectadas por esta discusión.

Esta valoración, necesariamente incompleta, apunta a la complejidad del espacio intermedio que surge al abrir la relación museo-escuela a la construcción común, más que a la instrumentalización mutua o a la reproducción de rutinas de servicios y estadísticas de públicos. Se trata de resultados inconclusos, abier-

tos a la continuidad del proceso, que inician un cuestionamiento en el que yace el interés de poner en relación dos esferas tan cercanas y a la vez tan separadas como el museo y la escuela.

Bibliografía

- Aida Sánchez
 Bennett, Tony. *The Birth of the Museum*. Londres: Routledge, 1995.
 Bourdieu, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1991.
 ----- *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 2005.
 Bourdieu, Pierre y Alain Darbel. *El amor al arte. Los museos europeos y su público*. Barcelona: Paidós, 2003.
 Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
 Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. México D.F.: Siglo XXI, 2000.
 ----- (2005) *La historia de la sexualidad*. México D.F.: Siglo XXI, 2005.
 Hooper-Greenhill, Eileen. *Museums and the Shaping of Knowledge*. Londres: Routledge, 1999.
 López, Eneritz y Eva Alcaide. “Una historia sobre los departamentos de educación y las educadoras en los museos españoles: mirando hacia atrás para poder seguir adelante”. *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ed. María Acaso. Madrid: Fundación Telefónica, 2011.
 Popkewitz, Thomas S. y Marie Brennan. *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000.
 Sánchez de Serdio, Aida y Eneritz López. “Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural”. *Desacuerdos 6. Educación*. Ed. M. Zilbeti, J. Rodrigo, A. Sánchez de Serdio, M. Asensi, J. Carrillo, P. García. Madrid: Arteleku, Centro José Guerrero, MACBA, MNCARS, UNIA, 2011.

LA ACADEMIA EN CHILE

instalación y construcción de imaginarios

SABER
(imagen)



ACADEMIA, MUSEO Y SALÓN: LAS INSTITUCIONES DEL ARTE MODERNO Y SU INSTALACIÓN EN CHILE

CLAUDIO GUERRERO

Historiador del arte, investigador.

Coautor del libro *Del taller a las*

aulas. La institución moderna del arte en Chile (1797-1910).

Un análisis del campo artístico chileno y de las relaciones de saber y poder que lo integran requiere necesariamente de conocer la historia de su formación. Esta hipótesis subyace a la ponencia que aquí presentamos y por ello hemos considerado que una breve historia de las instituciones del arte moderno en Chile puede constituir un aporte a la hora de pensar la educación artística contemporánea en este contexto. La historia nos muestra que la institucionalidad artística moderna del arte -y sus relaciones de poder- se han erigido sobre la base de instituciones de vocación pedagógica. En Chile, como veremos, estas relaciones han perfilado el campo artístico local a partir de un proyecto educativo de características particulares.

En este relato, entenderemos a la educación artística en un sentido amplio. Estamos incluyendo en ella a la que se da en el marco de la educación básica y preparatoria regular, también a la profesional -que tiene por objeto formar artistas-, y a un conjunto algo más difuso de prácticas ligadas a instituciones artísticas que pueden calificarse de pedagógicas. Este último incluye la realización de exposiciones, la edición de publicaciones y la exhibición pública de colecciones de arte, entre otras prácticas, en la medida que hayan sido pensadas o utilizadas con fines pedagógicos.

Aclarado este punto, comenzaremos una breve narración del origen, consolidación y crisis del paradigma educativo bajo el cual se formó en Chile la institucionalidad artística moderna. Es decir, narraremos el origen de aquellas instituciones que se han encargado de mediar la relación entre el arte y la sociedad en el contexto local y que hasta hoy median nuestra experiencia del arte. Y esto lo haremos describiendo el desarrollo de los tres pilares fundamentales del esquema institucional del arte moderno: la academia, el salón y el museo.

La academia en el origen de la institucionalidad artística moderna

En el marco del arte moderno, es la academia la institución donde por antonomasia se forman los artistas profesionales, en reemplazo de los gremios y talleres tradicionales en los que los artistas se organizaban y se transmitían sus conocimientos

de maestros a discípulos. Alcanzó su carácter propiamente moderno en la Francia absolutista del siglo XVII, cuando en ella se combinaron dos proyectos históricos. Por una parte, el afán renacentista de elevar la valoración social de la pintura y la escultura -y de sus artífices- para lograr que éstas dejaran de ser consideradas artesanías y pasaran a formar parte de las artes liberales junto a las ciencias y las humanidades. Por otra, el proceso de concentración jerárquica de las instituciones educativas en el marco de la formación del estado-nación moderno.

Esta particular articulación histórica determinó que la academia tendiera a imponer una norma artística basada en principios ideales y reglas teóricas, los que se elevarían por sobre los criterios técnicos a la hora de juzgar la producción artística. Se trataba fundamentalmente de un repertorio de principios clásicos: el arte es una imitación selectiva y corregida de la naturaleza, tiene una función moralizante análoga a la literatura, entre otros. Esos principios y reglas se convirtieron, a su vez, en un asunto de Estado y estaban al servicio de su glorificación. No es difícil comprender al clasicismo académico que se impone en los tiempos de Luis XIV como una norma artística destinada a la exaltación simbólica del poder del Estado y el monarca, al mismo tiempo que el aparato académico que lo propiciaba era un medio concreto de establecer un férreo control sobre los propios artistas y las condiciones en que estos desarrollaban sus trayectorias (encargos, estímulos, investiduras). En sus características esenciales, este pilar de la institucionalidad artística que constituye la academia podemos aún verlo hoy en todas las entidades dedicadas a producir y reproducir este saber a través de la formación de artistas profesionales.

El modelo académico se difundió por todo occidente durante el siglo XVIII. Llegó a América en 1781, cuando se fundó la Academia de San Carlos en México. Cuba y Brasil pronto tuvieron las suyas y al cabo de un siglo era difícil encontrar un país americano que no tuviera una academia. En el caso de Chile, el proceso comenzó con la creación de la Academia de San Luis en 1797, que no era propiamente una academia de bellas artes sino una entidad educativa fundada bajo el paradigma ilustrado que incluyó un curso de dibujo como una de sus clases principales, entre las que se contaban aritmética, geometría, latín y primeras letras. Esta Academia y el Instituto Nacional (desde 1812), constituyen las instituciones con las que comienza la educación artística formal en Chile y el primer indicio de una autonomía conceptual y disciplinar de las bellas artes. Casi desde un principio, sin embargo, esta autonomía fue relativa a un notorio sesgo de clase, pues se concebían cursos

de dibujo más “técnico” para los artesanos (en el marco de la modernización de los oficios propuesto por el pensamiento ilustrado) y cursos de pintura más “artísticos” dirigidos a una elite que debía refinar sus gustos, conocimientos y modales para seguir el esquema burgués europeo. Pocos ejemplos podrían ser tan ilustrativos de las posibles articulaciones entre arte, educación, poder y saber en Chile. Tras varios intentos fallidos, no fue hasta 1849 que se instaló en Santiago una Academia de Pintura que a los pocos años comenzaría a funcionar como una Academia de Bellas Artes en la que se enseñaban sus disciplinas fundamentales: pintura, escultura y, por un tiempo, arquitectura. Fue fundada y dirigida en sus primeros años por el pintor napolitano Alejandro Ciccarelli. Desde un principio estuvo integrada al sistema nacional de educación pública comandado por la Universidad de Chile, que funcionaba como una corporación de académicos, y el Instituto Nacional, en el que se realizaba la docencia dividida en una sección preparatoria y otra universitaria. En 1858, la Academia se integró a la División Universitaria del Instituto y, tras la reforma de 1872, pasó a formar parte de la Universidad, que a partir de ese año se hizo cargo de la docencia profesional. Cabe destacar que se trata de un caso relativamente temprano de la integración de carreras de bellas artes a la enseñanza universitaria, pues los primeros ejemplos que conocemos (Barcelona, Londres, Cambridge, Oxford, Yale y Harvard) corresponden a estas mismas décadas. Esta larga tradición de las bellas artes como un saber universitario puede ser una de las claves que nos permita explicar la importancia que ha tenido y aún tiene el aparato universitario en las relaciones de poder del campo artístico chileno.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, no obstante, la dependencia universitaria se fue debilitando por diversos motivos, y en el patronazgo de la Academia de Bellas Artes alcanzaron gran importancia una serie de instancias intermedias que contaban con una alta representación de la elite política y económica, como el Consejo Superior de Letras y Bellas Artes, creado en 1909. Como veremos, esta sería una de las causas de la importante crisis del sistema artístico local a fines de la década de 1920, que terminará con la integración completa de las bellas artes a la Universidad de Chile.

El salón y el sentido de lo contemporáneo

El segundo pilar de la institucionalidad artística moderna, el salón, se originó directamente desde la academia, como una exhibición anual o bienal en la que se

podían observar, comparar, juzgar y premiar las obras de profesores y alumnos de la academia. Por primera vez en la historia existía una instancia de carácter pública, periódica, regular y laica en la que se podía ser espectador de obras de arte estrictamente contemporáneas. Esto último, junto a su carácter periódico y su vocación contemporánea son algunas de las primeras manifestaciones de la idea moderna de una actualidad del arte, es decir, la idea de que el arte está en constante transformación. Esta noción aún funda a las bienales de arte contemporáneo, que sin duda son herederos de los salones.

El salón, además, fue el lugar donde se desarrolló la vocación polémica y contracultural del arte moderno. Junto con él entran en escena dos nuevos actores fundamentales: el público y el crítico de arte. Las exhibiciones implican que las obras deben ser ofertadas a un público y juzgadas por él, y que el artista debe volver a conquistar su posición en el campo cada vez que se presenta ante ellos. Asimismo, propician la aparición del crítico como mediador del arte y como portavoz y educador del público. A partir de las contradicciones entre estos agentes el salón se fue convirtiendo en un campo de batallas estéticas cada vez más antagónicas. Una de las más recordadas batallas fue la que desató el envío del pintor Gustave Courbet al salón francés de 1850, cuyo anti-idealismo fue considerado ofensivo y aún revolucionario por la crítica conservadora.

Con estos antecedentes podemos comprender la paradoja de que el salón, constituyendo un subproducto de la academia, terminara contribuyendo a la progresiva crisis de ésta. Cuando el valor artístico y el concepto de arte quedan a merced de los críticos y el público, y de la hegemonía que diversas posturas estéticas consigan en este marco, la norma académica ideal y oficial quedará para siempre signada como conservadora y anacrónica. La contemporaneidad que comparten los artistas, las obras, los críticos y el público forma una comunidad de intérpretes que da sentido al concepto moderno del arte como un campo de intervención cultural y al de la obra como una proclama política, moral, estética o filosófica.

La crisis del concepto de arte, propiciada por el salón, implicó que durante el siglo XIX este alcanzara una progresiva autonomía respecto de la academia. En las postrimerías del siglo, comienzan a aparecer cada vez más salones de vocación contestataria y polémica, como las exhibiciones de los impresionistas o de los grupos que se separan de las academias en Alemania y Austria. Este es el caldo de

cultivo para las exhibiciones de vanguardia de inicios del siglo XX y para el desarrollo actual de la curatoría, es decir, del diseño de exposiciones concebido como una práctica artística y discursiva. Desde el ámbito oficial a lo contestatario, de lo mercantil a lo público, todo el sistema exhibitivo actual del arte contemporáneo proviene del salón.

En Chile, la aparición de los salones corre en paralelo al desarrollo de la academia. Los primeros antecedentes de exhibiciones de objetos que se concebían como obras de arte están en la “exposición nacional” que año a año organizaba la Cofradía del Santo Sepulcro en el mes de septiembre durante la década de 1840. En aquella instancia comenzó a incluirse una categoría especial para la pintura y la escultura y se destinaron premios particulares. Sin embargo, las bellas artes se exhibían junto con toda clase de manufacturas e incluso con productos agropecuarios, pues el principal valor que compartían esos objetos era ostentar el progreso del país, en todo ámbito de actividades.

Ante este contexto, una de las principales preocupaciones del primer director de la Academia de Bellas Artes fue la necesidad de organizar exhibiciones dedicadas exclusivamente a objetos cuyo principal valor fuera artístico y cuyos artífices fueran artistas profesionales. La institucionalidad moderna necesitaba ir completando todos los mecanismos que otorgaban autonomía al campo del arte, en el que artistas, académicos, críticos y espectadores establecieran sus propias relaciones de poder y de saber. En concreto, se esperaba que los salones educaran al público local en el gusto por las “verdaderas” bellas artes, lo que se entendía como un proceso civilizatorio, es decir, pedagógico. El público debía comprender el valor autónomo del arte, concebido como una actividad intelectual, más allá del valor de culto de ciertas obras y del valor de los materiales de otras, a la vez que debía ser capaz de distinguir aquellas realizadas por artistas no profesionales, categoría que incluía a los herederos de los gremios coloniales de pintores y talladores.

Durante los primeros años de la academia en Chile, los salones dedicados exclusivamente a las bellas artes fueron esporádicos. Recién en la década de 1880, en medio de la ola nacionalista despertada por la Guerra del Pacífico, se construyó el Partenón de la Quinta Normal, un edificio destinado a albergar a los salones anuales, que a partir de ese momento se realizaron casi ininterrumpidamente hasta la década de 1970. No obstante, ya en la década de 1920 aparecen las primeras

exhibiciones de arte contemporáneo decididamente contestatarias, las que se vuelven autónomas respecto a la academia y al Salón Oficial.

El museo y la conciencia histórica del arte

El museo moderno surge a fines del siglo XVIII y tiene sus principales impulsos en las radicales transformaciones políticas, económicas y sociales con que se abre paso la modernidad. Cabe destacar dos procesos determinantes: primero, la Revolución Francesa, que trae consigo la nacionalización y exhibición al público de las colecciones de la aristocracia en el Palacio del Louvre; y segundo, el Imperialismo, que determina la concentración y exhibición en el Louvre de los tesoros artísticos saqueados por los ejércitos de Napoleón en Europa, Medio Oriente y Egipto, así como la llegada de los mármoles del Partenón de Atenas a Inglaterra en los orígenes del Museo Británico. Se inicia así el museo moderno como el lugar en el que se guardan, clasifican y exhiben las grandes obras de arte del pasado. En él prima el valor artístico de los objetos antes que su valor cultural o económico, lo que lo diferencia de los templos, mausoleos, cámaras de tesoros y maravillas que antes los podrían haber albergado.

El museo se erige como una institución científica y pública, ligada al nacimiento de la historia del arte como disciplina humanista. Ambos pasan a ostentar el enorme poder de estar a cargo de la conciencia histórica del arte. En el museo se decide cuáles son los ejemplos que el público y los artistas deben ver para mejorar su gusto. Recordemos que en el concepto clásico del arte resulta vital que los artistas -en especial los que están en formación- dispongan de modelos a través de los cuales mediar su relación con la naturaleza, es decir, modelos artísticos que les permitan idealizar a los modelos naturales. A fines del siglo XIX, y acorde al nacionalismo romántico que estalla tras las revoluciones de 1848, se difunde el modelo de los museos “nacionales”, los que se harán cargo de definir y divulgar una versión oficial del desarrollo artístico de los países.

En Chile, desde los primeros años del proceso de Independencia, mientras se fundaban la Biblioteca y el Instituto Nacional, surgió el proyecto de crear un “Museo Nacional”. Si en un principio a esta entidad se la describió con un carácter difuso, con la fundación de la Academia de Pintura la necesidad de un museo dedicado a coleccionar objetos en función de su valor artístico comenzó a percibirse como

una necesidad. Primero se lo concibió simplemente como un “museo de copias”, un lugar en el que disponer las copias en yeso, pintura y grabado de obras clásicas que debían servir de modelo a los alumnos de la academia y, eventualmente, exhibirlas también al público. Sin embargo, con los años comenzó a sonar más fuerte la idea de un museo nacional de arte, que recopilara en un solo lugar las obras que estaban en manos del Estado.

Tal como sucedió con la consolidación de los salones, fue en 1880, en medio de la ola nacionalista en torno a la Guerra del Pacífico, que se fundó el Museo Nacional de Pinturas en el nuevo edificio del Congreso Nacional, entidad que es el origen del actual Museo Nacional de Bellas Artes. En 1885 se construyó el Partenón de la Quinta Normal, que dos años más tarde fue comprado por el Estado para que, junto con servir de espacio para los salones, pudiera albergar al Museo. Es aquí donde comienza la consolidación del sistema artístico en Chile, pues a partir de ese momento el país cuenta con una academia, salones regulares y un museo.

En 1910, en el contexto de las celebraciones del centenario de la Independencia, tiene lugar un nuevo hito del afianzamiento del sistema artístico local. Entre las obras edilicias más importantes con que se festeja el aniversario, está la construcción del llamado Palacio de Bellas Artes, destinado a alojar en una de sus alas al Museo y a los salones que funcionaban en el Partenón de la Quinta Normal y en la otra a la Academia o Escuela de Bellas Artes. Se trata de un proyecto arquitectónico e ideológico tremendamente ambicioso, pues pretendía concretar y materializar en un solo edificio a los más importantes agentes y relaciones que debían determinar el campo artístico local; todo bajo el patronato del Consejo Superior de Letras y Bellas Artes, es decir, bajo el control de la misma elite que dirigía las principales instituciones del país durante la República Parlamentaria.

Arte moderno y crisis: la revolución permanente

La consolidación rápidamente daría paso a la crisis. Como en buena parte de América Latina, la celebración del centenario fue seguida por una profunda crisis política, caracterizada por la emergencia de grupos sociales que reclamaban una mayor participación en la vida pública. La esfera artística también hizo eco de esta crisis, que la afectaba directamente, pues resultaba cuestionada la elite que había propiciado su fundación como un campo institucional autónomo. Este trance, por

cierto, fue contemporáneo a la recepción de las vanguardias europeas de entreguerras y a la formación de grupos vanguardistas locales, lo que no hizo más que radicalizar los antagonismos.

De este modo, hacia la década de 1920 se forma una bohemia artística con fuertes conexiones con movimientos de diversa índole, entre los que se contaban colectivos vanguardistas europeos, agrupaciones socialistas y anarquistas, el movimiento obrero y estudiantil, entre otros. A mediados de la década, el sistema político local colapsó y se instaló la dictadura nacionalista y desarrollista de Carlos Ibáñez del Campo. Al mismo tiempo, colapsó el sistema artístico. Se sucedieron una serie de exhibiciones vanguardistas (la del Grupo Montparnasse en 1923 o el Salón de Junio de 1925) y salones oficiales que generaron ácidas polémicas en la prensa y fuertes cuestionamientos a la Escuela de Bellas Artes, tanto por quienes la consideraban excesivamente conservadora como por quienes juzgaban que se estaba abriendo al arte nuevo.

Tras una fallida reforma, el gobierno de facto decidió cerrar la Escuela de Bellas Artes a fines de 1928 y enviar becados a Europa a un grupo de profesores y alumnos de la misma para perfeccionarse, particularmente, en las artes aplicadas. Un año más tarde el Gobierno mandó a llamar a la mayoría de los becados y refundó la Escuela en el seno de la recién creada Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile, lo que marcó el ingreso pleno de estas disciplinas a la Universidad.

El Palacio de Bellas Artes de 1910 quedó dividido en dos: la Escuela, en el ala poniente, a cargo de la Universidad; y el Museo, en el ala oriente, a cargo de la recién creada Dirección Nacional de Bibliotecas, Archivos y Museos, institución a cargo del aparato de memoria y patrimonio del Estado. Se quebró así este dispositivo arquitectónico utópico que pretendía centralizar todo el campo artístico, y se reconoció la inevitable crisis entre un Museo destinado a conservar modelos clásicos y obras “nacionales” y una Escuela de Bellas Artes que pretendía modernizarse, en la dirección que fuera.

Los síntomas de la crisis no se detuvieron ahí y aparecieron nuevos quiebres y tensiones que se hicieron notar en el desarrollo institucional. En paralelo a la Escuela, se integró a la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Chile la Escuela de Artes Aplicadas creada en 1928. Bajo el alero de la Universidad también se fundó

el Museo de Arte Popular Americano en 1944 y el Museo de Arte Contemporáneo en 1947. “Artes aplicadas”, “arte popular” y “arte contemporáneo” eran todas nociones que tensionaban y a la vez ampliaban la autonomía relativa que había consolidado el sistema artístico chileno, en la medida que atentaban contra algunos de los principios que lo habían fundado.

El énfasis en lo contemporáneo implicaba el reconocimiento institucional de un saber artístico dirigido hacia la contingencia y no necesariamente hacia la tradición de lo clásico y lo nacional. Lo popular abría las fronteras del arte hacia artífices no profesionales, a la vez que les destinaba un espacio conceptual e institucional relativamente independiente. Las artes aplicadas ponían en entredicho el carácter autónomo del objeto artístico y lo acercaban a lo utilitario, una tensión que había permanecido latente desde la fundación de la academia.

Al comenzar este último apartado afirmamos que la crisis del sistema artístico se originó de manera posterior a su consolidación. Sin embargo, tal vez sea necesario invertir este razonamiento. ¿No será la crisis la verdadera consolidación del arte moderno? Reconocer esta condición inestable de la modernidad, en la que la ruptura y la tradición están en permanente rearticulación tal vez sea un paso importante para entender el modo en que ha llegado a funcionar un campo artístico en el contexto local. Si la modernidad ha sido retratada como aquella época en que “todo lo sólido se desvanece en el aire”, como dice un feliz parafraseo de Marshall Berman a Karl Marx, la plenitud de lo moderno se caracteriza por un estado de incerteza y revolución permanente.

Esto no debe confundirnos. No se trata de que en cada momento lleguemos a la ruptura total y comencemos una y otra vez desde cero. Aunque todo nos parece nuevo ante la crisis, debemos ser capaces de distinguir en nuestro presente la tradición de la crisis (por paradójico que esto parezca). En otras palabras, la consolidación en Chile de una tradición de la vanguardia no necesitó sólo de rupturas, sino también de la institución. Por tanto, es en aquella dialéctica donde se distribuyen las relaciones de poder y de saber en el campo artístico moderno.

Bibliografía

Arias, Virginio. *Memoria Histórica de la Escuela de Bellas Artes*. Santiago: Imprenta Cervantes, 1910.

Berríos, Pablo et al. *Del taller a las aulas: La institución moderna del arte en Chile (1797-1910)*. Santiago: Estudios de Arte - Departamento de Teoría de las Artes, Universidad de Chile, 2009 (con el auspicio de Fondart 2008).

Errázuriz, Luis Hernán et al. *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.

Guerrero, Claudio y Kaliuska Santibáñez. “Academias, museos y salones: el proyecto institucional del arte moderno en Chile (1797-1947)”. *Escuelas de arte, campo universitario y formación artística*. Ed. Carolina Herrera y Nelly Richard. Santiago: Facultad de Artes de la Universidad de Chile, 2015.

Labarca, Amanda. *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria, 1939.

Mellafe, Rolando et al. *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.

Serrano, Sol. *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria, 1994.

Subercaseaux, Bernardo. *Historia de las ideas y de la cultura en Chile*. Santiago: Universitaria, 2007.

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.

REFORMAS A LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA

JUAN FRANCISCO GONZÁLEZ Y SU ENSEÑANZA DEL DIBUJO

EVA CANCINO

Historiadora del Arte, magíster en Estudios
Latinoamericanos.

Investigadora Asociada al Departamento de
Colecciones del Museo Nacional de Bellas Artes
y encargada del área de Colecciones del Museo
de Arte Popular Americano Tomás Lago.

A través de la revisión de la historia me gustaría poner sobre la mesa algunas reflexiones en torno a las metodologías de enseñanza artística en tiempos en que el Estado, a través de sus instituciones, mostraba una preocupación por toda la vida social, incluyendo al campo de las artes que en ese momento era portador de los idearios de la élite. Sin embargo, fue desde el mismo campo artístico que emanaron críticas a dichas metodologías, que cuestionaron el modelo nacional de modernización que estaba llevando a cabo el Estado.

La inauguración del Palacio de Bellas Artes fue el evento principal de las celebraciones del centenario nacional llevadas a cabo por la élite política y económica en 1910. Este edificio fue una de las mayores inversiones que hizo el Estado de Chile para la ocasión. En él se pretendió reunir los ejes del sistema moderno de las artes, que se había comenzado a construir en la década de 1849, a saber: el Museo, la Escuela de Bellas Artes, que ocupó el espacio que ahora es utilizado por el vecino Museo de Arte Contemporáneo MAC, y un lugar para la realización de los salones, que fueron organizados con periodicidad desde de 1880. En 1910, este edificio congregó dos voluntades, que lo transformaron en el núcleo del campo artístico de la época; la primera, correspondiente a formar el gusto de la sociedad chilena, ligada a la difusión del modelo clásico francés; y la segunda, relacionada a la formación de artistas.

Cuatro años antes de que se fundara el edificio, en 1906, el pintor Juan Francisco González pronunció la conferencia “La enseñanza del Dibujo” en el Salón de Honor de la Universidad de Chile. En ella se estableció una de las críticas más ácidas de la época respecto de la instrucción de las artes en el país. El discurso se centró en lo que la Academia de Pintura, fundada en 1849, consideraba como pilar fundamental de su instrucción: el dibujo. Para comprender de mejor manera por qué esta crítica fue tan aguda para sus contemporáneos, es necesario retrotraerse a los inicios de la institución, cuyo primer director fue el pintor italiano Alejandro Cicarelli.

Cicarelli consideraba que en la ejecución de la pintura el dibujo actuaba “en relación directa con el pensamiento”, y el colorido “en relación con las sensaciones”. El dibujo era necesario para determinar los límites de cada objeto, y el color era el modo en que estos se completaban y resolvían. Esto implicaba, para Cicarelli, que el color debía estar subordinado al dibujo, pues la sensación no podía prevalecer sobre el pensamiento (Cicarelli 17). En el primer reglamento de la Academia de Pintura se instauró la cátedra de pintura histórica como la principal de la institución, sin embargo en esta cátedra la ejecución del dibujo cumplía un rol fundamental. El dibujo se enseñaría en una clase de dibujo elemental que contemplaba tres módulos: el dibujo de cabezas, el dibujo de extremidades y el dibujo de figura humana completa. También se enseñó a través de la copia de estampas, de la imitación de relieves de yeso, y de la ejecución del dibujo a partir del modelo vivo.

En 1902 tanto el dibujo desde la estampa como la copia de estatuas seguían siendo los pilares de la instrucción a los futuros artistas. Vale decir, durante cincuenta años no se realizaron cambios sustantivos en la formación de los artistas nacionales, ni reformas en los planes de enseñanza que modificasen la visión del arte que Cicarelli expresó en la programática de la Academia de Pintura de mediados de siglo XIX.

El pintor Juan Francisco González, quien ejerció la docencia en el Liceo de Hombres de Valparaíso y fue educado bajo el alero de la Escuela de Bellas Artes, planteó críticas que sugirieron un cambio radical en la enseñanza del dibujo en el país, y por ende en los resultados que esta arrojaría. Los cuestionamientos del pintor en su conferencia se podrían resumir en dos propuestas: primero, un cambio en el enfoque teórico de la enseñanza, y segundo, una reforma del dibujo que se enseñaba con fines artísticos. González consideraba que la Universidad de Chile, la institución educacional preponderante de la época, no otorgaba la importancia suficiente a este ramo, que no sólo apuntaba a la formación de los artistas, sino que también entregaba a los educandos herramientas para la observación del mundo y la formación del espíritu. A su modo de ver, este no había sido impartido por las personas idóneas.

En su conferencia planteó que la correcta educación consistía en estimular el “ver”, una acción de carácter reflexivo, a diferencia del “mirar”, que corresponde a una acción mecánica. A través del “ver” los artistas en formación podrían enfrentarse verdaderamente a lo representado, pues, en la época, se les exigía a los

estudiantes la corrección de los objetos al momento de su representación. González cuestionó dicha corrección, así como los modelos desde los que aprendían a dibujar los artistas. En ese entonces la Escuela de Bellas Artes dictaba la enseñanza del dibujo a partir de los mismos métodos que había instaurado Cicarelli. Para el pintor, el modelo como había sido aplicado no funcionaba, según afirmó: “las antiguas litografías y grabados han sido en parte reemplazados por relieves en yeso; lo que sería un paso hacia adelante, si esos yesos hubieran sido bien elegidos” (González 112). Aseveraba que “todas son piezas de complicada labor y objetos simétricos en yeso blanco; labor, simetría y blanco que son circunstancias contrarias al buen aprendizaje. El modelo debe ser simple, grato de color y no debe ser simétrico. La gran maestra naturaleza jamás produce la simetría, esta suprime además el ejercicio del cálculo que se debe mantener desde el comienzo hasta el fin del estudio, como se debe mantener el compás en la música” (González 112).

El cuestionamiento de los modelos de yeso para la enseñanza era pertinente pues, desde 1902 se guardaban en la Escuela un gran número de esculturas, molduras y ornamentaciones de yeso y terracota, que años más tarde se instalaron en el *Hall* de ésta con fines educativos. Otras de estas obras ingresaron a la Colección del Museo Nacional de Bellas Artes, conjunto conocido hasta la actualidad como *Museo de Copias*, del cual aún se conservan algunas piezas en el *Hall* de entrada y el balcón del edificio. El Museo de copias fue adquirido por el Gobierno con un costo de 30.000 pesos chilenos y el encargado de la compra fue Don Alberto Mackenna Subercaseaux, quien viajó a Europa para llevar a cabo dicha misión.

Cuatro años después de la conferencia de Juan Francisco González el Gobierno de Chile decretó la creación de un curso de dibujo para la formación de profesores de educación secundaria, que tomó en consideración algunas de las reflexiones del pintor. En este curso se impartía “*dibujo a mano libre i lineal, acuarela, metodología especial de la enseñanza moderna del dibujo, i pedagogía jeneral con indicaciones prácticas fundada sobre base psicológica*” (Arias 81). Esta asignatura estaba disponible para los estudiantes de la Escuela de Bellas Artes que hubiesen superado con éxito los tres primeros años de instrucción, que incluían clases de Historia del Arte, Estética y Dibujo, sin embargo esta última seguía impartiendo-se con los métodos criticados por González. Si bien el curso de Pedagogía para

jóvenes instruidos en arte constituía una modernización en términos de programas de estudio, también era una manera de establecer una salida profesional a los artistas que ya encontraban dificultad para obtener remuneración exclusiva a partir de la venta de sus obras.

Las políticas que establecían qué contenidos debía abordar la enseñanza artística fueron resueltas por la élite intelectual y artística de la época. La preeminencia del gusto por el neoclásico francés no era algo de extrañar pues sesenta años antes, al momento de la fundación de la Academia de Pintura, el argentino exiliado en Chile, Domingo Faustino Sarmiento, instauró el paradigma “civilización o barbarie” como la disyuntiva para América Latina, donde “civilización” representaba los valores que provenían desde Europa, y “barbarie” era la condición autóctona del continente americano. A partir de los postulados de Sarmiento se estableció el proyecto modernizador, llevado a cabo por las clases dirigentes de América Latina, que en palabras de Antonio Cándido tenía como presupuesto una urbanización latente basada en la instrucción¹.

Sumado a ello, es importante recalcar que un número significativo de los académicos de la Escuela integraban la Comisión de Bellas Artes, que fue la encargada de llevar la programática del Museo y que actuó como jurado en los Salones; aspecto que vale la pena tener en cuenta si consideramos que lo que se impartía como enseñanza en la Escuela tenía directa relación con lo que se premiaba en los certámenes. Esto produjo una programática más o menos homogénea en el sistema oficial de las artes, y dicha homogeneidad es la que se verá cuestionada en los albores del centenario de la Nación, tanto por la crítica como por la misma producción artística, que comenzaría a renovar sus lenguajes desapegándose del clasicismo francés. En los años veinte las interpelaciones al sistema artístico se radicalizaron, exigiendo una actualización de sus prácticas y lenguajes. A modo de ejemplo, la publicación en la Revista Claridad, editada por la Federación de Estudiantes de la Universidad

de Chile, indicaba que los Salones Oficiales eran “la negación del arte. Rotundamente no hay en las obras el sello de un solo espíritu que sea personal y verdadero. El círculo de mediocres se expande día a día y va llenándolo todo” (Grete Rosas). Esta crítica de Paulina Grete Rosas es sólo una muestra del sentimiento anti-oficialista y anti-académico que se gestó en la época por parte de los estudiantes e integrantes del campo cultural. Y, si bien no existía una línea programática para la modernización del lenguaje artístico, sí es posible rastrear un descontento frente a las políticas de exhibición y de enseñanza.

Como respuesta a las cuestionadas políticas de exhibición de la Comisión de Bellas Artes se empezaron a generar, con mayor regularidad, exposiciones en casas de Remates, donde solían exhibirse las obras que se encontraban fuera del circuito oficial. Dentro de esas exposiciones tuvo lugar la emblemática muestra realizada por el Grupo Montparnasse, que incluía artistas como Julio y Manuel Ortiz de Zárate, Luis Vargas Rosas, José Perotti, Henriette Petit y Camilo Mori. Varios de ellos se formaron en la Escuela de Bellas Artes bajo la influencia de Juan Francisco González, y la mayoría tuvo la oportunidad de viajar a Europa, encontrándose con nuevos lenguajes pictóricos. Sin embargo, sabían que sus obras no encontrarían buena recepción en el ambiente chileno. Esto es rastreable en la correspondencia reunida en el libro *Bohemios en París* de Wenceslao Díaz; en una de las cartas de Luis Vargas Rosas a Henriette Petit señalaba: “Es bien difícil darse cuenta del movimiento actual— por lo menos para mí— dos años y medio para entender a Cézanne. Ahora viene lo más difícil que es traducir la obra, sinceramente— esta nueva verdad— sin que nos traicione una mentira aprendida y mantenida durante años. Pero cuando vuelva a Chile—he de presentarme al Salón con algo que asuste a los viejitos del Jurado” (Díaz 228-229). Este tipo de críticas se haría más patente un año más tarde, cuando en 1923 Jean Emar, quien además había conocido en París a los integrantes del Grupo Montparnasse, comenzara a publicar en el *Diario la Nación* sus críticas, con el nombre de *Notas de Arte*.

La convulsión artística de los años veinte sumada a la convulsión política hicieron que hacia el final de la década el campo de las artes viviera una reestructuración total; ya no desde los postulados artísticos sino desde el Estado. Si a mediados del siglo XIX el proyecto pedagógico iba en directa relación con lo afirmado por Sarmiento, el proyecto instaurado durante la dictadura de Ibáñez llevó la pedagogía de las artes hacia la industrialización del país. El carácter industrializador de la

¹ En palabras de Antonio Cándido: “En la época que llamamos de la conciencia amena del retraso, el escritor participa de la ideología de la *Ilustración*, según la cual la instrucción trae automáticamente todos los beneficios que permiten la humanización del hombre y el progreso de la sociedad. [...] El emperador Pedro II del Brasil decía que habría preferido ser profesor, lo que denota una actitud equivalente al punto de vista de Sarmiento, según el cual el predominio de la civilización por sobre la barbarie tenía como presupuesto una urbanización latente basada en la instrucción. En la vocación continental de Andrés Bello es imposible distinguir la visión política del proyecto pedagógico [...]” (“Literatura y subdesarrollo”. En: Fernández, César (coord.), *América Latina en su literatura*, México/París, Siglo XXI/UNESCO, 1972, pp. 335-53).

dictadura, sumado a las constantes desavenencias económicas a las que estaban sometidos los estudiantes de arte, fue escenario propicio para que se instalara la necesidad de reformular las artes, con énfasis en su aplicabilidad.

Las reformas en la educación en el año 26, llevadas a cabo por Amanda Labarca y Darío Salas, entre otros, y las reflexiones en torno al campo artístico, transformaron el paradigma de la instrucción de las artes, lo que implicó un cambio en la Dirección de la Escuela. Esta fue asumida por Carlos Isamitt, quien permitía a los estudiantes “escoger libremente la realización de sus ideas, sin imponer conceptos determinados del arte o la simple repetición o aplicación servil de determinados estilos históricos” (IBÁÑEZ y ISAMITT). En 1927 se reformularon los programas de estudio con énfasis en las artes aplicadas, y a fines de 1928 las reformas culminaron con el cierre de la sección de arte puro de la Escuela de Bellas Artes. Uno de los elementos que influyó en ello fue la recepción de los sectores más conservadores del campo artístico del Salón de 1928. Estos reclamaron por la introducción de elementos plásticos de las vanguardias europeas en las obras exhibidas, arguyendo que ellas no se condecían con el espíritu nacionalista de la reforma a la enseñanza realizada por Ibáñez. Las polémicas producidas por el salón, que tuvieron entre sus protagonistas a integrantes del Grupo Montparnasse, incitaron al ministro de Hacienda y Educación de Ibáñez, Pablo Ramírez, a enviar a los estudiantes a Europa para perfeccionarse en artes aplicadas, con la finalidad de “afrontar en forma definitiva la enseñanza de las Bellas Artes” (Ministerio de Educación).

En 1928 la sección de arte aplicado a la industria, que incluyó cursos como dibujo técnico, afiches, vaciado, moldaje, encuadernación y repujado en cuero, por mencionar algunos, ganó mayor protagonismo dentro de la Escuela. Esto hizo emerger la disputa entre arte puro y arte aplicado, que no sólo tuvo que ver con un cambio en el paradigma del arte sino también con una especie de lucha de clases dentro de su concepción, la que fue ampliamente difundida en prensa por los periódicos El Mercurio y La Nación. Desde esos escritos se puede extraer que el arte puro fortalecía el gusto de la élite y el arte aplicado fortalecía la producción nacional, dotándola de elementos ornamentales. Los análisis de Justo Pastor Mellado adicionan lecturas respecto a ese fenómeno, sugiriendo que la preminencia del arte aplicado en la Escuela de Bellas Artes durante la dictadura de Ibáñez respondía a la política anti-oligarca del ministro Pablo Ramírez, más que una modernización de la enseñanza. Las Bellas Artes eran la encarnación del imaginario de élite, mientras que

su modernización a través de la aplicabilidad, involucraba una apertura a que las nuevas obras tuvieran una mayor participación en la industrialización de la nación. Podemos concluir que el cierre de la Sección de Arte Puro de la Escuela no puede entenderse sólo desde la óptica de una crítica al academicismo. También la introducción de elementos modernos en las artes -no en el sentido de insertar arte de vanguardia si no como una modernización del Estado- implicó una reestructuración de la institucionalidad artística, que puso énfasis en la formación de profesionales que pudiesen aportar materialmente al crecimiento del país, así como sustentarse económicamente.

Las palabras de Juan Francisco González, con las que se inició este escrito, encontraron eco en las reformas de fines de la década del 20. La enseñanza artística, que se mantenía más o menos intacta desde la formación de la Academia, se modernizó. Un ejemplo de ello fue la pérdida de protagonismo de la ejecución de la copia en la enseñanza del dibujo, pero más radical que esa medida fue el lugar que se le otorgó al arte en el progreso material de la nación gracias a la enseñanza de las artes aplicadas. La relación entre el poder y la enseñanza, que se vio en la formación de la Academia de Pintura, permaneció intacta durante la década del 20, pero mutó, al menos en el papel, al proyecto que llevaba el Estado en esos momentos; a saber el progreso material y la industrialización de la nación.

Bibliografía

- Arias, Virginio. *Memoria histórica de la Escuela de Bellas Artes de Santiago de Chile*. Santiago: Imprenta Cervantes, 1910.
- Ciccarelli, Alejandro. *Discurso pronunciado en la inauguración de la Academia de Pintura pronunciado por su Director D. Alejandro Ciccarelli*. Santiago: Imprenta chilena, 1849.
- Díaz, Wenceslao. *Bohemios en París. Epistolario de artistas en Europa*. Santiago: RIL Editores, 2010.
- González, Juan Francisco. “La enseñanza del dibujo”. *Anales de la Universidad de Chile*. 1906: 103-118.
- Grez Rosas, Paulina. “Notas sobre el Salón oficial”. *Revista Claridad*. Jul. 1921.
- Ibáñez, Carlos y Carlos Isamitt. “Reglamento y plan de estudios para la Academia de la Escuela de Bellas Artes”. *Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación*, Vol. 5128, núm. 226. Ene. 1928.
- Mellado, Justo Pastor. 3 mar. 2005. Web. 10 oct. 2015 <www.justopastormellado.cl>
- Ministerio de Educación. “Organización de la Dirección General de Educación Artística”. Santiago: Archivo Nacional, Fondo Ministerio de Educación, vol. 526731, 1928.

DOCENCIA Y ARTES VISUALES

experiencias desde lo
contemporáneo

ARTE
(producción)





ENTREVISTA GUILLERMO NÚÑEZ

El seminario contó con la participación del artista Guillermo Núñez (1930), quien en una distendida conversación con Paula Honorato, curadora de arte contemporáneo MNBA, contó su experiencia en el ámbito de la docencia en artes visuales. En particular, se refirió a la enseñanza recibida durante su juventud al interior de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad de Chile. Mencionó uno de sus recuerdos más significativos mientras fue alumno del pintor Pablo Burchard quien, en palabras de Núñez “casi no iba a hacer clases”. Según detalló, en una ocasión, al ver uno de sus trabajos, su maestro hizo un gesto de aprobación mínimo, lo que el artista posteriormente interpretó como una tensión, la idea de la herencia y traspaso al interior de los espacios de enseñanza artística centrados en la academia. “En el fondo uno se ha ido formando solo (...). Son importantes la atmósfera de la escuela, las críticas feroces o la recomendación de un libro. Se necesita una atmosfera universitaria, pero sin profesores”.

Asimismo, recalcó su creencia de que en las escuelas de arte se debería fomentar el proceso creativo, más que centrarse exclusivamente en la técnica, ya que estos procesos pueden traducirse en limitantes para la libertad creativa o el desarrollo de un lenguaje genuino. “No se trata del talento, es algo mucho más profundo. Muchas veces para mí, los que tienen más dificultades con las manos pueden llegar más lejos”. Como ejemplo mencionó los dibujos del artista británico David Hockney. “Hay que entregar ciertas armas para que las puedan tomar y de ahí empezar a crear”, concluyó el artista.

Sobre Guillermo Núñez

Nace en Chile en 1930. Es autor de un cuerpo de obra tan complejo como multifacético, que se despliega desde diversos ámbitos de creación, integrando distintas disciplinas, tales como dibujo, pintura, grabado y arte objetual. Independiente a su formación académica en la Escuela de Bellas Artes, Núñez se considera a sí mismo como un pintor autodidacta.

Durante la década de 1950 se desempeña como profesor de la Escuela de Teatro de la Universidad de Chile, además viaja por Europa complementando sus estudios en la Academia Grand Chaumiére de París, Francia, y en UMRUM, Alta Escuela de Artes Aplicadas de Praga, Checoslovaquia. Luego se instala en Nueva York y regresa a Chile en 1968, donde participa activamente en el gobierno de la Unidad Popular. En 1971 asume la dirección del Museo de Arte Contemporáneo (MAC). En 1975 se clausura su exposición *Pinturas y Exculturas* y él es detenido, torturado y expulsado del país. Vive el exilio durante 12 años en Francia para retornar en 1987.

En 2007 es galardonado con el Premio Nacional de Arte. En 2015 realiza la retrospectiva *Dibujar con sangre en el ojo* en el MAC.



TALLER SABER Y PODER

SABER
(imagen)



METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS Y EXERIENCIAS DE EMPODERAMIENTO

YOCELYN VALDEBENITO

Investigadora, docente e integrante
del equipo de Mediación y
Educación del MNBA.

Durante el XI Seminario para docentes de artes visuales se promovieron lecturas críticas sobre las complejas tramas del saber y el poder. Mediante construcciones culturales e imaginarios sociales que aún perviven a través de dos instituciones modernas; las escuelas y museos asignados a conservar y transmitir saber. En este contexto, se invitó a los/las asistentes al seminario a debatir sobre los principales ejes conceptuales abordados en las ponencias efectuadas durante la mañana, a través de una metodología participativa. El objetivo fue promover el diálogo como estrategia de construcción de conocimiento colectivo a partir de la colección de esculturas, las piezas artísticas de la *12 Bienal de Artes Mediales: Hablar en lenguas*, y los detalles arquitectónicos del museo.

El marco de trabajo se centró en confrontar el Museo y la Escuela, dos grandes instituciones educativas herederas de la modernidad ilustrada. Con la aparición del dispositivo escolar en el siglo XVI, se inauguró una nueva manera de acceder al saber, proceso instaurado mediante ciertas dinámicas entre enseñador o maestro y varios enseñados o pupilos. Una serie de regulaciones escolares apuntó inicialmente *al disciplinamiento de los sujetos a partir de prácticas corporales de sujeción*¹, configurando así un ideal de alumno dócil y obediente. Las dinámicas de poder entre maestros y aprendices trajeron consigo la institucionalización de dicho dispositivo escolarizador, propiciando la constitución de un sistema que poco a poco redujo los diversos modos de educación a la escolarización, naturalizando este espacio como el único posibilitador de aprendizaje.

Por otra parte, el surgimiento del museo moderno en la Francia revolucionaria de 1793, cuando la Convención Nacional declaró formalmente que la colección pictórica y de Historia Natural ya no eran propiedad del rey sino que pertenecían a toda la nación francesa, marcó un importante antecedente sobre el rol público que debía cumplir esta institución. Mediante esta declaración el estado generó un mecanismo orientado a ilustrar al pueblo sobre el pasado, ofreciendo un dispositivo contemplativo, en el cual los visitantes cumplían un papel más bien receptivo. En América el rol enseñante que adquirieron los museos muy pronto se tradujo en un programa para civilizar a los pueblos en el contexto de las jóvenes repúblicas Latinoamericanas durante el siglo XIX².

¹ Véase Foucault, Michelle. *Vigilar y Castigar*. México: siglo XXI, 2005.

² Véase Catilla, Américo. *El museo en escena. Política y cultura en América Latina*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

En la actualidad, ambas instituciones enfrentan —de acuerdo a los contextos contemporáneos y sus respectivos recursos tecnológicos— un escenario que demanda profundas transformaciones, especialmente en las maneras de concebir el poder y el saber en torno a la cultura visual contemporánea. Se hace imprescindible reflexionar hoy sobre los vínculos, tensiones y desafíos que generan estos conceptos y sus efectos en escuelas y museos. Comprender, por ejemplo, cómo la estructura escolarizante ha ejercido un influjo importante sobre los cuerpos y de qué manera ciertas prácticas corporales se expresan desde un ímpetu legitimador de poder. De igual manera, entender cómo el museo se ha constituido en una fuerza de saber modelador y productor de subjetividades que ha funcionado como dispositivo de construcción de memoria histórica, permeando las identidades e imaginarios culturales y sociales. Por último, es necesario reflexionar sobre la posición que se le ha otorgado al arte como manifestación de estructuras simbólicas y de qué manera las imágenes se han convertido en dispositivos de información eficiente y circulación de saber en la actualidad.

A continuación se relata de qué manera estas disyuntivas teóricas fueron problematizadas a través de metodologías de mediación al final de la jornada del seminario.

I) Construyendo poder y saber colectivo

La actividad inició con la organización de los asistentes en grupos al interior del salón de conferencias. Luego se les invitó a recorrer un circuito ubicado en el hall del Museo, donde se dispusieron cuatro estaciones de trabajo mediante atriles identificados con los conceptos de *Poder*, *Saber*, *Arte* y *Cultura*. Cada grupo eligió uno de estos conceptos al azar, el que indicaba la manera de recorrer el circuito. A su vez, en cada estación se ubicó un integrante del equipo de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes, que propuso un ejercicio de mediación con los participantes.

En la estación *Saber*, se invitó a discutir sobre la noción de saber a partir de una imagen dispuesta en el hall que formaba parte de la 12 Bienal de Artes Mediales BAM: *Hablar en lenguas*. La obra fotográfica titulada *Te Amo* (2015) de la artista Paloma Palominos, generó un debate en torno a lo que los participantes “sabían” de aquella fotografía. El ejercicio se centró en visibilizar las concepciones de saber que

portaban los/las participantes, puesto que muchas veces la comprensión de este concepto es difusa. La conversación se inició a partir de una pregunta realizada por el mediador: “¿Es el saber lo mismo que la información?”. En primera instancia la discusión se centró en establecer si el saber alude al conocimiento que cada persona tiene con respecto a una materia definida y particular. A partir de aquello se debatió en torno a la diferencia entre información, saber, sabiduría, conocimiento y cómo la imagen se convierte en un vehículo que también comunica e interpela a este último.



Desde estos conceptos se reflexionó en torno a cómo Internet ha sido una tecnología que ha instalado una primordial y eficaz manera de crear, procesar, difundir y manipular información, tal como lo fue hace muchos siglos atrás la imprenta, que estableció un uso de nuevos lenguajes de comunicación global. Así mismo se planteó que esta fotografía presenta un lugar solitario en el que se juxtaponen tanto las figuras ancestrales emplazadas en la cima de los cerros en el norte de Chile, como la declaración amorosa a modo de grafiti contemporáneo, cuya estética propone dos temporalidades que conviven en un mismo territorio.





La estación *Poder* se ubicó frente a la escultura de Rebeca Matte, *Horacio* (1889). El ejercicio de mediación propuesto consistió en pedirle a los miembros de este grupo que observaran la obra y que plantearan lo que les significaba el gesto del personaje. La mayoría identificó en la escultura la representación de una mueca de autoridad y poder. A partir de ello se les pidió que recordaran alguna escena vinculada al poder en su infancia o adolescencia para luego representar con su cuerpo un gesto que encarnara tal concepto. Posteriormente se reunieron en grupos para socializar la experiencia. Una de

las primeras ideas que emergió fue la relación entre poder e identidad. Se cuestionó la manera en que éste incide en la construcción de identidades, afectando las nociones intersubjetivas de las personas involucradas, las que muchas veces quedaban en situación de desmedro. No obstante, uno de los participantes creó posturas corporales que aludían a ideas positivas sobre el poder, en el sentido de que posibilita cosas y que no necesariamente debía asociarse éste término a dominio o a relaciones jerárquicas.



También se conversó sobre el miedo al poder que generalmente se produce cuando éste se manifiesta encubierto en las diferentes instituciones sociales. De ahí que es necesario visibilizar los atributos del poder, reflexionaron. Para la mayoría lo más difícil del ejercicio fue conectarse con las experiencias del pasado y traducir aquellos recuerdos en un gesto corporal, lo que significó advertir que el cuerpo tiene “una memoria propia”. A modo de cierre se llegó a la conclusión de que todas las personas nacemos iguales, pero que a través de nuestra experiencia, es decir con la interacción humana, es que se producen las diferencias. El poder se despliega, por tanto, en la manera de organizar las sociedades y de distribuirlo entre quienes componen las comunidades.

II) Cuestionando el espacio de la cultura y el arte

En la estación *Arte* se planteó el ejercicio de definir en un concepto lo que esta palabra significaba para cada participante. Luego se les invitó a subdividirse en cuatro grupos con el objetivo de que crearan colectivamente una intervención artística mediante diversos juguetes. La idea era que incorporaran cualquier medio para crear una experiencia sensorial o conceptual en el contexto del museo. Esta propuesta incorporaba el desafío de discutir primeramente sobre la naturaleza de la intervención y las ideas que iban a fundamentar la propuesta creativa. A partir de los conceptos que surgieron al inicio de la actividad, tales como *instalación*, *subvertir*, *apropiación*, *transformación* y *subjetividad*, se les invitó a jugar con el espacio para que dispusieran los objetos en miniatura en cualquier rincón del museo, aún junto a las obras, descontextualizando su significado. Una vez realizado el ejercicio debían fotografiar el montaje y enviar las imágenes desde sus celulares en tiempo real a un correo para que posteriormente aparecieran en una pantalla.

Una de las reflexiones que surgieron después de direccionar la acción colectiva giró en torno a comprobar el peso simbólico del contexto museal y sus obras patrimoniales, así como las posibilidades de la apropiación por parte de los/las participantes. La oportunidad de intervenir el espacio a su libre disposición les generó una sensación de placidez y de autonomía. Ante la pregunta, “¿Qué vamos a comunicar con nuestra instalación?”, se hicieron partícipes con sus conocimientos y además tomaron una posición, generando un discurso activo. Al concluir el ejercicio hubo quienes señalaron que el arte no puede reducirse únicamente a un



conjunto de datos, sino que debe incorporar todo lo que vemos, oímos, sentimos, olemos, pensamos, practicamos, etc., englobando entonces toda una experiencia desarrollada que sirve como un lazo particular y único para comunicarse.

En la estación Cultura se planteó a los/las docentes que problematizaran este concepto a partir de los detalles arquitectónicos del edificio. El objetivo de este ejercicio fue activar las nociones de cultura que portaban los participantes en relación a los íconos de “lo occidental”, a través de las cariátides, la ornamentación de los balcones, o la estructura de la cúpula del Museo, etc. Una vez que se reflexionó en torno a los imaginarios de la “cultura universal”, se les pidió intervenir el espacio del museo a través del uso de cáñamo, conectando distintas áreas y elementos que evocaran una idea de cultura que reflejara su opinión.

Las intervenciones que se crearon en este contexto evidenciaron la necesidad de repensar críticamente la noción de “alta cultura” y la diferencia con la “cultura popular” en la que conviven cotidianamente sus estudiantes y que muchas veces genera brechas, exclusión y marginación del patrimonio. En este sentido se preguntaron por el rol de los museos actualmente y, en particular, por la función de las escuelas, las que habitualmente separan el conocimiento y la cultura académica —validada por la institución escolar de forma vertical e impositiva— de las vivencias cotidianas de niñas, niños y jóvenes. Una de las intervenciones que más refleja esta idea es quizás el dibujo en forma de espiral dispuesto justo frente a una de las principales escaleras de acceso del Museo. La imagen es elocuente en tanto se confrontan dos maneras distintas de concebir la noción de cultura: una ascendente-vertical y otra circular, que a su vez está conectada a una escultura patrimonial.

Conclusiones

Finalmente el taller concluyó con un plenario en el que se socializó la experiencia de quienes participaron en cada una de las estaciones, planteando asimismo nuevas interrogantes y reflexiones en torno al poder-saber y sus construcciones culturales e imaginarios. Algunas de las preguntas planteadas a lo largo del día fueron:

- ¿Es el saber lo mismo que la información?
- ¿De qué se trata el enseñar?
- ¿En qué consiste aprender?
- ¿De qué manera el saber constituye una operación de poder?
- ¿Qué significa conocer?
- ¿Qué implicancias tiene el poder de seleccionar saberes?
- ¿Qué posición han desplegado escuelas y museos en estas disyuntivas?
- ¿Qué desafíos ofrecen tales cuestiones?

Al finalizar la jornada se compartieron apreciaciones sobre los ejercicios de mediación a través de los cuatro ejes principales: el poder, el saber, el arte y la cultura, para dar cuenta las maneras en que los imaginarios articulan y dotan de significado tales conceptos a través de nuestras propias prácticas colectivas. Mediante tales ejercicios se planteó poner en crisis los principales conceptos abordados a lo largo del seminario para tomar posición en torno a prácticas artístico-culturales de empoderamiento del cuerpo e intervención de los espacios.

COLABORACIÓN CON PROYECTOS EDUCATIVOS

SABER
(imagen)



HABLAR EN LENGUAS/ APRENDER EN LENGUAS EXPERIENCIAS DEL ÁREA DE FORMACIÓN DE LA 12 BAM

CLAUDIA GONZÁLEZ

Artista visual y Magíster en Artes Mediales.

Encargada área educativa 12° Bienal de
Artes Mediales.

Los meses previos a la 12° Bienal de Artes Mediales (BAM), en el equipo de formación reflexionamos sobre las falencias en torno a la educación de cultura digital y artes mediales, tanto en colegios como en universidades. Surgió la inquietud respecto de cómo difundir de mejor manera las actividades y cómo las diversas comunidades asimilarían los contenidos propuestos, especialmente los abordados en la curatoría “Hablar en Lenguas”, concepto que abarca el estado de confusión que provoca la saturación de información en internet.

La vinculación con el área de Mediación y Educación del MNBA nos entregó la posibilidad de comunicarnos con un grupo muy grande de profesores y estudiantes de pedagogía, a quienes dirigimos la propuesta de formación de esta 12ª versión de la BAM. Nos propusimos trabajar con anterioridad a la inauguración y organizar un “Seminario de Artes Mediales y cultura digital para docentes”, una instancia de carácter diagnóstico que fue parte fundamental del programa de formación de la Bienal. Nos encontramos con profesores que tenían un gran interés por adquirir herramientas didácticas para trabajar contenidos y tecnologías con sus estudiantes, y de esta forma ser capaces de generar un vínculo más estrecho en la comunicación y desarrollo del lenguaje de la cultura digital.

En este sentido, es importante para la BAM desarrollar y levantar propuestas que apoyen el quehacer pedagógico en sus expectativas, intereses y necesidades, buscando comprender la tríada: estudiante-profesor-entorno. En base a esta experiencia nos preguntamos: *¿qué tipo de herramientas necesitan aprender los profesores?, ¿cómo utilizar metodológicamente las tecnologías, vinculando los contenidos de cada asignatura?, ¿cómo inventar o implementar nuevas metodologías a partir de las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los profesores, estudiantes y el entorno?*

Estas preguntas nos permitieron organizar las actividades formativas de la 12° BAM, cuyo foco estuvo centrado en el “quehacer pedagógico” a partir de la interdisciplinariedad e intercambio de experiencias entre artistas, profesores y estudiantes. Se propuso llevar a cabo un programa educativo en el cual pudiéramos conversar sobre la importancia de las artes mediales y la cultura

digital en los procesos pedagógicos formativos al interior de los colegios y las escuelas de pedagogía en las universidades.

Luego de la realización del seminario, y en base a la participación de los profesores inscritos, surgieron algunas conclusiones que evidenciaron la necesidad e interés de parte de los profesores por aprender herramientas metodológicas con nuevas tecnologías; sin embargo, no se percibió una orientación clara respecto del tipo de metodología al que apuntan, ni de su aplicación. Existe también una tendencia a considerar los nuevos medios de comunicación y los soportes tecnológicos como si fueran en sí mismos los contenidos y conceptos de las artes mediales, lo que excluye las posibilidades de utilizar las tecnologías más allá de ellas desde un punto de vista crítico y reflexivo.

Otra observación es que se idealizan los recursos e infraestructura tecnológica: existen expectativas de actualización, así como la expectación habitual respecto de lo nuevo y la innovación metodológica.

Es por ello que resulta importante abordar desde diferentes frentes educativos el desarrollo de un plan complementario y de apoyo al docente, para trabajar desde sus expectativas y necesidades. Se trata de un desafío que, asumimos, debe ser enfrentado colectivamente, tanto por los profesores de aula, directivos de los establecimientos educacionales y estudiantes de pedagogía, como también por las instituciones vinculadas a la educación en arte y tecnología, con el objetivo de complementar y proyectar la práctica docente a un escenario donde el uso de medios digitales es parte innegable de nuestra realidad.

COLOREARTE - EDUCACIÓN A TRAVÉS DEL ARTE

JAIRO PALLERO

Docente de artes visuales Colegio Sagrada
Familia de Hornopirén.

Durante sus 13 años de existencia, el concurso escolar de teñido Colorearte ha fomentado el desarrollo de competencias como la creatividad y el trabajo en equipo por medio de la creación artística de miles de jóvenes y niños/as de nuestro país. Hasta la fecha, ha contado con la participación de más de 140.000 estudiantes (desde 1º Básico hasta IV Medio).

El proyecto artístico al que son invitados tanto estudiantes como profesores, tiene como punto de partida un tema definido por Colorearte, que varía año a año a modo de desafío. El concurso está abierto para profesores/as de distintas disciplinas, no necesariamente relacionadas al Arte, con el propósito de que los alumnos integren distintos saberes, tecnologías y recursos que permitan una formación integral.

Junto con el concurso dirigido a los estudiantes, Colorearte ofrece capacitaciones para que profesores y profesoras adquieran nuevas estrategias para promover la creatividad y el trabajo en equipo en la sala de clases. En mi caso en particular, las herramientas del programa Colorearte ampliaron mis horizontes y expectativas sobre las diversas posibilidades y potencial educativo que tienen iniciativas como esta. Entre otras cosas, el programa provee metodologías que, considero, pueden contribuir a mejorar el ejercicio docente, haciendo más efectivos los indicadores de aprendizaje y posibilitando la apertura del currículum.

Considero que los afectos son la columna vertebral de esta iniciativa. El fomento del compañerismo y del trabajo en equipo, la empatía, el respeto y el autoconocimiento son valores que los participantes pueden adquirir a partir del trabajo colaborativo que realizan en el proceso de teñido. Asimismo, aprenden a ser flexibles, adaptarse y enfrentarse a la frustración mientras experimentan con las técnicas. Hay también un desarrollo del pensamiento crítico/reflexivo, a través de la investigación, observación, dialéctica y análisis de los tópicos que Colorearte presenta como desafío para realizar las intervenciones en el paisaje.

Por supuesto, el programa incentiva el desarrollo de habilidades blandas. Teoría del color, técnicas de teñido shibori y experiencia en intervenciones artísticas, son parte de los contenidos que se adquieren. El teñido shibori es una técnica amable, que facilita la experimentación y genera estímulos concretos en niños, jóvenes y adultos, potenciando sus capacidades. Así, el programa permite reforzar la capacidad de abstracción y creatividad, generando un impacto positivo no solo en la comunidad educativa sino también en el entorno en el cual me desarrollo como profesional.

Este tipo de proyectos posibilita en los estudiantes la reflexión de contenidos culturales relevantes, validando la cultura y las artes como una herramienta para toda la vida.

XI Seminario para docentes de artes visuales:

Poder & Saber

Construcciones culturales e imaginarios

Programa SÁBADO | 17 de octubre | 2015

9:00 - 9:15 horas	Recepción y acreditación participantes	15:00 - 15:40 horas	Presentación jornada tarde
9:15 - 9:30 horas	Bienvenida Roberto Farriol, director MNBA.	15:40 - 15:50 horas	Presentación Colorearte Angélica Gellona, coordinadora Colorearte.
9:30 - 10:00 horas	Educación en museos: situándonos ante la imagen. Natalia Portugueseis, coordinadora Mediación y Educación MNBA.	15:50 - 16:50 horas	Taller poder y saber: metodologías participativas y experiencias de empoderamiento. Equipo Mediación y Educación MNBA
10:00 - 10:10 horas	Preguntas y comentarios	16:50 - 17:20 horas	Plenario del taller
10:10 - 10:20 horas	Presentación 12 Bienal de Artes Mediales (BAM). Hablar en lenguas. Claudia González, área educativa 12 BAM.	17:20 - 17:50 horas	Presentación libro X Seminario para docentes de artes visuales Aula y Museo. Espacios creativos para experiencias transformadoras. Natalia Portugueseis, coordinadora Mediación y Educación MNBA.
10:20 - 11:20 horas	Diálogos entre aula y museo: tensiones entre saber y poder. Aída Sánchez, asesora del área de educación y públicos Museo Nacional Centro de Arte Reina, Sofía, España. Laura Agratti, académica Universidad de la Plata, Argentina.	17:50 horas	Vino de Honor, clausura
11:20 - 11:35 horas	Preguntas y comentarios		
11:35 - 11:50 horas	Café		
11:50 - 12:50 horas	La Academia en Chile: instalación y construcción de imaginarios Claudio Guerrero, investigador e historiador del arte. Eva Cancino, investigadora MNBA.		
12:50 - 13:05 horas	Preguntas y comentarios		
13:05 - 14:05 horas	Docencia y artes visuales: experiencias desde lo contemporáneo Paula Honorato, curadora MNBA. Guillermo Núñez, artista visual.		
14:05 - 14:20 horas	Preguntas y comentarios		
14:20 - 15:30 horas	Pausa almuerzo		

MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES**DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS**

Ángel Cabeza

DIRECTOR MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Roberto Farriol

SECRETARÍA DIRECCIÓN

Verónica Muñoz

EXHIBICIONES TEMPORALES

María José Riveros

CURADORAS

Gloria Cortés Aliaga

Paula Honorato

ASISTENTES CURATORIALES

Milencka Vidal

Marisel Thumala

COMUNICACIONES, RELACIONES PÚBLICAS Y MARKETING

Paulina Andrade

María Arévalo

Cecilia Chellew

Sebastián Cerda (S)

DISEÑO

Lorena Musa

Wladimir Marinkovic

MEDIACIÓN Y EDUCACIÓN

Natalia Portugueseis

Graciela Echiburú

Paula Fiamma

Yocelyn Valdebenito

Gonzalo Bustamante

María José Cuello

Benjamín Sánchez

Raúl Figueroa

Valentina Verdugo

DEPARTAMENTO DE COLECCIONES, CONSERVACIÓN

Marianne Wacquez

Nicole González

Natalia Keller

María José Escudero

Camila Sánchez

Eva Cancino

Sebastián Vera

Gabriela Reveco

ASISTENTE DE INVESTIGACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE SITIO WEB

Cecilia Polo

ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Rodrigo Fuenzalida

Mónica Vicencio

Marcela Krumm

Hugo Sepúlveda

AUTORIZACIÓN DE SALIDA E INTERNACIÓN DE OBRAS DE ARTE

Marta Agusti

ARQUITECTURA Y MANTENCIÓN

Fernando Gutiérrez

MUSEOGRAFÍA

Ximena Frías

Marcelo Céspedes

Gonzalo Espinoza

Carlos González

José Espinoza

Juan Carlos Gutiérrez

Mario Silva

Luis Carlos Vilches

MUSEO SIN MUROS

Patricio M. Zárate

BIBLIOTECA Y CENTRO DE DOCUMENTACIÓN

Doralisa Duarte

Nelthy Carrión
Juan Pablo Muñoz
Segundo Coliqueo
Soledad Jaime
Erika Castillo
Katia Venegas
Audiovisual
Francisco Leal

OFICINA DE ARCHIVOS Y PARTES

Ivonne Ronda

Juan Pacheco

CUSTODIA

Carlos Alarcón

SEGURIDAD

Gustavo Mena

Sergio Muñoz

Eduardo Vargas

Pablo Véliz

José Tralma

Alejandro Contreras

Guillermo Mendoza

Luis Solís

Sergio Lagos

Maximiliano Villela

Warner Morales

Luis Serrano

Mediación y Educación

+562 24991632 - 224991631

mediacion.educacion@mnba.cl

www.mnba.cl     MNBACHile

INVITA

dibam DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS
EL PATRIMONIO DE CHILE

ORGANIZA

M MUSEO
NACIONAL
DE BELLAS
ARTES

COLABORA

COLOREARTE

AUSPICIA

CANSON®

MEDIAPARTNER

LITORALPRESS
ANÁLISIS DE MEDIOS

Este catálogo digital fue creado con motivo del **XI Seminario para docentes de artes visuales *Poder & Saber, construcciones culturales e imaginarios***, impartido en el Museo Nacional de Bellas Artes el 18 de octubre de 2015.

Reservados todos los derechos de esta edición © MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES.
ISBN: 978-956-8890-31-5

dibam

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS,
ARCHIVOS Y MUSEOS

EL PATRIMONIO DE CHILE

