



BEA

BOLETÍN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Centro Cultural La Moneda

Centro de Documentación de las Artes Visuales

BOLETÍN 3

CENTRO
CULTURAL
LA MONEDA

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
ARTES VISUALES



El Centro Cultural La Moneda, dispone al público el Boletín de Educación Artística "BEA", documento digital de libre uso y disposición que tiene por objetivo acercar una discusión contemporánea respecto a temas referidos a la educación y la enseñanza artística en todos los niveles pedagógicos, tanto desde una perspectiva teórica como práctica. En este número, se pretende continuar con la misma línea editorial de los dos números anteriores –el trabajo reflexivo de los nuevos desafíos de la educación artística y la revisión de las propuestas locales en torno al tema– incorporando además una breve revisión de los últimos cinco años de discusión sobre la educación artística y cómo desde un diagnóstico local, se han desarrollado nuevas propuestas pedagógico-educativas del arte. Específicamente, en esta tercera edición se plantea la relación o el diagnóstico de las prácticas pedagógicas “convencionales” y las nuevas iniciativas de educación alternativa; además, contamos con una entrevista a Gonzalo Pedraza, que reflexiona en torno a la relación del público con el circuito y la discusión del problema de la identidad, a partir de la exposición Colección Televisiva en Matucana 100.

El Boletín de Educación Artística fomenta la lectura de investigaciones, artículos, entrevistas y otros documentos que aborden problemáticas respecto a este tema, visto desde disciplinas científicas o humanistas que propongan y aporten con nuevos puntos de vista. El arte, en su dimensión estética, política, terapéutica, entre otras, es fundamental para el desarrollo de las personas, debido a sus posibilidades para incentivar la sensibilidad, la imaginación y el sentido crítico. Así, muchos maestros se han valido de herramientas provenientes del arte para generar metodologías renovadas que aporten en la autoconstrucción del conocimiento de sus alumnos.

CEDOC ARTES VISUALES**Centro Cultural La Moneda**

Lunes a Viernes de 9:30 a 17:30

(56-2) 355 65 36 // Nivel -2

cedocartes@centroculturallamoneda.cl**Directora Centro Cultural La Moneda**

Alejandra Serrano Madrid

Coordinador de Educación y**Mediación Cultural****Editor responsable BEA**

Alex Meza Cárdenas

Coordinadora Centro de**Documentación de las Artes Visuales**

Soledad García Saavedra

Coordinadora Área de comunicaciones

Viviana Salas Bordali

DIFERENCIAS EN EL ÉNFASIS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DETERMINANTE DE LA RELACIÓN CON EL ARTE EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA.

RESUMEN

El presente trabajo pretende investigar la influencia del énfasis en la educación artística, en la relación de los jóvenes con el arte, midiendo su asistencia a eventos artísticos-culturales, la práctica de las artes y la importancia subjetiva que éstos le otorgan. Para esto, se aplicó una encuesta a estudiantes de enseñanza media de un colegio de pedagogía “tradicional” y otro colegio de pedagogía Waldorf.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ENSEÑANZA MEDIA, ARTE, JÓVENES.

María José Umaña Altamirano

Licenciada en Teoría e Historia del Arte, Licenciada en Educación, Magíster en Gestión Cultural.



Para conocer y evaluar el rol de la educación artística y estética, como una parte vital del proceso formativo, nos planteamos la siguiente interrogante: ¿Cuál es la contribución que aporta estas disciplinas en la formación del joven adolescente?

El proceso educativo considera distintas áreas de estudio enfocadas en el desarrollo integral del individuo. Dentro de estas áreas se encuentra la educación artística y estética, cuyo rol es cultivar la conciencia estética mediante la percepción, los sentidos y el trabajo práctico, logrando el desarrollo del juicio de la apreciación del arte a través de la observación de la naturaleza y el estudio de la Historia del Arte. Además, permite la ampliación de un bagaje cultural por medio de la integración de conceptos y conocimientos. Todos estos son aspectos que facilitan la comunicación de ideas de los estudiantes, tanto en el campo de la actividad plástica, como de la expresión creadora en general, lo que conlleva un mejor desenvolvimiento tanto individual como social (Lowenfeld y Brittain, 1994). El mismo autor plantea que las actividades de expresión creadora, propias de las artes visuales, favorecen el desarrollo integral de los alumnos; permiten complementar el dominio intelectual, afectivo

y psicomotriz, reuniéndolos en un proceso creador que viene a constituir en sí, uno de los atributos máspreciados del hombre.

En consecuencia, existe directa relación entre educación por el arte, el cultivo de la capacidad perceptiva y la formación y desarrollo de las facultades creadoras del individuo (Read, 1991). Por tanto, si la educación artística incentiva el espíritu creativo, este puede transferirse a otras situaciones y circunstancias fuera del aula escolar. El problema surge cuando estos aspectos no se alcanzan, ya sea debido a la insuficiente cantidad de horas, o bien, fundamentos y técnicas de enseñanza inadecuadas para cumplir con los objetivos curriculares planteados por el Ministerio de Educación, a saber: "El sector Educación Artística, constituido por Artes Visuales y Artes Musicales, tiene por propósito central contribuir a la formación de los jóvenes desarrollando su sensibilidad estética, su capacidad expresiva y creativa, sobre la base de un equilibrio entre el desarrollo de la capacidad de expresión y la de apreciación del arte. Ello a través de un trabajo sistemático de taller, que se enriquece con el conocimiento del patrimonio artístico-cultural en distintos niveles: regional, nacional, latinoamericano y universal." (Mineduc, 1998).

Coja unas tijeras
Escucha en el periódico
un artículo.
Recorte en seguidas
con cuidado
cada una de las palabras
y metales
en una bolsa
y suavemente.
Toda recortada
se quedan
en que
de bolsa.

Con el objetivo de conocer la influencia de la Educación Artística en la relación de los jóvenes con el arte se midió la participación y visión subjetiva que estos tienen de él, aplicando una encuesta a alumnos de 2º y 3º Medio de un colegio de pedagogía "tradicional"¹ y otro de pedagogía Waldorf, metodología que basa toda la enseñanza en el arte². La encuesta se aplicó en formato escrito y en modalidad de auto-aplicación, recibiendo antes instrucciones básica de llenado, con previa autorización por parte de la Dirección de cada establecimiento y del profesor a car-

go al momento de la encuesta. Fue aplicada en forma voluntaria a cada estudiante, asegurando a estos la confidencialidad y anonimato de sus respuestas.

Respecto de las características de ambos colegios en relación a la Educación Artística, en la Tabla 1 se observa que los alumnos del colegio Waldorf tienen un significativo mayor número de horas de asignatura y mayor porcentaje de estudiantes que participan en actividades artísticas.

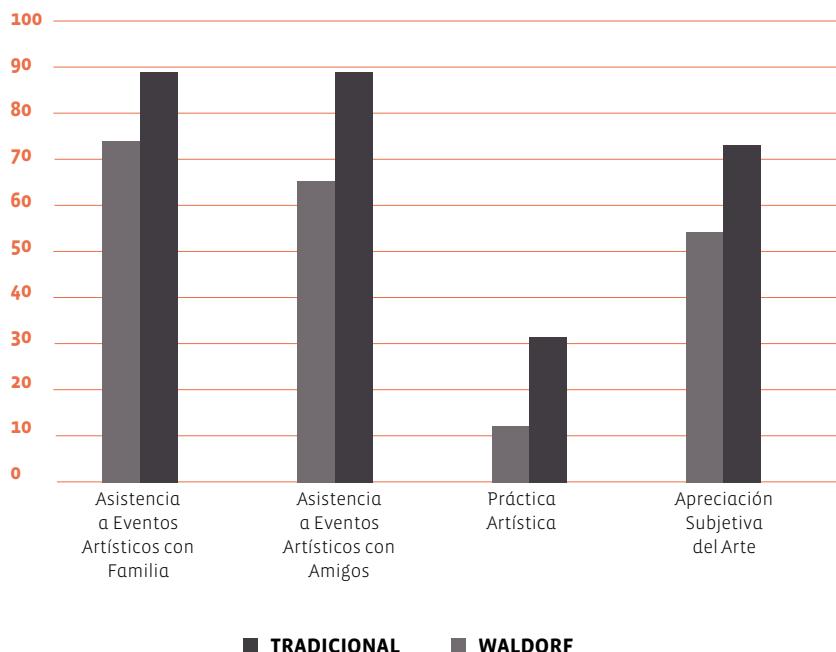
CARACTERÍSTICAS COLEGIO TRADICIONAL Y COLEGIO WALDORF EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

	Colegio Pedagogía Tradicional	Colegio Pedagogía Waldorf
Priorización de Educación Artística.	NO	SI
Total de Horas Programáticas Semanales Educación Artística.	2	10
Total Alumnos Enseñanza Media.	140	96
Total Alumnos Encuestados 2º y 3º Medio.	42	31
Total de Horas Extra-programáticas artísticas Semanales.	2	0
Porcentaje total de alumnos que participan en actividades artísticas.	27,8%	100%

¹ El colegio de pedagogía "tradicional" encuestado cumple con los requisitos que exige el Mineduc, otorga a la enseñanza de las artes visuales dos horas semanales y la asignatura es obligatoria hasta 2º medio y optativa, junto a artes musicales, en 3º y 4º medio. En cuanto a actividades extra-programáticas en el área artística se disponen de dos horas semanales para cada actividad. Estos talleres artísticos son: danza, teatro, coro y gimnasia artística, en los cuales participan un total de treinta y nueve alumnos de enseñanza Media. En este nivel el colegio cuenta con ciento cuarenta alumnos y la encuesta se les realizó a cuarenta y dos estudiantes, correspondientes a la totalidad de los alumnos presentes en clases el día 11 de Noviembre de 2010, de los cursos 2º y 3º Medio.

² La educación artística que se imparte en los colegios de pedagogía Waldorf forma parte de la enseñanza de todas las materias, la asignatura de artes visuales y los talleres de oficio son obligatorios. Los alumnos de enseñanza Media trabajan un total de seis horas semanales en la asignatura de Artes Visuales y cuatro horas semanales en talleres de oficio, entre los que están: carpintería, orfebrería, forja, cestería, mosaico, telar, escultura y un instrumento musical elegido por cada alumno. Estos talleres se van cursando según el nivel de aprendizaje en el cual se encuentre el alumno y no hay actividades artísticas extra-programáticas, todas las actividades tienen carácter obligatorio. Este colegio cuenta con noventa y seis alumnos aproximadamente en enseñanza media y la encuesta se realizó a treinta y un estudiantes, correspondientes a la totalidad de los alumnos presentes en clases el día 11 de Noviembre de 2010, que cursan 2º y 3º Medio.

GRÁFICO 1: PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ARTÍSTICAS DE ESTUDIANTES DE COLEGIO TRADICIONAL Y COLEGIO WALDORF.



Las cifras corresponden a puntajes obtenidos en directa proporción con el número de asistencias a eventos o números de actividades de práctica artística. Para el ítem de apreciación subjetiva, es la suma total de puntajes de 1 a 4 que obtiene cada estudiante, de acuerdo a si califica las actividades artísticas como muy, más o menos, poco o nada importantes.

En los resultados obtenidos en la muestra de 236 estudiantes se observa una significativa mayor asistencia a eventos artísticos (cine, teatro, conciertos musicales, ballet/ópera y museos/exposiciones artísticas) tanto con la familia como con amigos, mayor práctica de actividades artísticas (taller de artes visuales, literario, audiovisuales, instrumentos musicales, danza o canto) y una mayor valoración del arte como un aspecto importante de sus vidas por parte de estudiantes del colegio Waldorf. Por tan-

to, los resultados del estudio muestran un mayor involucramiento de los jóvenes del Colegio Waldorf en todas las actividades artísticas estudiadas; esto es concordante, por un lado, con la mayor valoración subjetiva que estos estudiantes le otorgan al arte y por otro lado, con el mayor énfasis en la educación artística planteados por la metodología de este colegio en comparación al colegio de enseñanza tradicional.

Dentro de las limitaciones de este estudio, se encuentran una muestra reducida en número de estudiantes, número de colegios y no corresponde a la totalidad de enseñanza secundaria. Otra limitación importante a nuestro juicio es la imposibilidad de eliminar el sesgo de las familias de origen, puesto que probablemente las familias que otorguen una alta valoración al arte dentro de su estilo de vida, sean más proclives a matricular a sus hijos en un colegio con me-

todología Waldorf y que esa sola influencia podría explicar las diferencias observadas entre ambos colegios.

Finalmente y como conclusión, esta investigación permite una aproximación inicial a un cuestionamiento crítico, tanto del énfasis en la educación artística como del rol de una metodología basada en recursos artísticos y su impacto en la relación de los jóvenes con el arte y por ende a través de toda su vida. Aparece una discordancia entre el lugar que ocupa la educación artística en los programas educacionales tradicionales con el rol que tiene realmente, en nuestra opinión, bastante secundario. Tal vez, el repensar el rol de la educación artística y estética en la formación de las personas y el uso de estas como un vehículo de aprendizaje, permita un mayor acercamiento de nuevas generaciones donde el arte sea entendido como un medio para el desarrollo del espíritu creador del ser humano en todas sus dimensiones.

BIBLIOGRAFÍA

Errázuriz, Luis Hernán. (2006). Sensibilidad Estética. Un desafío pendiente en la educación chilena. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Lowenfeld, V. y Brittain, L. (1994). Desarrollo de la Capacidad Creadora. Buenos Aires: Kapelusz.

Petrash, Jack (2009). Understanding Waldorf Education. Teaching from the inside out. Beltsville: Gryphon House.

Read, Herbert (1991). Educación por el Arte. Barcelona: Paidós.

MUSEOS Y ÁREAS EDUCATIVAS

RESUMEN

Existen probablemente más de 200 museos en Chile, entre estatales, municipales, universitarios y privados, que poseen diferentes objetivos, siendo el principal conservar y resguardar el patrimonio para dar cuenta de la historia y el desarrollo del ser humano en sus distintas áreas de conocimiento. Sin embargo, el Museo no se concibe hoy de manera aislada a la sociedad; pues además de conservar, su objetivo debe ser también el de comunicar, crear lazos con su comunidad. ¿Cuántos de ellos podrán conservar sus colecciones de manera óptima? Sin investigar, sabemos que ha de ser un porcentaje reducido, pues el financiamiento es fundamental para realizar esa primera misión.

La distancia que nuestra sociedad chilena mantiene con la cultura tiene ya bastante trayectoria, lo que repercute en la gestión de los museos de manera radical. Si no es posible asegurar el futuro de los museos en términos de infraestructura, conservación de colecciones ni equipos humanos profesionales, menos existirán herramientas para hacer que el público tenga acceso a ellos. Y acceso con sentido. Hoy, las áreas educativas traducen las colecciones al público no especializado, ya que en eso resultan los museos sin áreas educativas: colecciones para especialistas (sólo en caso de óptima conservación, sino resultan solamente colecciones de objetos en desuso). Siguiendo el modelo europeo, las áreas educativas de museos nacionales han alcanzado estándares de calidad, desarrollando no sólo visitas guiadas específicas, sino también otros productos didácticos para niños y adultos. Sin embargo, la gran mayoría de esos museos están concentrados en la Región Metropolitana, siendo muchos museos regionales colecciones para turistas y, en algunos, casos especialistas.

PALABRAS CLAVE: MUSEO, EDUCACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS

Loreto Ledezma Labrín

Licenciada en Artes, coordinadora Área Educativa de Artequin Viña del Mar

Desde hace años que algunos museos en Chile ya poseen áreas educativas, departamentos que, en distintas instancias, cumplen principalmente la función de interpretar las colecciones para las comunidades a través de múltiples actividades. Sin embargo, no son la mayoría. Un servicio generalmente asociado al concepto de "museo" es la visita guiada: muchos museos ofrecen actualmente visitas guiadas para estudiantes, lo que no significa tener un área educativa. ¿Por qué? El área educativa de un museo realiza muchas otras actividades: apropiándose de una colección específica, diseña y ejecuta programas educativos para todos los públicos, elabora material didáctico para distintas necesidades, diversifica los públicos que visitan el museo, trabaja conjuntamente con las áreas de investigación y de conservación para diseñar programas innovadores... en fin, es el principal nexo social entre la colección y los visitantes, visibilizando el museo frente a la comunidad.

Las áreas educativas están hoy conformadas por una amplia gama de profesionales, cuyas especialidades son acordes al área temática que cada museo posee. Mientras en Europa se busca profesionalizar la labor de los trabajadores de áreas educativas, a través de programas académicos de posgrado, en Chile es todavía un oficio que se aprende en terreno. Afortunadamente, pues la enorme precariedad que existe en el campo laboral de guías y educadores de museos sería incompatible a especializaciones de postgrado. Y es un oficio, no porque no necesite de estudios teóricos, sino porque a partir de la experiencia que día a día entrega trabajar con distintos grupos de personas y, el estudio constante de las colecciones y de lo que se hace en otros países, es como se han formado la mayoría de los profesionales de las áreas educativas en nuestros museos.

¿Cuáles son las principales responsabilidades de quienes trabajamos en áreas educativas de museos? Primero, comprender que



todos pueden ser potenciales visitantes. Es por eso que se deben crear programas para todos, teniendo la capacidad de adaptarse a las características de cada grupo y haciendo que el aprendizaje se produzca a partir del reconocimiento cotidiano entre los visitantes y las piezas del museo. Cada pieza conforma lo que comprendemos como patrimonio, "la sombra acarreada del valor de uso después del paso ciclónico del valor de cambio" (Déotte, 1998), concepto que aun no resulta familiar para la mayoría de las personas. Asimismo, cada pieza del museo fue hecha para algo específico: un jarrón precolombino fue un objeto útil, una virgen de madera fue un objeto de devoción, una obra de arte fue el resultado de las inquietudes del artista. Son pocas las piezas que nacieron para estar en el museo: el museo las reúne, las categoriza, las protege, las exhibe: "por su propia naturaleza, los museos tienden a descontextualizar los objetos que muestran, aunque, al hacerlo, también contribuyen a resaltarlos, a mitificarlos, cubriéndolos de un halo que incita a la admiración y el interés del espectador. Sin embargo, ello provoca

ca tambié una cierta actitud de rechazo, de lejanía, entre el espectador y la obra expuesta que, evidentemente no facilita la comunicación entre ambos." (Pastor, 2004) Los programas educativos muestran estas piezas al público como lo que en verdad son: parte de nuestra memoria e identidad.

Segundo, complementar la educación formal a través de estos programas, pero haciendo uso de la libertad que entrega la educación no formal, diseñando actividades lúdicas capaces de abarcar los contenidos del aula, pero ofreciendo a la vez, nuevas posibilidades de pensar dichos contenidos: "Cuando los objetos han sido sentidos, vividos e interpretados subjetivamente, entonces se ofrece la oportunidad a los alumnos para que se manifiesten libremente" (García, 1994). Tercero, ofrecer recursos a los profesores de distintas espacialidades, como recursos en capacitación, en actualización de contenidos y en entrega de material didáctico, orientándoles en cómo usar el museo como una extensión de su clase. Y cuarto, más difícil de llevar a cabo actualmente, es

pensar en diseñar proyectos que a mediano plazo sean efectivos programas de inclusión social para niños o adultos de condición vulnerable, buscando cambios culturales en la sociedad en general.

LA EXPERIENCIA DE ARTEQUIN

VIÑA DEL MAR

¿Cuánto de esto se ha podido realizar en Artequin Viña del Mar?

El museo fue inaugurado durante Septiembre del año 2008, basado en el modelo de Artequin Santiago. ARTEQUIN nace en Chile hace más de 15 años, como una propuesta innovadora de enseñanza del arte a través de una metodología particular –que recoge las experiencias de Europa y Estados Unidos– que hace que los niños aprendan, mediados por un guía, sobre la importancia de la pintura de manera entretenida, dejando atrás la antigua visita guiada de puro contenido. Con los años, esta metodología educativa que trabaja basada en la interactividad, ha sido implementada por muchos museos en Santiago, reconociéndose la importancia de poseer áreas educativas que interpreten las diferentes colecciones a los visitantes, principalmente a los niños. La vigencia de Artequin se relaciona a su particular colección, pues al exhibir reproducciones posee una muestra de Historia del Arte Universal amplísima, que difícilmente se encuentra en otros museos. Es así como, entonces, Artequin permite revisar la Historia de la pintura clásica desde el Renacimiento hasta el siglo XX, a través de obras y artistas representativos de cada período.

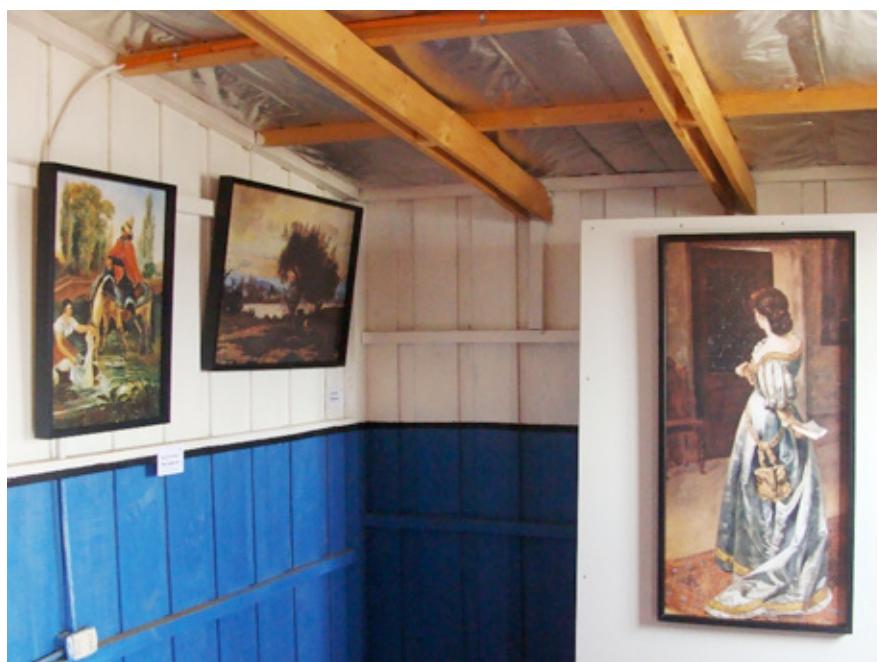
Artequin Viña del Mar surge a partir de esa misma perspectiva, pero desde su origen, es fundamental pensarla desde el estar en región, donde la oferta educativa de museos es limitada. A partir de eso, es posible formar una identidad particular, donde el rasgo más importante es la posibilidad de trabajar con pintura chilena, cuyas obras fundamentales se encuentran centraliza-

das en la Región Metropolitana. Viña del Mar y Valparaíso cuentan con importantes colecciones de pintura nacional en sus museos municipales de Bellas Artes, pero las posibilidades de acceso a ellas que tiene un estudiante son limitadas y escasas. Es por eso que a partir de los grandes hitos pictóricos del Arte en Chile, unos de los objetivos iniciales del museo fue formar una colección de reproducciones que dieran cuenta del origen y desarrollo de la pintura en nuestro país.

Tras dos años de funcionamiento y a través de diferentes proyectos, se pudo lograr el objetivo. Hoy, el museo cuenta con tres colecciones distintas de reproducciones de pintura chilena que conforman las itinerancias. Las más importantes son Rugendas y Lira y Arte colonial. La primera está formada por doce reproducciones de obras representativas de Mauricio Rugendas y Pedro Lira y es una colección que permite dar cuenta de los inicios de la pintura en Chile, a través de los pintores viajeros, del nacimiento de la academia y de la formación de pintores na-

cionales. La segunda es una colección muy específica que reúne doce obras de distintas colecciones de pintura colonial conservada en museos y conventos de Santiago. La colección Arte colonial fue realizada con el objetivo de difundir el valioso patrimonio pictórico colonial, pero por sobretodo, de tratar –a través de los programas educativos– un tema fundamental para conocer cómo se forma nuestra identidad e idiosincrasia: los conceptos de mestizaje y de sincretismo.

Ambas colecciones poseen pautas de recorrido y actividades sugeridas para todos los niveles educativos, autoguías que los estudiantes realizan en terreno frente a las obras y audiovisuales educativos producidos por el museo. Una itinerancia traslada la metodología del museo a lugares alejados de él, permitiendo que quienes no pueden visitarlo tengan un aprendizaje a través del arte en otros espacios. En este caso, se ha decidido que las itinerancias fuesen exclusivamente de pintura chilena, idea que ha dado buenos resultados tanto en niños como en adultos. Hasta la fecha, se han





Detectives en el Museo: descubriendo misterios en la pintura, libro publicado durante el año 2011.

realizado itinerancias en colegios de ésta y otras regiones y en bibliotecas de campamentos de la región, proyecto que el museo realiza junto a Un Techo para Chile.

La pintura chilena dio también origen en el museo a las capacitaciones para profesores, otra importante instancia en la que el museo ha invertido grandes esfuerzos. Con el objetivo de ser un apoyo a los docentes de la región, se desarrollan continuamente cursos para profesores, en los que destaca el diálogo interactivo y el análisis de problemáticas tanto del arte universal como chileno, con propuestas de actividades para implementar en la sala de clases, complementando de este modo los planes y programas de educación artística. En las capacitaciones, docentes de diferentes áreas actualizan conocimientos teóricos, siendo lo más valorado por ellos las propuestas prácticas que se entregan para que puedan aplicar en clases, herramientas que les sir-

ven para trasmitir a sus estudiantes los contenidos artísticos.

Otra línea importante desarrollada con especial énfasis son los audiovisuales educativos. Producidos y realizados por el área educativa del museo, todos buscan ser una motivación para niños y adultos hacia diferentes temas del arte. Cada producción ha sido hecha para su exhibición en el museo y en la actualidad, existen más de quince audiovisuales para niños (América colonial, Entrevista con Duchamp, El origen de la pintura chilena, Volando en el jardín de las delicias, entre otros), más un audiovisual para jóvenes y adultos llamado Arte del siglo XX. El lenguaje audiovisual trabajado a partir de la metodología Artequín, hace que cada producción sea muy atractiva para todos los públicos, pues presentan temas particulares del arte de una manera simple y cercana. En general (a excepción de Arte del siglo XX), los guiones de los audiovisuales se

estructuran de una manera que permita que los personajes de las obras interactúen entre sí, con el fin de que al momento de llegar el esperado encuentro entre los niños y las obras, ellos puedan reconocer a cada personaje de una manera amigable. Asimismo, la factura de cada audiovisual incluye elementos que destacan los conceptos a medida que se narran, aunque lo fundamental es que cada producción sea lo suficientemente breve y entretenida, pero sin dejar fuera los contenidos que desea anunciar.

Sin embargo, el principal programa educativo del museo son las visitas guiadas con actividad, que se realizan para grupos de colegios o instituciones educativas y sociales. De construcción similar a los programas de otras instituciones, cada estructura está dividida en tres etapas: motivación, desarrollo y actividad práctica, estando dirigidas a cursos de niños desde Pre Kínder a IV Medio, proponiendo un entretenido aprendizaje de la Historia del Arte a través de actividades guiadas por Licenciados en Arte y en Educación. Durante la visita, los niños conocen distintas obras de arte y posteriormente realizan un taller que refuerza los contenidos. Las visitas guiadas han resultado un gran complemento para profesores no sólo de artes, sino también de otras especialidades, debido a los objetivos transversales que poseen, transformando al museo en un espacio donde es posible trabajar en torno a varias asignaturas.

Actualmente, hemos reestructurado nuestra oferta temática ampliando la cantidad de pautas existentes, principalmente hacia los niños más pequeños. También hemos diversificado la oferta temática hacia áreas externas a las artes visuales, para tratar a través de la pintura temas actuales como la alimentación saludable o el respeto por la diversidad cultural. Además, en un trabajo que aun se encuentra en desarrollo, enfocamos el análisis de nuestro trabajo para crear programas para niños y jóvenes con

discapacidad intelectual, auditiva o visual. En el primer caso, desarrollando propuestas de talleres muy lúdicos, en los que se les da gran importancia a la etapa creativa a través de materiales que estimulen el tacto; en el segundo –ante la ausencia de traductores en lengua de señas–, diseñando actividades que busquen resultados visuales de gran atractivo para ellos, como el grabado o el graffiti; y en el tercero, haciendo uso de nuestra reciente colección de reproducciones escultóricas complementadas con motivaciones de audio (narraciones o música). Todas las pautas son desarrolladas bajo los criterios metodológicos que ARTEQUIN pone en práctica desde hace años, coincidentes a los criterios generales de interactividad y no masificación (Pastor, 2004).

Nuestro principal objetivo es hacer que cada día más niños, familias y profesores consideren el museo como un espacio donde es posible aprender de una manera entretenida. La búsqueda de la experiencia significativa la realizamos en cada uno de nuestros productos: visitas guiadas y talleres, audiovisuales, material impreso, como también en nuestro primer libro publicado el año pasado, *Detectives en el Museo: descubriendo misterios en la pintura*, libro ilustrado donde la acción y el misterio son necesarios para recorrer la Historia del Arte.

CONCLUSIONES

Todos debemos entender la importancia que tienen los museos en nuestra sociedad: quienes los financian, entender que sin equipos de personas que trabajen con condiciones

laborales acordes a la ley, jamás se podrá profesionalizar las áreas educativas, lo que significa museos desconectados con su comunidad; los medios de comunicación, entender que sin cobertura masiva los espacios y esfuerzos se pierden; las familias, saber que cada día los museos se establecen, cada vez más, como espacios abiertos que a través de metodologías educativas logran crear instancias de entretenimiento familiar; los docentes, comprender el museo como un espacio donde es posible resolver una enorme cantidad de problemas relativos al arte, a la historia, al lenguaje, a las ciencias, etc. La sociedad en general, comprender que los programas de mediación y educación que ofrecen los museos, en su mayoría dirigidos a niños, poseen el objetivo de formar personas con capacidad crítica, conscientes de la diversidad cultural y social que conforma –aunque a veces no nos demos cuenta– nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

Déotte, J-L (1998) *Catástrofe y olvido. Las ruinas, Europa, el Museo.* (1º ed. en español) Santiago. Cuarto Propio.

García, A (1994) *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos.* Madrid. Ediciones de la Torre.

Pastor, Mª I (2004) *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales.* Barcelona. Ariel.

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES COMO EJE DE CAMBIOS

DENTRO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

RESUMEN

Quisiera compartir, desde mi experiencia, algunas claves que creo hicieron posible que la enseñanza de las artes visuales fuera motor de innovación dentro de mi colegio. Este es una institución que está comenzando un proceso de cambio, desde una forma más o menos tradicional de ver la educación, hacia una más experimental, en donde incluso ya se discute la posibilidad de establecer planes propios. Primero que todo, quisiera señalar la importancia del contexto donde trabajo, pues hasta el momento las condiciones de este ambiente no se habían dado con tanta intensidad; en ninguno de los otros colegios donde estuve y, si no hubiese encontrado a personas con el mismo espíritu y las mismas ganas de transformación, esto no estaría ocurriendo. Por ello empezaré por referirme a las características del Colegio Nehuen.

PALABRAS CLAVE: AMBIENTE IDÓNEO, INNOVACIÓN, PROBLEMÁTICAS, TRABAJO INTERDISCIPLINARIO.

David Román Carreño

Artista Visual y Pedagogo



Características de mi lugar de trabajo que hacen posible la innovación.

El Colegio Nehuen se encuentra en la comuna de Talagante y la sede donde trabaja está en un entorno rural. Posee perfil Científico-Humanista, con orientación no academicista; es decir, busca centrarse en el desarrollo integral del alumno más que perseguir buenos puntajes en las estadísticas. La Dirección cree firmemente en que el objetivo es crear buenas personas, contentas de vivir y con las habilidades necesarias para, en un futuro, transmitir esta misma forma de ver la vida. En el Nehuen, si bien se conversa de él, no vivimos pendientes del todopoderoso SIMCE y de los beneficios que trae aparejados el prestigio de dichos números; aun así, al colegio no le va mal.

Por otro lado, si bien posee financiamiento particular subvencionado, está lejos de los nefastos abusos y fraudes de los que, lamentablemente, tenemos noticia periódicamente en este tipo de instituciones. Todos los años, las cuentas públicas dejan en claro que el dinero se reinvierte completamente en infraestructura y docencia. De igual manera, la mensualidad -de treinta y un mil pesos- y el alto número de becas, permite que la realidad social de los alumnos sea variada. Los estudiantes son de características múltiples, pero existen dos tipologías que los describen certeramente: la mayoría comparte una gran empatía por el otro y se motivan frente a los desafíos de lo nuevo. Además, muchos tienen inquietudes socia-

les y han participado o participan de los movimientos estudiantiles para mejorar la educación. En cuanto a los profesores, existe un clima muy grato entre colegas, siendo personas comprometidas con el colegio y en un importante número, dispuestas a probar cosas nuevas. Dirección y U.T.P., conscientes de ello, trabaja de una forma no impositiva, estimulando los proyectos que nacen de los profesores.

Finalmente, no siendo un colegio artístico, se ve a la enseñanza del arte como una pieza fundamental para el desarrollo del perfil del estudiante. Es por eso, que ante la necia disposición de recortar las horas obligatorias, el colegio las mantuvo e incluso ha aumentado el número de talleres en el último año. Esto no quiere decir que sea un lugar edénico: no estamos exentos de problemas, pero estos se resuelven siempre pensando en el bien común. También podemos señalar que, naturalmente, surgen algunas tensiones entre las formas de ver la educación de manera más tradicional y las más propensas, sea dentro del mismo equipo de trabajo, con los alumnos o los apoderados.

Cambiar es un proceso difícil y naturalmente es un riesgo, sobre todo en el contexto de competencia y exitismo en donde las estadísticas tienen inmerso al mundo educacional. Todos los colegios hablan de valores y humanidad en sus proyectos educativos,



pero existe una inmensa gama de grises en cómo dichos valores y dicha humanidad ganan o pierden batallas frente al mundo de los números, de los resultados, del "éxito". En cada Consejo de Profesores, en cada posibilidad de adjudicarse un proyecto, en cada proceso de matrícula, en cada contabilidad, la balanza se está inclinando a uno u otro lado. El mundo de la competencia está instalado y los valores del triunfo individual por sobre el colectivo, son el peligro que debe sortear -con valentía y mucha suerte- un proyecto humanista como éste. He visto cómo cada vez más colegios hacen el camino inverso. Debido a ello, me es imposible no ver con recelo la ola estandarizadora que busca asociar la realidad a las estadísticas.

Creo que en nuestro colegio sabemos que la realidad no son los números; si bien los aceptamos como una herramienta, no podemos tolerarlos como un factor que permite todo nuestro actuar ni nuestro ser pedagógico. Lamentablemente, esta corriente exitista se vuelve hegemónica y la lógica tecnócrata se ha transformado en un valor supremo e incuestionable que lleva, por ejemplo, a mentir al momento en que los colegios seleccionan a sus alumnos para rendir el SIMCE o a segregar: en nuestra misma comuna hemos sido testigos de cómo para crear un colegio de excelencia, se instaló una reja divisoria entre dos entidades educativas. La escuela Cornelio González, que acogió dentro de sus dependencias al Proyecto Bi-

centenario, se vio segregada groseramente. Los alumnos de elite del nuevo colegio y los estudiantes "normales" del antiguo, apenas se ven las caras a través de una malla "de kiwi". Algunos dicen que los profesores les impiden acercarse al muro a conversar con los del otro lado. Consecuencia de esto, es que muchos estudiantes se empezaron a ver con recelo y las hostilidades arribistas y el resentimiento, de un lado y otro, se extendió hasta los apoderados... No tengo una opinión acabada en torno a los liceos de excelencia y este no es el lugar para discutir sus bondades o problemáticas; quiero apuntar, con el extremo de este ejemplo en concreto, a que la necesidad de mostrar resultados rápidos y de subir en las estadísticas, llevan a cometer errores que atropellan la dignidad de alumnos y profesores.

UN OBSTÁCULO PREENINENTE PARA CREAR ESTRATEGIAS DE TRANSFORMACIÓN

Antes de pasar a las actividades que me gustaría mostrarles, quisiera precisar que sé claramente que innovar en un colegio no es fácil. Creo conocer por lo menos uno de sus motivos. Actualmente se apunta al problema de la calidad del docente, a la importancia de la medición y se exige una planificación rigurosa. Pero pocos hablan de que el tiempo frente al aula es demasiado con respecto al tiempo asignado para planificar, preparar materiales y sobre todo elaborar estrategias eficaces.

En Chile, el profesor es como un actor que no tiene tiempo para ensayar, sino que debe presentarse permanentemente en el escenario; eso no deja muchas posibilidades de mejorar el repertorio. En una realidad donde las instancias de reflexión docente -si es que existe- se desarrollan en los recreos o lisa y llanamente fuera del horario de trabajo; es entendible por qué no son tantos los profesores que realizan este tipo de esfuerzos y sólo se ajustan a tratar de pasar los contenidos, de la mejor forma que pueden, dentro de un sistema con tantas restricciones. Sé también que no podemos seguir aplicando mecánicamente los programas; somos profesionales y por sobre todo personas que conocen a sus alumnos y podemos crear para ellos metodologías nuevas y orgánicas, adaptadas a su contexto. Pero para eso necesitamos, aparte de voluntad, tiempo. Menos horas frente a aula y más para desarrollar estrategias, nos orientaría en el camino correcto.

DOS EJEMPLOS DE ACTIVIDADES INNOVADORAS Y SUS CONSECUENCIAS

La primera actividad a la que me referiré, la desarrollamos el año pasado comandada por el tercero medio, pero participaron los alumnos desde octavo hacia arriba. Dentro del ambiente de las movilizaciones y las constantes asambleas que realizaban durante los paros, observé que los chicos necesitaban un lugar para reunirse. Paralelamente, me encontraba investigando acerca de sistemas de construcción baratos y



amigables con el medio ambiente para un proyecto personal de vivienda que no llegó a realizar. Así que aprovechando una unidad de arquitectura (transformada y alargada al máximo) y contando con el respaldo de la Dirección, decidimos construir una pequeña Ágora o Foro, donde se pudieran reunir en asamblea, hacer clases al aire libre, o simplemente sentarse a conversar. Como ya dije, la sede donde trabajo se encuentra en el campo y tiene mucho espacio disponible. La técnica elegida fue el “Súper adobe” desarrollada por el arquitecto Iraní Nader Khalili, basada en las casas del desierto de su país como una alternativa económica y segura para construcciones del tercer mundo. Esta consiste en llenar de tierra sacos paperos y apilarlos a manera de ladrillos. Se enganchan con alambre de púas y se revisten de una capa de barro y paja (cob) con una cubierta de cemento.

El esfuerzo físico fue considerable; hubo que excavar para hacer cimientos y sacar tierra, llenar y apilar 200 sacos, de unos 40 kilos cada uno. Además, debimos ir algunos sábados para terminar la construcción. El financiamiento se dividió entre los alumnos (\$4500 c/u) y la Dirección (alrededor de \$100.000). Nos demandó todo el segundo semestre. Obviamente este trabajo exigió un gran compromiso por parte de los estudiantes, quienes seguramente la recordarán

por el resto de sus vidas como un triunfo del esfuerzo colectivo. El éxito de la actividad, sumó las confianzas necesarias para acometer nuevos desafíos este año.

Así, el segundo ejercicio que les presento, se planteó como un piloto para probar la eficacia de las actividades interdisciplinarias. Trabajamos aprovechando (incluso forzando) una relativa conexión en los planes entre Artes, Historia y Lenguaje en cuarto medio. Con las profesoras de Lenguaje, Tavatta Fajardín y de Historia, Daniela Maturana, encontramos el punto de unión en las Vanguardias y su relación con el contexto histórico que las engendra. Durante todo el semestre, preparamos el terreno para crear una actividad conjunta, que incrementara los niveles de aprendizaje en torno al tema y desarrollara habilidades tendientes a captar la realidad de los procesos como algo integral y relational. Además, en términos prácticos, esta unión nos permitió ocupar una mayor cantidad de horas semanales para investigación y ejecución. Por último, logramos reemplazar la evaluación coeficiente 2 en formato prueba o disertación -tradicional en Lenguaje e Historia-, por algo mucho más estimulante para los alumnos. El trabajo consistió en la creación de tótems educativos, en torno a varios ejes referentes a las Vanguardias. La idea era que con estos paneles, los alumnos pudieran explicar a sus compañeros de cur-

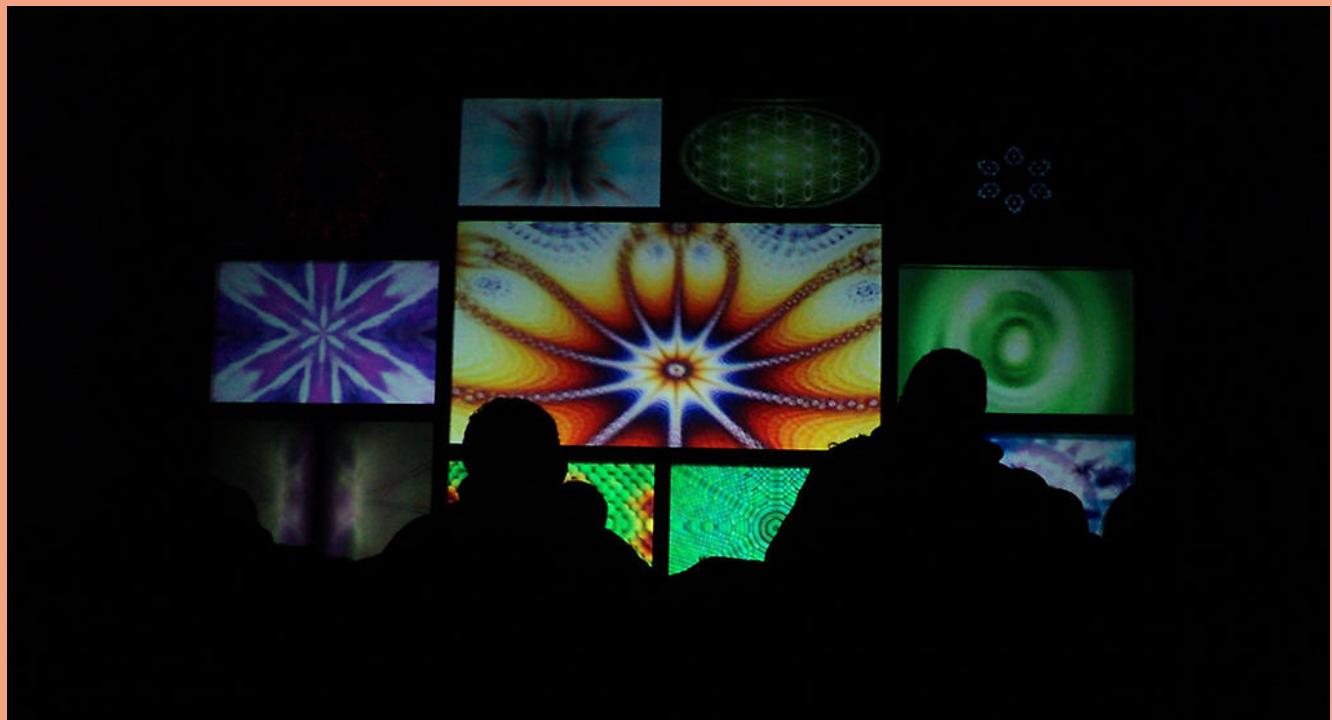
so, de colegio y a la comunidad educativa en general, la relación de los procesos artísticos con los sucesos históricos del Siglo XIX y principios del XX. Asignamos 12 temas tales como: “Dadaísmo y Primera Guerra Mundial, el absurdo y la anarquía como rebelión frente al estado de las cosas”, “Los motivos y el estado del arte de finales del siglo XIX, en la antesala de las Vanguardias”, “La importancia del manifiesto, en cuanto discurso ideológico de los movimientos vanguardistas y su relación conceptual con el manifiesto comunista del año 1848”, entre otros.

Cada proyecto fue trabajado por una pareja de alumnos. Nuevamente la labor fue durísima, con sábados e incluso domingos, para algunos, trabajando. Muchas veces se escuchó “hubiese preferido una prueba” o “volvamos a lo antiguo mejor”. Pero en el fondo, ellos saben que están participando activamente de un proceso de cambio y que sus manos son capaces de logros que no se conocían. Así, a la hora de presentar los proyectos, dieron muestras de gran creatividad en las soluciones que exigía el tótem, además revelaron un increíble dominio técnico en la pintura, profundidad investigativa y una claridad en comunicar sus ideas que nos dejó a la Dirección y a los docentes muy contentos y pensando, ojalá, exponer los tótems en la plaza del pueblo. La reflexión inmediata que me surge es que la calidad de esta actividad

se vio reforzada por el trabajo docente en conjunto; cada uno de los profesores aportó cualidades que el otro no tenía, sin ir más lejos, mi habitual nulidad para encargarme del proceso evaluativo fue apoyada por las habilidades de las profesoras con quienes trabajé; o me vi ayudado con las precisiones contextuales en los contenidos, o con las relaciones más allá de mi alcance, entre un largo etc. El buen resultado de esta actividad, me mostró una de las formas de cómo se puede mejorar en docencia: es en la práctica de un enfoque colectivista, en donde el trabajo mancomunado potencia el aprendizaje de nuestros alumnos y de los mismos profesores. Creo que una labor interdisciplinaria y no disgregada, en que profesores trabajen codo a codo junto a sus pares, es mucho más eficaz que innumerables capacitaciones, férreos controles de la U.T.P, o planificaciones estrictas y detalladas.

Por otro lado, estas dos muestras no son las únicas a las que podría referirme: dentro de mi área existen varias; algunas exitosas, otras no tanto. En un proceso así, no todo tiene que ir bien y por ello es preciso permitir y que te permitan equivocarte. Además, muchos otros profesores se encuentran en acciones parecidas. Pero con estos dos ejemplos, quiero evidenciar que la asignatura de Artes Visuales puede pasar del lugar de retaguardia -donde usualmente se la relega-, a conducir importantes procesos educativos y son las características esenciales de ésta: vitalidad, arrojo, creatividad, ductilidad, entre otras, las que la convierten en eje principal de cambios que conduzcan a mejoras en el aprendizaje y sobre todo a una mayor calidad en la experiencia humana.





El imaginario de la gente.

Procesos curatoriales en la muestra Colección Televisiva en conversación con Gonzalo Pedraza, Historiador del arte y curador de Artes Visuales de Matucana 100.

Respecto a su última curatoría, Gonzalo Pedraza nos presenta un análisis sobre las condiciones y criterios que utilizó, junto al equipo que colaboró en la muestra realizada en Matucana 100, respecto a la intervención de la comunidad en la conformación de la obra. Así, se presentan relatos íntimos que revelan lo que los chilenos recuerdan respecto a su cultura, sintetizada en los videos que marcan la historia de la televisión chilena; a su vez, refleja la historia del país, un país conformado de paradojas, conmociones y quiebres que, desde una lectura artística, revelan el sentido de colección.

Alex Meza (AM): Háblanos sobre “Colección de Televisiva”, de su objetivo, quienes participaron, como fue su desarrollo y cuál es el vínculo con Colección de Imágenes.

Gonzalo Pedraza (GP): La idea del proyecto “Colección Televisiva” es trabajar la idea de colección. Cuando me invitan a ser curador de Matucana 100, la primera negociación fue qué íbamos a hacer; yo les pedí trabajar dos líneas que me parecen interesantes del centro cultural: uno era el arte, que es poner al artista bajo ese formato tradicional y el otro, trabajar la visualidad. Y la visualidad no solamente ataña al mundo del arte sino que ataña a todo el mundo, porque todos vemos

-o la mayoría vemos- y la idea es que se lleve a la observación de todas las personas.

Ahora, ¿cómo se observa? La pregunta es bien compleja, pero creo que hay varios documentos de observación; para mí, que tengo formación de historiador del arte, la documentación de la visión es con la pintura, pero también con las cartas, los contratos, con un boleto de micro... en todas las cosas, objetos o cultura material tu puedes ver cómo la gente se veía en un determinado momento. Y empezó la palabra cultura visual a sumarse a un grupo de estudio, que básicamente se inicia en Estados Unidos y en Inglaterra, en donde ellos se dedican a estudiar los actos de visión o "historizar" la mirada. Sin embargo, es muy complejo historizar la mirada, porque "la mirada" como concepto es muy amplia y las miradas tienen que ver mucho con especificidades.

Entonces las colecciones tenían que ver con eso: estudiar la mirada de los espectadores y específicamente que la muestra, además de estudiar las miradas, educara sobre la misma. Y ese proyecto se basa, en un primer momento, en un proyecto que venía desarrollando antes denominado Colección Vecinal. Consistía en pedirle a un grupo de gente de un territorio geográfico qué obra de arte nos prestaría. La gente presta un cuadro de su casa que está colgado en el living, que puede ser un paisaje, una marina o un póster de Michael Jackson; éste entra a un estudio de colección -juntamos alrededor de 300-350-, se estudia cuadro a cuadro y se arma una colección. Entonces lo que la gente entrega es el documento visual, primero lo que yo elijo y lo que yo veo todos los días y que de tanto ver, desaparece. Y eso, que está impregnado de tu visión y de tu elección, es lo que también muestra la Colección Vecinal. Y se llama colección, porque básicamente es un lugar que absorbe la idea de un sector, como si todos fueran coleccionistas.

Cuando me invitan a M100 yo planteé este proyecto como un proyecto de célula madre, donde podíamos ir extendiendo la otra experiencia y la colección de imágenes, más que la pregunta hacia la obra de arte, se la pedía a la imagen, o sea, la gente definía imagen como ellos querían y lo mandaban por vía electrónica. Y ahí lo que se hizo fue una biblioteca gigante de imágenes que también corporalizaba la elección de estas personas, pero entendiendo que también el paradigma del computador que se instala en Chile a fines de los noventa, ya habla de otra cosa respecto a la imagen; antes de eso la imagen era el cuadro, pero después la imagen se hizo digital, de un momento a otro. Y no nos dimos cuenta que la imagen pasó a ser un mundo distinto. En otras culturas, por ejemplo en alemán, imagen es Blind, que puede ser cuadro.

Entonces la imagen puede ser todo. Pero cuando uno dice imagen a alguien, hoy día piensa en una foto de google y eso es muy interesante también. Y la gente lo envía, las seleccionaba y después las llevaba a un gabinete y armaba su propia curaduría. Y la tercera, que es la Colección Televisiva, tiene que ver con las imágenes en movimiento, con la cultura del archivo que pasa por todos estos lugares: qué video viste tú, qué te causó un gran impacto en tu visión. La gente envía este video -que es una secuencia de muchas imágenes y que narra una historia- y lo que nosotros hicimos fue tomar todos estos videos -fueron tres mil- y estudiar uno a uno. En estos tres mil lo que encontramos fueron doce temas específicos, como mística, juegos ópticos, marcha estudiantil, etc. Y lo que hicimos fue elegir los videos más representativos de esos tres mil, seleccionamos y armamos una narrativa con esos videos, como que fueran los cuadros centrales de los gabinetes.

Bueno, se me olvidó decir que la pintura de gabinete se realizó en un contexto europeo,

la Europa de la primera modernidad y que son cuadros de un metro por ochenta, donde se pinta una colección de un personaje en específico, un cuadro al lado del otro y se utilizaban para mostrar el poderío del coleccionista. Y esta estructura de la colección es interesante, porque tenemos cuadros centrales que se expanden a los lados pero también otro cuadro central. Uno puede ir saltando en los cuadros centrales para armar el conjunto y después llegar a los detalles, con los cuadros menores. Y esto fue: cuadros grandes, los videos más importantes -según nuestro criterio- y el propio archivo que daba Youtube o Vimeo están al lado de los hipervínculos que subimos al mismo y generamos historias de conjuntos. Entonces se formó una gran pantalla de cine, que tiene alrededor diez pantallas menores y van apreciando los vínculos, porque ya no importa la imagen en sí misma, sino que importan los vínculos que se generan. La idea del gabinete es que no existe la individualidad, sino que lo que uno ve son los conjuntos, porque uno siempre ve las cosas por asociación, no por individualidad. Y la crítica que se hace es que cuando nos toca ver exhibiciones, siempre vemos la individualidad, el cuadro, la pintura o el artista y siempre partimos por eso. Pero aquí no, aquí todos son conjuntos, ya que uno siempre está viendo lo que uno sabe y lo que te dicen y empezamos a asociar y crear nuestra propia lectura.

AM: Qué aspectos de Colección Televisiva tendrían una relevancia pedagógica y/o didáctica, necesaria de destacar en una reflexión sobre educación artística.

GP: Todos los proyectos de las colecciones en M100 son básicamente educacionales. En la medida que el proyecto es financiado por Luksic, que es una fundación que financia no por la artisticidad del proyecto, sino por el valor educativo que tiene y por la noción de experimentalidad que también plantea en la educación. De los videos o las

imágenes que comenté, casi el 70% fueron entregados por estudiantes de diez colegios o liceos, básicamente la educación secundaria y de colegios vulnerables, en donde ellos enviaron -a través de su profesor y asociado a su materia- los videos que más los impactaron. Entonces vieron un contenido en clases, por ejemplo reproducción celular y el profesor, bajo esa idea, les pedía que asociaran la reproducción celular con algo muy impactante, que vieran en los archivos de la red y ellos enviaban un tema con eso.

Era premiado el que el alumno, creativamente, generara un vínculo. Por ejemplo, un profesor mandó "marcha estudiantil" -tema impartido en Historia- y un alumno mandó la corrida de toros. O sea, entendían que la asociación era creativa e inventiva y eso es lo que da a entender el proyecto. Se trabaja en el aula, pero la segunda clase es en la exhibición; se les pide a los alumnos que se fijen, más que en las imágenes individualizadas, en los conjuntos, cosa que no es difícil para ellos ya que ellos son sujetos que están dentro del mundo del collage, o sea, ellos ven otras cosas a la vez, siempre. Y la tercera parte es una actividad que hacen los profesores, donde ellos responden a todo este proyecto y que tienen libertad para plantear. Entonces el proyecto tiene que ver con esa triada: aula, exhibición y aula. Nosotros después lo analizamos y generamos ciertos documentos para nosotros, para ir avanzando en los proyectos que siguen.

Hay una investigación detrás y por ejemplo, se descubren ciertas cosas que están 'en pañales' pero son interesantes; que los estudiantes comprenden los vínculos y pueden ver once pantallas a la vez. Una persona mayor a veinticinco años no lo ve y se queda con el recuerdo de la individualidad del proyecto. Nosotros, lo que estamos descubriendo es el resultado de tener abierto Facebook, Gmail, Tumblr, Flickr o tres páginas más, ellos ya tienen una construcción mental repartida en once y ver todo esto no es un problema. En-

tonces la pregunta es que si quizás los procesos cognitivos de educación también debieran estar asociados a esta repartición, al tema de la atención, porque no prestan atención al profesor hablando frente a todos. Pero ese no es el problema. El problema es que ya el paradigma mental cambió y eso es lo que trabajamos con los profesores, lo hablamos con ellos con un café para comentar qué piensan ellos de esto. Y ahí dicen claro, quizás el modelo de estar al frente hablando está cambiando, porque hay ciertos tramos de atención que ya no se están haciendo. Entonces, el problema no es de los alumnos, el problema es, en realidad, de todos nosotros, del sistema educativo.

AM: Qué aspectos de la educación artística a nivel escolar crees necesario replantear para mejorar la formación en esta área.

GP: Primero pensar que "educación artística" debiese cambiarse por "educación visual". Porque cuando uno ve, por ejemplo, un modelo de célula, uno podría ver todos los modelos de célula que están realizados durante la historia de la ciencia, que puede ser del siglo tanto al siglo tanto y uno va a ver también dibujos, la mano de un pintor, la mano de un dibujante o la mano de un grabador. Y uno ocupa una cierta técnica, ya sea a través del color, de la construcción de rayas o de la mecánica y así podemos ir investigando, mediante esas representaciones, el mundo social. Entonces yo creo que este tema podría partir hacia otros lugares y también entender que quizás lo que plantean estos proyectos, en lo que más a mi me importa, es que el espectador no es pasivo, en ningún momento, a tal punto que él arma la esencia. Nosotros armamos estas colecciones en la medida que el espectador es agente activo. Entonces ya no es algo que yo armo para que el otro lo aprenda, sino que el otro lo entrega y lo vuelve a aprender, en la medida que está asociado con otras cosas y las cosas que son individuales, pierden significado al estar en otros conjuntos.

Esa es la idea de la curaduría. Al final tú armas conjuntos y quitas los pesos individuales para armarlos, para disponer otro problema: que los significados son todos variables y culturales.

AM: Qué rol tienen los espacios culturales en esta tarea y en especial qué rol juegan los artistas y en particular los curadores.

GP: Yo creo que los centros culturales jugamos un rol cultural, valga la redundancia, que significaría que en la cultura no se ha dejado se ha dejado de lado la idea de la alta cultura y de la baja cultura, una discusión muy anterior pero que hasta hoy no nos hemos hecho cargo. Porque todos decimos "bueno, somos multiculturales y la idea es que todos aprendamos diferentes tipos de cultura", pero siempre hay una mirada en menos de fenómenos culturales como el reggaeton, o fenómenos culturales como los 'washiturros' y preferimos presentar a Bach o a Mozart, frente a estos personajes. ¿Cuál es mejor o peor? No sé. No sabría decir. Pero sí creo que los centros culturales debieran entender todos estos fenómenos como documentos culturales, quitar la noción de alta o baja y presentarlos como parrillas heterogéneas para que los públicos sean capaces de vincularse o desvincularse de los temas según su propio criterio.

Yo creo que el rol que tenemos es en lo formal, yo creo que ahí está el problema de nosotros: somos muy contenidistas pero nos vamos en las formas. Si tú, por ejemplo, explicas como ves, o como tú puedes ver, es mucho más interesante que lo visto. A lo que voy, es que no importa qué estemos observando, si un cuadro, un reloj antiguo, o un edificio. No importa los temas que observemos sino que el traspaso del ojo al tema es lo importante. Y que se traduce en fijarse en las masas, en los colores, en las composiciones y cómo se relaciona eso y se construye el objeto de tu mirada. Eso que está entremedio es lo que importa, porque el contenido

se va a ir, pero el criterio es lo que queda. Yo creo que nosotros tenemos que entrar en los criterios y eso es fundamental.

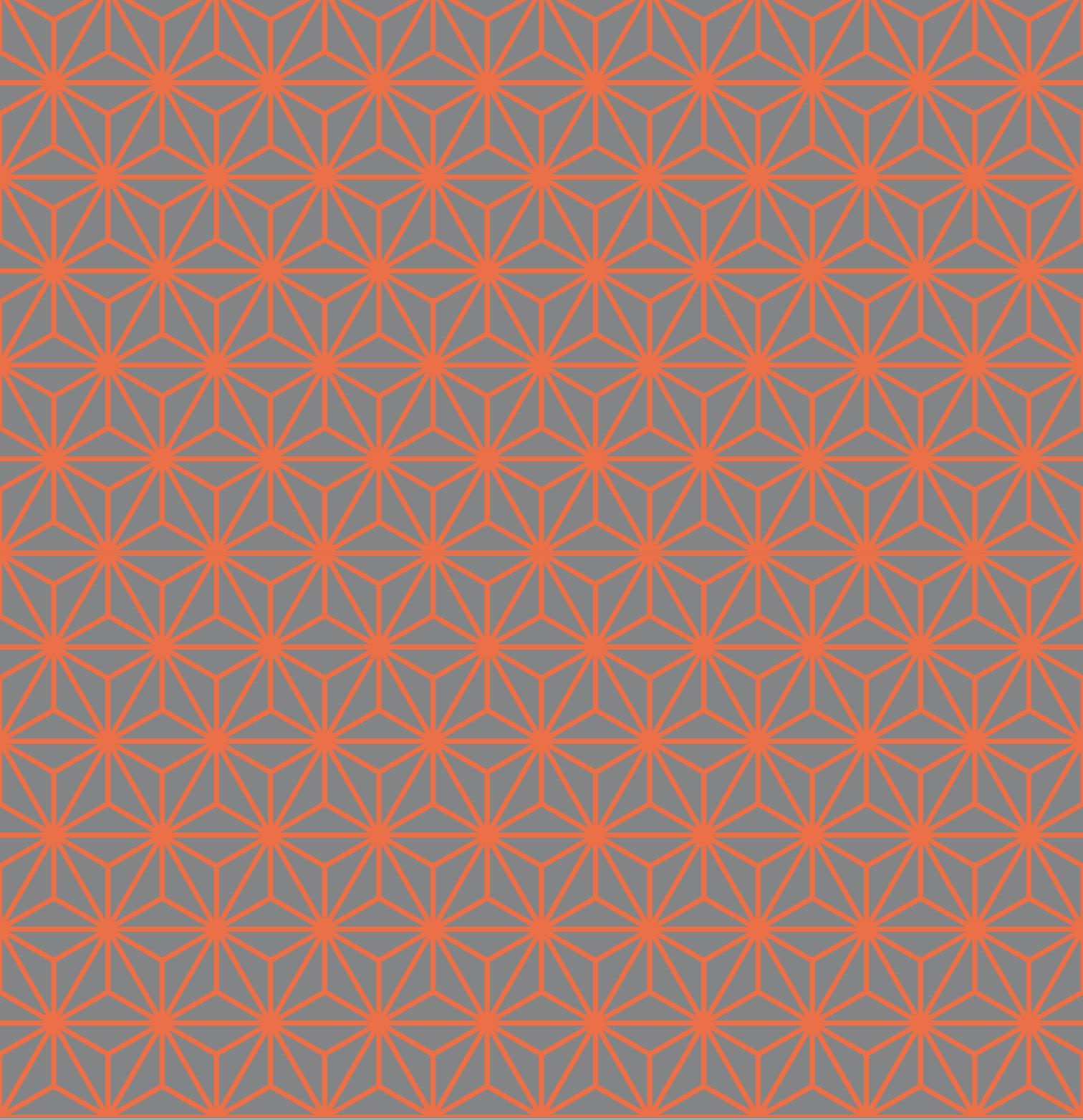
Ahora, el tema de las fórmulas de los criterios formales es muy complejo y de discusión permanente en todo, lleva apoyado mucho en la historia de las ciencias. Y en ese lugar yo me he sentido mucho más cercano porque plantea esto: no importa el objeto sino que importan los modos de tratamiento de los objetos. Tú puedes entrar a cualquier lugar a pensar la visualidad, o el tema del problema del color. Entonces yo creo que es mucho más amplio el tema ahí.

AM: O sea, se amplía el campo de acción del curador, en el sentido de tener una capacidad más relacional al entender el mundo visual no sólo suscrito al tema del arte, sino que a todo.

GP: Ahora, si tú eres curador de un museo de arte contemporáneo, tú eres curador de arte contemporáneo. Si tú eres curador de un museo de historia natural, eres curador de historia natural. Y tienes que hacerlo así porque la institución está basada en eso y ha tenido años de desarrollo en eso. Pero yo creo que lo interesante de un centro cultural es que como no hay colección; tú eres curador de un centro cultural, por tanto, yo soy respetuoso de las siglas y digo bueno, habría que hacer esto que yo me atrevo a hacer acá. Aunque quizás mañana me toque trabajar en una colección de arte y ahí tendría que entrar de nuevo.

Yo creo que no me ha tocado eso, porque también mi línea va más asociada a esta cuestión, uno llega a estos lugares porque uno también es coherente con el lugar al que está invitado. Y el curador yo creo que es un sujeto que tiene que hacerlo todo también. O sea, uno piensa desde el presupuesto hasta la línea de la mediación del tema. Lo interesante en eso es que los proyectos que acá se plantean no tendrían “una media-

ción”, o sea no existen, no entran, salvo por el tema de que vayan a verlo. Porque tú no estás traspasando, sino que traspasa todo un proceso, pero la mediación ahí entra en juego también. Qué medio, por qué lo medio y cómo hago la mediación. Aquí se confía mucho en que el propio espectador es capaz de eso. O sea, no hay un “criterio uniforme”, que es peligroso también, pero es parte del proyecto. Porque, como te decía, está en pañales. Esto es un proceso que creo que va a llevar años de desarrollo para mí y que en mucho tiempo más habrá una conclusión más definitiva de lo que se está haciendo.



BOLETÍN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Centro de Documentación de las Artes Visuales

Editor Responsable: Alex Meza Cárdenas

Edición: Valeska Navea

Diseño: Otros Pérez

Agradecimientos:

Queremos agradecer a María José Umaña, Loreto Ledezma, David Román, Gonzalo Pedraza, por sus aportes en esta edición.

CENTRO

CULTURAL

LA MONEDA

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN
ARTES VISUALES