

JORGE FERRADA SULLIVAN  
IGNACIO SOTO-SILVA

# Poéticas del sur del mundo

Relatos contemporáneos sobre  
educación, estética y arte



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS  
EDITORIAL



# POÉTICAS DEL SUR DEL MUNDO

Relatos contemporáneos sobre  
educación, estética y arte.

Ferrada Sullivan, Jorge  
Poéticas del sur del mundo. Relatos contemporáneos sobre educación,  
estética y arte / Jorge Ferrada Sullivan – Osorno:  
Editorial Universidad de Los Lagos, 2020  
346 p.; 17 x 24 cm cerrado  
RPI: 2021-A-2902 ISBN: 978-956-6043-27-0  
1. Artes 2. Ciencias  
3. Política 4. Creación

Este libro contó con la aprobación  
del Comité Editorial y referato externo

POÉTICAS DEL SUR DEL MUNDO.  
RELATOS CONTEMPÓRANEOS SOBRE EDUCACIÓN, ESTÉTICA Y ARTE

Primera edición: primavera del 2020

© Jorge Ferrada Sullivan

RPI: 2021-A-2902

© Editorial Universidad de Los Lagos, 2020

ISBN 978-956-6043-27-0

[editorial@ulagos.cl](mailto:editorial@ulagos.cl)

[www.editorial.ulagos.cl](http://www.editorial.ulagos.cl)

Cochrane 1070, Osorno

Edición: Ricardo Casas Tejeda

Diseño y maquetación: Alexis Hernández Escobar

Obra de portada pertenece a la serie "Escapadas" de Rubén Schneider

Esta edición ha sido posible gracias al proyecto ULA 1895 "Fortalecimiento de la investigación y posicionamiento institucional para el desarrollo regional", financiado por el Ministerio de Educación.

Esta publicación puede ser reproducida total o parcialmente y de cualquier forma, sólo para propósitos educacionales y no comerciales, mencionando la fuente de origen y autores.

Impreso en Santiago de Chile

# POÉTICAS DEL SUR DEL MUNDO

Relatos contemporáneos sobre  
educación, estética y arte.



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS  
EDITORIAL

# Contenido

## PRÓLOGO

Seminarios de poéticas y sus relatos (2015-2019).....	9
--	---

## I. ENSAYOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTE Y POLÍTICA

Luis Flores y Guillermo Marini .....	15
--------------------------------------	----

Comprendiendo la Autoridad Pedagógica en el marco de la representación del rol docente en profesores principiantes Guillermo Zamora y Juan Alfaro .....	41
---	----

Prácticas de innovación cultural: la experiencia de Balmaceda Arte Joven (BAJ) en la región de Los Lagos Francisca París.....	73
---	----

Arte/experiencia en la complejidad. Una propuesta de proyectos artísticos para la producción de nuevos conocimientos en el sur austral de Chile Jorge Ferrada .....	85
--	----

Una didáctica situada desde las experiencias y lo social-feminista: el caso de un liceo de mujeres Catalina Montenegro.....	107
---	-----

Música popular urbana en el territorio mapuche: una breve  
revisión bibliográfica

Ignacio Soto ..... 131

Pasado-presente: los desplazamientos simbólicos de la figu-  
ra de la víctima

Nelly Richard ..... 153

Inventar la huella

Carlos Ossa ..... 169

Participación: comunidades y sus contradicciones

Diego Parra ..... 179

Juventudes, tecnologías  
y los afectos en un contexto móvil

Andrés Sepúlveda..... 195

II

EXPERIENCIAS SOBRE

ARTE Y CREACIÓN

Abstracción Sur:

una breve historia oral en la red

Ramón Castillo ..... 211

Manipulación y deconstrucción del movimiento como es-  
trategia artística

Reinhardt Schulz ..... 235

Transición y elipsis: timeline de imágenes ante la contingencia. Mario Del Castillo Oyarzún .....	251
Perfoconferencia modos de experiencia: una poética del cuerpo Nury Gutes .....	275
Bitacora de algunas navigaciones artísticas Rubén Schneider .....	279
De los sistemas Autopoiéticos autónomos [o de la perfor- mance a la instalación] Félix Lazo .....	303
¿Dónde está José Huenante? Oscar Petrel .....	327
Calafate triste.....	328
De los autores .....	331



# PRÓLOGO

## Seminarios de poéticas y sus relatos (2015-2019)

En el año 2011, el filósofo francés, Jean Luc Nancy, dictaba en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, una interesante conferencia para académicos, artistas y público en general. En esta cita, nos quedan grabadas ciertas frases, que ya son parte de nuestro ideario cotidiano, para dedicarnos a la formación en artes:

(...) por aquello que pone en relación unos con otros es que podemos intercambiar signos de una finalidad sin fin, puesto que, únicamente una finalidad como ésta, que no está sometida a ninguna esperanza de cumplimiento ni de destino, responde a nuestra existencia y, muy precisamente, al hecho de que esta existencia es en común, de que es esencialmente un “ser-con” o es esencialmente un compartir<sup>1</sup>.

Los Seminarios de Poéticas Pedagógicas Contemporáneas, se han desarrollado entre los años 2015 y 2019, organizados en torno a ciclos de conversatorios que interrogan al territorio, al arte, a la educación y al pensamiento contemporáneo. Esta iniciativa que nace desde las más originarias inquietudes humanas, responde precisamente a la necesidad de instalar nuevos diálogos y nuevas preguntas en torno a la puesta en valor que posee la producción cultural y artística en el terri-

---

1. En <http://www.disturbis.esteticauab.org/DisturbisII/Nancy.html>. Revisado en abril del 2019

torio sur-austral y su rol protagónico en la reflexión social y política de nuestros contextos.

Bajo la seña de conversaciones, se instalaron diversos cruces y encuentros interdisciplinarios con pensadores nacionales (desde premios nacionales y regionales en ciencia y arte, hasta intelectuales y artistas de renombre nacional e internacional), que propusieron nuevas miradas en torno al fenómeno artístico y cultural, la producción de obra y las manifestaciones estéticas –en su multiplicidad de lenguajes–, permitiendo abrir los campos de comprensión y participación de la comunidad local.

Cada uno de los Seminarios de Poéticas, significaron algo así como una puesta en común de las palabras, de las señas, de las huellas y de los anhelos sentidos desde las visiones diversas de los participantes, desde las distancias territoriales y desde las distintas temáticas que lograron vincular las visiones educativas, humanistas, las miradas políticas, la producción artística y la estética en el sur austral de Chile.

Los Seminarios en esencia, se propusieron a partir de la interdisciplinariedad o si se quiere, desde la palabra compartida y entretejida por la necesidad de resignificar las propias disciplinas. Estamos ciertos que el peso y valor de estos Seminarios, fue poder proyectar hacia el futuro, nuestro presente, con todas las utopías posibles para desarrollar una escena de producción dialógica de insospechadas consecuencias para el campo cultural, artístico y de las humanidades. El carácter interdisciplinario, se fundó en la posibilidad de considerar el fenómeno cultural como un cruce multidimensional de la existencia humana, en la construcción de una cultura humanista. Una forma de resignificar la experiencia de producir sentidos desde las visiones educativas y formativas, creativas, estéticas

y políticas. Cada uno de los expositores que nos acompañaron, abrieron esas posibilidades de vincular(se) con enfoques teóricos y artísticos que permitieron nuevas aperturas, para nuevas preguntas y nuevas respuestas. En este contexto, este libro es el testimonio del sentido multidisciplinar que las ciencias deberían abordar con mayor intensidad y dedicación en el tiempo que nos toca vivir.

Este libro es producto de todos los seminarios desarrollados en esos años y un fiel reflejo de nuevas miradas sobre la ciencia y para la ciencia. Por esto mismo, no es un libro que siga la estructura del método en sus proposiciones. Sus artículos, no recorren la determinación que produce la academia para la presentación de sus argumentos y resultados. Es justamente lo contrario. En su sentido más profundo, el libro *Poéticas*, es una verdadera puesta en escena de la escritura de la mayoría de las conferencias, conversaciones y diálogos sostenidos entre los artistas, científicos e intelectuales para evidenciar una huella y también una ruptura entre las fronteras disciplinares de las humanidades, de la educación, de la estética, de las producciones artísticas y de los territorios. Desde otro sentido, la puesta en común de problemas interdisciplinarios -con sus propios métodos y metodologías- reflejan la circulación de conceptos, la venida de cuestionamientos y la posibilidad de estar en común, a pesar de las diversidades y diferencias. Como sostiene Morin, si la historia oficial de las ciencias, ha sido la defensa de la disciplinariedad en sus parcelas, otra historia habrá que escribir para ligar y resignificar el retorno a la Inter-trans-poli-disciplinariedad.

El libro *Poéticas*, también refleja uno de los signos que han marcado las tendencias de los tiempos actuales. En otras palabras, representa la necesidad de compartir la palabra en

conjunto con otros, y particularmente al interior de espacios de reflexión y crítica. El arte posee el privilegio de no estar determinado por estructuras ideológicas que predispongan su trabajo, su producción, su habla y su escritura. Es más, las tendencias estéticas más contemporáneas desde el siglo XX, han visto surgir nuevos diálogos que han permitido cruzar lenguajes artísticos en su diversidad de manifestaciones. Estos conversatorios y sus escrituras sin duda, enriquecieron la comprensión del fenómeno artístico, cultural y humanista como un medio de transformación social, formativa y educativa. Acciones que se han manifestado en las últimas décadas, bajo el desarrollo paulatino de una conciencia social y política para la educación de la cultura estética y artística.

En este sentido, el libro recopila la mayoría de las ponencias presentadas desde el año 2015 al 2019, en el auditorio central de la Universidad de Los Lagos y en la Corporación Cultural de Puerto Montt. Especial atención merece el reciente 2019, al cumplir los Seminarios de Poéticas, cinco años desde su aparición en la región. Por este hecho, se realizó una alianza con la Corporación Cultural de dicha ciudad, con el fin de convocar en cuatro conversatorios, a diversos artistas, curadores e intelectuales de la escena nacional. Mención especial requiere la visita de Eric Goles (premio nacional de ciencias) al seminario “Arte y Ciencia” y de Nelly Richard al conversatorio “Arte y Política”, la cual mantuvo un notable diálogo con el público asistente.

Los capítulos del libro están estructurados en dos secciones temáticas que vislumbran el cruce de las diversas disciplinas convocadas año a año.

La primera de ellas “**Ensayos sobre arte, educación y política**” situó la reflexión de los expositores, en una serie de

textos narrativos desde las prácticas que existen y subyacen en el campo educativo, cultural y político, bajo la determinación de los actuales modelos y formas de enseñanza en nuestro país, retomando la lectura de pensadores críticos contemporáneos y su influencia en el pensamiento docente, artístico y cultural. El cruce con la filosofía y pensadores como Merleau-Ponty, Derrida y Morin, entre otros, complementa el carácter interdisciplinar de esta sección y quizás nuevas visiones para pensar las implicancias formativas y educativas que poseen acciones como la experiencia situada, la percepción de los contextos, el cuerpo en su relación socio- sensible con el mundo que nos toca vivir.

La segunda sección titulada “**Experiencias sobre arte y creación**” se proyecta desde la trans- o interdisciplinaridad después de un siglo de especialización y de divorcio entre estas formas de producción. Sin duda el diálogo que puede establecerse desde los textos en la mixtura de las ciencias, la obra y la experiencia de creación, permiten vislumbrar los entrelazados problemas de la humanidad en siglo XXI, ya que estos mismos tienen un carácter global, transdisciplinario y complejo. En esta sección, además, se vinculan diversas miradas en torno al problema de la imagen posmoderna, a la producción estética bajo las señas del capitalismo cognitivo, a la relación directa que se despliega entre las estéticas cotidianas y la producción de obra, la formación artística, una perfoconferencia en danza y la mirada política y crítica de nuestra condición actual. Culmina el capítulo con una propuesta poética, presentada por Oscar Petrel, poeta local, el cual el día del Conversatorio “Arte y Política” (sep, 2019), nos compartió unas lecturas de sus obras.

Queremos agradecer a todos los que directa e indirectamente colaboraron en el desarrollo de los Seminarios de Poéticas Pedagógicas Contemporáneas. Agradecer la visita de nuestros expositores que destinaron su tiempo para convocarnos en la palabra y en los gestos, y finalmente, celebrar la presencia del público asistente, intelectuales, artistas, estudiantes, profesores ya que sin ellos las ideas más aventuradas y quizás transgresoras de la escena cultural y artística local, no serían posibles, si los signos de la intención y de los anhelos no se transformaran en una finalidad sin fin.

Jorge Ferrada

Ignacio Soto

(Editores)

# I. ENSAYOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTE Y POLÍTICA

Dimensiones olvidadas de la reforma  
educativa hoy: la experiencia del espacio  
y el lugar en la escuela<sup>2</sup>

**Luis Flores<sup>3</sup> y Guillermo Marini<sup>4</sup>**

La reforma del pensamiento necesita de una reforma de las instituciones, que necesitan, a su vez, ellas mismas de una reforma de pensamiento. (Edgar Morin)

## Introducción

Este capítulo pretende abordar la relevancia pedagógica de algunas de las experiencias “olvidadas” en las reformas programáticas actualmente vigentes en el país (MINEDUC, 2015; MINEDUC, 2017). Tales dimensiones están más cerca de una omisión que de un simple acto de mala memoria. Así es el caso, específico, de las experiencias del espacio y el lugar en la escuela, y en particular de su sentido pedagógico.

---

2. El presente capítulo constituye una reimpresión de Flores, L. y Marini, G. (2018)

3. Académico del Departamento de Teoría y Política Educativa, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, lmflores@uc.cl

4. Académico del Departamento de Teoría y Política Educativa, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, gmarini@uc.cl

En efecto, la cuestión de la calidad educativa según los requerimientos vigentes se reduce incontestablemente a la evaluación de estándares, muy necesarios para la medida del sistema en su conjunto, pero insuficientes para la toma de decisiones estratégicas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2011). En lo que concierne a la calidad educativa propiamente tal, no son los procesos de las experiencias de los sujetos en la escuela lo decisivo, sino la performance y los resultados.

La reforma educativa puesta en marcha, como tantas otras, es una reforma centrada en el curriculum, en los sistemas de evaluación, incluso en los sistemas de selección, pero no necesariamente centrada, como diría Edgar Morin, en una reforma del pensamiento (Morin, 2011). La reforma del pensamiento requiere una reformulación del conocimiento, que sustente e integre en un mismo circuito y, por ende, en la misma acción, tanto el enseñar como el aprender.

Las teorías del aprendizaje, así como los esquemas taxonómicos de los objetivos de enseñanza, son necesarios en el ejercicio de establecer modelos generales, pero son insuficientes al momento de realizar una re-forma que no sea tan sólo y efectivamente un simple cambio de forma, sino más bien, una reforma de fondo de los sistemas formativos en educación y de las prácticas educativas en su conjunto. Evidentemente, este “fondo” de la reforma del pensamiento no alude a ningún contenido específico, ni menos a un objetivo transversal único, de tipo interdisciplinario u otro.

La urgencia por consolidar la calidad de la educación ha llevado al país a organizar la actual reforma en torno a áreas tales como la renovación del curriculum, la carrera docente, el acceso inclusivo a la educación pública, la acreditación de los



planteles de educación media, entre otras. Un rasgo común de dichas áreas es su enfoque sistémico, validado por experiencias internacionales, que a través de indicadores objetivos pretende demostrar el grado de avance en cada dominio, así como verificar un uso adecuado de los recursos fiscales comprometidos.

Junto con reconocer el aporte de dichas iniciativas, la filosofía de la educación contribuye a problematizar aspectos decisivos que han quedado implícitos, olvidados o descuidados, tales como las relaciones subjetivas del espacio y el lugar en la escuela. Estas relaciones son decisivas, ya que refieren no sólo al impacto que los edificios educacionales pueden tener en el rendimiento de estudiantes, profesores y directivos; sino fundamentalmente a un modo peculiar de comprender la acción educativa de niños y niñas en sus propios contextos educativos. Los indicadores objetivos, validados y verificables, se encuentran supeditados, lógicamente y existencialmente, a una decisión que precede a la estructura de la reforma porque nace desde la pregunta por el conocimiento humano y su relación con los otros en el mundo. No se trata entonces de buscar nuevas cualidades o cantidades que especifiquen todavía más la calidad de la educación; sino de explorar los modos de conocer que pueden activarse desde las perspectivas del espacio y el lugar en la escuela, los cuales a su vez pueden contribuir a repensar los sentidos y fundamentos de la actual reforma.

Este capítulo pretende aportar al desafío de inaugurar una reforma del pensamiento, pero justamente no desde una lógica de la razón, sino desde la sensibilidad y la estética, a partir de una doble perspectiva: primero, se exponen algunas indicaciones epistemológicas, para situar el contexto del espacio y lugar como categorías pertinentes de comprensión para la calidad de la educación. En segundo término, se indaga desde

un enfoque filosófico y de la estética cotidiana, la experiencia del espacio y el lugar en la escuela, para la recuperación de esta misma experiencia como fundamento de sentido y la de sus consecuencias pedagógicas para la calidad de la educación, en tiempos de reforma educativa.

## 1. **Reforma del pensamiento y de la acción**

En este apartado revistamos algunos de los desplazamientos teóricos que propone el pensamiento complejo de Edgar Morin, con el fin de situar desde un marco amplio de interpretación una reforma a las reformas en educación (Morin, 1999). Hay otras “vías”, como dice el mismo autor, y otros criterios de calidad que, aunque medibles, superan cualquier estándar explícito de la enseñanza y de los criterios de evaluación también estandarizados (Morin, 2011).

La reforma del pensamiento requiere de una reforma epistemológica y una reformulación activa de los marcos teóricos tradicionales del conocimiento. En este aspecto la epistemología es más que una simple teoría del conocimiento, dado que no sólo se aboca a desarrollar una reflexión abstracta sobre los supuestos implícitos de las ciencias. No hay forma de hacer ciencia, filosofía o educación sin supuestos, pero tampoco sin tomar decisiones sobre la visión del ser humano que se quiere formar, el mundo que se quiere construir y el conocimiento que se quiere enseñar.

Por tanto, son estas decisiones las que están en el centro de la epistemología, más que el conflicto de determinados marcos teóricos o metodológicos referidos al modo de producir conocimiento. En el origen, la palabra episteme –del griego ἐπιστήμη– aludía al mismo tiempo a saber, ciencia y conoci-

miento, y por esta misma razón estaba ligada más a una acción que a una teoría, o si se prefiere, la teoría del saber (episteme) era también, y al mismo tiempo, una praxis. De esta forma, como lo destacan pensadores contemporáneos tales como Edgar Morin, Richard Rorty o Francisco Varela, entre otros, la epistemología más que una disciplina que estudie a la ciencia, su método y su filosofía como un objeto, es una meditación sobre el sujeto que conoce, o sea sobre nosotros; sobre el “objeto” conocido, i.e. sobre el mundo en que estamos; y sobre las relaciones del aparato cognitivo (conciencia, percepción, cerebro, cuerpo), en su conjunto y complejidad (Andler, 2002).

El sujeto que conoce no es más un sujeto “puro” que contempla, desde la neutralidad de la razón o del pensamiento, el espectáculo del mundo. Por otra parte, el sujeto no es más un ente solitario pensante (*res cogitans*) y, por tanto, es imposible dibujarlo en un círculo cerrado y sin un rostro. El sujeto en oposición al cogito cartesiano que “piensa en tanto existe”, es un sujeto en relación con otros y con el mundo que percibe. De esta forma, ser sujeto es una acción desde la cual se interpreta, se comprende y, sobre todo, se transforma el mundo. El sujeto no es simplemente un ‘yo’ ensimismado en una conciencia trascendental, sino a la inversa, una conciencia encarnada, intersubjetiva y enraizada en el mundo.

Bauman (2007), haciendo referencia a Gregory Bateson (2006), alude a la noción de deuteroprendizaje para indicar que la experiencia vivida y compartida en comunidad de nuestro primer aprendizaje es el mundo concebido como un conjunto de redes, y no como un objeto separado de quien conoce. De esta forma, el conocimiento es una experiencia referida más a la posición que ocupamos en el mundo que a la adquisición de determinados contenidos aprendidos en la escuela, ya

sea como una simple información o como explicaciones de leyes deductivas.

Este giro paradigmático, que pone en cuestión, como diría E. Morin, las matrices disciplinarias del conocimiento y de sus fundamentos, encuentra complementos en la misma época, con los trabajos de William James (1907) en América del Norte, con Merleau-Ponty en Francia, particularmente con la formulación de la fenomenología de la percepción, en 1945. En otra geografía habría que citar a Nishida (1870-1945) en Japón y, en nuestro medio, a Francisco Varela (2000).

En esta nueva forma de concebir el conocimiento, se afirma que la primera cualidad del sujeto no es más concebida como una “sustancia pensante” (*res cogitans*), ni menos como una entidad separada del cuerpo. El desplazamiento de una idea de sujeto, como ser que piensa, a otro sujeto que radicalmente siente, es concebir la subjetividad y la encarnación en reciprocidad, en un mismo circuito de irreductibilidad e integración de la conciencia que ciertamente piensa, pero que al mismo tiempo siente y percibe.

En esta perspectiva, hay una experiencia propia de cada uno, que es irreductible, subjetiva. Pero lo relevante para nuestro propósito es que está encarnada, y que al mismo tiempo es el acceso a la dimensión de la subjetividad humana, que ahora es parte de la “estructura molecular” de la epistemología.

El vuelco teórico es que la epistemología ahora se expresa en primera persona, y, desde una fenomenología del ser humano, como ser en el mundo. Esta posición no tiene nada que ver con un relativismo subjetivo, porque la subjetividad es entendida como una estructura comprensiva y hermenéutica de los sentidos vividos por el sujeto como ser en el mundo. Como diría Merleau-Ponty, la fenomenología de la percepción es una

filosofía que afirma que el hombre y el mundo no puede ser concebido sino a partir de su “facticidad” (Merleau-Ponty, 1945).

Esta “facticidad” a la que se alude no es sinónimo de algo puramente empírico, como algo de suyo verificable o medible. Al contrario, se trata de una experiencia “vívida” de sentido, ya que al mismo tiempo es plenamente biológica, como también histórica, social, espacio-temporal, simbólica. Es subjetiva en sentido estricto.

Hay demasiados antecedentes de una reformulación epistemológica y de una reforma del pensamiento provenientes de distintas fuentes y áreas del conocimiento. Sin embargo, hasta ahora estas revoluciones copernicanas no logran generar cambios importantes ni en la forma de enseñar, ni en la forma de aprender, ya sea en la enseñanza en escuela o en la universidad. Edgar Morin en reiteradas ocasiones advierte que una reforma del pensamiento (epistemológica) es imposible sin una reforma de las instituciones (política), que su vez requieren de una reforma que, como indicábamos al principio, es del pensamiento y no simplemente programática<sup>5</sup>.

De la reforma a la transformación. Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena.

La cuestión de fondo consiste entonces más que en hacer una reforma educativa, habitualmente centrada en temas curriculares y de cantidad de horas de clases, en decidir en qué reforma del pensamiento y de las instituciones pretendemos realizar un cambio. En qué noción de sujeto y de mundo es-

---

5. “No hay reforma política sin reforma del pensamiento político, lo que supone una reforma del pensamiento mismo, que supone una reforma de la educación, y que a su vez supone una reforma política. No hay una reforma económica y social sin una reforma política, que a su vez supone una reforma del pensamiento. No hay una reforma de la vida o una reforma ética sin una reforma de las condiciones económicas y sociales de la vida y no hay una reforma social o económica, sin una reforma de la vida y de una reforma ética” (Morin, E., 2003).

tamos situados, en otros términos, en qué dimensión de subjetividad emplazamos nuestra posición pedagógica y nuestra praxis educativa.

Por otra parte, la epistemología anclada en acciones, tales como el saber, la ciencia y el conocimiento, se constituye en discursos de acción y en posibilidades hermenéuticas de comprensión del mundo (Flores, 2018). Esta comprensión, aunque con pretensión de validez en cada uno de sus campos disciplinarios, ya no tiene afán de objetividad absoluta, ni de certezas inmutables. El principio de incertidumbre de Heisenberg (1927) se convierte -quizás sin querer para la Física-en el leitmotiv del conocimiento, del texto y de la acción. De esta forma, la experiencia fenomenológica del conocimiento es al mismo tiempo una experiencia de la acción. Por ende, no se limita a una lógica determinada de la razón, sino a una experiencia global vivida (*lebenswelt*) de cada uno como ser-en-el-mundo.

La reforma del pensamiento, como es una reforma de la acción, genera un desplazamiento de integración que permite una reformulación de la idea tradicional de sujeto como ser pensante, a la de un sujeto encarnado, intersubjetivo, enraizado en la experiencia del espacio vivido, como un “lugar” propio para sí mismo, en relación a otros, y de un tiempo vivido como temporalidad e historia. Por esto mismo, las dimensiones olvidadas de la reforma educativa no son un asunto puramente psicológico, referido a una teoría de la enseñanza en particular. La omisión de tales experiencias supone una ocasión propicia para llevar adelante una reforma del pensamiento, de tipo epistemológica, así como también una reforma de la acción, de tipo política.

## 2. **Perspectivas pedagógicas del espacio y lugar en la escuela**

En este apartado presentamos y discutimos las implicancias epistemológicas y pedagógicas del espacio y lugar en la escuela. Estas son nociones que refieren a dónde y, especialmente, a cómo los sujetos nos vinculamos entre nosotros mismos con nuestro hábitat. Se parte por presentar la relevancia de la sensibilidad o estética cotidiana como aproximación a las relaciones entre sensibilidad y educación. Luego se caracterizan las experiencias de espacio y lugar, ejemplificando cómo cada una supone un modo peculiar de concebir y practicar el conocimiento y las dinámicas intersubjetivas en la escuela.

Desde que Yuriko Saito (2017; 2010) afirmara que hay aspectos de nuestra sensibilidad cotidiana que tienen la capacidad de influenciar e incluso determinar nuestras acciones, la consideración del entorno escolar ha ido cobrando mayor relevancia dentro de la discusión sobre qué constituye una educación de calidad. Es que además de enseñar los contenidos oficiales del Curriculum Nacional, la escuela propone a cada estudiante –tácita o explícitamente– modos de comprenderse a sí mismo y a los demás, a través de relaciones entre su propia sensibilidad y el conocimiento escolar que están siempre a la mano o frente a los ojos, pero que suelen no identificarse como materia propia de educación.

Dichas relaciones se manifiestan, por ejemplo, a través de: el uso de mobiliario fijo, dirigido hacia un frente dominado por el pizarrón o de dispositivos móviles que permiten adaptar el cuerpo y la mirada a distintos focos de atención; el aprovechamiento o descuido de las áreas verdes en tanto espacios de juego y conversación; la contribución de la infraestructura a generar lugares de encuentro y participación o espacios anó-

nimos y de riesgo por bullying; la organización del tiempo escolar en ritmos regulares, cíclicos y diseñados para cubrir materia evaluable o en ritmos irregulares, dinámicos y autogestionados por las prioridades de los sujetos involucrados; entre otras. Es decir, ya no podemos hablar solamente de un “currículum oculto” sino con mayor precisión de un “currículum oculto de lo sensible”.

Entre las condiciones físicas más palpables e inmediatas como el mobiliario y las áreas verdes, y las aparentemente más abstractas como el clima y los tiempos escolares, la literatura sobre la sensibilidad cotidiana en la educación ofrece dos ejes de interpretación que distinguen entre el espacio y el lugar en la escuela (Marini, 2018; Hung y Stables, 2011). Lo primero dice relación a los principios físicos desde los cuales se construye el local escolar, haciendo énfasis en garantizar condiciones de habitabilidad y organizando el espacio desde el sentido de la vista. Lo segundo prioriza los valores compartidos que echan raíces en aquel espacio, abriéndose a la preocupación por cómo los sujetos se vinculan entre sí y con su entorno, y plasman signos que refieren a la calidad de su pertenencia en la escuela. Es importante anticipar que ambos ejes se presentan como co-principios, es decir, puntos de vista complementarios que permiten profundizar dónde y, especialmente, cómo los seres humanos orientamos nuestra vida en el mundo (Agnew y Livingstone, 2011).

#### a. Perspectiva visual y conocimiento del espacio escolar

Si bien existen excepciones notables como el Centro para Ambientes Efectivos de Aprendizaje de la OECD (Musset, 2012), pedagogías como Reggio Emilia, Waldorf o Montessori que se aproximan al edificio como un “tercer educador” (Lippman, 2010) o experiencias como las destacadas por el Proyecto



MAFA a nivel local (Adlerstein, 2016), la preocupación por el entorno escolar tiende a enfocarse en cumplir con requisitos básicos de infraestructura. Por ejemplo, la calidad del aire, la ventilación, la aislación térmica y acústica, los servicios higiénicos y de alimentación suficientes, las áreas libres apropiadas (Baker, 2012).

En Chile, desde el inicio de las primeras escuelas formales del siglo XIX, la inquietud por el espacio escolar se limitó a cuestiones como garantizar la existencia de una silla por alumno (Santos Rojas, 1854), baños limpios que funcionaran (Díaz, 1902) y jardines con arreglos florales (Salas, 1913). Hoy en día, cuando la Ordenanza General de Urbanismo y Construcción define las condiciones físicas de los locales educacionales del país, esta se enfoca en cuestiones como la proporción entre el área de la sala de clases y la cantidad de alumnos por metro cuadrado, la ubicación del pizarrón y la prohibición de instalar antenas de comunicación en un radio de 50 metros del edificio (BCN, 1976)<sup>6</sup>.

Ahora bien, atendiendo a los esfuerzos de la actual reforma educativa es legítimo preguntarse por la relación entre el espacio escolar construido y los logros de aprendizaje de la comunidad escolar. Después de confrontar distintas revisiones de literaturas sobre el tema, es posible afirmar que los resultados son, todavía, ambiguos. Por una parte, esto se debe a la dificultad de alcanzar orientaciones definitivas por la condición multifacética, diversa e inconexa de la literatura

---

6. Este esfuerzo por cumplir con lo “mínimo” de la escuela ha sido tan preeminente que recién el último Catastro de Infraestructura Escolar señaló que un 80% de los establecimientos nacionales carece de accesibilidad universal y un 40,3% de esos mismos establecimientos “no tiene ninguna solución disponible” para lograrla (MINEDUC, 2013).

de investigación (Schwember y Marini, 2018)<sup>7</sup>. Por otra parte, una vez alcanzados estándares mínimos de habitabilidad como los mencionados más arriba, la incidencia del espacio construido en el aprendizaje parece hacerse menos significativa (Higgins et al., 2005), como si la calidad del espacio escolar fuera una ayuda necesaria para el aprendizaje, pero no suficiente. Dicho esto, al comparar las normas internacionales de diseño y construcción de edificios escolares, Chile presente algunas diferencias sorprendentes desde una consideración orgánico-saludable. Por ejemplo: las salas de clases chilenas están obligadas a renovar tres veces menos volumen de aire que sus pares norteamericanas (Fisk, 2017); o la iluminación mínima de nuestras salas es un 40% menor que las argentinas (Ministerio de Educación de Argentina, 1998).

Desde otro punto de vista, es importante señalar que la organización del espacio escolar tiende a darle preeminencia a la vista, como paradigma y verificación del conocimiento escolar, por sobre los demás sentidos<sup>8</sup>. Por ejemplo, al visitar el Museo de la Educación Gabriela Mistral y revisar las imágenes de las salas de clases de principios del siglo XX, es sorprendente constatar una “matriz estética” que permanece inalterable (Mandoki, 2007), y que permite caracterizar al espacio escolar y sus pedagogías subyacentes desde y hacia “lo visible”. Es verdad que las imágenes hoy tienen colores, los soportes visuales exhiben otras tecnologías y su uso pedagógico ha ganado terreno como herramienta; sin embargo, el carácter

---

7. De hecho, el último Informe del Equipo de Tarea Revisión SIMCE no menciona de ninguna manera explícita la dimensión de la infraestructura escolar. Ver <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

8. La pregunta -acaso con sorpresa- por cuáles serían las posibilidades espaciales que ofrecería una organización desde el olfato, el sonido, el sabor, el tacto o la integración sensorial no hace sino reafirmar la pertinencia de esta exploración.

omnipresente de la imagen persiste: tres de los cuatro muros de la sala continúan siendo escaparates de mapas, directivas valóricas, dispositivos para la administración del tiempo (como calendarios, horarios y listas de asistencia), tablas periódicas e ilustraciones de O'Higgins, Prat, Neruda y Mistral.

El muro restante es sitio del pizarrón, no importa si de tiza, plumón o smartboard. La pizarra sigue resolviendo la pregunta sobre lo que constituye el conocimiento escolar formal, es decir, lo que allí se ve es la mayor de las veces lo que la escuela promueve como conocimiento. Esta desatención o descuido por los olores, colores, texturas y posibles sonidos de la sala de clases impacta de lleno en otras formas de concebir la experiencia de conocer, así como en la proxémica de los espacios. Si se considera que los estudiantes chilenos pasan un promedio de 1203 horas anuales en la escuela, resulta sorprendente que las sillas y bancos de trabajo sigan un estándar normal, el cual difícilmente podrá acoger la contextura física de estudiantes y profesores con distintas edades, alturas, pesos y tamaños. En palabras del arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa, podría afirmarse que la perspectiva del espacio escolar “alberga al intelecto y al ojo, pero ha dejado sin hogar al cuerpo” (2006, p. 19).

Desde aquí podemos avanzar en la comprensión de las decisiones epistemológicas que sostienen al pizarrón en el frente de la sala de clases. No se trata de negar que la vista sea posiblemente el sentido a través del cual más aprendemos de la realidad; lo decisivo es problematizar el carácter de esa misma aprehensión. La “frontalidad” del conocimiento escolar, en la que los estudiantes miran y hablan típicamente “hacia adelante”, da cuenta de un modo de conocer intermediado por imágenes que se muestran “colgadas”, como suspendidas

fuera del tiempo. Por lo mismo, se resisten a dejarse interpe-  
lar por los estudiantes. Dicho de otro modo, la “frontalidad”  
del conocimiento escolar se muestra como un objeto que está  
allí, pero en ese mostrarse obstaculiza la posibilidad de los  
estudiantes por conformarse o adecuarse a lo que él propone  
a través de una relación de mutua pertinencia.

Pedagógicamente, es importante rescatar que el espacio  
escolar chileno ha logrado construir salas de clases para cada  
niño y niña de nuestro país. Este es un alcance, en verdad, fun-  
dacional para pretender siquiera hablar de una educación que  
aspira a ser reformada. Pero, al mismo tiempo, no es suficiente,  
en tanto la organización espacial de la experiencia escolar no ha  
demostrado capacidad de albergar ni a los sentidos más allá de  
la vista, ni al cuerpo de quienes dan vida a la educación, ni a las  
sensibilidades compartidas que emergen de sus intercambios  
cotidianos. Tampoco, y he aquí una contradicción flagrante de  
nuestra época, de enseñar a aprovechar el universo de imágenes  
y visualidades, en favor de una educación de mayor calidad,  
pareciendo que la escuela es un testigo ciego y estático en un  
entorno donde sobreabundan estímulos visuales cada vez más  
diversos y cambiantes.

b. La cuestión del “lugar” propio de la escuela

Si bien la noción de “lugar” tiene una larga tradición en  
disciplinas como la geografía humana, la fenomenología y la  
arquitectura, es notoria su ausencia en el discurso educativo  
local. ¿Qué es un “lugar”? Básicamente, un espacio humani-  
zado, en el que convergen las características físicas de un área  
particular, las relaciones interpersonales que allí se desarrollan  
y las huellas simbólicas que dichas relaciones materializan  
(Tuan, 2014).

La experiencia de “escuela” parece requerir una construcción que alberga, protege y ofrece una forma de residencia. Pero también necesita de una cierta calidad de relación humana, compromiso o proyecto que pueda compartirse con otros, lo que es manifiesto al prestar atención, por ejemplo, a si los estudiantes, profesores y directivos se refieren a “mi” escuela o a “la” escuela. Desde la perspectiva del lugar, este modo de hablar tiene correlato simbólico: la que se llama “mía” y la escuela que es denominada como objeto “la”, se plasman en el cuidado, higiene, colores y uso, entre otras dimensiones sensibles, de aspectos como el frontis del establecimiento, las imágenes de los graduados en los pasillos, los accesos a los baños, el orden de la sala de profesores, dejando ver cómo un mismo espacio puede volverse un lugar de florecimiento humano o de presencia anónima (Marini, Merchán y Salas, 2018).

Aquí el desafío para las políticas y prácticas educativas parece estar en visibilizar, comprender y modelar relaciones interpersonales de calidad que se tejan desde la necesaria –pero no suficiente– condición espacial de los establecimientos. En este sentido, es elocuente que tanto la OECD como el Observatorio Internacional de Violencia Escolar postulen a la “calidad de la infraestructura” como el primer factor a tener en cuenta en el diseño de programas de mejoramiento del clima escolar. Para ambas instituciones, el estado de los muros y patios “tienen una incidencia sobre la moral de los profesores y alumnos y, por lo tanto, sobre el clima” (Debarbieux, 2012, p. 4). Esta afirmación supone que las relaciones entre quienes viven la escuela se encuentran necesariamente mediadas por

las percepciones que ellos mismos desarrollan entre sí, y entre ellos y el entorno escolar<sup>9</sup>.

Es importante destacar que el énfasis por comprender la calidad intersubjetiva y simbólica de la escuela, a través de las mediaciones sensibles del entorno escolar, ha derivado en el desarrollo de metodologías de investigación complejas (Uline y Tschannen-Moran, 2007). Por ejemplo, a través de cuestionarios que evalúan la calidad de la infraestructura, registros visuales y “etnografías al caminar”, que caracterizan el recorrido cotidiano por la escuela, y foto-grupos focales sobre los mismos registros fotográficos es posible profundizar en dimensiones tales como los “espacios de aprendizaje”, “lugares de vida comunitaria” o “las áreas verdes”. Esas herramientas no hacen sino dar cuenta de que los colores, olores, las texturas, los sonidos y otras cualidades de suyo no materiales -como el proyecto educativo institucional, el clima de convivencia o el estilo de liderazgo- le otorgan densidad a la existencia de la escuela en tanto “lugar” de expresiones sensibles compartidas.

Desde otro punto de vista, es decisivo reconocer que la apropiación de los lugares escolares requiere de la presencia corporal de los involucrados. Esto supone revisar las normativas que regulan la proxémica escolar descrita más arriba, pero fundamentalmente se dirige a “posibilitar” a los cuerpos vividos en su actualidad, tanto dentro de las salas tradicionalmente estructuradas para aprender como en aquellos espacios “libres” y habitualmente exteriores. En esas áreas verdes, patios, gim-

---

9. No existe un clima escolar “objetivo”, aislado de las relaciones que dan vida a la escuela. Por ello, la literatura lo aborda desde mediaciones que ayudan a caracterizar y profundizar aquellas relaciones. Así, por ejemplo, investigaciones de la OECD (2009), el Centro Nacional de Clima Escolar (Thapa et al., 2013) y El Observatorio Internacional de Violencia Escolar (Debarbieux, 2012) destacan las siguientes cinco cualidades como lentes de aproximación al clima escolar: Seguridad, Enseñanza-Aprendizaje, Relaciones Intersubjetivas, Pertenencia, Ambiente Físico.

nasios, huertos, donde se logran dinámicas de conversación que ponen al centro las preguntas y urgencias propias de los estudiantes, incluso en contextos físicamente empobrecidos pero, que guardan un cierto cariz de privacidad o complicidad, lo que es decisivo para experiencias pedagógicas de calidad (Marini, Merchán, Salas y Urrutia, 2019; Thomson, 2007)<sup>10</sup>.

Ahora podemos revisar cuál sería la comprensión epistemológica más adecuada para salvaguardar a los lugares en la escuela. Mientras que respecto de los espacios presentábamos al pizarrón como ejemplo de “frontalidad”, aquí no existe opción de encontrar un “objeto” que permita definir más acabadamente al “lugar”. Esta imposibilidad se justifica doblemente: por una parte, el lugar parece más cercano a una acción que a un sustantivo al cual pudiera señalarse con el dedo (presumiblemente, las memorias de nuestras escuelas básicas o medias, no se presentan como imágenes con etiquetas de museo sino más bien como prismas, asociados a situaciones concretas con rostros humanos). Lo que está en juego es el desarrollo de una conversación, de preguntas y respuestas en un circuito de, al menos, dos integrantes situados en un contexto orgánico y continuo.

Por otra parte, la experiencia del lugar es actual, siempre en tiempo presente. Es decir, si no está sucediendo, el lugar no existe propiamente. Entonces es justo preguntar ¿qué es lo que sí existe durante esa actualidad del lugar? Algunos estudios permiten inferir que el lugar se activa a través de una cierta “centralidad” o sincronía de miradas, tonos y empatías (Cornejo et al., 2002); una suerte de convergencia emocional construida entre distintos sujetos que los lleva a mantenerse

---

10. Vale resaltar que no se han encontrado en Chile estudios que exploren cuáles serían los “lugares” para los profesores y directivos.

allí mismo como atraídos o detenidos por su peculiar modo de mirarse, gesticular o hablar. Pedagógicamente, el lugar expresa esta condición primordial de toda educación asociada al encuentro con otros iguales, en un mismo recorrido de pensamientos, miradas, emociones y obras en común. Dicho de otro modo, el lugar nos permite recuperar un sentido de “nosotros” encarnado, con rostro humano y proyección comunitaria.

### **Algunas conclusiones y recomendaciones**

La tarea propia de la filosofía consiste desde su origen en mostrar lo invisible y significativo del mundo, la episteme, decían los griegos por sobre la simple opinión o doxa. Nos parece que este propósito de la filosofía en general y de la filosofía de la educación en particular, se manifiesta al considerar a la experiencia de espacio y lugar en la escuela como dimensiones que han sido olvidadas en la reforma educativa actual.

Una reflexión filosófica sobre el entorno escolar nos permite constatar que la perspectiva del espacio no sólo domina el ordenamiento físico de la sala de clases desde hace más de 200 años, sino que reproduce y proyecta una pedagogía “espacial” en lo referido a la enseñanza y al aprendizaje. La asignatura de historia, por ejemplo, se sigue enseñando a partir de “hechos” como si estos fueran datos terminados en un pasado más o menos remoto y, lo que es todavía más delicado, desde una sola línea de tiempo. Lo mismo ocurre con la biología, la física, la química y la geografía, entre otras, donde los diseños de enseñanza, ciertamente con medios y tecnologías modernas, mantienen una comprensión unidimensional de



realidades naturalmente complejas: por ejemplo, la idea del cuerpo humano dividido en cabeza, tronco y extremidades; la proyección del mapamundi con una línea del Ecuador desplazada hacia el Sur; una física que no alcanza a acoger la relatividad; una biología que no interpela por el sentido de la vida que pretende estudiar.

De modo análogo, el itinerario curricular continúa reproduciendo un mismo trazado “espacial”, y es irrelevante si alguna vez matemáticas se llamó aritmética o estuvo dividida con la enseñanza de la geometría. El asunto es que, en la jerarquía posicional de las asignaturas, la música y las artes aparecen hasta hoy al final de la lista, vinculadas a lo extra programático o a un lugar marginal, como es el caso de la propia filosofía, cuya pertinencia curricular se mantiene bajo sospecha. Este diseño “espacial” también se demuestra al analizar la imposibilidad de visitar un mismo curso, ya que la malla que enmarca al curriculum proyecta sus contenidos “hacia adelante”, en una línea recta que tiende, inevitablemente, a uniformizar los tiempos, preguntas y modalidades de aprendizaje de los distintos sujetos que recorren su itinerario.

Al exhortar a una reformulación del espacio y lugar de la escuela consideramos indispensable una reforma curricular profunda, pero esta vez como expresión de una reforma del pensamiento. Esta no se centra como es habitual en la redistribución de horas por asignaturas, o en la actualización de los contenidos de los planes y programas, sino más bien, es una reforma meta-programática referida a las decisiones y estrategias de conocimiento que estructuran tanto la enseñanza como el aprendizaje en un mismo engranaje, y en una misma experiencia pedagógica.

Desde este punto de vista, la reforma del pensamiento no es una simple transposición lógica del pensamiento puro, sino al revés, la integración global del cuerpo sujeto (leib) que siente, quiere y no quiere, en su relación también global con los otros sujetos, y en el mundo social, cultural y simbólico. Por esta razón, la reforma del pensamiento se sostiene en saberes, es decir, en experiencias comunitarias de conocimientos, y no solamente en disciplinas de estudios, que generalmente aíslan sus objetos y definen sus metodologías de aplicación desde principios racionalistas y de lógicas lineales de causas y efectos.

Otra serie de recomendaciones dicen relación con desarrollar esfuerzos tanto teóricos como prácticos para desplazar a la escuela desde la perspectiva del espacio hacia la del lugar. Esto tiene que ver con explorar los sentidos desde los cuales se puede afirmar que la experiencia del lugar precede existencial y filosóficamente a la experiencia del espacio y, por lo mismo, debiera constituir un punto de partida del diseño y construcción tanto de edificios escolares como de las prácticas pedagógicas que se dan en su entorno. En formato de pregunta, ¿por qué el “lugar” de la escuela no es tema en la formación y práctica de los profesores, diseñadores, arquitectos y gestores de políticas públicas?

También es necesario avanzar sobre el terreno, poco articulado, del conocimiento orgánico-biológico de la infraestructura escolar. Si bien la normativa de diseño y construcción de escuelas vela por las condiciones mínimas de habitabilidad y seguridad de los establecimientos escolares, hay problemas no resueltos en la educación chilena que sí tienen una respuesta biológica, pero permanecen ignorados por los principales actores involucrados. Por ejemplo: por Ley, los establecimientos se entregan “terminados” sin cortinas en las ventanas y tapasoles

en los patios. Ante este hecho, para mitigar las inclemencias del calor, las comunidades cuelgan papeles de diario, sábanas blancas, lonas camufladas, mallas negras para cerrar cercos, entre otros. ¿Pero qué material y qué color cumplen mejor con la función de aislar térmicamente el ambiente, favoreciendo un trabajo más confortable? No está claro. Otro tanto podría cuestionarse de la selección cromática de muros y cielos, de las materialidades de pisos, juegos y mobiliarios.

Vinculado con lo anterior, urge alfabetizar estéticamente la formación de profesores, es decir, desarrollar un conocimiento encarnado respecto de las implicancias de los modos de sentir que intervienen en las experiencias habituales de enseñanza y aprendizaje. Es curioso cómo la mayoría de los profesionales de la educación parece estar de acuerdo en el impacto que el entorno físico de escuela tiene en la calidad de la educación, pero ¿cómo se evidencia tal impacto? ¿De qué modo contribuye a reconfigurar efectivamente nuestras prácticas? ¿En qué medida somos capaces de demostrar que estamos enseñando a seres humanos completos, sintientes y emocionales, con cuerpo, a comprometerse en la tarea siempre inacabada de ser más plenamente humanos?

## **Referencias bibliográficas**

- ADLERSTEIN, C. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil: Construcciones desde el Modelamiento del Ambiente Físico del Aprendizaje*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- ANDLER, D., FAGOT-LARGEAULT, A. Y SAINT-SERNIN, B. (2002). *Philosophie des sciences. Tome I. Première édition Collection*

- Folio Essais (N 405), Gallimard Trad. Filosofía de las Ciencias. Fondo Cultura Económica.
- AGNEW, J. Y LIVINGSTONE, D. (2011). *Handbook of Geographical Knowledge*. London: Sage.
- BAKER, L. (2012). *A History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today*. Washington: National Institute of Building Sciences.
- BATESON, G. (2006). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. México: Gedisa.
- BAUMAN, Z. (2007). *La Sociedad Individualizada*. España: Cátedra.
- BAUMAN, Z. (2011). *Cartas desde el Mundo Líquido*. España: Paidós.
- QUEZADA, C., ROBLEDO, J. P., ROMÁN, D. Y CORNEJO, C. (2012). *Empatía y Convergencia del Tono Fundamental*. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción (Chile)*, 50(2), 145-165. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v50n2/art\\_07.pdf](https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v50n2/art_07.pdf)
- DEBARBIEUX, É. (2012). *Le "climat scolaire": définition, effets et conditions d'amélioration*. *Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale*. Disponible en: <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>
- DÍAZ, E. (1902) . *Higiene Escolar*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

- FISK, W.J. (2017). *The ventilation problem in schools: literature review*. *Indoor Air*, 27, 1039–1051. Disponible en <https://online-library.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ina.12403>
- FLORES, L. (2018). *El logos olvidado de la escuela: El caso del pupitre y el árbol*. En F. Schwember (ed.), *Lecciones de Clase*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- HIGGINS, S. ET AL. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. UK: Design Council.
- HUNG, R. Y STABLES, A. (2011). *Lost in Space? Located in place: Geo-phenomenological exploration and school*. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 193-203. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00548.x
- LECHNER, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM: Santiago de Chile.
- LEY GENERAL DE URBANISMO Y CONSTRUCCIONES (1976). *Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, 13 de abril*. Disponible en: <http://bcn.cl/ljwwj>
- LIPPMAN, P. (2010). *Evidence-Based Design of Elementary and Secondary Schools: A Responsive Approach to Creating Learning Environments*. New Jersey: Wiley.
- MANDOKI, K. (2007). *Everyday Aesthetics: Prosaics, the Play of Culture and Social Identities*. UK: Ashgate.
- MARINI, G. (2018). *Tres tesis sobre las relaciones entre estética y educación: Percibir para reintervenir la escuela*. En F.

Schwember (ed.), *Lecciones de Clase*, pp. 74-96. Santiago de Chile: Ediciones UC.

MARINI, G., MERCHÁN, J. D. Y SALAS, M. (2018). Estéticas Cotidianas Escolares: desde 'lo que se ve' hacia 'cómo se siente' la escuela. *Educação & Sociedade*, 39(143), 361-378. doi: 10.1590/ES0101-73302018171876

MARINI, G., MERCHÁN, J.D., SALAS, M. Y URRUTIA, I. (2019). *Inquiring everyday aesthetics in education: The case of school green areas in Santiago de Chile* (En evaluación).

MERLEAU-PONTY (1976). *PHÉNOMÉNOLOGIE DE LA PERCEPTION*. TEL. Gallimard.

MINEDUC (2011). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y Su Fiscalización*. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

MINEDUC (2013). *Catastro de infraestructura escolar municipal*. *Revista de Educación* 365, 18-25. Santiago: Mineduc.

MINEDUC (2015). *La Reforma Educacional está en marcha*. Santiago: Mineduc

MINEDUC (2017). *Bases del futuro. Construyendo el currículum de 3º y 4º medio*. Santiago, Chile (Documento de consulta pública). Disponible en: <http://sitios.mineduc.cl/Cuenta%20P/files/assets/common/downloads/Cuenta%20P.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ARGENTINO (1998). *Criterios y Normativa Básica de Arquitectura Escolar*. Capítulo VI. Ministerio de

Educación Argentino: Buenos Aires. Disponible en: [https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=46900e56-4799-408b-9b2a-dcccc2ca4394](https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=46900e56-4799-408b-9b2a-dcccc2ca4394)

MORIN, E. (2011). *La Voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Fayard: Paris. France.

MORIN, E. (2007). *La Cabeza bien Puesta: Bases para una Reforma Educativa*. Ed. Nueva visión, Argentina.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes para la educación del futuro*. Unesco.

MUSSET, M. (2012). *De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage: au bonheur d'apprendre? Dossier d'actualité, Institut français de l'Éducation, 75, 1-19*. Disponible en : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/75-mai-2012.pdf>

PALLASMAA, J. (2006). *Los ojos de la piel: la arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Gustavo Gili.

RUYU, H. Y STABLES, A. (2011). *Lost in Space? Located in place: Geophenomenological exploration and school*, *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 93-203. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00548.x

SAITO, Y. (2010). *Everyday Aesthetic*. New York: Oxford University Press.

SAITO, Y. (2017). *Aesthetics of the Familiar: Everyday Life and World-Making*. New York: Oxford University Press.

SALAS, M. (2013). *La Educación Estética en la Enseñanza Secundaria*, Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria, Tomo II, Memorias, Actas. Santiago, Chile.

SANTOS ROJAS, J. (1854). *Informe del Visitador de Escuelas*. En Egaña, M.L. (Ed.) *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: Lom.

THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S., HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2013). A review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. Disponible en: <http://rer.sagepub.com/content/early/2013/04/18/0034654313483907>

THOMSON, S. (2007). Do's and don'ts: children's experiences of the primary school playground, *Environmental Education Research*, 13(4), 487-500. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620701581588>

TUAN, YI-FU. (2014). *Space and Place: the perspective of experience*. Minneapolis:

UNIVERSITY OF MINNESOTA PRESS, 2014.

ULINE, C. Y TSCHANNEN-MORAN, M. (2007). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46, 55-73.

VARELA, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Dolmen: Santiago, Chile.



# Comprendiendo la Autoridad Pedagógica en el marco de la representación del rol docente en profesores principiantes<sup>11</sup>

Guillermo Zamora y Juan Alfaro<sup>12</sup>

El presente capítulo comparte los resultados de investigación respecto a la construcción de autoridad pedagógica en profesores<sup>13</sup> principiantes de Educación Media de Chile. A través de entrevistas semi-estructuradas a veinte profesores, se realizó un análisis cualitativo a sus definiciones sobre autoridad pedagógica y los factores que facilitaron y obstaculizaron el reconocimiento de su autoridad por parte de los estudiantes. Los resultados muestran que existe una definición ambigua y que se adapta a la personalidad de cada profesor. Además, tanto alumnos, colegas, apoderados y las características institucionales, afectan la concepción que se tiene sobre la autoridad

---

11. El presente artículo forma parte de la investigación “Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de Enseñanza Media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional”; financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 1160625

12. Guillermo Zamora, Pontificia Universidad Católica de Chile, gzamora@puc.cl. Juan Alfaro, Pontificia Universidad Católica de Chile, jialfaro@uc.cl.

13. En el presente artículo se utilizan de manera inclusiva términos como “el profesor”, “el alumno”, y sus respectivos plurales (así como otros equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas para aludir a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de lectura.

pedagógica, llevando a cada profesor a utilizar estrategias pedagógicas diferentes según el contexto específico.

## **I.- Antecedentes**

### **1.- ¿Qué se entiende por autoridad pedagógica? ¿Por qué es importante su estudio?**

Bajo la mirada Max Weber (1983 [1922]) y el examen fenomenológico de Alexander Kojève (2006), se entiende por autoridad a un tipo de poder en el cual los individuos gobernados deciden obedecer a otro (aceptar sus demandas) debido a que otorgan legitimidad a sus mandatos. La perspectiva social pone énfasis en el carácter relacional de la autoridad: no hay autoridad en soledad, siempre se requiere de un otro que la reconozca. De acuerdo con esta perspectiva, la autoridad pedagógica se entiende como la relación que establece el profesor con los alumnos que le permite influir sobre ellos y conseguir que acepten sus demandas y orientaciones en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares (Bourdieu y Passeron, 1996).

El estudio de la autoridad pedagógica es altamente relevante para la educación actual. Los trabajos en teoría y sociología de la educación, han distinguido la autoridad como una dimensión constituyente de toda acción educativa (Durkheim, 2009 [1914]; Arendt, 1996 [1961]; Esteve, 1976; Bourdieu y Passeron, 1996). Siguiendo a Durkheim (2009 [1914]), es imprescindible que el profesor se constituya en autoridad pues gracias a ella puede generar una influencia social y cultural en sus alumnos. Este autor advierte que la educación es una acción social que suscita en el niño modos de ser, pensar y actuar a los que no llegaría

espontáneamente sin la decidida acción del docente. Por su parte, Bourdieu y Passeron (1996) constatan que el contenido de la acción educativa consiste en un arbitrario cultural; los contenidos escolares son una selección cultural que requiere ser permanentemente legitimada ante los alumnos, y ello es posible en cuanto los alumnos reconocen la autoridad del profesor. A su vez, Arendt (1996 [1961]) señala que la autoridad es absolutamente necesaria porque está en la propia naturaleza educativa compartir el pasado y la tradición con los que recién se incorporan a nuestro mundo (niños y jóvenes); la ausencia de autoridad significaría el abandono de los niños a su propia suerte. De aquí que Arendt (1996 [1961]) señale que el problema actual no es si la autoridad es necesaria en la escuela; sino, qué tipo de autoridad es posible y cómo construirla.

Por otra parte, el estudio de la autoridad es altamente relevante pues constituye un desafío para la sociedad y la educación actual. A diferencia de la sociedad tradicional, en que la autoridad no constituía un problema tan apremiante pues era garantizada por fuertes instituciones sociales y el peso de la tradición; actualmente la autoridad está permanentemente bajo sospecha pues se la tiende a asociar a autoritarismo. A nivel escolar, los estudiantes actuales no obedecen al profesor debido al rol que éste representa. De este modo, los docentes no detentan automáticamente una autoridad otorgada por la institución escolar, tal como fue planteado en el orden tradicional.

Esta problemática es particularmente relevante para los profesores de Educación Media de Chile. Recientemente, diversos estudios socioeducativos han planteado que la relación entre profesores y estudiantes de Enseñanza Media presenta profundas tensiones. Al respecto, el Primer Estudio

Nacional de Convivencia Escolar (UNESCO, 2005) indica que en Chile el 67% de los profesores considera que la conducta más frecuente en los alumnos es no aceptar sus solicitudes y faltarles el respeto, situación que a su vez es reconocida por el 25% de los estudiantes. El estudio agrega que el 63% de los profesores admite tener dificultades para hacer clases por no poder controlar los comportamientos de los estudiantes. En esta misma línea, la IX Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo Chileno (CIDE, 2012) señala que, a juicio de los profesores, uno de los problemas más recurrentes son las discusiones que alteran la disciplina en el aula (31,3% de los docentes así lo señala). También es recurrente, según los docentes, el trato verbal y gestual irrespetuoso de los alumnos hacia ellos (18,8% así lo indica). Estas percepciones son aún más fuertes en profesores que trabajan en establecimientos municipales: el 42,6% indica como un problema grave las discusiones que alteran la disciplina en el aula; y un 29,2% señala que es altamente frecuente el trato verbal o gestual irrespetuoso de alumnos. Esta tensión también ha sido manifestada por los propios estudiantes: de acuerdo al informe PISA 2018 (OCDE, 2019), que reúne los resultados de adolescentes de 15 años, Chile se ubica en el lugar 64 en el índice de clima de disciplina escolar (ordenados de mejor a peor situación) entre 77 países y economías examinadas. Al respecto, el 35,2% de los estudiantes chilenos señala que los profesores deben esperar un largo tiempo antes de poder comenzar las clases; y el 38,7% de los estudiantes señala que la mayoría de las veces hay ruido y desorden en clases.

Considerando este contexto, entonces cabe preguntarse, ¿cómo los profesores de Educación Media de Chile construyen actualmente la autoridad pedagógica en el aula? ¿Qué

comprensiones elaboran acerca de la autoridad? ¿Qué factores consideran que facilitan y cuáles obstaculizan el reconocimiento de su autoridad por parte de sus estudiantes?

## **I.2- ¿Por qué focalizar el estudio de la autoridad pedagógica en profesores principiantes?**

Se denomina profesores principiantes a quienes se encuentran en la fase que se extiende desde el comienzo de su trabajo en instituciones educativas hasta tres (Imbernón, 1994) o cinco años de ejercicio docente (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004).

Es altamente relevante examinar cómo los profesores principiantes abordan y construyen la autoridad pedagógica por las siguientes razones.

En primer lugar, la relevancia se sostiene en que la construcción de la autoridad pedagógica es una de las principales preocupaciones de los profesores durante los primeros años de ejercicio profesional. Al respecto, Veenman (1984), en una síntesis de 83 investigaciones realizadas entre 1960 y 1982 en Estados Unidos, Gran Bretaña, Gales, Holanda, Canadá, Alemania Occidental y Australia, constata que las tres problemáticas que más preocupan a los profesores principiantes son la disciplina de clase, la motivación de los estudiantes y el trabajar considerando sus diferencias individuales. Marcelo (1993), en un estudio con profesores de Sevilla y Granada, destaca entre los principales problemas de los profesores principiantes el trato con diferencias individuales y el manejo de la disciplina en el aula.

También en Chile se ha constatado que el ejercicio de la autoridad constituye uno de los principales focos de tensión en los profesores noveles. Ávalos et al. (2004) han observado que entre las principales dificultades que experimentan los jóvenes

profesores se encuentra el manejo de reglas y rutinas escolares y la disciplina escolar. Precisan que los profesores principiantes suelen vivir una tensión entre las teorías aprendidas durante su proceso de formación y la gestión del aula que requiere de respuestas rápidas y efectivas para el logro de aprendizajes. A su vez, Ruffinelli (2014) reporta que la principal dificultad que perciben es el “Manejo de los estudiantes”; concentrándose tal dificultad en los egresados de universidades altamente selectivas y en profesores que se inician en contextos vulnerables. Por su parte, Zamora, Meza y Cox (2018) han constatado que en los profesores principiantes, una de las variables más relevantes en su motivación para continuar como profesores de aula es la satisfacción que experimentan al ser reconocidos y respetados como autoridad pedagógica.

En segundo lugar, es altamente relevante el estudio de la autoridad pedagógica en profesores principiantes, pues es en este periodo donde se fijan aprendizajes clave que perdurarán durante el resto de la carrera profesional. Como dice Ávalos et al. (2004) “lo que se aprende mal o bien en los primeros años se afirma como práctica en el transcurso del tiempo y es difícil cambiarlo con acciones de perfeccionamiento.” (p.124).

En comparación con otras profesiones, la labor docente se caracteriza por lo abrupto con que se asume el trabajo en el aula (Ávalos et al., 2004). Los profesores principiantes comienzan su carrera profesional cargados con las mismas responsabilidades que cualquier profesor experimentado donde alumnos, padres, colegas y directivos esperan que se comporten como uno más (Marcelo, 2009; Flores, 2009). De este modo, los profesores principiantes no sólo deben enseñar, al mismo tiempo deben aprender a enseñar. Y esto es independientemente de la calidad de la formación inicial docente, ya que, como afirma

Feiman-Nemser (2001), hay cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello se evidencia en los primeros años de ejercicio.

Además, el aprendizaje docente es situado (Borko, 2004), depende tanto de la instrucción recibida en la formación inicial, como de la institución donde se trabaja, el contexto y su cultura (Eirín, García y Montero, 2009). Marcelo (2009) plantea que el conocimiento que constituye el aprendizaje docente es situado y distribuido porque, por un lado, se construye a través de las diversas interacciones sociales donde tiene cabida y se localiza tanto en lo teórico (mundo académico artículos, libros, formación inicial) como en lo práctico (mundo profesional, centro educativo); por otro lado, el contexto específico de trabajo afectaría el modo en cómo se asume el propio desarrollo profesional docente y el modo en cómo se insertaría en una comunidad educativa. Dado que la autoridad del profesor sólo es tal en cuanto es reconocida por los alumnos, la autoridad pedagógica pertenece a este ámbito de saberes que sólo pueden construirse como tales en la interacción con alumnos en instituciones educativas.

Por lo anterior, es relevante examinar qué aprenden -o construyen- los profesores principiantes acerca de la relación de autoridad pedagógica en los primeros años de ejercicio.

### **I.3.- ¿Desde qué perspectiva se analiza la autoridad pedagógica que construyen los profesores principiantes?**

Alineado a la perspectiva social de la autoridad que adhiere este estudio, el presente análisis se realiza considerando las categorías y conceptos del enfoque dramático de las interacciones sociales desarrollado por Erving Goffman en su trabajo “*La presentación de la persona en la vida cotidiana* (2017 [1959])

Desde la perspectiva dramática de Goffman (2017 [1959]) los individuos representan en sus interacciones sociales unas “actuaciones”, es decir, “la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre los otros participantes” (p. 30). En esta línea, los otros participantes pueden ser calificados -dependiendo de su posición en la actuación- como audiencia, observadores o co-participantes.

El sujeto, además, presenta una dotación expresiva que emplea tanto intencional como inconscientemente durante la actuación, a la cual Goffman (2017 [1959]) llama fachada. Ella se compone por dos partes: (i) el medio, es decir, el mobiliario y los elementos propios del escenario, y (ii) la fachada personal, que corresponde a los elementos que siguen al actuante a todas partes donde vaya (por ejemplo, el cargo, la vestimenta, el género, la edad, las pautas de lenguaje, etc.).

Dicho lo anterior, las actuaciones no siempre son llevadas a cabo por un individuo, ya que puede estar realizándola más de uno. Es por esto que el autor propone el concepto de equipo, el cual puede estar conformado por uno o más actuantes que cooperan para representar una rutina.

Por otro lado, el lugar donde se lleva a cabo la representación también recibe una denominación especial, a saber, región anterior. Este es el lugar donde se actúa y el equipo busca mantener y encarnar ciertas normas hacia el auditorio (cortesía y decoro). Su contraparte, la región posterior, es el lugar en el cual es posible almacenar la utilería y otros elementos de la fachada personal. Es, por lo demás, el lugar en el cual la impresión que se fomenta en la actuación presentada en la región anterior se contradice. Finalmente se encuentra la región exterior, correspondiente al lugar que está fuera de



las regiones anterior y posterior (por ejemplo, en un colegio puede ser utilizada la sala de clases para llevar a cabo la actuación de un profesor y la sala contigua como región posterior. Por lo cual, la región exterior corresponde a aquello que se encuentra fuera de ambas salas y del colegio).

Los conceptos definidos anteriormente son de vital importancia para el entendimiento del análisis que sigue, ya que la actuación se encuentra permanentemente amenazada por expresiones que no son coherentes y por situaciones disruptivas. Es por esto que el actuante, los co-participantes, el auditorio y observadores buscan mantener la actuación de modo que no se vea perjudicada por las acciones de quienes forman parte.

Los conceptos anteriormente mencionados servirán de base para el análisis de la construcción de autoridad pedagógica en profesores principiantes, por lo cual el énfasis estará en el proceso de apropiación del personaje.

## **II.- Metodología**

La presente investigación se enmarca en un proyecto cuya duración es de 3 años, en la cual se les realiza un seguimiento a profesores que se están integrando por primera vez al mercado laboral. La muestra es de 20 profesores de Educación Media de la ciudad de Santiago, que enseñan diferentes asignaturas y trabajan en distintos tipos de establecimientos. En la Tabla N°1 se presentan las características principales de los profesores participantes.

Tabla 1: Caracterización de la muestra

TIPO DE ESTABLECIMIENTO	GÉNERO	ASIGNATURA					
		L e n - guaje	Histo- ria	Cien- cias	Artes	Filoso- fía	Mate- mática
Municipal	Hom- bre	0	1	1	0	0	0
	Mujer	5	1	1	0	0	0
Particular Subven- cionado	Hom- bre	0	2	0	0	0	1
	Mujer	0	0	2	1	1	0
Particular pagado	Hom- bre	0	1	2	1	0	0
	Mujer	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>		<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

La información utilizada para el análisis corresponde a dos entrevistas semi-estructuradas que fueron realizadas durante el primer año del proyecto (año 2017). El objetivo de la entrevista fue dilucidar los factores favorecedores y obstaculizadores en la construcción de autoridad pedagógica de los entrevistados, a la vez que observar las variaciones en la definición de autoridad pedagógica en los docentes. Además, se les entregó un consentimiento informado a los participantes, en el cual se explica en qué consiste la investigación -comprometiendo el anonimato de los entrevistados- y se les informa respecto a los posibles beneficios o perjuicios que pudiese tener la participación en esta investigación.

Posteriormente, las entrevistas fueron analizadas en una matriz de vaciado, la cual consiste en la construcción de una tabla con diferentes dimensiones (filas) y las dos entrevistas del primer año (columnas). Esta tabla se va completando a partir de secciones de las entrevistas que traten sobre un tópico en específico. En este caso, la matriz fue construida con siete categorías: (i) Significado de autoridad pedagógica, (ii) Logros, (iii) Dificultades, (iv) Factores favorecedores, (v) Factores obstaculizadores, (vi) Síntesis de estrategias para la construcción de autoridad pedagógica y (vii) Síntesis de factores que afectan a la construcción.

### **III.- Resultados**

A continuación, se presentan los principales hallazgos obtenidos. Los resultados se ordenan desde los conflictos internos y las definiciones que se generan sobre la autoridad pedagógica, para posteriormente abordar la influencia que tienen desde la

perspectiva de los profesores- los demás actores que participan en la representación de la clase y la consecuente construcción de autoridad pedagógica.

### **1.- Conflicto entre el actuante y el rol**

Se observa en los profesores un conflicto entre ellos, como actuante, y la representación del rol de profesor que perciben que deben asumir. Esta tensión se gatilla debido a que consideran que el rol es impuesto y no se alinea a sus creencias. El rol suele estar vinculado a la aplicación de normas de convivencia que establece la institución y que son pautas de comportamiento que se aplican no solo a los estudiantes, sino a los propios docentes. Este conflicto es resuelto por los profesores principiantes a través de la adaptación del rol a la personalidad y las creencias de ellos. Es decir, se produce una suerte de negociación entre actuante y el papel que debe desarrollar. Tal como lo señala una de las entrevistadas: “Es que me cuesta la performance en el fondo, como que todavía no logro separarme de mi misma, como pasar al modo profe enojada”. (Docente 2. Profesora de Lenguaje. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

Sin embargo, el conflicto no solo se da entre las creencias de los actuantes y el papel. Las definiciones y estrategias de representación adquiridas en la universidad también son desafiadas al momento de llevar a cabo la representación por primera vez en una sala de clases. En este sentido, los profesores identifican un desajuste entre las herramientas aprendidas en su formación universitaria y lo experimentado en el colegio, tal como lo menciona una profesora que esperó 40 minutos

para que los alumnos se callaran, de la forma en que había aprendido en su práctica profesional:

(...) en la práctica estaba muy acostumbrada a que yo pidiera silencio y lograba silencio, o sea, silencio, esperaba un poco, decía tal, tal persona, listo y ya estaban todos poniendo atención y hasta ellos mismos se callaban, si era increíble. Pero acá es una cosa de que, una vez yo estuve cuarenta minutos parada frente a ellos, en silencio, yo dije voy a estrenar esta estrategia que me dijeron, cuarenta minutos. (Docente 3. Profesora de Lenguaje. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

## **2.- La definición de autoridad pedagógica**

Uno de los consensos derivados de la definición de autoridad pedagógica corresponde al rechazo a la autoridad como un autoritarismo. En otras palabras, los entrevistados señalan que la autoridad debe ser construida, por lo cual el hecho de representar el rol del profesor no es suficiente para obtener dicha autoridad. De este modo, la autoridad pedagógica debe ser ganada en la interacción con los alumnos, siendo fundamental que estos los reconozcan como personas que cumplen el rol de profesor.

Aunque los profesores entrevistados sugieren la existencia de diversos estilos para ganar autoridad pedagógica (ya que cada actuante utiliza el estilo que más le acomode), dos fueron las definiciones -complementarias por lo demás- que surgieron más nítidamente respecto a la autoridad pedagógica. En primer lugar, la autoridad pedagógica es definida como el reconocimiento por parte de los alumnos a que el actuante

conoce y maneja los contenidos que está enseñando. Esto se puede dividir en dos: por una parte, los alumnos deben percibir el manejo del conocimiento específico de la asignatura; por la otra, se debe reconocer una multiplicidad de formas de enseñanza que puede aplicar el profesor para que los alumnos aprendan:

(...) entonces el saber explicarlo de distintas maneras, poder darles, no sé, distintos ejemplos a los niños, es una manera de demostrar, y yo creo que eso también a ellos les da seguridad, como a veces pasa que piden, pero, ¿me puede dar un ejemplo de eso?, y uno tiene que ser capaz de dárselo porque si no se lo da la niña no entiende y eso igual yo creo que les queda, como no me supo dar el ejemplo, no entendí (docente 4. Profesora de lenguaje. Trabaja en establecimiento particular subvencionado).

En segundo lugar, los entrevistados definieron la autoridad pedagógica a partir de la generación de confianza con los alumnos. En este punto, es importante destacar que existe un límite que debe ser marcado por el profesor y que diferencia entre la confianza desde el rol docente y cualquier otro tipo de actitud que trasciende la relación profesor-alumno. Esto pues, la confianza puede llevar a un quiebre en la autoridad pedagógica, ya que los alumnos podrían “aprovecharse de ella”: “(...) la cercanía también se me da súper naturalmente, pero, en mi caso, me juega un poco en contra, porque se me pasan para la punta, porque yo tiendo a ser muy cercano, me entiende, entonces darles mucha confianza” (Docente 13: Profesor de Artes. Trabaja en Establecimiento Particular Pagado).

En efecto, al momento de señalar cuáles han sido los logros más relevantes en el primer año de la investigación, aparecen la cercanía y confianza con los alumnos, además de la consecución de reconocimiento como autoridad pedagógica. Este último

se ve reflejado principalmente desde la capacidad de controlar al curso durante la clase, y la validación y funcionamiento de las metodologías de enseñanza por parte de los alumnos.

### **3.- El rol del auditorio**

El auditorio (los alumnos) desempeña un rol fundamental en el proceso de construcción de autoridad pedagógica. La manera más sencilla de identificar esto es debido a que son ellos a quienes se les debe convencer de que quien está enfrente tiene las capacidades para desempeñar el rol de profesor. En este sentido, los alumnos son quienes se encuentran permanentemente alertas respecto a las actuaciones de los profesores, esperando encontrar cualquier discordancia entre la expectativa y lo que el profesor muestra en la clase.

Sin embargo, quienes observan la clase también son actantes, por lo cual constituyen un factor fundamental en cuanto a la adaptación de las estrategias de enseñanza por parte de los profesores principiantes. De este modo, el docente, en cuanto sujeto que está generando sus primeras herramientas de enseñanza en la escuela, debe ir adaptando sus métodos en cada curso. Por ejemplo, con ciertas metodologías los alumnos se muestran más reticentes a continuar con la clase, mientras que con otro tipo de metodología hay más “tacto”, es decir, cooperarán para que la actuación no tenga interrupciones. Incluso, pueden reforzar positivamente el uso de tal metodología:

(...) a mí me ha pasado tantas veces cuando una clase me gusta mucho, que sé que la preparo porque es donde más busco fuentes, donde encuentro que las fuentes son más entretenidas, que me han dicho: profe que buena la clase. Los niños

no suelen decir eso, los alumnos no suelen decir eso porque están acostumbrados a los últimos catorce años tener clases todos los días y si uno lo piensa son no sé, siete...ocho clases al día...es raro que un niño salga diciendo gracias o que qué buena la clase (Docente 5. Profesor de Historia. Trabaja en establecimiento Municipal).

Es por esto que los profesores entrevistados señalan que aplican las estrategias que más les funcionan con cada curso, incluso llegando a cambiar su percepción respecto a formas de enseñanza más estrictas: “yo me di cuenta de que si yo les daba muchas oportunidades o era muy flexible o estaba como todo el rato cambiando las condiciones ellos se aprovechan porque no ven el beneficio de la situación” (Docente 14. Profesora de Artes. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

De hecho, el nivel socioeconómico de los alumnos también es visto por los profesores como un elemento a considerar al momento de la construcción de autoridad pedagógica. Las expectativas que perciben que tiene el auditorio cambian radicalmente. Cuando se trabaja con alumnos de nivel socioeconómico alto, los profesores consideran que son ellos quienes deben proveer de conocimiento a los “clientes”, asociando la relación profesor – alumno a una transacción económica.

(...) era un colegio privado, y los niños eran muy diferentes, eran niños de, socioeconómicamente hablando, de clase alta, tenían mucho dinero, y ellos se jactaban de eso, y el rol y la autoridad de profesor ahí, no era tal, era más bien, como si el profe fuera un empleado, entonces era súper diferente y a mí me chocó mucho eso, de hecho yo no soporté estar ahí en ese reemplazo mucho tiempo porque no me gustaba el tipo de relación que los alumnos establecían con el profesor (Docente



1. Profesora de Lenguaje. Trabajó en un establecimiento Particular Pagado).

En el caso de que el auditorio esté compuesto por alumnos de nivel socioeconómico bajo, también se percibe como una dificultad. Esto debido al contexto en el cual se desenvuelven cotidianamente. Es por esto que los profesores sienten la necesidad de aplicar técnicas de enseñanza visibles y más estrictas. De hecho, la misma docente explica su experiencia en otro colegio, donde trabajó anteriormente, y que se encuentra ubicado al lado de un campamento:

(...) los niños vienen de los alrededores, entonces la cultura de los niños es baja, de por sí y los papás también. Hay mucha droga, entonces el tema de las drogas y la delincuencia dentro del colegio es súper complicado y lo que instaura el colegio, (...), es como ser un carabinero dentro de la sala y no hay una relación cercana profesor estudiante, es como más bien el grito, todo el rato el grito y la autoridad se forma desde el grito, desde la orden y desde mi opinión, la violencia, y yo no soy así, de hecho me cuesta mucho ser así. (docente 1. profesora de lenguaje. Trabajó en un establecimiento particular subvencionado).

#### **IV.4.- El rol de los colegas y la institución**

Otro aspecto importante que considerar son los colegas, es decir, aquellos “individuos que presentan la misma actuación al mismo tipo de auditorio pero no participan juntos, como lo hacen los compañeros de equipo” (Goffman, 1959, p. 181). Así, los colegas son los otros profesores que realizan sus clases en el colegio y aportan en guiar a los profesores principiantes para que

puedan conseguir autoridad pedagógica. Por ejemplo, el apoyo metodológico y de preparación de clases fueron elementos que surgieron en las entrevistas. Los profesores retroalimentaron a sus colegas con el fin de que puedan adaptar sus clases a las necesidades de los alumnos, apoyándose mutuamente: “Con unos colegas comenzamos a conversar de esto de las clases, y de ir a ver las clases, y comenzamos a ir a vernos, (...), y como que nos comentábamos” (Docente 14. Profesora de artes. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

Pero los colegas también pueden aparecer como un obstáculo al buen desempeño de las clases y la validación de los profesores principiantes como autoridad pedagógica. Es el caso de una de las profesoras que tuvo problemas a partir de la articulación con su colega de asignatura:

(...) me tocó un colega con el que no tengo muy buena articulación, por temas de que no nos supimos coordinar bien, y hubo mucho cuestionamiento de las alumnas por eso. Eso influye. Sí. “¿Por qué la prueba de ellas era así y la de nosotras no? ¿Por qué ellas tienen esta evaluación y nosotras no? ¿Por qué ellas tienen más tiempo y nosotras menos? (Docente 4. Profesora de Lenguaje. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

El apoyo, la cultura educacional y las estrategias pedagógicas propias de la institución son elementos que afectan tanto como favorecedores y como obstaculizadores en la construcción de autoridad pedagógica. Así, el apoyo institucional o la falta de apoyo surgen fuertemente al momento de que los profesores principiantes se sientan validados como autoridad. En el caso de existir apoyo por parte de la institución, los profesores se

adaptan de mejor forma al funcionamiento de ésta y se les facilita la inserción también en la sala de clases. Pero en caso de no haber apoyo o, aún peor, una contradicción entre la institución y lo determinado por el profesor, es este último quien pierde respeto ante sus alumnos y por consecuencia su autoridad:

(...) siento que de repente no se me apoyó tanto en ese sentido, no hubo como tanto apoyo de liderazgo, de tú eres el profesor, o tú tienes que hacer esto, no hay ningún problema, toma las decisiones; sino que de repente se me quitaba el piso, y hacía claro, hacía ver que los alumnos veían como, pucha pero si usted dijo esto y ahora ¿no puede ser?, y ahí como que ellos dudaban como, bueno, ¿tiene o no tiene peso? (Docente 16. Profesor de Matemática. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

La cultura institucional y las estrategias pedagógicas nuevamente pueden constituir un elemento favorecedor u obstaculizador, dependiendo de las características del docente. El hecho de insertarse en una nueva institución les entrega a los profesores una base para comenzar, una pauta de comportamiento en la sala de clases y modos de interacción con los alumnos. En el caso de que exista una contradicción entre los métodos elegidos por el profesor y la cultura institucional, se reconoce una mayor dificultad en establecer autoridad pedagógica. Así lo señala uno de los profesores:

(...) aquí, el noventa por ciento cree que la autoridad pedagógica habla más fuerte, y es todo el rato estar

como luchando no solo con los profes sino también con los alumnos porque tienen doce materias donde once profes piensan así y yo no, entonces es como complejo, yo creo que esa ha sido la gran dificultad (Docente 12. Profesor de Ciencias. Trabaja en establecimiento Particular Pagado).

También, las estrategias utilizadas por los profesores no siempre son acordes al contexto en el cual están enseñando, por lo cual otros actores deben orientarlos hacia formas de enseñanza que se adecúen a la cultura institucional. Los entrevistados señalaron que, principalmente, otros profesores tomaron esta tarea; sin embargo, también directivos del colegio y otros miembros han desempeñado este rol:

(...) en el colegio y la fundación en general, tienen esto de estar siempre observando tus clases, estar siempre retroalimentándote, estar siempre cierto, en el fondo entregándote herramientas, hay factores dentro del colegio que a mí me han ayudado hartito, o sea, las retroalimentaciones son buenas, porque en el fondo siempre te ven esos pequeños errores que tú no eres capaz de ver. (Docente 15. Profesor de Historia. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

#### **IV.5.- El rol de los apoderados**

La autoridad pedagógica no solo debe ser reconocida por los alumnos y el equipo que forma parte de la institución; los apoderados también son parte de la representación. Aunque

invisibles la mayor parte del tiempo, los apoderados ejercen su influencia sobre las percepciones de los alumnos respecto a las normas que deben ser respetadas y a las cualidades que el docente posee. En consecuencia, un apoderado que le señala a su hijo que no debe respetar al docente o que tal o cual regla es innecesaria, hará desestabilizar la construcción de autoridad. Así es percibido por los profesores entrevistados. Por ejemplo, una profesora fue contradicha por su apoderada delante del alumno: “te contradicen delante del alumno, entonces los niños les hacen caso a sus papás (...), pa’ que le voy a hacer caso a la profe si mi mamá me dice que no le haga caso” (Docente 1. Profesora de Lenguaje. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

El hecho de ser jóvenes y tener poca experiencia haciendo clases es fundamental en este punto. Los apoderados lo perciben y lo explicitan a través de las reuniones de apoderados y comentarios a sus hijos. A diferencia de la relación con estos últimos, la actitud de los profesores entrevistados cambia a una posición más a la defensiva, lo cual puede perjudicar aún más la percepción de los apoderados respecto a la autoridad que realmente tienen. Esto ocurre incluso cuando los profesores tienen la jefatura del curso:

(...) entonces, una de las situaciones que viví es que yo estaba explicando en la reunión de apoderados, con el mayor desplante, mi primera reunión de apoderados de mi vida y una apoderada me dice, casi textual: no sacamos nada con que usted este acá, porque usted es joven, está recién partiendo, no conoce nada, necesitamos al director o alguna persona más capacitada

para responder dudas. (docente 6. profesor de historia. trabaja en establecimiento particular subvencionado)

Por lo tanto, la construcción de autoridad pedagógica por parte de los profesores principiantes debe ser vista multidimensionalmente, pues se basa en el convencimiento ante lo que se podría llamar el auditorio directo (alumnos en la sala de clases), pero también se debe considerar a quienes participan en la institución y a los apoderados como un auditorio invisible o indirecto.

#### **IV.6.- Formas y estrategias de construcción de autoridad pedagógica**

Los profesores entrevistados señalan múltiples formas y estrategias para la construcción de autoridad pedagógica. Estas formas van desde los métodos de enseñanza hasta la apropiación de estrategias del establecimiento educativo, pasando por el cuidado de la fachada personal.

En primer lugar, no todas las técnicas de enseñanza son aplicables a todos los cursos. Esto implica que los profesores tengan que manejar múltiples estrategias, algunas con mayor verticalidad en la relación profesor-alumno y otras más horizontales. En ocasiones, el docente preferirá establecer una mayor relación de confianza y cercanía con los alumnos; mientras que en otros cursos la relación será más distante y con límites más explícitos. Esto también es aplicable a los materiales utilizados en la clase: en algunos cursos se utilizarán recursos como presentaciones en Power Point y clases

explicativas; mientras, en otros cursos la participación será mayor y con menos uso de material visual.

De todos modos, el manejo del contenido y la demostración de dicho manejo destacan en la construcción de autoridad pedagógica. En efecto, al ser la clase una representación, al profesor no le basta con saber qué es lo que tiene que decir, sino que también debe demostrar que lo que está enseñando lo conoce perfectamente. Como ha sido señalado anteriormente, los alumnos están pendientes de cualquier disrupción o incoherencia entre las expectativas que se tiene sobre los docentes y el actuar de los mismos. Por lo tanto, para lograr el manejo es necesaria una buena preparación de las clases, de modo de poder responder las preguntas que les realizan los alumnos, tal como lo señala una profesora: “siempre va a haber un alumno que te va a preguntar todo, y ellos te están probando constantemente, entonces si tú dices, por ejemplo, ¡ay no sé!! O sea, pierdes al tiro la autoridad” (Docente 17. Profesora de Lenguaje. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

Asimismo, la cercanía y la generación de confianza son utilizadas por los docentes para conseguir autoridad pedagógica ante sus alumnos. Independientemente de si existe una mayor o menor cercanía, ésta siempre se produce y favorece que los alumnos perciban que quien les está enseñando es un actor válido para ejercer el rol.

Pero el hecho de que se busque la cercanía y generación de confianza no implica que no se utilicen herramientas de una autoridad más visible (esto es claro en colegios con una enseñanza más explícita, pero es menos reconocido por docentes que buscan un tipo de autoridad más cercana). Estrategias de una autoridad visible que son utilizadas por los docentes pue-

den ser: gritos o alzamiento del volumen de la voz, llamar la atención a los alumnos ante un comportamiento inadecuado, hablar golpeado, ser más riguroso con ciertas conductas, enfatizar el inicio de la clase y tener una postura recta y segura.

Lo anterior también se relaciona con la fachada personal con que se muestran los profesores. Por ejemplo, para el caso de profesores de ciencias, será un complemento para la construcción de autoridad el hecho de utilizar un delantal, ya que funciona como un símbolo de distinción sobre profesores de otras materias, además de sugerir el conocimiento de la asignatura que enseña: “a mí me importa usar el delantal porque da la sensación, pienso yo, la profe de ciencias, entonces ella sabe de ciencias” (Docente 9. Profesora de Ciencias. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

Sin embargo, en profesores de otras asignaturas –especialmente en artes y filosofía- se observa una complicación debido a que la visión que tienen los alumnos es de cursos que se encuentran en segundo plano. Por lo tanto, más que buscar el reforzamiento a través de la vestimenta (como en el caso de la profesora de ciencias), lo que ocurre es una sensación de menos validez como docentes. Esto conlleva a una mayor dificultad para construir la autoridad pedagógica, pues los profesores sienten que deben legitimar tanto la asignatura como a ellos en su rol docente: “porque bueno, si yo no le pongo la importancia, que para mí significa artes visuales, ellos tampoco la van a tener” (Docente 14. Profesora de Artes. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado).

La edad también es un elemento de la fachada personal que es utilizada por los profesores principiantes. Al igual que otros factores, éste puede verse como un facilitador u obstaculizador, dependiendo del uso que le dé cada profesor. Mientras



algunos profesores ven la poca diferencia de edad como una oportunidad de generar más cercanía al tener temas de interés en común, otros lo ven como una dificultad para mostrarse como autoridad ante alumnos que no exceden los 10 años de diferencia con ellos. Un docente explica de este modo el factor edad como facilitador: “siento que ser joven, igual siempre es facilitador, a la llegada, principalmente, porque te preguntan más cosas, tienen más cosas en común” (Docente 12. Profesor de Ciencias. Trabaja en establecimiento Particular Pagado). Respecto a la edad como obstaculizador, se percibe más en la relación con los apoderados (como ya fue mencionado anteriormente); sin embargo, ante los alumnos igualmente es problemático:

(...) de repente tiran tallas que hasta tú te ríes y quizás esas tallas no las entendería alguien de sesenta y como tú te reíste *altiro* saben que tú sabes lo que significa, cualquier tontera así, yo digo, pucha, ¿será bueno que me haya reído? (docente 8. profesora de ciencias. trabaja en establecimiento municipal).

Como fue indicado, la institución otorga una base sobre la cual poder trabajar, especialmente respecto a ciertas técnicas y rutinas que facilitan la distinción entre profesor y alumno. Estas técnicas son apropiadas por los profesores principiantes como estrategia de construcción de autoridad pedagógica, y van desde formación de los estudiantes antes de entrar a la sala de clases hasta métodos de lograr silencio a través del levantamiento de la mano. Un ejemplo de esto lo da un profesor que utiliza rutinas de la institución para el inicio de la clase:

Nosotros tenemos un plan de normalización que consiste principalmente en que los niños de partida se forman para entrar a la sala de clases, a la antigua, donde los niños entran en silencio a la sala de clases, te esperan detrás de tu silla, tú saludas y comienzas tu clase de manera rápida. (Docente 16. Profesor de Matemática. Trabaja en establecimiento Particular Subvencionado)

## **V.- CONCLUSIONES**

La educación escolar requiere de la guía, orientación y conducción de un profesorado que se responsabiliza por el desarrollo de sus estudiantes. Es así como educar implica asimetrías, jerarquías; es decir, autoridad pedagógica. Sin embargo, las sociedades actuales son cada vez menos jerárquicas y los sujetos son más críticos de la autoridad. En un contexto sociocultural de debilitamiento de las formas clásicas de la autoridad, los jóvenes profesores han de construir nuevas aproximaciones que les resulten coherentes y eficaces.

La perspectiva dramática de Erving Goffman (2017 [1959]) permite comprender estas aproximaciones desde un enfoque relacional. Los profesores principiantes hacen sus primeras “representaciones de la autoridad”, y así van fijando aprendizajes que serán fundacionales y perdurarán en la carrera profesional.

En la actual investigación se ha develado que la representación del profesor principiante en el aula está sostenida inicialmente desde un conflicto dramático: la tensión entre la actuación “genuina” y “auténtica”, que pretende ser coherente con la “verdadera personalidad”; en contraposición con la

actuación que es presa del “rol docente”, donde se tiene que “fingir lo que no es”. Los profesores principiantes tienden a construir su representación desde este conflicto, agregando distinciones valorativas de cada dimensión: la personalidad auténtica es verdadera, buena y liberadora; mientras que el rol docente aparece como una constricción alienante y sofocante. La épica docente se ubica entonces en el abordaje de este conflicto: la lucha permanente por la autenticidad pese al rol docente que progresivamente se va adquiriendo.

Es interesante que sea el conflicto con el rol lo que mueve las primeras actuaciones de los profesores. Por una parte, se podría estimar que los profesores principiantes tienen cierta conciencia (y temor) de que el trabajo docente se asemeja a una actuación, en que progresivamente el personaje actuado va consumiendo la personalidad del actor. Por otra parte, se podría estimar que la tensión también se sostiene en que los profesores principiantes tienen conciencia que el rol docente no puede ser fijado previamente por la institución, la cual se encuentra en declive, sino debe ser construida permanentemente, con la expectativa que finalmente sea validada por otros.

Considerando lo anterior, se puede conjeturar que el conflicto dramático con el rol es tanto un temor a la despersonalización como un agotamiento por la necesidad de la construcción permanente del rol, y que su validación le pertenece a otros. Esta dinámica da cuenta de la fuerza que adquiere el auditorio en la representación docente; presentando los alumnos un papel fundamental, pero también los apoderados y colegas.

En relación a los alumnos, es relevante que los profesores construyan su representación mostrándose “expertos” en la materia que enseñan, y como figuras cercanas y confiables. Presentarse como experto en la materia da cuenta de una

relación asimétrica, en que hay alguien que sabe más que otros. Ello puede representarse como distante, o por lo menos “desigual” en el terreno de los contenidos. Por otra parte, el profesor hace esfuerzo por presentarse cercano, lo que daría cuenta de una relación más simétrica. Por consiguiente, se puede estimar que para el profesor el auditorio de los alumnos se mueve bajos expectativas que pueden entrar en conflictos: expectativas asimétricas (desigualdad de conocimientos) y simétricas (igualdad y cercanía).

Con respecto a los colegas y apoderados, es relevante considerar que los profesores principiantes se relacionan con ellos en clave de facilitadores u obstaculizadores de su representación. Son percibidos como facilitadores, por ejemplo cuando los colegas brindan apoyo didáctico o los apoderados se alinean a los requerimientos del profesor. Esta constatación tiene una interesante implicancia para la comprensión de la autoridad pedagógica en la actualidad. Se ha señalado anteriormente que los profesores ya no detentan automáticamente una autoridad otorgada por la institución escolar pues ella se encuentra en declive. Una interpretación errónea de esta afirmación podría llevar a concluir que actualmente el profesor debe construir una relación de autoridad pedagógica en absoluta soledad y confiado exclusivamente en sus atributos personales. Sin embargo, la evidencia del presente estudio permite afirmar que el declive de la institución no ha implicado el debilitamiento de la comunidad escolar, especialmente de los pares y directivos. Posiblemente la fuerza que adquiere el apoyo de ellos se debe justamente a la necesidad de un soporte escolar

que pueda moderar la fragilidad que actualmente presentan los marcos normativos que tradicionalmente proporcionaba la “institución escolar”. Por lo anterior, se podría concluir que hoy es la escuela específica, aquella en la que se inserta el profesor principiante, la que puede proporcionar recursos y un mobiliario para la representación de la autoridad pedagógica.

### **Referencias bibliográficas**

ARENDRT, H. (1996 [1961]). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

ÁVALOS, B., CARLSON, B. & AYLWIN, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas*. Santiago de Chile: Proyecto Fondecyt N° 1020218.

BORKO, H. (2004) *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*. *Educational Researcher*, vol. 33, n. 8, 3-15.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. (1986). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Editorial Laia.

CIDE (2012). *IX Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: CIDE, Universidad Alberto Hurtado.

DURKHEIM, E. (2009 [1914]). *Educación y Socialización*. Buenos Aires: Proa

- EIRÍN, R., GARCÍA, M. Y MONTERO, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 13(1), 2-15.
- FLORES, M. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (Ed.) El profesorado principiante: inserción a la docencia (pp. 59-98). Barcelona: Octaedro.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001) From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. Teachers College Record, vol. 103, n. 6, 1013-1055.
- GOFFMAN, E. (2017 [1959]). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu
- IMBERNÓN, F. (1994). La formación del profesorado. Barcelona: Ed. Paidós
- KOJÈVE, A. (2006). La noción de Autoridad. Madrid: Nueva Visión
- MARCELO, C (1993) El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. Revista de Educación, 300, (Enero-Abril), 225-278
- MARCELO, C. (2009). El profesorado principiante inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.
- OCDE (2019). PISA 2018. Results What School Life Means For Students' Lives. Paris: OCDE

- RUFFINELLI, A. (2014) *Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos?* Estudios Pedagógicos, vol. XL, n. 1, 229-242.
- UNESCO (2005) *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes.* Santiago de Chile: UNESCO.
- VEENMAN, S. (1984). *Perceived problems of beginning teachers.* Review of Educational Research, vol. 54, n. 2, (143-178).
- WEBER, M. (1983 [1922]) *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva.* México: FCE
- ZAMORA, G.; MEZA, M. Y COX, P. (2018) *Profesores principiantes de Educación Secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes?* Perfiles Educativos. Vol XI., num. 160. 29-46





# Prácticas de innovación cultural: la experiencia de Balmaceda Arte Joven (BAJ) en la región de Los Lagos

Francisca París<sup>14</sup>

El texto que a continuación se presenta, relata los principales fundamentos y desafíos que durante años he llevado a cabo, para lograr desarrollar espacios de formación BAJ (Balmaceda Arte Joven) en las diversas artes locales. Cientos y cientos de estudiantes de liceos y colegios de la ciudad de Puerto Montt y Región de Los Lagos, han pasado por las salas de la calle Bilbao, en la población Lintz, para formarse en torno al arte y la cultura local. Se ha aportado desde el BAJ una forma de valorar y producir nuevas miradas estéticas y reflexivas para la ciudad. El siguiente relato, tratará de acercarse a lo que ha significado la experiencia de aprender desde el arte y el trabajo en comunidad.

## **Antecedentes**

Balmaceda Arte Joven (BAJ) es una corporación cultural sin fines de lucro que promueve la libertad creativa, el pensamiento crítico, la autorreflexión y el sentido de comunidad a través

---

14. Fotógrafa y Directora de Balmaceda Arte Joven, Región de Los Lagos, franciscaparis@gmail.com

de una educación artística innovadora y de calidad para los y las jóvenes del país.

Con 26 años de trabajo ininterrumpido, BAJ se ha consolidado como uno de los principales espacios nacionales de integración social para jóvenes, desde donde emergen nuevos creadores y se forman nuevos públicos.

BAJ es distinguida por sus estudiantes y artistas formadores como una entidad que incentiva la reflexión y el aprendizaje mediante un modelo pedagógico emancipador. Fomenta la transformación personal y social a través del arte y promueve la creatividad y el trabajo colaborativo.

Balmaceda Arte Joven se ha convertido en un referente de creación joven. Además de demostrar un fuerte compromiso con el fortalecimiento de la educación artística en escuelas y liceos del país.

Balmaceda Arte Joven nació como una iniciativa del Estado tendiente a rescatar espacios urbanos para la cultura y las artes. Fue inaugurada en 1992 como el Centro de Servicios Culturales Balmaceda 1215, en las ex oficinas administrativas de Estación Mapocho que fueron cedidas y remodeladas. Su funcionamiento fue el resultado de un convenio suscrito entre la División de Cultura del Ministerio de Educación, la Municipalidad de Santiago y la Corporación Participa. A un año de su creación se dio inicio a la primera temporada de talleres artísticos gratuitos, con el objetivo de acercar a las y los jóvenes a la cultura y las artes.

En 1998 apelando a la descentralización de la cultura a nivel país abrió su primera sede regional en Lota, la que luego se trasladó a Concepción. Más tarde se inauguraron las sedes en Valparaíso (2001), Los Lagos (2007) y Antofagasta (2010). Lo anterior nos permitió levantar una oferta regular de programa-

ción artística para jóvenes y público general, que ha facilitado la formación de nuevas audiencias para el arte en Chile.

La instalación de una sede en la región de Los Lagos se implementa formalmente en el año 2007, en la ciudad de Puerto Montt como capital regional. Durante trece años esta sede ha relevado la función del arte como agente de movilidad y progreso social. Nuestro funcionamiento a nivel nacional avala los diagnósticos de entornos y metodologías de trabajo territoriales impartidas, que constatan y visibilizan los beneficios y transformaciones que genera la práctica artística, en los/las jóvenes y sus comunidades. Hemos potenciado por medio de la formación y fomento de las artes aspectos sociales, culturales, cognitivos y afectivos de cada uno/a de ellos/as. Quienes participan activamente de nuestras iniciativas y programaciones anuales.

La implementación de programas artísticos en todos sus contextos apela al fomento, promoción y alcance democrático de la función formativa y social del arte. En los últimos años la región de Los Lagos ha tenido un aumento valorable del desarrollo, enriquecimiento, innovación y participación hacia lo artístico cultural. Potenciar la creatividad en la ciudadanía ha tomado una gran importancia, ya que este concepto logra la generación de ideas, que sumado a la colaboración y buenas prácticas es un aporte a la sustentabilidad regional y sus futuras generaciones.

Los aspectos más relevantes de nuestra misión son: proporcionar a nivel nacional espacios de formación y fomento artístico de calidad para jóvenes y público en general, promoviendo el acceso y la participación democrática, la libertad de creación y el pensamiento crítico. Siempre con la visión de ser uno de los principales referentes a nivel nacional e internacio-

nal en creación joven, a través de la formación y fomento del arte en un espacio de vanguardia, para incrementar el capital cultural en Chile.

Balmaceda Arte Joven de Los Lagos, en los últimos 10 años ha dado prioridad a líneas de desarrollo en formación, mediación artística, fomento a la cultura, servicios creativos, innovación social y gestión de redes en el territorio.

### **La línea formativa como una potencia creadora**

En este contexto, lo más relevante es explicar nuestra Línea Formativa, la cual la entendemos como aquellas actividades de una o más sesiones, que cuentan con una planificación con objetivos y metodología de trabajo guiado por un artista – educador – tallerista, quien está a cargo de un proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes.

Nuestro abanico de contenidos y prácticas metodológicas, se establecen a partir de una posición política coherente con la consideración de las y los jóvenes como ciudadanos con derechos y deberes. Estos criterios se pueden enunciar -como lo hemos declarado en otros documentos y presentaciones- de la siguiente manera:

Contribuimos al pleno ejercicio de los Derechos Culturales. Reconocemos y valoramos las diferencias humanas y rechazamos la desigualdad. Nuestros usuarios/destinatarios son personas con derechos y deberes y estimulamos la ciudadanía activa de los y las jóvenes. En tal sentido favorecemos ampliar sus espacios de participación en y desde BAJ. Propiciando la justicia de género, valorizando las diversas identidades que configuran nuestro patrimonio cultural, valorizando la rela-

ción intergeneracional, como fuente de transferencia humana de saberes y experiencias.

El arte es un legítimo conocimiento y lenguaje humano que todos y todas tenemos derechos a explorar. Explorar el arte contemporáneo, en un mundo globalizado, es una tarea de alto contenido educativo. Entendemos el desarrollo del arte y la cultura como consustancial a un horizonte de desarrollo sustentable. Desde 2018 hemos establecido trabajar bajo una línea editorial común, que sea lo suficientemente amplia para abordar los temas relevantes y problemáticas contingentes que afectan a la sociedad, la ciudadanía y a las comunidades y que puedan ser una guía de ruta para nutrir la reflexión y el pensamiento crítico desde los diferentes lenguajes artísticos.

Las caracterizaciones de nuestras actividades formativas son definidas de la siguiente manera:

### **Talleres exploratorios:**

Taller intensivo de corta duración de iniciación, experimentación y exploración, de nivel básico, **se sugiere que sean dirigidos principalmente a jóvenes en edad escolar, 14 a 18 años**, que expresan interés por desarrollar actividades artísticas, sin tener necesariamente experiencia previa. Pueden ser disciplinares e interdisciplinares. Tienen una duración de 10 a 20 horas cronológicas. Pueden ocurrir dentro y fuera de sede. Se desarrollan mayoritariamente en las temporadas de verano e invierno. En algunas sedes, por pertinencia territorial y alianzas específicas, existe una oferta dirigida a niños de 6 a 13 años. Diseñados principalmente para que jóvenes en edad escolar se acerquen, conozcan, comprendan y valo-

ren diferentes aspectos del quehacer artístico y su rol en la cultura. Se consideran como actividades de acercamiento o iniciación a las artes. Tienen criterio inclusivo, sin audición y con especial atención a la intervención en establecimientos educacionales públicos.

### **Talleres de creación y formación artística:**

Taller en el cual jóvenes **entre 14 y 25 años**, ponen en práctica contenidos, enfoques y técnicas en un proyecto creativo individual o colectivo, que culmina con una muestra de resultados. Tienen una duración de 30 a 60 horas cronológicas. Pueden ocurrir dentro y fuera de sede. Diseñados principalmente para jóvenes que buscan resolver inquietudes artísticas. Este es un nivel de formación diferenciada de especialización, donde jóvenes encuentran un lugar de aprendizaje, experimentación y transformación altamente significativos. Persigue que las y los jóvenes comprendan y pongan en práctica contenidos, enfoques y técnicas de las artes en un proyecto creativo individual o colectivo, a través de talleres artísticos disciplinares o interdisciplinares.

### **Talleres de proyección:**

Taller avanzado de perfeccionamiento técnico y/o conceptual, al que pueden acceder jóvenes **entre 18 y 29 años**, que hayan pasado por talleres de creación y formación artística, que tengan interés en desarrollarse en este ámbito y para artistas emergentes que postulan a convocatorias específicas, como

escuelas de producción y laboratorios. Pueden ser disciplinarios, teóricos, de gestión y de capacitación técnica. Pueden ocurrir dentro y fuera de sede. En este nivel, se generan entornos favorables para la formación continua, promoviendo la retroalimentación de proyectos artísticos personales y colectivos, entregando herramientas de profesionalización, y una plataforma de difusión y circulación para jóvenes artistas emergentes.

### **La compañía escuela de artes integradas BAJ en Los Lagos**

La Compañía Escuela de Artes Integradas, se crea con el objetivo de dar continuidad en el tiempo al trabajo que los jóvenes realizan en los talleres regulares, y con el propósito de generar un espacio enfocado a la creación de calidad que permitiera la gestión del talento joven en torno a las artes integradas apelando que en nuestra región no existen estudios formales en danza y/o teatro.

Muchos de nuestros beneficiarios cursan su educación universitaria y continúan los procesos de taller, jóvenes que comenzaron a tomar talleres desde los 14 años, en este relato ya están cerca de sus 20, la mayoría jóvenes ávidos de aprendizajes específicos y en búsqueda de profundizar en un lenguaje artístico al sur del mundo, intérpretes que buscan profesionalizar una disciplina y saberes adquiridos desde una educación no formal en lo académico, con el desafío de mejora continua en el dominio cultural adquirido.

En el año 2016 se plantea la idea de generar una Compañía Escuela Interdisciplinaria apelando a la creación colectiva y a la sinergia de diversos lenguajes para crear un espectáculo de

calidad con temáticas de rescate de historia local con enfoque patrimonial. En el año 2017 se propone ejecutar un prototipo que aplique la hipótesis de una integración entre esta metodología de creación artística colectiva y la aplicación de la cadena de valor de la economía creativa<sup>15</sup> a través de sus eslabones de formación –creación – producción – distribución y/o circulación-promoción. Todos ellos pertenecientes a la economía creativa buscando resultados que demuestren un modelo de levantamiento de elencos o compañías escénicas aplicable a municipios, universidades en vinculación con el medio y ongs de la región, demostrando que esta es una inversión sustentable que trae beneficios tanto para los participantes, sus entornos como para la audiencia que logra el acceso.

Para este proceso se requería de tres destacados artistas locales -provenientes del teatro, danza y música- que pudiesen dirigir y co-crear con los jóvenes participantes, a fin de levantar un montaje en el plazo de un año y que lograra estrenar ante un público general, en distintos espacios regionales. En este contexto, muy relevante a considerar, el hecho que la obra tuviese una circulación en sus presentaciones, dentro y fuera de la región, y sobre la base del financiamiento disponible.

Así nace el proyecto de la Compañía LATIDO PAMPA con el objetivo claro de realizar una creación de nivel semi profesional con temática local, pudiera ser exhibida en espacios de artes escénicas y que tuviera la posibilidad de circular por las cuatro provincias de la región buscando generar un nivel técnico

---

15. La economía creativa estaría conformada por diversos sectores de la producción que se entrelazan y potencian entre ellos. Estos sectores creativos conformarían capas que agrupan a sectores de características similares que se relacionan con otras capas por medio del traspaso de contenidos y herramientas disciplinares de apoyo para su visibilización y valoración pública. CNCA (2017). Plan Nacional de Fomento a la Economía Creativa. Documento de trabajo, Consejo nacional de la Cultura y las Artes, 2017-2022



mínimo en estudiantes con talentos en las áreas de la música, la danza y el teatro, recibiendo una formación avanzada.

La temática de la obra fue propuesta por el equipo regional quienes constantemente buscan el realce del patrimonio e identidad a través de la historia local, en este caso particular se selecciona “La matanza de Pampa Irigoín”, tema de violación a los DDHH, ocurrido el 9 de marzo de 1969 en Puerto Montt. Es más, Víctor Jara -artista y compositor chileno, asesinado en la dictadura militar- creó una canción a propósito de este terrible episodio de nuestra historia.

Con este estímulo inicial, comenzó la creación y el esbozo dramático a partir de las emociones básicas que les provoca la historia a nuestros estudiantes. Para abordar la creación se basó en el ritmo de la cueca, en la textura de los chalecos y el dinamismo del caos; a partir de estos tres elementos el grupo investigó en la escena hasta llegar a un resultado con el que se estructuró la obra. Este proceso de investigación escénica se dio en los primeros 4 meses, para iniciar la fase de montaje la cual se extendió por 5 meses más hasta que se realizó el estreno de la obra.

Fue un trabajo interdisciplinar que logró poner en valor un acontecimiento histórico de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos, trabajo que reunió a 24 artistas en escena, quienes a través de distintos cuadros artísticos narraron los trágicos acontecimientos ocurridos el amanecer del 09 marzo de 1969. Con textos y música original creada para la obra, se logró recrear un pasaje importante de la historia de nuestro Chile reciente.

El estreno de la obra permitió una sistematización y ordenamiento de lo producido, que permitió llevar a los estudiantes a un siguiente nivel, en donde debieron retomar el trabajo de

montaje y limpieza de cada escena en particular y revisar el funcionamiento de la obra. Debemos de considerar que una parte del elenco deja la compañía por motivos de estudios fuera del territorio y por cambio de residencia principalmente, por lo tanto el resto del equipo debe reorganizar el montaje para hacer re estreno en marzo 2018. Se inicia así, un segundo ciclo de circulación con la obra, presentándose en el teatro Diego Rivera, en el contexto de la semana de la Educación Artística y en el Museo histórico de Puerto Montt, en el contexto del mes del patrimonio. En esta última función la compañía desarrolla una actividad de conversación por función, con actores relevantes como historiadores, antropólogos, creadores y gestores del patrimonio, luego de este proceso se inicia una tercera fase con la selección de la obra al Festival Internacional temporales teatrales de Puerto Montt. Sumado a esto, se concreta una gira regional a través del proyecto ACCESO del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Es así como en el segundo semestre del año de circulación, la compañía logra pisar escenarios, en 7 ocasiones, en un contexto de circuito profesional de Artes Escénicas, para finalizar el proceso con una gira por establecimientos educacionales, que contienen además, actividades de mediación donde nuestros estudiantes compartieron el mapeo creativo y metodológico con el que concretaron la obra *Latido Pampa*.

En consecuencia, “LATIDO PAMPA”, se presentó en las 4 provincias de la región de Los Lagos y en las ciudades de Lota y Concepción, en la región del BIO BIO, con un total de 25 funciones en 10 meses, llegando a un público total de 3000 espectadores.



Imagen 1: Función de la obra Latido Pampa, Teatro Diego Rivera, 2018



Imagen 2: Función de la obra Latido Pampa, Teatro Diego Rivera, 2018

Finalmente, lo que se ha relatado de manera discursiva en este capítulo, refleja en parte lo que realmente los estudiantes y los artistas docentes, viven día a día en aquellas salas de formación. La satisfacción de estos años de dirección de BAJ, ha sido precisamente creer en la convicción de que el arte en los jóvenes y adultos, transforman los espacios de relación y, por cierto, el mundo.

### **Referencias bibliográficas**

CNCA (2017). Plan Nacional de Fomento a la Economía Creativa. Documento de trabajo, Consejo nacional de la Cultura y las Artes, 2017-2022

# Arte/experiencia en la complejidad. Una propuesta de proyectos artísticos para la producción de nuevos conocimientos en el sur austral de Chile

Jorge Ferrada<sup>16</sup>

## Introducción

El capítulo que a continuación se presenta, responde a la síntesis de los principales alcances de la investigación desarrollada entre los años 2016 y 2017, Universidad de Los Lagos, Puerto Montt. El artículo se refiere a la importancia de la creación artística en su vínculo con la generación de experiencias y conocimientos formativos en estudiantes universitarios. Las cartografías experienciales y artísticas, se definieron desde la posibilidad de generar nuevas formas de enseñanza del fenómeno artístico y estético a partir del pensamiento complejo. En este sentido, este texto testimonia, la importancia del conocimiento generado desde el arte y la puesta en práctica del Paradigma de la Complejidad como una forma de conocer, problematizar y construir la realidad educativa y artística. Se evidenció la necesidad de innovar en propuestas metodológicas para la enseñanza de las artes visuales y de la música a través

---

16. Secretario Académico Departamento de Humanidades y Artes, Universidad de Los Lagos, [jorge.ferrada@ulagos.cl](mailto:jorge.ferrada@ulagos.cl)

de experiencias concretas en la formación de los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Artes. Se realizaron tres acciones metodológicas - artísticas con tres cursos de la carrera, sustentados en diálogos con los estudiantes, sobre algunos principios fundamentales de la teoría de la complejidad -particularmente desde el pensamiento de Edgar Morin-, asumiendo nuevos enfoques teóricos y prácticos. Se utilizó el diseño Metodología de Proyectos para constituir grupos de trabajo sustentados en problemáticas estético-artísticas planteadas por los estudiantes. Esto significó senti-pensar que las cosas y todas las experiencias son fenómenos que se comportan como un conjunto de sistemas entrelazados, susceptibles de ser transformados en nuevas matrices conceptuales que se vinculan con nuevas miradas de la realidad cultural, pedagógica y artística en la macro región sur-austral. En términos de divulgación científica, se organizaron seminarios en la Universidad de Los Lagos- sede Puerto Montt (con participación de docentes de la carrera y público académico), publicaciones de artículos en revistas especializadas y la participación en congresos nacionales e internacionales para dar cuenta sobre la importancia de este verdadero cambio de paradigma pedagógico: el vínculo de la complejidad con las prácticas educativas.

## **Introducción**

Todas las cosas y experiencias son fenómenos que se comportan como un conjunto de sistemas entrelazados, susceptibles de ser transformados en nuevas matrices conceptuales que se vinculan con nuevas miradas de la realidad cultural, pedagógica y artística. Sin duda que el retorno a nuevas miradas, produce

un cierto tipo de incertidumbre, un complejo desorden que permite la apertura cognitiva y sensible hacia el pensamiento creativo y la originalidad, hacia la valoración del riesgo y el planteamiento de preguntas que logren inquietar el conocimiento que se está desarrollando en el proceso de aprendizaje sobre las artes y la creación estética (Ferrada, 2018).

En sociedades determinadas y en contextos diversos, hombres y mujeres se transforman en protagonistas de la complejidad desde diversas dimensiones: ya sea como sujeto que mira su propia existencia, en la multidimensionalidad de su “ser-humanidad”, en el reconocimiento de las dimensiones biológicas, psíquicas, sociales, afectivas y racionales, en su inserción social desde los ámbitos histórico, económico, educativo, artístico, cultural y religioso, entre otras. Por esto mismo la complejidad, como una forma de comprender e internalizar el mundo, requiere no sólo pensar lo uno y lo múltiple conjuntamente, sino también pensar conjuntamente lo incierto y lo cierto, lo lógico y lo contradictorio, es decir, una verdadera inclusión del observador en la observación (Morin, 1982)

Esta multidimensionalidad es compleja en la medida que nos hace pensar abiertamente en nuestro propio ser y en nuestro ser en otros –contexto y dimensionalidad-Para Morin (2001)

(...) el conocimiento necesita una dimensión comprensiva para conocer las significaciones de las situaciones y acciones vividas, efectuadas, percibidas, concebidas por los actores sociales, individuales y colectivos. Más ampliamente, sólo la comprensión permite captar sus necesidades, deseos, finalidades y sus relaciones con los valores (p.162).

El conocimiento debe enfrentar la complejidad y por esto, volviendo al vocablo originario como “complexus” (lo que está tejido junto...), la complejidad no puede separar los ele-

mentos diversos que constituyen un todo -como lo artístico, económico, lo político, lo sociológico, psicológico, afectivo y lo mitológico-. Este tejido interdependiente, y como señala Morin (2011), interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas, presentan a la complejidad como una desafiante manera de pensar y relacionar la diversidad de componentes que constituyen las realidades vividas en los contextos formativos y pedagógicos. Por esto,

(...) la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad. En consecuencia, la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global (Morin, 1999, p. 74).

El propósito fundamental del proyecto, fue potenciar el pensamiento creativo y reflexivo de los estudiantes y profesores, desde los principales fundamentos de la complejidad, que pudieron transferirse en los espacios de clases para la formación de futuros los profesores de arte. Pensar el Pensamiento Complejo desde la pedagogía artística, permitió renovar las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes valorando la experiencia como un saber dialógico, la comprensión de los fenómenos por sobre la explicación, el desarrollo del pensamiento creativo como sistema dinámico (productor-producción-creación, caos-orden-desorden-creación, desequilibrio en el equilibrio,) para potenciar el papel del sujeto en la creación de lo insospechado, en la noción de sentipensar lo mitológico (mito: palabras con actos – de la palabra al acto) como un complemento a la lógica, entre otras. (Ferrada, 2018).



El foco de mayor relevancia de esta propuesta, correspondió a la generación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y a la valoración de la autoevaluación de las acciones. Estos elementos sin duda, permitieron, vincular el pensamiento complejo con actividades formativas-experienciales en docentes y estudiantes de la carrera de Pedagogía en Artes. Se realizaron tres experiencias concretas en las asignaturas de Filosofía de la Educación (estudiantes de primer año de música y artes visuales), Historia del Arte II (estudiantes de primer año de artes visuales) y en el curso Estética II (estudiantes de segundo año de música y artes visuales). El fundamento subyacente en dichas experiencias, se sostuvo en la relación triádica<sup>17</sup> entre tres categorías construidas por el investigador responsable y que vincularon directamente los saberes teóricos enseñados en los espacios de clases y su posible puesta en práctica. A saber: Los Contextos Multidimensionales – Lo Dialógico y la Experiencia Situada de los estudiantes. Esta relación significó, entrar en el mundo de los objetos como parte integradora de su propio fenómeno y de sus cualidades, sin separar el vínculo que nos une con la realidad. Siguiendo a Morin (2004) “el pensamiento simplificante se fundó sobre la disyunción absoluta entre el objeto y el sujeto que lo percibe y concibe. Nosotros debemos plantear, por el contrario, el principio de relación entre el observador-conceptuador y el objeto observado, concebido”.<sup>18</sup>

---

17. La triada construida y trabajada con los estudiantes en clases, se basó en las tres columnas que soportan el paradigma epistémico propuesto por Edgar Morin (2011): El principio dialógico (todo fenómeno está en una relación de diálogo desde una multiunidad en el centro de una unidad), la recursividad organizacional (proceso recursivo en el cual los productos y los efectos son al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce: auto-constitutivos, auto-Organizadores y auto-productores) y finalmente, el principio hologramático (la parte está en el todo y el todo está en la parte –unitax múltiple).

18. En [www.pensamientocomplejo.com.ar/](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/), recuperado en junio 2015

En los tres cursos, la tríada señalada significó la creación de propuestas artísticas vinculando supuestos grupales y planteamiento de problemas teóricos para la complejidad, creación de poemas, propuestas músico-abstractas y lectura de poesía, desde presentaciones al interior de los espacios de la ULAGOS e intervenciones públicas en el centro de Puerto Montt. Todas ellas respaldadas por el conocimiento de la complejidad bajo 26 principios orientadores para la generación de nuevos saberes, sistematizados por el investigador responsable. Las creaciones de obra se intencionaron desde las experiencias musicales, visuales y literarias propuestas y organizadas por los mismos estudiantes en un trabajo de sala.

Con todo, la metodología utilizada en el proyecto se planteó desde la Metodología de Proyectos con herramientas y prácticas del diseño Investigación – Acción Participativa, utilizadas como referencia para comprender la realidad disciplinar y formativa de la carrera de Pedagogía en Artes. El aprendizaje experiencial (teoría/producción de obra) de las presentaciones e intervenciones públicas de los alumnos, se enfocaron a partir de la implementación de acciones creadas por los propios estudiantes, las cuales confirmaron el valor de la autonomía, el trabajo en equipo, la reflexividad crítica y la capacidad para pensar, sentir y crear (sentipensar) de manera distinta en los espacios de formación de la carrera. Para Maturana (citado por Moraes y De La Torre, 2002),

(...) priorizamos la formación del ser, teniendo como foco de atención principal su hacer, ya que el ser y el hacer también están imbricados. Potenciando el hacer estaremos, simultáneamente, potenciando el ser. Convidándolo a reflexionar sobre su acción, estaremos haciendo que desarrolle su autonomía, su creatividad y conciencia (p.52)

Como el Paradigma de la Complejidad no trata ni corresponde a una exclusiva teoría, ni una específica metodología, sino más bien, a una episteme del conocimiento del conocimiento de las ciencias (disciplinas) -como una nueva forma de ver el mundo (nuevas miradas del mundo formativo)- se tomó en consideración que cualquier cambio cultural en las prácticas pedagógicas, demora más de lo previsto: importante cuestión metodológica y práctica en esta investigación. Sin duda plantea nuevos desafíos para valorar el conocimiento del propio conocimiento que lo funda como la acción de la experiencia. Atendiendo esta idea, Morin (1981), sostiene que:

¿Qué significa acción? Acción no significa solamente movimiento que tiene una aplicación y un efecto. Acción significa, se ha visto, interacciones, término clave y central, el cual comporta diversamente reacciones (mecánicas, químicas), transacciones (acciones de intercambio), retroacciones (acciones que actúan hacia atrás sobre el proceso que la produce, y eventualmente sobre su fuente y/o su causa) (...) Esto significa que la acción ha creado la organización que crea la acción. esto significa que las interacciones, transformaciones y generaciones se hacen en la organización, por la organización, y constituyen esta organización. Esto significa que los procesos salvajes de génesis se transforman en procesos organizacionales de producción. (pp. 183 – 184)

### **Cartografías experienciales artísticas de aprendizaje**

La dimensión práctica del proyecto y su innovación metodológica -desarrolladas en las asignaturas Historia del Arte I, Filosofía de la Educación y Estética II-, fue posible por la

puesta en valor de la Metodología de Proyectos, ya que todos los elementos que se vincularon en la experiencia situada<sup>19</sup>, se comportaron como sistemas entretreídos, en las presentaciones y exposiciones al interior de los espacios de clases y en aquellas con intervención artística pública en el centro (Plaza de Armas) de Puerto Montt. Se utilizó la Metodología de proyectos, como una estrategia pedagógica, centrada en la planificación de un conjunto de actividades y procedimientos artísticos, con miras a lograr un determinado fin u objetivo, esto considerando los propios intereses tanto del profesor como de los estudiantes. Cuando se utiliza el método de proyectos como acción, los estudiantes estimulan sus habilidades más fuertes y desarrollan aspectos cognitivos, motrices y afectivos, facilitando procedimientos que permiten llevar a cabo una tarea colectiva en todas sus potencialidades.

En este sentido, para poder comprender e internalizar las relaciones entre los objetos/sujetos, la experiencia situada de los estudiantes, la construcción de un conocimiento integral y la forma multidimensional de ver la realidad circundante, se vinculó la complejidad (pensamiento complejo) con la creación grupal de nuevas realidades e imaginarios dentro del fenómeno artístico y formativo. Según Morin (1983) “el conocimiento necesita una dimensión comprensiva para conocer las significaciones de las situaciones y acciones vividas, efectuadas, percibidas, concebidas por los actores sociales, individuales y colectivos. Más ampliamente, sólo la comprensión permite captar sus necesidades, deseos, finalidades y sus relaciones con los valores” (p.162).

---

19. La experiencia situada, en tanto la valoración del carácter dialógico de los contenidos de clases, la experiencia extra académica-vivida y situada- de los estudiantes y la diversidad de contextos (lugares) de relación e interacción de los alumnos.

Los estudiantes tomaron en cuenta que todos los fenómenos en el pensamiento complejo (conocimiento teórico trabajado en clases), se fundan en el grado de conciencia y atención en las relaciones que se producen a diario y a las formas en que se mixturán cada una de ellas en los espacios de producción, particularmente los espacios de creación y formación pedagógica. Por esto mismo,

(...) no hay comprensión sin explicación. La representación misma no es comprendida sino porque ha sido organizada de manera coherente en virtud de principios/reglas que restablecen la constancia de los objetos percibidos, es decir en virtud de un dispositivo pre-explicativo y, una vez formada, experimenta los procesos explicativos del espíritu que la estudia y analiza (Morin, 1983, p. 165)

En los casos de las asignaturas discursivas Historia del Arte II y Filosofía de la Educación (primer año), dichos entretreídos se comprendieron como formas dialógicas para asumir la incertidumbre/certidumbre y las partes/todo, al tener que traducir elementos físicos y estéticos identitarios del entorno inmediato local (observación directa y en terreno) en fragmentos poéticos y literarios. Una suerte de Rizoma en donde no existe síntesis, sino más bien lo recursivo y retroacción de los procesos de orden/desorden. Esto permitió la producción creadora a partir de la construcción de matrices conceptuales – metodológicas puestas en práctica en el proceso de producción de las obras, inspiradas en el documento trabajado en clases “26 principios orientadores para el pensamiento complejo”. Para Morin (1983),

(...) el acto creativo se sustenta “en las franjas de interferencia entre el consciente y el inconsciente, quizá de un encuentro turbulento entre la búsqueda consciente por una parte, la ac-

tivación de las fuentes imaginarias/oníricas por la otra y, por último, el despertar de los recursos arcaicos del espíritu (p.210).

Considerando además los fundamentos propiamente disciplinares de la carrera, esta investigación planteó necesariamente dos dimensiones complementarias en el desarrollo pedagógico disciplinar: el estudio sistemático y programático de las artes como disciplina para la aparición de nuevos conocimientos y, el desarrollo de prácticas activas en la valoración de procesos y formación para un pensamiento divergente. Estas prácticas lograron visualizar nuevas formas de acercarse al conocimiento y, permitieron además, relacionar las formas explicativas clásicas, con las matrices de conocimientos que surgen desde la comprensión. Según Morin (1982),

(...) la explicación es un proceso abstracto de demostraciones lógicamente efectuadas, a partir de datos objetivos, en virtud de necesidades causales materiales o formales y/o en virtud de una adecuación a estructuras o modelos (...) la comprensión se mueve principalmente en las esferas de lo concreto, lo analógico, la intuición global, lo subjetivo. la explicación se mueve principalmente en las esferas de lo abstracto, lo lógico, lo analítico, lo objetivo (...) la comprensión comprende en virtud de transferencias proyectivas/identificativas. la explicación explica en virtud de la pertinencia lógico-empírica de sus demostraciones. (p.163)

En las tres asignaturas, incluyendo ahora Estética II, la premisa básica del trabajo fue que el aprendizaje de las artes (artes visuales y música) y la conciencia del fenómeno artístico en general, necesitan comprender los elementos metodológicos básicos complejos (observación, diálogos de saberes, traducción, incorporación de diversos lenguajes artísticos,

experiencia situada, conciencia creativa, trabajo grupal) para su práctica real.

Estas verdaderas matrices conceptuales, potenciaron su capacidad de conocer, expresarse y comunicarse en la diversidad de contextos cotidianos y en especial, al interior de sus espacios de clases. Por esto mismo Morin (2004) sostiene que “el arte es una vía de conexión entre el corazón del mundo y el corazón del ser humano. Cuerpo, mente y alma son expresiones de un Espíritu unificado que habita el universo y que puede tomar vida y manifestarse de un modo trascendente y resplandecer en las pequeñas cosas de la vida. Captar ese Todo Unificado es posible desde las posibilidades liberadoras que brinda el pensamiento complejo”<sup>20</sup>. Particularmente en la asignatura Filosofía de la Educación, los estudiantes concluyeron sus presentaciones con la redacción grupal de sus propios principios síntesis para la complejidad. A modo de ejemplo, dos propuestas de dos grupos:

**1.-** A lo largo de este trabajo pudimos reconocer el amplio terreno que abarca el pensamiento complejo, es decir, reconocer al pensamiento como un sistema de ideas entrelazadas para crear una idea general que siempre será ligada a un contexto para que sea válida y no únicamente conocimiento flotante y disperso. Estas ideas entrelazadas pueden llegar a estar en una dicotomía dentro del mismo pensamiento, esto es la creatividad de poder converger una disparidad en una creación y evolución. El pensamiento complejo igual es una interpretación de una realidad subjetiva, en donde no existe

---

20. En [www.pensamientocomplejo.com.ar/](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/), recuperado en junio 2015

una verdad absoluta, por lo tanto se da el espacio a la incertidumbre y al cuestionarse todo.

2.- La teoría de la complejidad viene a dar a luz lo íntimo, para que de manera colectiva se genere un pensamiento común. Para que esto surja, la teoría primero se tiene que interiorizar, hacerla propia de uno, como ser humano particular, viene a interiorizarse en la experiencia. Es así como la identidad que surge de algo tan personal, termina por producir consecuencias en la colectividad. La complejidad de un paradigma vendría hacerse imposible, si es que se tomara de un solo punto de vista, porque para hablar de algo y que se entienda, debiese primero internalizarse en todos es así como se entiende. Un pensamiento complejo colectivo multidimensional, es el que puede ser todo y a la vez uno. De esta manera, se puede ver lo diverso, la unidad y multiplicidad de nuestros pensamientos y observaciones de la realidad que concebimos, cada uno según la percepción de nuestra propia realidad, es una traducción de cada individuo. Por eso llamamos la realidad incierta y relativa.

Finalmente, las tres asignaturas en donde se trabajó el pensamiento complejo, tuvieron en común productos concretos de exposición. En el caso de Filosofía de la Educación, además de los importantes avances en la redacción de propósitos grupales para la complejidad, se logró generar una poética grupal para la comprensión de la estética sur- austral. Un fragmento del poema colectivo y colaborativo:

Madera vieja, donde descansan los huesos, pintados de historias y lamentos comunes. Entrelazada la historia con mi alma y corazón, tu pintura me viste mejor que la carne a mis huesos. En el centro de mi alma cristalizada,



recuerdos trizados y coloridos de mi pasado en tu cara. Oh bosque triste que me llamas con tus ojos negros, llévame a la espesura de tu alma verde hostil.

Reina verde que llevas por falda la arena, quisiera recorrer senderos de tu cuerpo, hasta dar con tu corona, blanca cruz.

Entre los arboles frescos y montañas húmedas, se escucha tu fuerte silbido, llamando a todo aquel que te quiera escuchar.

Abrazadora lluvia, que golpeas mi cabeza como recordatorio permanente

de que el frío también es parte del calor.

Acaricias los barcos de papel que enterraste mientras dormías, inhalando y exhalando hasta llenar

todos los espacios aparentemente vacíos. Gran gigante de tierra y hielo,

siempre observando atento para desatar tu fuerza sobre nosotros.

¿Un edificio en construcción? Ojalá no sea un mall/el mal. Casas sin puertas que inundan esta ciudad,

al sentir sus brazos abiertos cada vez que quiero llegar a mi hogar

(...)

Para las asignaturas Historia del Arte II (primer año) y Estética II (segundo año), las exposiciones tuvieron un carácter de intervención pública intra y extra universidad. En las dos actividades curriculares, se relacionaron en una sola propuesta de obra, tres espacios complejos artísticos: espacio sonoro, espacio visual y espacio literario. En lo particular, en la asignatura de Historia (tema: vanguardias artísticas del siglo XX), las presentaciones al interior de la Universidad y en espacios específicos a elección grupal, lograron coordinar los

verdaderos entretejidos teóricos y artísticos conformando una sola propuesta. Con Morin (1999) “hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia” (p.43). En términos gráficos, se puede visualizar en la siguiente fotografía:



Imagen 1: Propuesta artística, curso I año. Dependencias, Universidad de Los Lagos, Sede Guillermo Gallardo, Diciembre 2017

En el caso de la experiencia situada del segundo año (Estética II), el pensamiento complejo se trabajó con mayor profundidad, dado el alto nivel de abstracción conceptual de los estudiantes. Como se mencionó en las ideas anteriores, el curso planteó en una sola propuesta de obra, la relación de tres dimensiones complejas artísticas: espacio sonoro, espacio visual y espacio literario. El conocimiento sobre la complejidad, se propuso

dialógicamente desde los principios epistémicos propuestos por Edgar Morin: la recursividad, lo hologramático y lo dialógico. Desde la perspectiva de Morin (1999), el fenómeno está en una relación de diálogo desde una multiunidad en el centro de una unidad; la recursividad organizacional correspondería al proceso recursivo en el cual los productos y los efectos son al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce: auto-constitutivos, auto-organizadores y auto-productores y finalmente, el principio hologramático sitúa la parte en el todo y el todo en la parte –unitax múltiple. En este contexto, la complejidad se comportó como una forma de mirar el mundo que relaciona directamente sujetos y objetos de conocimiento para la comprensión de diversos contextos multidimensionales supuestamente distantes entre ellos.

Los estudiantes de segundo año, además crearon una obra de carácter contemporáneo (GERTA) al intencionar lo artístico-complejo con el público transeúnte en dos espacios de acción: La Plaza de Armas de la ciudad de Puerto Montt y el hall central del Mall Costanera. Para Giunta (2014), el cruce de lenguajes en el arte, tensiona las tradiciones y las prácticas artísticas, ya que:

(...) el arte contemporáneo detiene la velocidad de las imágenes buscando ampliar sus posibilidades expresivas. Establecer, por ejemplo, los límites de la fotografía, considerar su grado de ver- dad, observar su fricción con lo analógico, volver performance esa imagen que registra un momento real, poner en cuestión su grado de realidad, han sido áreas intensamente investigadas por el arte más contemporáneo (p. 64).

La matriz central para el mensaje artístico correspondió a la visualización de un tipo de arte (lo contemporáneo) que escapara a la clásica observación museística del público, ya

sea por falta de conocimiento, por ausencia de atrevimiento o por ignorancia. La intervención en un espacio cotidiano y público, ponía entre paréntesis la rutina de la calle.

Los tres espacios productivos y en interacción, fueron creados por los alumnos en consideración a la dinámica ausencia/presencia de la invisibilidad de la obra contemporánea en la ciudad. Eligiendo poetas chilenos, ironizando con la opacidad de la obra y presentando una pieza musical en formato micro orquesta, de ritmo reiterativo y ecléctico. Los estudiantes vivieron la acción desde su propia experiencia vivida y situada desde las artes visuales, de la música, y del lenguaje poético, ubicados en puntos estratégicos de los sitios específicos. En la siguiente fotografía, se aprecia un testimonio de aquel momento:



Imagen 2: Propuesta artística, curso II año. Centro público ciudad de Puerto Montt, Diciembre 2017

## Conclusiones

**1.-** La enseñanza del pensamiento complejo en nuestras aulas, correspondió a una forma de reflexividad que vinculó directamente sujetos y objetos de conocimiento para la comprensión de diversos contextos multidimensionales y relacionales. Esta noción fue más que el contexto, correspondió al conjunto de fenómenos que relacionaron partes diversas de la experiencia de los estudiantes, ligadas de manera inter-retroactiva y holística, y que permitieron entretrejer, entrelazar y entrecruzar (pensamiento complexus) una serie de condiciones teóricas, técnicas, estéticas y creativas constituyentes de la formación de las artes en los espacios de clases elegidos de primer año (Historia del Arte II y Filosofía de la Educación) y de segundo año (Estética II).

**2.-** Esta manera de mirar el mundo y sus fenómenos teórico-artísticos, se transformó en estudiantes y profesores de la carrera, en una experiencia de creación proyectiva en la medida que se profundizaban los contenidos en su relación con los objetos para la comprensión sensible y subjetivación racional. Para Morin (2011) la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. La complejidad puede aparecer en un principio con rasgos inquietantes de lo enredado, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre, las cuales fueron condiciones necesarias para asumir cualquier cambio y transformación creadora en cada uno de los estudiantes.

**3.-** El Pensamiento Complejo, en su relación con la producción de arte y como forma de pensar la pedagogía artística y estética -desde nuestros espacios de clases-, se transformó en una forma de reflexividad práctica en torno a los procesos creativos que portan y comportan una diversidad de elementos interactuantes para nuevas formas de pensar, sentir, y por sobre todo, crear nuevos paisajes cognitivos en torno a la enseñanza para comprender el fenómeno artístico. Las experiencias realizadas en cada una de las asignaturas señaladas, así lo demostró.

**4.-** En la formulación inicial de este proyecto, se valoró fundamentalmente la creación de matrices conceptuales-metodológicas para re-conocer y explorar la relación entre complejidad, artes visuales y música. Dichas matrices nacieron a la luz de conversaciones dialógicas entre los estudiantes y su profesor, desde el contenido programático para interpelar qué conocimientos y habilidades deben poseer los futuros profesores y profesoras en la respectiva disciplina artística y cómo ésta se enseña por parte de los docentes involucrados con el Paradigma de la Complejidad. Por esto, el proyecto incluyó una suerte de paisaje cognitivo que vinculó el conocimiento del currículum específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes y la capacidad para implementar experiencias de aprendizaje, formas de evaluación y reflexión acerca de sus procesos creativos. El para qué de estos trayectos se transformaron en los fundamentos epistemológicos - experienciales de las reales orientaciones y adecuaciones que la carrera de pedagogía en artes debiera comenzar a visualizar.

**5.-** Por este motivo, el sentido de la experiencia orientada a la generación de propuestas artísticas, se transformó en la puesta en valor de ambas dimensiones epistemológico-prácticas

(complejidad y metodología de proyectos) para ser expuestas una diversidad de obras y lenguajes artísticos ya sea al interior de la Universidad como en espacios públicos de la ciudad de Puerto Montt. En razón de esta formación amplia e integral, la orientación del proyecto desarrolló además una conciencia crítica en torno a la valoración de una educación integral e innovadora que no sólo informe, transmita o simplemente tecnifique la creación, sino que forme y renueve, que permita a los estudiantes tomar conciencia de la realidad de su tiempo y de su medio, que favorezca el conocimiento complejo, que forme en la autodisciplina, en el respeto a los demás y en la solidaridad social.

**6.-** Sustancial en este aspecto, fue relevar la importancia de la experiencia vivida por los estudiantes como una generación de nuevos conocimientos y saberes. El desafío futuro se sostendrá en la incorporación de lo sensible como un contenido programático (el sentipensar). Sin duda alguna que la internalización de estos procesos influiría profundamente en la emergencia de profesionales de la educación pedagógica con sentido crítico y pensamiento divergente-complejo y creativo. Este ideal puede comenzar desde las salas de clases de nuestra carrera.

**7.-** Finalmente, la opción en nuestros espacios de formación, será volver a dialogar con metodologías que permitan la construcción de sentidos significativos para la generación de aprendizajes con sentido. Una de aquellas metodologías que dio resultado en el proyecto fue la metodología de proyectos, la cual dimensionó los fenómenos del conocimiento de manera multidiferencial y dimensional a la vez. Este tipo de metodologías permitió en los estudiantes, valorar nuevas formas de aprender y enseñar, ya que desarrolló habilidades para el

trabajo en equipo, liderazgo y autonomía en la utilización de los conocimientos en la práctica para nuevas creaciones, producciones y resoluciones de conflictos o problemas en nuestra carrera.

### **Referencias bibliográficas**

DUQUE, F. (2001). *Arte público. Espacio político*. Madrid, España: Akal.

FERRADA, J. (2018). *Arte, creación y enseñanza pedagógica: tensiones metodológicas para pensar sus relaciones desde el pensamiento complejo* ISSN: 2254-0709 . *Revista Artseduca*, 2018: 27-43

GIUNTA, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?*. Buenos Aires, Argentina: Talleres Trama.

MORAES, M. C. Y DE LA TORRE, S. (2002). *Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación*. *Creatividad y sociedad*, 2, 41-56. Recuperado de <http://www.waldorfcolumbia.org/seccns/Reencantando.pdf>

MORIN, E. (1981). *El Método I. La Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.

MORIN, E. (1982). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.

MORIN, E. (1983). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.



MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

MORIN, EDGAR (2004). *La Epistemología de la Complejidad*. Fuente: *Gazeta de Antropología* N° 20. París: CNRS. En [www.pensamientocomplejo.com.ar/](http://www.pensamientocomplejo.com.ar/), recuperado en junio 2015

MORIN, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

PINEAU, G. (2010). **Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad**. Recuperado en [www.rizoma-freireano.org/estrategia-universitaria-para-la-transdisciplinariedad-y-la-complejidad-gaston-pineau](http://www.rizoma-freireano.org/estrategia-universitaria-para-la-transdisciplinariedad-y-la-complejidad-gaston-pineau). Octubre, 2018

## **Anexos**

En el ideario del proyecto, se crearon y socializaron:

Dos materiales de estudio para ser entregados a docentes y para la biblioteca de la sede Puerto Montt:

Documento de Estudio N°1: “Citas Temáticas del Paradigma de la Complejidad - Edgar Morin” (Diciembre 2016).

Una micro publicación (caricaturizada) “**Arte y Pensamiento Complejo. Una Propuesta para la Pedagogía en Artes**” (Diciembre 2017). Texto introductorio y de fácil comprensión e

internalización de la complejidad para docentes y estudiantes



# Una didáctica situada desde las experiencias y lo social-feminista: el caso de un liceo de mujeres

Catalina Montenegro<sup>21</sup>

## I. Introducción

El presente capítulo intenta indagar sobre los aspectos que emergen como preocupaciones en un contexto escolar público femenino de la ciudad de Santiago, donde se discuten los cánones de belleza, estereotipos y principales incomodidades de mujeres adolescentes, luego de las movilizaciones de mayo feminista de 2018. A partir de estos temas, se reflexiona sobre las posibilidades de un ejercicio docente en concordancia con las preocupaciones del estudiantado, que invite a descentrar las prácticas profesionales para proponer didácticas situadas, subjetivas y en sintonía con las demandas sociales.

Existen algunas preocupaciones propias de la docencia que se relacionan, tanto con cuestiones curriculares como con el bienestar de nuestro estudiando y sus propias inquietudes, pero ¿Cómo podemos vincular estos aspectos para llevar a cabo acciones significativas en el aula? ¿Cómo podemos integrar las preocupaciones de nuestro estudiantado y relacionarlo con el

---

21. Académica del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad de Los Lagos, catalinamontenegro@gmail.com

currículum escolar vigente? ¿Cómo se incorpora lo social en el proceso de aprendizaje?

Eran estas preguntas las que aparecían al momento de pensar actividades que, además de los puntos anteriores, buscaban relación con las demandas de los movimientos feministas de 2018, que los medios de comunicación definieron como *Mayo feminista* y que propició las denuncias sobre abuso en los contextos educativos tanto secundarios como universitarios. Demandas que también estuvieron presentes en el Liceo n°1 Javiera Carrera de Santiago, espacio donde se llevó a cabo la experiencia didáctica. Algunos elementos que mayo feminista nos hizo pensar como fundamentales en los espacios educativos fueron:

Considerar las propias experiencias, narrativas y de vida en contextos singulares para aprender, hacerlo en relación y poseer un sentido colaborativo de los procesos de aprendizaje, todo esto bajo dinámicas de cuidado y de la consideración de la enseñanza como experiencia amorosa, que permitan propiciar espacios de confianza como considera María Milagros Montoya. (Montenegro, 2019, p.21)

Con estos elementos como anclajes para la reflexión y el trabajo escolar, es posible trazar acciones para un aprendizaje en sintonía con los contextos, elementos que dan vida también a un ejercicio docente significativo tanto para el estudiantado como para docentes.

## **II. Por un ejercicio docente-didáctico situado**

Cuando reflexionamos sobre un ejercicio pedagógico, es muy probable que pensemos en algunas preocupaciones en torno

a cuáles son las actividades más pertinentes o qué temáticas tienen mayor sintonía con nuestros cursos. Es por esto que se hace necesario no sólo tener un ejercicio pedagógico que sea significativo para nuestro estudiantado, sino también para nosotras-es-os como docentes. En este sentido, los procesos didácticos y cómo concebimos estos, serán cruciales al momento de pensar un aula no solo pertinente, sino también que de vida a los debates actuales y levante reflexiones en torno al lugar donde estamos, qué queremos aprender y cómo esto se vincula con las Artes Visuales en el contexto escolar.

Desde aquí podemos plantear que un proyecto didáctico puede generar conocimiento y por tanto se reconoce como un proceso intelectual (Acaso, 2011), en este sentido es importante que cada docente pueda elaborar su propio proyecto didáctico, comprendiendo el medio en el que se encuentra y las experiencias del mismo.

### **a) Sobre el aprendizaje situado, el arte y su contexto social**

Uno de los elementos que se visibiliza con fuerza en los contextos escolares, guarda relación con las reflexiones que emanan de los movimientos sociales actuales y que, sin duda, nos ha hecho cuestionarnos no solo las formas de educar, sino que también de hacer sociedad en su conjunto. Con estos desplazamientos, comenzamos a comprender la necesidad de abrir los diálogos en las aulas y de considerar las individualidades. Es entonces cuando hace sentido lo que el teórico de la educación artística, Elliot Eisner, define como *aprendizaje situado*, que considera como relevantes en los procesos las normas sociales, las conductas, los espacios de conversación y el trabajo con otras-os-es.

Esta amplia concepción social de las fuentes de qué, dónde y cómo aprenden los niños, no sólo en las artes sino en todas las áreas, se denominan *aprendizaje situado*; el niño se sitúa en un contexto social y material y este contexto, entendido como cultura, enseña (Eisner, 2017, p.125). Según lo anterior, la mirada hacia la sociedad y la comprensión de su rol en los procesos de aprendizaje y apropiación de discursos, sería una obligación de los espacios escolares como un acto de responsabilidad para la configuración de la colectividades, idea que se refuerza cuando pensamos que “el principal objetivo de la enseñanza del arte es que los[as-es] alumnos[as-es] lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.125).

Ferrada (2018) por su parte, plantea la importancia de una discusión que permita multidimensionar la reflexión en torno a la educación artística, su formación y el relato escolar en una dinámica del pensamiento complejo: la práctica de la complejidad. Será posible por la puesta en valor y del reconocimiento de la diversidad de relaciones e inter-retro-acciones que se producen en el engranaje sujeto-mundo-lugar (contexto) y que por cierto, se reproducen en los espacios educativos. Todas las cosas son fenómenos que se comportan como un conjunto de sistemas entretejidos, susceptibles de ser transformados en nuevas matrices conceptuales que se vinculan con nuevas miradas de la realidad cultural, pedagógica y artística. (Ferrada, pp.43-44)

En este sentido, vuelve al espacio protagónico y fundamental la consideración de la cultura, la sociedad y el territorio como parte del proceso formativo de las personas. Dicho de otra manera, no podemos dejar de vincularnos con el entorno (en su amplitud) para aprender.

## **b) Sobre el curriculum**

Al considerar los espacios socioculturales en el proceso de aprendizaje, emergen otros elementos propios de la escuela que muchas veces sentimos que nos limitan, uno de ellos es el curriculum. A pesar de esta sensación, es posible llevar la reflexión a cómo podemos considerar el curriculum como un elemento expansivo en la escuela (tanto dentro como fuera), entendiendo que la noción de curriculum educativo “contempla un plan general de enseñanza, en cuyo marco se postulan las metas que orientan las prácticas educativas concretas. Se constituye en una suerte de “hoja de ruta” que da sentido a las acciones y decisiones pedagógicas” (Da Cunha, 2015, p.155). Según esto, el curriculum es un elemento de trabajo que toma sentido en tanto se da una lectura crítica del documento y su relación con el contexto sociocultural. Esto puede permitir avanzar hacia una deconstrucción colectiva del curriculum que permita poner al centro las preocupaciones de la comunidad.

## **Una propuesta posmoderna**

La propuesta –que será desarrollada más adelante– se puede situar dentro de un modelo curricular posmoderno de Educación del Arte, donde el arte “es una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.126) donde se valoran “los minirrelatos de varias personas o grupos sin representación en el canon de grandes artistas” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.126). Esto con el fin de dar valor, mejorar y profundizar la comprensión de los contextos sociales.

Según lo anterior, toma fuerza la idea de la consideración de las propias experiencias para dar coherencia al proceso de aprendizaje (Montenegro, 2018b) donde no existen relatos universales y se da paso a una micro-mirada, para el hacer artístico en la escuela y la comprensión del mundo, como señala Jean-François Lyotard “el gran relato ha perdido su credibilidad” (1987, p.32). En este sentido, podemos pensar también la educación artística desde la posmodernidad como un híbrido constante, donde el pulso de las preocupaciones las va dando la propia sociedad. Al respecto, cabe hacerse algunas preguntas como docente, ¿Cómo jerarquizo la información? ¿Cómo sé qué es lo que puede ser más significativo para mi estudiantado pero también para mí?

Aquí una de las opciones que puede tomar mayor fuerza, es la propuesta de deconstruir el curriculum como una práctica analítica colectiva, comprendiendo que la deconstrucción significa “el desarrollo de una visión crítica y el desmontaje de valores, conceptos, normas, creencias, etc. para generar otros nuevos” (Maceira, 2008, p.176). Esto permite un cuestionamiento a lo que nos plantean las bases curriculares, poner el foco en lo que a la colectividad escolar le interesa, teniendo el documento ministerial como una guía que nos permite tener anclajes para el trabajo artístico y tener un doble juego, entre lo que se debe aprender y lo que queremos/necesitamos contextualmente aprender.

Al respecto Mónica Da Cunha (2015) plantea que es importante tener una mirada crítica del curriculum y sus implementaciones:

Adolecen de ausencias y silencios, que se comprenden como un ejercicio de violencia epistémica desde el punto de vista de la perspectiva de género, nos proponemos explicar cómo la



legitimación de ciertos saberes en detrimento de otros pone en evidencia un entramado de significaciones, de sentidos y de valores en relación con el conocimiento que soterran la “visibilidad” de aquello que queda definido como “lo otro” en referencia de lo “Uno/Lo mismo. (Da Cunha, 2015, p.174)

Así, la deconstrucción del curriculum para la consideración de los pequeños relatos es lo que Efland, Freedman y Stuhr (2003) definen como características del curriculum posmoderno. A esto podemos sumar que esos pequeños relatos y reconstrucciones de la historia, pueden ser parte de la construcción de un curriculum, como plantean las-el autor-as. En la misma dirección, podemos pensar el curriculum como un espacio de crítica constante, como una dimensión de autonomía, como señala García:

Al no cuestionarse las bases curriculares se pierde la autonomía del educador y del estudiante, y ahí recae el concepto de prótesis, utilizada para dar forma a la deformidad, para volver normal lo extraño, y para homogeneizar los cuerpos, para borrar los rostros y dejar los uniformes, para dejar la coreografía de aula tal y como la conocemos desde el siglo XIX” (2018, p.195).

Por tanto, será necesario pensar en el curriculum no como prótesis, sino como una oportunidad para dejar que las deformidades sean parte de las aulas expansivas.

### **c) Sobre la didáctica con perspectiva de género: hacia una didáctica feminista**

El contexto del Chile actual, en pleno cambio, hace que nos hagamos las preguntas sobre cuáles son las perspectivas que

estamos considerando para llevar a cabo nuestras clases. En este sentido, Belver (2011) plantea un modelo educativo “comprometido social y políticamente, que por medio de su actividad y condición puede (y debe) cambiar la sociedad en que vive” (p.29). Cabe hacerse la pregunta sobre si es esto posible, pregunta que se puede disipar cuando tenemos la posibilidad de un país en cambio, donde la escuela es también parte de ese proceso.

Con lo anterior, podemos reflexionar sobre contextos más específicos y considerar la noción de lo femenino en el proceso de aprendizaje. Ana María Bach, da algunas pistas sobre qué y cómo considerar en los procesos didácticos con perspectiva de género, que en este caso estará centrado en el trabajo de la escuela femenina.

Bach (2015) hace una invitación al cuerpo docente, a pensar en “los condicionamientos y prejuicios que cada uno lleva consigo autobiográficamente y coloca en la práctica docente. En este sentido es interesante incorporar la noción de autovigilancia de la propia práctica” (Varela, 2015, p.224), es decir, ser críticas-os-es con nuestros ejercicios pedagógicos que pudieran contaminar espacios con prejuicios o estereotipos.

Si llevamos estos temas a un contexto de educación de mujeres, es posible identificar elementos que nos permitan avanzar en una formación apropiada para ellas en un contexto social masculino patriarcal, invitando a la reflexión desde un empoderamiento femenino. En este sentido la didáctica feminista de la enseñanza de las Artes Visuales (Montenegro 2018a), nos permite tomar tres elementos fundamentales para llevar a cabo un proceso de aprendizaje consciente. Estos son la consideración del contexto, las experiencias del estudiantado

y la cultura visual, comprendiendo esta última como todos los estímulos visuales que forman parte de nuestra vida cotidiana.

### **III. La experiencia didáctica post-mayo feminista en un liceo de mujeres: cuerpo, arte y género**

La comprensión de los procesos como espacios didácticos, contextualizados y significativos para nuestro estudiantado, no es del todo fácil cuando la escuela nos constriñe y nos empuja a una sucesión de tareas, las que muchas veces marginan los procesos colectivos más experienciales en pos de resultados que se puedan medir.

En este sentido, las didácticas feministas (Montenegro, 2018a) invitan a que las estudiantes “comprendan las desigualdades a las que históricamente nos hemos visto enfrentadas las mujeres e invitar a abrir lugares de rebeldía, desde posicionamientos de feminismos diversos, pero que tienen en común el cuestionamiento de contextos sociales patriarcales, desiguales y segregadores” (Montenegro, 2018a, p.299).

Lo anterior, puede ser útil para poner el foco en ciertos elementos que pudieran hacer sentido a las estudiantes, pero también a mí como docente, elementos que encarnamos como feministas y que ahora se integran en el aula, donde “lo que sostiene una práctica en la que cabe el deseo y el sentido originales de mi enseñar y aprender, y el deseo y sentido originales de mis alumnas y alumnos, es didáctica” (Arnaus, 2008, p.214). Es posible entonces comprender los procesos didácticos más allá del aula, como un hacer expandido que nos invita a incorporarnos desde el hacer y el sentir para los procesos de aprendizaje. Al respecto Arnaus señala que la idea de didáctica:

Permite no solo ver el sentido de lo que excede a lo que pasa en el aula, y que no puede ser integrado en otra colocación simbólica sino también, y a la vez, seguir inventando prácticas originales que sustentan la relación educativa con sentido. Eso es didáctica. (2008, p.215)

Mirar el hacer didáctico entonces, tendrá la necesidad de incorporar el deseo y mi propia historia de vida para aprender y dar sentido, “para que algo sea didáctico, tiene que pasar por mí y por cada profesor y profesora, porque solo lo que me/nos haya transformado de alguna manera tendrá la capacidad de ser ‘nuevo inicio’” (Montoya, 2008, p.220).

Considerando lo anterior, uno de los desafíos más importantes de la experiencia didáctica que se desarrollará más adelante, era llevar a cabo una reflexión artística dada por el momento social, pero también por la historia formativa del espacio escolar de mujeres y que ahora se buscaba habitar desde prácticas feministas colaborativas, que dieran paso a un posible nuevo inicio, comprendiendo que el conocimiento y su construcción:

SIEMPRE está subjetivizado, está en movimiento, no tiene confines, es como una bandada de gaviotas sobrevolando el mar. El conocimiento que se genera en los contextos educativos (como el que se genera en el resto de los contextos no se puede aprehender, no es jerárquico, no tiene centro. Es un conocimiento sin cuerpo y sin órganos (Acaso, 2011, p.36)

Desde aquí se podría pensar en una deconstrucción curricular para dar paso a una propuesta desde las estudiantes respecto de los elementos que en esta actividad abrieron el diálogo.

Se consideran entonces para la experiencia didáctica, los contenidos de segundo medio en la Unidad 2: Problemáticas sociales y escultura, abordando el Objetivo de aprendizaje 1

(OA1) Crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en el espacio público y en diferentes contextos<sup>22</sup>. A este objetivo sumamos dos que emergieron de la discusión con el curso:

(i) Cuestionar la erotización del cuerpo femenino y su rol pornográfico en redes sociales

(ii) Valorar el propio cuerpo y sus posibles diversidades en un espacio de aprendizaje femenino.

Todo esto contextualizado en el movimiento social feminista de mayo.

Con estos aspectos como puntos de partida, pudimos agregar otro aspecto relevante para las estudiantes que guarda relación con las redes sociales y sus maneras de mostrar al mundo los cuerpos femeninos (esto último será explicado más adelante).

Dado lo anterior, es interesante comprender la influencia de las visualidades con una perspectiva feminista, considerando que muchas veces los grupos sociales que no pertenecen a las hegemonías, tenemos una perspectiva diferente de ver la realidad, privilegio que lo dan las propias experiencias desde los márgenes. En este sentido es necesario comprender que a nivel epistemológico no podemos hablar nunca de neutralidad puesto que “refleja la experiencia de quien conoce. Solo en una concepción que separe quienconoce de aquello que es conocido puede concebirse un conocimiento objetivamente neutro” (Da Silva, 2001, p.115) y por tanto, los procesos de aprendizaje desde una perspectiva feminista nos sitúan desde un privilegio

---

22. Para mayor información, consultar el currículum de 2do medio de Artes Visuales, disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120088.html>

epistémico del haber vivido las experiencias, así la educación en clave feminista persigue priorizar:

El proceso educativo y no los productos o resultados, centrándose en dimensiones del aprendizaje: cognoscitiva (sensorial y conceptual), la crítico-reflexiva, la constructiva (interacciones/intervención con el mundo) y la resolutiva”, es decir, la dimensión individual, y “en la dimensión social” (“dimensión funcional”, es decir, los roles sociales, la función en la colectividad de cada persona). (Maceira, 2008, p.97)

En concordancia con lo anterior, el proceso didáctico de la experiencia escolar con mujeres de un espacio escolar de Santiago, transita entre elementos cotidianos como las redes sociales y los cuestionamientos críticos que podemos hacer de ellas, comprendiendo que aún cuando se realiza un trabajo colaborativo que terminará expuesto en un pasillo del colegio, se establece como central la práctica dialógica por sobre lo que Maceira (2008) establece como producto o resultado. En este sentido, se podría plantear que “los objetos artísticos, las imágenes en la(s) cultura(s), aparecen así no como unidades y variables formales, sino como unidades discursivas abiertas a ser completadas con otras miradas y, por tanto con otros significados” (Hernández, 2010, p.134) es por esto, diálogo y reflexión entre imágenes, obras y experiencias con los propios significados de quien se involucra en la experiencia ¿Qué nos afecta? ¿Qué hace que una experiencia de aula signifique algo para cada quien? En este sentido, las dinámicas colaborativas en el cuestionamiento del curriculum y la incorporación de elementos sociales trazarán el camino hacia ese diálogo.

#### **IV. La Venus de Willendorf y las redes sociales para una experiencia escolar en femenino**

Teniendo como gran telón de fondo social las movilizaciones de mayo feminista y durante todo el año, me propuse trabajar estas temáticas con mayor fuerza con mis estudiantes del liceo, a propósito también de su deseo por aprender y el mío por dialogar sobre feminismo en su generalidad. Es por esos días que las redes sociales se encargan de dar cuenta de innumerables noticias y sucesos que las estudiantes van socializando en la escuela y que de una u otra manera se incorpora en las clases. Así, en una de mis clases con segundo medio, les cuento que compartí una publicación en redes sociales que a las pocas horas fue censurada por tener contenido pornográfico ¿Qué podía haber compartido que tuviera esas características? La publicación era sobre una investigación sobre el cuerpo de la Venus de Willendorf, una escultura con más de 30.000 años de existencia. Con esta situación intenté abrir el diálogo con las estudiantes ¿Qué hacía que la Venus fuera pornográfica? ¿Cuál es el cuestionamiento que hacemos sobre ese tipo de censura de la redes sociales?

Lo anterior, nos hizo pensar como curso sobre cuáles son los límites de la conversión de un cuerpo en un elemento pornográfico ¿Por qué vemos cuerpos estereotípicos en redes sociales que transitan con libertad por internet? ¿Será que la sola idea de pensar el cuerpo femenino fuera del canon impuesto lo hace inmediatamente ocultable? Al respecto, la conversación fue versando hacia cómo las mujeres nos vivimos nuestros cuerpos y somos capaces, en un contexto femenino movilizado y en constante crítica sobre el ser y aprender, cuestionar las

formas en que la sociedad va imponiendo a las mujeres ser y parecer, entendiendo que:

*Sobre las mujeres se ejerce una opresión y un control que se centra en el cuerpo y la sexualidad. La identidad de las mujeres se apoya en la premisa de la belleza, de modo que estamos siempre expuestas a la aprobación ajena y, por tanto, vulnerables en nuestra identidad y autoestima. (Freixas, 2001, p.25)*

Comprendiendo la necesidad de reflexionar, cuestionar y deconstruir lo que plantea Freixas (2001), Lucrecia Masson plantea la idea del cuerpo como espacio de resistencia como una “rebelión que, necesariamente, rechaza la frontera entre cuerpo normal y el deforme, el cuerpo saludable y enfermo, el cuerpo válido e inválido. Rebelión que debe ser planteada a partir del encuentro, la afinidad y la alianza entre estos cuerpos inapropiados e impropios” (Masson, 2016, p.55) que nos permitan encontrarnos en la reflexión y la necesidad de conversar sobre aquellos cuerpos distintos, como señala Masson (2016), preguntarse sobre cuáles son las experiencias de otras en relación al propio cuerpo, en lo que la autora define como *cuerpo extenso*, al espacio de la reflexión y acción.

Me parece fundamental hablar desde nuestras propias carnes, esas carnes defectuosas, inseguras, miedosas, angustiadas. Nuestras carnes, las que sobran, las que faltan, las que duelen, las que están viejas, las que están enfermas, las que no son funcionales, las que mueren incluso. (pp.56-57)

Tomando las ideas del cuerpo extenso y de la preocupación sobre nosotras mismas, se invitó a las estudiantes para, a través de una obra artística, cuestionar estos cánones de belleza desde



la creación colectiva, para resistir a la fuerza de una mirada hegemónica del cuerpo femenino. Este tipo de acciones, va en línea de los estudios feministas que plantean “de forma creciente, que el mundo social está hecho conforme a los intereses y a las formas masculinas de pensamiento y de conocimiento” (Da Silva 2001, p.114), situación que en contextos educativos está siendo fuertemente cuestionado -en particular en este espacio- a partir de las movilizaciones sociales feministas.

Es así como las estudiantes comienzan con la creación de pequeñas venus de arcilla blanca, para luego en conjunto montar las obras en un espacio colectivo público de la escuela.



Imagen 1: Estudiante en proceso de creación de una venus

Durante la elaboración de las venus, era constante la reflexión sobre las implicancias de las redes sociales sobre la autoconcepción del cuerpo adolescente, lo que las llevaba a pensar en el desarrollo de una obra carente de estereotipos, diversa,

donde cada una pudiera evidenciar al momento del montaje, cuáles eran sus propias preocupaciones respecto del cuerpo, su cosificación y el rol de los medios de comunicación y redes sociales en el *deber ser* femenino, elementos que configuraron la diversidad de esculturas.



Imágenes 2 y 3: Montaje de las obras



Imagen 4: Obra colectiva final

Finalmente, las obras fueron montadas en un pasillo del liceo, donde cada ladrillo de la muralla forma un cuadrado en espacio negativo. De esta manera también emerge la reflexión al momento del montaje—sobre una forma simbólica a través del cuadrado—de la configuración social patriarcal, que envuelve las venus y sus formas más orgánicas, cercano a lo que ellas definen como formas representativas del ser mujer. A esto se suma la idea de las mujeres pasando de lo privado (la sala) a lo público (el pasillo).

De esta manera, son las estudiantes las que proponen desde las experiencias de los movimientos feministas una actividad relacionada además con redes sociales y las venus como premisa artística, elementos que se unen por una censura que también sienten como una censura hacia el cuerpo femenino no estereotipado.

Desde aquí podemos pensar en maneras de aprender que se alejan de la competencia y se transforman en un espacio de acompañamiento entre mujeres, donde se reconocen las diferencias pero también los procesos reflexivos conjuntos, en un constante acto de escucha. Podríamos pensar que el aula se va transformando en una dinámica sorora, que en palabras de Lugones (2008) alude a una hermandad entre mujeres, como un pacto, “se utiliza para referirse a una nueva forma de relación entre mujeres, como hermanas iguales, que rompe con las relaciones que tienen como base la ética de competencia que el orden patriarcal ha establecido como modelo entre los seres humanos” (Lugones, 2008, p.47) elemento que cada vez se hace más presente en los espacios de mujeres y que toma fuerza desde los movimientos sociales y el empoderamiento de las colectividades que históricamente han permanecido marginadas.

## **V. Reflexiones finales**

Desde la comprensión del espacio escolar como docente-facilitadora pero también como parte de los grupos y sus reflexiones, surgen algunos aspectos que creo vitales para seguir reflexionando a propósito de este capítulo:

### **a) Experiencias personales para el aprendizaje colectivo**

Comprender que las propias experiencias tanto de estudiantes como de docentes son parte del aprendizaje colectivo de aula

y las dinámicas de deconstrucción curricular pueden ser propiciadas colectivamente.

Abrir la reflexión a las preocupaciones infantiles y juveniles que se distancian del adultocentrismo, propiciando además una crítica a un sistema patriarcal del hacer escuela. Intencionando la reflexión para ser parte no solo del espacio escolar, sino también de la vida cotidiana de quienes fueron parte de la experiencia. De esta manera el pensamiento crítico se incorpora en los espacios de las estudiantes quienes se transforman a su vez en educadoras de sus propios territorios.

### **b) La valoración de la diversidad y del propio cuerpo femenino: caminando hacia el autocuidado y el cuidado de otras-es-os**

Comprender el rol de la valoración de la diversidad y su necesaria incorporación en el mundo escolar es relevante para propiciar espacios de autovaloración y cuidado de otras personas, que nos ayuden a pensar una escuela colaborativa, que se aleja cada vez más de la competencia y avanza a la conformación de una sociedad empática y responsable en su conjunto. En este sentido, los procesos artísticos permiten una visión amplia de la sociedad y la incorpora en sus procesos, permitiendo visibilizar el arte como un acto de mediación social.

¿Cuál es la finalidad del arte y, por consiguiente, de la educación artística, en la época posmoderna? La función del arte a lo largo de la historia cultural de la humanidad ha sido y continúa siendo la “construcción de la realidad”. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.124)

De esta manera el arte nos invita a un constante cuestionamiento de la realidad para su también, constante construcción. Aquí podemos pensar un ejercicio docente en cuestionamiento y conflicto, un espacio de preguntas, como las que se hace Brisa Varela (2015):

Pensar cuestiones que generalmente, suelen permanecer invisibles, tales como ¿de qué manera se orientan los contenidos al seleccionar materiales?, ¿cuál es el contenido de los casos que se seleccionan para leer y debatir en clase?, ¿qué respuestas se dan frente a determinados conflictos sobre desigualdad, discriminación y violencia de género a escala internacional, nacional, local y también dentro de las escuelas? (p.224)

Como plantea Iria Marañón (2018) existen diversas formas de reflexionar sobre el ser mujer o niña en nuestra sociedad y plantea algunos aspectos que pueden ser atingentes a este capítulo en relación a propiciar la seguridad en sí mismas, estimular el liderazgo y el trabajo en equipo, potenciar los momentos de escucha y buscar referentes que sean inspiradoras para ellas.

### **c) Sobre el lugar del ser en espacios reflexivos-educativos**

Asumir una práctica colaborativa crítica conjunta, lo que María Milagros Rivera (2008) plantea no como un hacer o ejecutar algo, sino como “un actuar consciente, cualificado y continuo (también en el tiempo) y reconocible” (Piussi, 2006, p.83). Esto nos empuja como docentes, a ser responsables de esa práctica y comprender los niveles de impacto que pueden tener nuestras acciones, donde podemos considerar algunos

elementos como centrales para llevar a cabo esa práctica que define Piussi como:

Las estrechas conexiones entre quien conoce y lo que es conocido, la importancia de los vínculos personales, la intuición y el pensamiento divergente, las artes y la estética, el comunitarismo y la cooperación: características que están todas, ligadas a las experiencias y a los intereses de las mujeres. (Da Silva, 2001, p.116)

Aspectos que permean la condición de las comunidades de mujeres y se transforman en prácticas docentes y de aprendizaje más allá del género.

### **Referencias bibliograficas**

ACASO, M. (2011). *Introducción. Un profesor es un artista y un artista es un*

PROFESOR. EN ACASO, MARÍA, BELVER, MANUEL, NUERE, SILVIA, MORENO, MARÍA DEL CARMEN, ANTÚNEZ, NOELIA Y ÁVILA, NOEMÍ (Comp.) *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp.9-11) Madrid: Akal

ARNAUS, R. (2008). *La didáctica en femenino. En Montoya, María Milagros. (Ed.) Enseñar: una experiencia amorosa* (pp. 211-218). Madrid: Sabina

BACH, ANA (2015) *Para una didáctica con perspectiva de género*,. Buenos Aires: Miño y Dávila

BELVER, M. (2011). *Artistas y modelos (de enseñanza)*. En Acaso, María, Belver

NUERE M. , MORENO, S. , ANTÚNEZ, MARÍA DEL CARMEN, NOELIA Y ÁVILA, NOEMÍ (Comp.) *Didáctica de las artes y la cultura visual*(pp.13-34) Madrid: Akal

DA CUNHA, M. (2015). *El curriculum como Speculum*. En Bach, Ana (Coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*, pp.153-208. Buenos Aires: Miño y Dávila

DA SILVA, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

EFLAND, A., FREEDMAN, K. Y STUHR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós

FERRADA, J. (2018). *Arte, creación y enseñanza pedagógica: tensiones metodológicas para pensar sus relaciones desde el pensamiento complejo*. En Ossa, C. (Ed.) *Escenas de frontera. Educación artística, currículo y política* (pp.43-62). Santiago: Universidad de Chile

FREIXAS, A. (2001). *Entre el mandato y el deseo: la adquisición de la identidad sexual y de género*. En Flecha, Consuelo Y Núñez, Marina (Eds.) *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (pp.21-31). Sevilla: Universidad de Sevilla y Fundación El Monte

GARCÍA, N. (2018). *Educación artística y autonomía de saberes*. En Ossa, C. (Ed.) *Escenas de frontera. Educación artística, currículo y política* (pp.191-198). Santiago: Universidad de Chile



- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- LYOTARD, J- F. (1987). *La condición posmoderna*. Buenos Aires: Cátedra
- LUGONES, M. (2008). *Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial*. En Mignolo, W. (Comp.) *Género y descolonialidad* (pp.13-54). Buenos Aires: Del signo
- MACEIRA, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. México D.F.: El colegio de México
- MARAÑÓN, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Madrid: Plataforma editorial
- MASSON, L. (2016). *El cuerpo como espacio de disidencia*. En Contrera, Laura y Cuello, Nicolás (Comp.) *Cuerpos sin patrones. Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne* (pp.55-68). Buenos Aires: Madreselva
- MONTENEGRO, C. (2019). *Derivas feministas para una educación contemporánea*. En Hoecker, Gabriel y Dardel, Magdalena (Eds.) *Chile despertó* (pp.20-24) Disponible en: <https://cuadernochiledesperto.school.blog/>
- MONTENEGRO, C. (2018a). *Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las Artes Visuales: pensar el espacio escolar de otra manera*. *Revista Estudios pedagógicos XLIV*, n°3, pp.289-302

MONTENEGRO, C. (2018b). *Cultura visual y pedagogías feministas: repensando los espacios educativos*. En Aberasturi-Apraiz, E., Arriaga, A. Marcellán-Baraze I. (Coord.) *Arte, Ilustración y Cultura Visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 411-416). Bilbao: Universidad del País Vasco.

MONTOYA, M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina

PIUSSI, A. (2006). *Una reflexión sobre el saber de la experiencia y la práctica*. En Montoya, María Milagros (Cooomp.) *Sofías, saber es un placer* (pp. 81-109). Madrid: Horas y horas

VARELA, B. (2015). *Agenda pendiente. Geografías de género: problemas y didáctica*. En Bach, Ana (Coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp.211-232). Buenos Aires: Miño y Dávila

# Música popular urbana en el territorio mapuche: una breve revisión bibliográfica<sup>23</sup>

Ignacio Soto<sup>24</sup>

## Introducción

El presente capítulo tiene como objeto dar cuenta de las reflexiones surgidas a propósito de la revisión bibliográfica realizada en el marco del proyecto de investigación FONDECYT 11190505, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Para elaborar el siguiente trabajo, me he propuesto indagar respecto a las líneas de investigación que han surgido durante los últimos años, en relación con el estudio de la música popular urbana en contexto mapuche. Es bien sabido que las comunidades mapuche son el pueblo originario de mayor presencia en el actual territorio de Chile —y también poseen una importante presencia en el actual territorio argentino—. Su identidad tradicional se ha visto tensionada con su integración en las urbes. Saiz, Rapimán y Mladinic (2008) nos hablan respecto a los estereotipos del mapuche en la comunidad universitaria de la ciudad de Temuco. Sus conclusiones remiten a dos aspectos que considero

---

23. La presente revisión forma parte del proyecto FONDECYT 11190505, ANID.

24. Académico del Departamento de Humanidades y Artes, Jefe de Carrera de Pedagogía en Artes Universidad de Los Lagos, ignacio.soto@ulagos.cl

relevante. En primer lugar, dan cuenta de la presencia de estereotipos negativos que nos muestran una cierta permanencia de formas de ver las prácticas tradicionales, que se encuentran entrecruzadas con visiones esencialistas y prejuicios que han perdurado a lo largo del tiempo. Por otra parte, encontramos una serie de estereotipos positivos, que surgen a partir de una romantización de la cultura tradicional, su vínculo con el mundo rural y ciertas representaciones que se han construido desde las crónicas de la conquista —como lo es, por ejemplo, el imaginario del mapuche guerrero—.

Este vínculo entre el contexto urbano y la identidad mapuche, y sus tensiones nos muestra el impacto de las problemáticas en el ámbito musical. No es casual que exista una relectura urbana de las identidades tradicionales, en un fenómeno que podríamos denominar como *mapurbe*. Considero que la noción *mapurbe* es la más adecuada para determinar la estética y los imaginarios creativos de mapuche urbanos que, desde sus expresiones diversas, plantean las problemáticas de una generación invadida por los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías. Este concepto estético surge del poemario *Mapurbe: Venganza a raíz* (2005), escrito por David Aníñir, y es definido por Echeverría (2014, 68) como “una visión poética que en su escritura emerge a través de la perspectiva heterogénea que experimentan algunos mapuche migrantes en el entorno urbano”. Echeverría (2013 y 2014) en sus investigaciones caracteriza al poeta David Aníñir como un albañil de oficio y poeta de vocación. En dicha obra da cuenta de los conflictos del joven mapuche urbano en la ciudad: la inconformidad con un sistema económico que no lo considera, las jerarquizaciones raciales —muy presentes en las dinámicas

sociales chilenas—, y el estereotipo del “conflicto mapuche”. De esta manera, Echeverría lo plantea en su tesis doctoral:

En efecto, el autor de *Mapurbe: venganza a raíz* [David Aníñir] propone un discurso antisistémico que actualiza las vivencias del mapuche que habita hoy en la ciudad de Santiago, a la vez que se resiste a su invisibilización. Recreando elementos de la oralidad mapuche, Aníñir participa en recitales poéticos haciendo uso de recursos performativos (Echeverría, 2013, p.113).

A partir de esta noción, quiero dar cuenta sobre cómo se han estudiado las manifestaciones musicales urbanas asociadas a dicho pueblo originario. Dentro de los estudios que reportaré se encuentran diversas realidades a propósito de lo urbano, donde algunos artículos hablan música compuesta por miembros de comunidades o con cierta cercanía a dichas comunidades, mientras que otros refieren a músicos urbanos que buscan representar de alguna forma ciertas cuestiones asociadas a lo mapuche.

Para la elaboración la presente revisión, tomé en cuenta las fases de Reboratti y Castro (1999, p. 1), quienes lo definen como “(...) la búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre un tema. Está dirigido a determinar y evaluar las distintas líneas de investigación que existen”. En consecuencia, he organizado dicha tarea de la siguiente manera. En primer lugar, efectué un rastreo por bases de datos académicas y de corte mapuche, con la finalidad de obtener información actualizada respecto a publicaciones científicas que contribuyan a la construcción teórica del estado del arte sobre la problemática propuesta. En tal sentido, prioricé la búsqueda en revistas por su visibi-

lidad y validez en los antecedentes que otorgan, además de constituirse en su mayoría por reportes de investigación. De igual manera incluí repositorios dedicados a la cultura de este pueblo, en tanto estos pueden entregar referencias que no se encuentran divulgadas en medios formales.

Posteriormente, llevé a cabo un análisis de la bibliografía. Este fue realizado sobre la base de los artículos hallados en la fase de rastreo bibliográfico. Estos fueron organizados por temáticas y nivel de profundidad respecto al tópico central del estudio. Cabe señalar que he optado por analizar de manera descriptiva los estudios encontrados, ya que un análisis de contenido podría suponer una revisión de características distintas a las planteadas. Luego, identifiqué las orientaciones de estudio que emergen en el análisis bibliográfico. De tal manera, traté de establecer un panorama preliminar de la producción científica actual que contribuye a determinar desde qué perspectivas se investiga el fenómeno planteado en este trabajo.

Finalmente, contrasté ciertas preguntas y vacíos temáticos. Una vez definido el panorama general de la producción científica respecto a la música popular urbana en contexto mapuche, identifiqué problemáticas y espacios no explorados, con el objetivo de delimitar aquellos aspectos que podrían ser abordados en futuras aproximaciones. Un aspecto relevante que quisiera consignar, refiere a un aparente vacío en el conocimiento científico constatado en motores de búsqueda académicos, los cuales mostraron pocos resultados. Por el contrario, fueron las bases de datos menos formales las que revelaron entradas con contenidos pertinentes al estudio. Asimismo, se encontraron fuentes de información que también se constituyen y difunden desde una “cierta periferia” respecto a los

medios tradicionales de difusión académica. Menciono esto debido a que la mayor cantidad de textos que atañen directamente al tópico de la presente revisión, se localizan en espacios alejados de los centros recurrentes de divulgación científica: revistas y repositorios institucionales. He de mencionar que, en algunos casos, estos reportes sí pueden ser considerados como documentos engendrados en el marco de la academia, ya que son monografías o tesinas de grado, máster o doctorado. Considero que es importante dar cuenta de estas particularidades, que nos habla de espacios al margen de la academia que han logrado sistematizar experiencias y divulgar saberes. Observamos diversos ejemplos de esto, siendo el sitio web mapuexpress un ejemplo de ello (Grillo, 2006). En definitiva, revisé menciones de la música mapuche en contextos formales académicos y no académicos, lo cual ha permitido establecer un marco descriptivo que permite situar el estado actual de la producción académica respecto al tema en cuestión.

### **Música popular e identidad mapuche**

A partir de lo expuesto en anteriores epígrafes, he realizado una revisión relativa a estudios sobre música popular urbana y aspectos identitarios de la cultura mapuche. En estos estudios podemos encontrar diversas formas de aproximarse al fenómeno musical mapuche urbano, como también una diversidad respecto a las características estilísticas que se asocian a cada uno de los estudios. Entre las fuentes encontradas, se puede mencionar a Juan Pablo González (1993), Martínez (2002), Núñez (2010), Sepúlveda (2011), Linconao (2011), Soto-Silva (2017, 2018 y 2019), Rekedal (2014a, 2014b, 2015 y 2019). Estos

autores abordan cuestiones que van desde estudios de carácter histórico hasta aproximaciones etnográficas con músicos que realizan música popular o tradicional en el contexto urbano. Esta diversidad nos entrega interesante información respecto a los enfoques y aproximaciones de los distintos autores, así como también nos permite delimitar las temáticas que tienen mayor repercusión o que generan mayor interés por parte de los investigadores.

En el caso de Juan Pablo González, en su artículo titulado “Estilo y función social de la música chilena de raíz mapuche” (1993), da cuenta del desarrollo de esta a partir de una perspectiva histórica, que se centra en el análisis de la forma en la cual estos grupos son observados a través de la óptica cultural chilena. Esta publicación esboza una organización cronológica de la música de influencia o inspiración mapuche a lo largo del siglo xx, mediante un enfoque centrado en la revisión documental historiográfica. Resulta interesante observar la presencia de ciertos estereotipos sociales en la representación de lo mapuche a través de la historia. González (1993) alude a la imagen del mapuche guerrero como representación de un héroe de antaño, en concordancia con lo expuesto por Saiz, Rapimán y Mladinic (2008). De esta forma, plantea que la música ha contribuido a modificar y también perpetuar ciertos estereotipos asociados a dichas comunidades, a pesar de no tener una presencia continua a lo largo del siglo xx. Desde la perspectiva musical, el investigador señala la existencia de vínculos entre las características musicales, de lo que el denomina como música chilena y mapuche. Entre estas podemos encontrar un uso común de métricas binarias de subdivisión ternaria, así como también describe una suerte de criollización de rasgos que son atribuidos a la música tradicional mapuche,



como el ritmo yambo y troqueo, la tetrafonía y el uso de la lengua mapuche (González, 1993, p.109-10).

Martínez (2002) publica la investigación denominada “La música indígena y la identidad: los espacios musicales de las comunidades de mapuche urbanos”, en la que profundiza, con base en las observaciones fundadas en el estudio del contexto, texto y pretexto, sus inquietudes sobre la noción de esencialismo cultural. Además, aborda la definición del rol del concepto “música mapuche” en una relación de subalternidad. Martínez indaga sobre las prácticas musicales de una comunidad que se localiza al interior de Santiago de Chile, donde ciertas prácticas musicales tradicionales se entrecruzan con el contexto de un centro urbano populoso. A propósito de esto, el autor realiza una reflexión sobre los mapuche y su vínculo con la ciudad, describiendo cómo se han producido a través del tiempo procesos migratorios desde contextos rurales a ciudadanos. Una de las conclusiones de esta reflexión es que la urbanidad podría configurar en algunos casos una suerte de subalternidad cultural debido a la creación de formas culturales rígidas, estáticas y folclorizadas, mientras que en otros una refuncionalización de sus prácticas tradicionales (Martínez, 2002, p.24). El autor concluye que la experiencia estudiada muestra que dicha manifestación, “producida en un espacio simbólico de subalternidad, logra refuncionalizar el contexto tradicional mapuche, generando un nuevo contexto significativo de la mapuchidad urbana y creando las bases identitarias para una alternativa cultural a la subalternidad (p.41)”. La idea respecto a dicha refuncionalización nos remite nuevamente a lo *mapurbe*, donde la ciudad es un espacio simbólico que representa una serie de conflictos y dificultades a las cuales las comunidades se ven enfrentadas.

En un caso que se vincula más a las estéticas de la música popular urbana actual, encontramos el estudio de Sepúlveda (2011), quien en *Música mapuche actual. Recuperación, cultural, resistencia, identidad*, abre nuevos objetos de estudio, en tanto busca poner en valor las manifestaciones musicales mapuche actuales, enfatizando en el género rock y en cómo se produce la hibridación estética desde el análisis textual de la música urbana. Sepúlveda (2011) propone una propuesta pedagógica en la cual plantea que “la música mapuche actual puede ser una herramienta para la reafirmación de la identidad cultural de los jóvenes mapuche” (p.203). Para esto, realiza un análisis literario del texto de una serie de canciones de las bandas Pirulongko, Pewmayen, Wechekeche ñi trawün y Weliwen, que son representativas en el contexto mapuche actual. Cada trabajo es analizado a través de cuatro aspectos 1) formales, 2) semánticos, 3) pragmáticos y 4) de construcción de sentido. El autor concluye señalando que la música urbana es un espacio de construcción de sentidos, de validación de identidades y de reafirmación étnica. La resignificación de la identidad es visibilizada en los textos literarios, a través de la presencia de temáticas discursivas que aluden a cuestiones como la recuperación cultural y la resistencia territorial. Por otra parte, el ejercicio de transferir dichos saberes a una serie de actividades de orden pedagógico, también denota un interés por parte del investigador en generar espacios de transmisión de dichos conocimientos, en pos favorecer diálogos interculturales al interior del aula.

Otro interesante trabajo es el desarrollado por Paola Linconao (2011), quien en *Rock Mapuche. Hibridación cultural-memoria histórica* complementa el relevamiento de conocimientos situados. La investigadora comenta que el rock como fenómeno

sociocultural tiene una influencia notable entre los jóvenes indígenas, atribuida principalmente a las relaciones interétnicas que se producen por su vínculo con estéticas globales (Linconao, 2011, p.1). Esto se evidencia a través de cuatro aspectos, el primera refiere a la hibridación como estrategia estética y el significado que los jóvenes atribuyen al rock en tanto movimiento de resistencia y protesta social. Por otra parte, se observa la inclusión de lo que la autora denomina como marcas textuales —en alusión a la incorporación de la lengua mapuche—. Con este concepto, refiere al hecho de que aún cuando los textos comúnmente se encuentran en lengua mapuche, no siempre fueron escrito en aquel idioma. Linconao concluye señalando que el rock mapuche como fenómeno, puede ser comprendido en dos perspectivas. Por una parte, mediante un discurso que apela a reafirmación identitaria de los integrantes no mapuche, quienes recurren al “espacio intracultural para nutrir las propuestas en su aspecto cultural y contingente” (p.31). Y por la otra, evidencia una re identificación de aquellos músicos que poseen orígenes familiares vinculados con la cultura mapuche y que utilizan ambos lenguajes para repositonar las problemáticas que aquejan a sus comunidades.

Los estudios de Sepúlveda (2011) y Linconao (2011) son profundizados por el etnomusicólogo Jacob Rekedal quien desarrolló una investigación con músicos urbanos de la ciudad de Temuco. En su tesis doctoral (Rekedal, 2015) titulada *Warrior Spirit: From Invasion to Fusion Music in the Mapuche Territory of Southern Chile* relata un trabajo etnográfico con músicos mapuche a través de un enfoque que basado en la etnografía de lo particular (Abu-Lughod, 1991). Este enfoque, que centra su mirada en cómo individuos, familias y grupos de personas

vivencian las particularidades de su experiencia, lo cual —en palabras de Abu-Lughod (1991)— permite subvertir las connotaciones más problemáticas de la cultura: homogeneidad, coherencia y atemporalidad (p.161). Rekedal realiza un análisis de las prácticas de músicos vinculados a estéticas como el rock, la trova o el rap, los cuales son profundizados en posteriores publicaciones (Rekedal, 2014a; 2014b y 2019). Así, da cuenta del caso de Colelo —quien forma parte de la agrupación de metal Pewmayen— un músico con quien el autor tomó contacto durante una actividad realizada en Saltapura, comuna de Nueva Imperial, en la región de la Araucanía. Rekedal analiza su experiencia participando con Colelo de un *Mingako Cultural*, una actividad organizada por la comunidad, donde se realizan diversas acciones artísticas con el objetivo de vincular a las nuevas generaciones con las prácticas tradicionales. En este contexto, analiza la canción *Ngapitún*, trabajo que trata sobre el ritual de raptó de la novia. Aquí, puntualiza respecto al vínculo entre las características musicales y discursivas de la canción señalada y las tradiciones musicales mapuche. Alude al uso del 6/8 como un aspecto musical que se vincula con lo mapuche —y particularmente al toque del *kultrun*— y también al uso de recursos percusivos que aluden al *choyke purrun*. Posteriormente, el investigador relata sus vivencias y reflexiones a partir de su participación en el festival *We Rakizuam*. En el marco de esta actividad, Rekedal analizó la canción *Weichafe Alex Lemún* que trata sobre el asesinato del joven Alex Lemún en manos de la policía chilena durante el año 2002. Cabe señalar que esta parte de la tesis doctoral del autor ha sido ampliada en el artículo *Martyrdom and Mapuche Metal: Defying Cultural and Territorial Reductions in Twenty-First-Century Wallmapu*. Rekedal (2019) aborda, a partir de

los elementos híbridos que se evidencian en la canción antes mencionada, una descripción etnográfica que da cuenta de cómo la música mapuche ha permitido la apertura de nuevos espacios de participación y empoderamiento para los pueblos originarios. Finalmente, analiza el caso de Jano Weichafe a través de la canción *Ñi Pullu Weichafe*, la cual posee diversas influencias musicales, que van desde el blues a la cumbia y el hip-hop. Al igual que en el caso anterior, Rekedal (2014a, 2014b y 2015) alude a la hibridación como una característica común en las manifestaciones musicales mapuche urbanas. Esta idea de la integración de diversas estéticas en el marco de una finalidad común —que puede tener relación con las problemáticas propias de las comunidades— muestra cómo la estética de las agrupaciones tiene un rol secundario en la medida que dichos trabajos apunten a cuestiones más profundas, como lo son el activismo —sobre el cual Rekedal (2014a y 2014b) habla— y la recuperación identitaria.

Los trabajos de Rekedal han permitido aperturar un área de estudio que posibilita tensionar diversos aspectos asociados al esencialismo con el cual pareciera ser que se ha estudiado a dicho pueblo originario. Soto-Silva (2017, 2018 y 2019) profundiza —en un espacio geográfico distinto— algunas de las problemáticas que ha trabajado tanto Rekedal como también Sepulveda y Linconao. En su tesis doctoral, titulada *Percepciones respecto a la música popular urbana en territorio mapuche williche: hibridación, reafirmación étnica y resistencia en la Fütawillimapu*, identifica dos categorías sobre las cuales se estructura el relato discursivo de los músicos con quienes trabajó. Dichas categorías emergieron a partir de un proceso investigativo con tres agrupaciones urbanas de la región de Los Lagos. A diferencia del caso de Rekedal —quien realizó

una etnografía de lo particular—, Soto-Silva llevó a cabo un estudio cualitativo de diseño emergente que incluyó algunos aspectos del enfoque etnográfico, pero que utilizó las herramientas analíticas de la teoría fundamentada para establecer las categorías que dan cuenta del fenómeno investigado.

Dentro de sus principales resultados, podemos mencionar que la primera refiere a las percepciones de los músicos respecto a la hibridación y la reafirmación étnica. El autor agrupa ambos fenómenos en una categoría para indicar que la hibridación forma parte de una de las estrategias de reafirmación identitaria utilizadas por los músicos. Para ejemplificar esto revisa el trabajo de Leftraru Hualamán, un músico de la ciudad de Osorno que integra aspectos discursivos y musicales asociados a la nueva canción chilena, así como también instrumentos musicales y elementos rítmicos propios de la cultura mapuche. Posteriormente, da cuenta de la categoría asociada a los discursos de resistencia. El análisis de dicha categoría forma parte del artículo “Música como actividad sociopolítica: discursos de resistencia en la música urbana mapuche *williche*”. Aquí, Soto-Silva plantea un fenómeno semejante al informado por Jacob Rekedal (2015) que describe una integración estilística en los espacios de circulación de las obras. Soto-Silva señala que no es extraño encontrar conciertos vinculados a acciones de activismo, a propósito de las diversas problemáticas territoriales y políticas que aquejan a las comunidades de la región. De esta manera, el autor profundiza en los casos de Rigo Henriquez y Natural Es Estylo, quienes a través de estéticas cercanas a la trova, el rock y el rap relatan una serie de experiencias que les ha permitido vincularse en conciertos y tocatas con otros músicos de distintas corrientes y géneros musicales. El punto de encuentro en ambas experiencias tiene

relación con dos aspectos. Por una parte, los músicos declaran una intención educativa en sus acciones musicales que busca visibilizar una versión alternativa de los relatos históricos y políticos, en oposición a los discursos oficiales y hegemónicos. Por otra parte, sus temáticas discursivas aluden a problemáticas históricas y sociales, a partir de las cuales —mediante el uso de géneros musicales vinculados al mundo urbano— buscan conscientizar respecto a las complejidades que atraviensan sus comunidades.

### **Otras aproximaciones**

Desde una aproximación un poco más tangencial, cito a Pino-Ojeda (2004), Cárcamo-Huechante (2010) y Cárcamo-Huechante (2013). Pino-Ojeda (2004) menciona, en su artículo llamado “Identidad, arqueología e industrias transnacionales: la música de Joe Vasconcellos”, aspectos de la cultura mapuche representados en la producción musical de este músico brasileño-chileno. Si bien es significativo recalcar que en el caso de Vasconcellos su cercanía con las expresiones musicales investigadas no se relaciona con su origen étnico, sí es pertinente constatar que la aparición de estas influencias muestra un nuevo enfoque en el estudio de la tradición musical mapuche en la urbe. Cárcamo-Huechante publica, en 2010, “Wixageanai!: Mapuche Voices on the Air”, y en 2013, “Indigenous Interference: Mapuche Use of Radio in Times of Acoustic Colonialism”, artículos que abordan desde un posicionamiento poscolonialista los espacios de difusión urbana de los saberes de este pueblo originario, mediante la exploración de las emisoras radiofónicas populares como

lugares de tensión entre la transmisión del saber tradicional y la colonización de los medios de comunicación.

Con el propósito de complementar los avances previos a este estudio, incluí otros artículos que contienen en sus temáticas menciones superfluas sobre la música urbana, o bien la incluyen como un complemento para graficar fenómenos que acontecen desde otras áreas del conocimiento. En consecuencia, se encontraron referencias en Roncarolo (2005), Carrasco y Mora (2006), Kropff (2008), Pereira (2010) y Kropff (2011). Roncarolo (2005, 1), en “Jóvenes mapuches y la carrera contra el tiempo”, se refiere a esta música a modo de indicador en relación con el influjo del sistema de producción y el mercado del consumo. De la misma forma, plantea que la adscripción de un colectivo de mapuche argentinos a corrientes punk o metal, da luces respecto a una reinención de las identidades asociadas al mundo tradicionales. Roncarolo (2005) no apunta a agrupaciones musicales, sino que se dirige a quienes consumen estas estéticas, lo que genera un proceso de hibridación que comienza desde los auditores hacia la música. Kropff (2008) relata, en la comunicación titulada “El waj, el bombo y la palabra. Acerca de la conciencia generacional entre los jóvenes mapuche”, la historia de “Víctor”, un joven músico mapuche argentino y la importancia de lo urbano en su identidad. Esta experiencia de Kropff se complementa con las reflexiones publicadas en el 2011 en “Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina” de la misma autora. Dichas reflexiones muestran la importancia de lo urbano como estrategia discursiva en los adolescentes de este grupo étnico, sus demandas y problemáticas etarias. Pereira (2010) en una aproximación semejante, realiza un análisis de las prácticas teatrales en grupos con influencia mapuche en



Argentina y Chile. Aquí se alude también a lo mencionado por Kropff (2008), pero éste centra su mirada analítica en las prácticas asociadas al teatro; por lo tanto, el aspecto musical se transforma en un elemento que emerge desde los márgenes. Carrasco y Mora (2006), por su parte, analizan la producción literaria de un poeta williche en “Lectura palimpséstica de Palimpsesto de Juan Paulo Huirimilla”. Este estudio menciona lo relevante de visibilizar prácticas artísticas urbanas que, como en el caso de Huirimilla, muestran un proceso de hibridación ya asumido por el artista.

## **Conclusiones**

Para concluir, quisiera reflexionar sobre dos aspectos que me parece interesante abordar. En primer lugar, haré una breve descripción de las líneas de investigación que emergen de la literatura revisada, y posteriormente discutiré algunos vacíos de conocimiento y proyecciones que surgen a partir de lo reportado.

Del análisis y la sistematización de las temáticas abordadas en investigaciones anteriores, se puede determinar la existencia de líneas de trabajo que se articulan en los siguientes ejes: 1) estudios historiográficos de la música popular urbana de raíz mapuche (González, 1993); y 2) experiencias en música popular urbana mapuche (Martínez, 2002; Sepúlveda, 2011; Linconao, 2011; Rekedal, 2014a y 2014b; Soto-Silva 2017, 2018, 2019). Otras publicaciones (Roncarolo, 2005; Carrasco y Mora, 2006; Park, 2007; Kropff, 2008; Pereira, 2010; Kropff, 2011; Pino-Ojeda, 2004; Cárcamo-Huechante, 2010; Cárcamo-Huechante 2013) se pueden catalogar como experiencias tangenciales al ámbito

aquí estudiado, en tanto su foco de interés central no está en aspectos musicales de las comunidades mapuche. Se puede definir una clara tendencia al estudio de la cultura popular de este grupo étnico en el campo de la poesía y la investigación sobre los medios de comunicación.

Es evidenciable una línea de investigación sobre los vínculos entre las prácticas musicales urbanas y las diversas problemáticas identitarias y sociales de las comunidades tradicionales. A partir de los trabajos de Sepúlveda (2011) y Linconao (2011) se abre un área que es profundizada en las tesis doctorales de Rekedal (2015) y Soto-Silva (2018). Es interesante observar cómo la noción de territorio adquiere relevancia en dichos estudios, pues una parte relevante de las complejidades que viven las comunidades se vincula a la dimensión territorial y los significados culturales que esto tiene. Por otra parte, he observado una distribución geográfica dispar de los saberes generados respecto a las prácticas musicales urbanas en contexto mapuche. Para complementar lo expuesto, realicé una tabla con base en los resultados de las líneas de investigación “Estudios historiográficos de la música popular urbana de raíz mapuche” y “Experiencias en música popular urbana mapuche”. A partir de esto, se puede identificar una clasificación territorial relativa a la generación de conocimientos en relación con la música urbana estudiada por los autores. Aquí observamos cierta tendencia a la investigación de los espacios considerados como centrales, particularmente debido a que la mayoría de los trabajos son desarrollados en las regiones Metropolitana y de la Araucanía.

Estudio	Localización geográfica
González (1993)	Región Metropolitana
Martínez (2002)	Santiago (región Metropolitana)
Sepúlveda (2011)	Santiago (región Metropolitana). Temuco, Loncoche y Padre las Casas (región de la Araucanía)
Linconao (2011)	Región de la Araucanía
Rekedal (2014a, 2014b, 2015 y 2019)	Región de la Araucanía
Soto-Silva (2017, 2018, 2019)	Región de Los Lagos

Tabla 1: Distribución geográfica de investigación en música popular mapuche<sup>25</sup>

Esto se refleja en una disminuida productividad académica en localidades alejadas a las mencionadas, especialmente en investigaciones historiográficas y etnográficas. Esto me anima a cuestionarme ¿por qué dichas aproximaciones se restringen a la región Metropolitana y a la Araucanía? ¿Es posible observar la emergencia de discursos locales en otras áreas geográficas? ¿Existen similitudes en cuanto al devenir histórico de estas manifestaciones a nivel regional? El fenómeno referido implica que la poca evidencia empírica no permite

25. Fuente: elaboración propia.

inferir que estas reproducciones identitarias se repliquen en otras esferas territoriales o variantes de la cultura mapuche; no obstante, esto probablemente responda a que las zonas de conflicto más visibles son, en efecto, la Araucanía y la región Metropolitana. La distinción de este vacío en el conocimiento sistematizado muestra la necesidad de generar saberes en espacios geográficos periféricos.

Finalmente, la dimensión territorial es fundamental para caracterizar de mejor forma los fenómenos musicales que surgen en contextos situados. Como señala Vergara (2010), el territorio forma parte de aquel espacio en el cual las comunidades elaboran y ejecutan su proyecto vital (p.161). Las prácticas musicales no se encuentran exentas de este proceso y las problemáticas sociopolíticas que subyacen a dichos territorio —eventualmente— podrían modelar las formas en las cuales los músicos entienden y desarrollan sus procesos creativos. El concepto de *mapurbe*, sobre el cual discutí en la primera parte de este capítulo, nos podría proporcionar una categoría de análisis interesante para abordar las implicaciones de la urbanidad en la construcción y representación de las identidades tradicionales.

## Referencias bibliográficas

ALCAMÁN, E. (1997). Los Mapuche-huilliche del futahuillimapu septentrional: expansión colonial, guerras internas y alianzas políticas (1750-1792). *Revista de Historia Indígena* 2: 29-76.

ABU-LUGHOD, LILA. (1991). "Writing against culture." In *Recapturing anthropology: working in the present*, Fox, R. (ed), 137-162. Santa Fe: School of American Research Press

CÁRCAMO-HUECHANTE, L. (2013). *Indigenous Interference: Mapuche Use of Radio in Times of Acoustic Colonialism*. *Latin American Research Review* 48: 50-68.

(2010). *WIXAGEANAI!: Mapuche Voices on the Air*. *CR: The New Centennial Review* 10: 155-168.

CARRASCO, H. Y MORA, S. (2006). *Lectura palimpsestica de Palimpsesto de Juan Paulo Huirimilla*. *Estudios filológicos* 41: 43-54.

ECHVERRÍA, ANDREA (2014). *David Aníñir: poesía y memoria mapurbe*. *A Contracorriente* 11: 68-89

\_\_\_\_\_ (2013). *Deseando pertenecer: memoria y migración en la obra de poetas mapuche y puneños contemporáneos*. Tesis doctoral, Universidad de Georgetown

GONZÁLEZ, J. (1993). *Estilo y función social de la música chilena de raíz mapuche*. *Revista Musical Chilena* 179: 91-113.

GRILLO, O. (2006). *Políticas de Identidad en Internet. Mapuexpress: imaginario activista y procesos de hibridación*. *Razón y Palabra*, (54).

KROPFF, L. (2011). *Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 9: 83-99.

EL WAJ, EL BOMBO Y LA PALABRA. Acerca de la conciencia generacional entre los jóvenes mapuche. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, 5 al 8 de agosto de 2000

LINCONAO, P. (2011). Rock Mapuche. Hibridación cultural-memoria histórica. Temuco: Centro de Documentación Ñuke Mapuförlaget.

MARTÍNEZ, J. (2002). La música indígena y la identidad: los espacios musicales de las comunidades de mapuche urbanos. Revista musical chilena 198: 21-44.

NÚÑEZ, J. (2010). Música, etnicidad e identidad mapuche. una mirada crítica al chile multicultural. HAOL 23: 147-154.

PEREIRA, A. (2010). Teatralidad Mapuche Urbana (o Estética Mapunky): Tentativas Teoréticas sobre Estrategias Performativas de Identidad Cultural. Aisthesis 48: 257- 277.

PINO-OJEDA, W. (2004). Identidad, arqueología e industrias transnacionales: la música de Joe Vasconcellos. Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana 25: 78-99.

REBORATTI, C. Y CASTRO, H. (1999). Estado de la cuestión y análisis crítico de textos: guía para su elaboración. Buenos Aires: FFyL, UBA.

REKEDAL, J. (2019). "Martyrdom and Mapuche Metal: Defying Cultural and Territorial Reductions in Twenty-First-Century

- Wallmapu”. *Ethnomusicology*, 63(1), 78-104. doi:10.5406/ethnomusicology.63.1.0078
- (2015). *Warrior Spirit: From Invasion to Fusion Music in the Mapuche Territory of Southern Chile*. Tesis doctoral, University of California Riverside
- (2014a). “El hip-hop mapuche en las fronteras de la expresión y el activismo”. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas* 16: 7-30.
- (2014b). “Hip-hop Mapuche on the Araucanian Frontera”. *Alter/nativas* 2: 1-35.
- RONCAROLO, L. (2005). Jóvenes mapuches y la carrera contra el tiempo. *Razón y palabra*. 46: 1, acceso el 14 de octubre de 2014, <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n46/lroncarolo.html>.
- SEPÚLVEDA, E. (2011). *Música Mapuche Actual. Recuperación, cultural, resistencia, identidad*. Centro de Documentación Ñuke Mapuförlaget, acceso el 20 de noviembre de 2014, [http://www.mapuche.info/wps\\_pdf/sepulveda20111127.pdf](http://www.mapuche.info/wps_pdf/sepulveda20111127.pdf).
- SOTO, I. (2019). Percepciones respecto a la música popular urbana en territorio mapuche williche: hibridación, reafirmación étnica y resistencia en la Fütawillimapu. **Revista De Musicología**, 42(1): 367-372. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/26661414>
- (2018). **Percepciones respecto a la música popular urbana en territorio mapuche williche: hibridación, reafirmación**

**étnica y resistencia en la Fütawillimapu.** Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.

(2017). *Música como Actividad Sociopolítica Discursos de resistencia en la música urbana mapuche williche.* **Revista Vórtex**, 5(3). Disponible en de <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2163>

SAIZ, JOSÉ LUIS; RAPIMÁN, MARÍA EUGENIA, & MLADINIC, ANTONIO. (2008). "Estereotipos sobre los mapuches: Su reciente evolución". **Psyke (Santiago)** 17: 27-40

VERGARA, N. (2010). *Saberes y entornos: notas para una epistemología del territorio.* **Alpha**, (31): 163-174.



# Pasado-presente: los desplazamientos simbólicos de la figura de la víctima

Nelly Richard<sup>26</sup>

A la memoria de José Huenante Huenante, a 14 años de su desaparición (martes 13 de septiembre 2019, Puerto Montt).

Para que el recuerdo del pasado (la dictadura militar y sus víctimas) adquiera fuerza de interpelación en el presente, necesitamos contar con una narración del pasado que deje entreabiertas las mallas de significación de una memoria que debe permanecer inconclusa para que dicha memoria renueve sus fuerzas de invocación y convocación públicas desde los saltos de relato que llamarán a nuevos ensamblajes críticos.

El “espacio de memorias Londres 38” lo sabe: no basta ni el monumento (con sus arquitecturas materiales y simbólicas del homenaje a las víctimas) ni el documento (la prueba histórica; el informe de tribunales que objetiva la criminalidad de los actos), para actualizar el recuerdo y diseminar sus fragmentos más allá de lo directamente circunscrito al sufrimiento padecido en carne propia. No son suficientes ni el documento ni el monumento para que siga viva –en acción y movimiento– la memoria de las violaciones de los derechos humanos. Hace falta conjugar esa memoria del ayer en tiempo presente para alcanzar una reactivación transformadora del

---

26. Intelectual de las artes y la cultura, crítica, ensayista, curadora y académica.

recuerdo que lo habilite para nuevas aventuras intersubjetivas en la comunidad social.

En 2011, el “espacio de memorias Londres 38” conmemoró el Día Internacional del Detenido Desaparecido mediante el dispositivo colectivo de una intervención urbana integrada por diez artistas cuyas obras se repartían en distintas ubicaciones del eje Alameda cuya avenida principal divide la ciudad de Santiago.<sup>27</sup>

La elección del eje Alameda marca una primera toma de partido a favor de un ir y venir de la memoria entre pasado, presente y futuro.<sup>28</sup> Y esto porque siguen resonando a lo largo de la avenida Alameda los ecos de aquella frase pronunciada por Salvador Allende en su último discurso en La Moneda con tono de promesa: “Se abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor”. Cada vez que Alameda pasa a ser ocupada como escenario de revueltas ciudadanas, las resonancias de aquella frase memorable que augura un mañana cruzan -figuradamente- la catástrofe de la dictadura (el golpe militar de 1973) con el llamado de un devenir utópico que sigue hablándoles - en diferido- a las nuevas fuerzas de cambio social. Cuando el pasado del recuerdo de la tragedia se concibe inacabado (no finito), se mantiene virtualmente en curso de realización como un tiempo suspensivo: un tiempo en reserva cuyas latencias y potencias se expresarán a futuro gracias a un trabajo memorial de grabación-desgraba-

---

27. ¿Dónde están? ¿Dónde está?, Intervención urbana. El caso de José Huenante, Londres 38-espacio de memorias. 2011. Los artistas que participaron de esa intervención son: Eugenio Téllez, Guillermo Núñez, Voluspa Jarpa, Carlos Montes de Oca, Ismael Frigerio, Víctor Pavez, Bernardo Oyarzún, Roser Bru e Iván Navarro.

28. Así describe el gesto de la Intervención urbana el Colectivo Londres 38: “Las imágenes resultantes (del trabajo de los artistas) ampliadas a gran tamaño, ocupan una decena de edificios a lo largo de la Alameda, buscando apropiarse del espacio público que otros jóvenes ocuparon en el pasado y que hoy una nueva generación está recuperando para todos y todas”. Catálogo Londres 38, pág. 5.

ción de sus huellas. Cada ranura de desajuste, cada fisura de no-coincidencia entre el *pasado cursado* y el *pasado cursando* se vuelven el recuerdo contingente, situacional, transitivo y conectivo en la multiplicada arriesgada de sus intersecciones con un presente desconocido.

En el Día Internacional del Detenido Desaparecido del 2011, Londres 38 invitó a diez artistas para que interpretaran el significado trágico de la desaparición forzada de personas. Pero la invitación de Londres 38 no buscaba repetir un pasado conocido (el desfile fotográfico de los retratos de las víctimas de la dictadura militar) sino invitar a meditar sobre la alteración de un presente desconocido o irreconocido: el de la desaparición del joven mapuche José Huenante que fue arrestado por Carabineros de Chile en septiembre de 2005 sin que –hasta la fecha- se conozca su paradero, formalizándose como el primer caso de “desaparición forzosa” en democracia. Así describió el colectivo Londres 38 su gesto de “relevar el caso de José Huenante Huenante, un joven mapuche de 16 años, cuyo rastro se pierde en septiembre del año 2005, luego de ser detenido por fuerzas policiales”: “El hecho ocurrió en democracia. Al momento del arresto y desaparición de Huenante luego de ser subido a una patrullera, en la Moneda gobernaba el presidente Ricardo Lagos y la investigación, que no ha tenido resultados en términos de justicia, ha continuado en los gobiernos de Michelle Bachelet y Sebastián Piñera. El caso, radicado en la Justicia Militar, se mantiene en la impunidad. La desaparición forzada de personas, que fue una práctica sistemática durante los años de terrorismo de Estado que impuso la dictadura cívico-militar chilena, es una sombra del pasado que, con este caso, se asoma en la actualidad... Así surgió la idea de “visibilizar” la

figura de Huenante para traer con él hacia el presente a todos los desaparecidos de las décadas anteriores”.<sup>29</sup>

Varios artistas que participaron de la intervención urbana eligieron para sus obras la foto de J. Huenante registrada en su cédula de identidad. Es sabido que uno de los principales rituales iconográficos de la memoria de las violaciones de los derechos humanos bajo dictadura se asocia a las fotos carné adheridas al pecho de los familiares de los detenidos- desaparecidos o bien levantadas en pancartas durante sus marchas callejeras. Esas fotos de identidad cifran el aura melancólica del duelo en suspenso en el desgaste del blanco y negro de los retratos en fotocopia. La foto de J. Huenante es el de una cédula de identidad a color que, además de su juventud, subraya –con ese paso de lo analógico a lo digital- el avance modernizador de los procedimientos de identificación del registro civil. Primera disrupción temporal en la memoria pretérita (la de la fotografía en blanco y negro) de la ceremonia conmemorativa del homenaje a los detenidos-desaparecidos: una disrupción temporal que sacude la liturgia del pasado con el golpe visual de un efecto de extrañamiento, de desfamiliarización del significante “retrato” con esta identidad a color que se sale de lo ya-visto. Reminiscencia del pasado (el Día Internacional del Detenido Desaparecido) y transfiguración del recuerdo: el cambio a lenguaje electrónico de la ficha de identidad de un detenido-desaparecido de hoy.

La foto de J. Huenante multiplicada en las diez gigantografías artísticas repartidas en el eje Alameda suma un nuevo tipo de víctima a la secuencia que recuerda las confiscaciones de identidad realizadas durante la dictadura. Y lo hace mediante

---

29. Catálogo Londres 38, op. cit., pág., 7.

el impacto visual de una modernización del retrato que introduce una contemporaneidad de la mirada sobre el drama de la desaparición para conjurar el peligro del anacronismo en el que pudiese haber caído el recuerdo fotográfico del pasado en blanco y negro. La imagen de J. Huenante opera un descalce tecnológico -de la fotocopia en blanco y negro a la foto en color- que desacostumbra la mirada sobre el pasado, es decir, que la saca del acondicionamiento pasivo de la repetición icónica y que, por lo mismo, actúa como una fuente de re-energetización de la materia perceptiva del recuerdo.

La gramática visual de las fotos carné evidencia un dispositivo policial de captura y secuestro de la identidad al ser este el medio a través del cual las sociedades disciplinarias numeran a sus sujetos para ficharlos en listados de obediencia y control. Los nuevos sistemas de identificación del registro civil definden el paso hacia la modernización tecnológica (y su código digital) argumentando la necesidad de garantizar la seguridad de los ciudadanos con el fin de que estos no sufran, entre otros, el efecto perjudicial de las suplantaciones de identidad. La cédula a color del desaparecido J. Huenante desplegada a escala de la ciudad pone al descubierto los irónicos y crueles engaños del discurso fiscalizador de identidad de la “seguridad pública” como una seguridad supuestamente encargada de evitar la comisión de delitos y faltas contra las personas. Peor que haber visto suplantada su identidad, la persona de J. Huenante fue borrada de la superficie. Las gigantografías artísticas de la cédula de identidad de J. Huenante repartidas en el eje Alameda delatan el estado de desprotección en que el discurso de la “seguridad pública” abandona a los sujetos marginales (en este caso, un sujeto joven, pobre y mapuche) que son substraídos anónimamente de la circulación pública

formando un borrón de invisibilidad ciudadana. El retrato de J. Huenante, desplegado en el eje Alameda, pasa a ser portador de una renovada acusación contra las tachaduras de identidad. Junto con seguir denunciando la represión militar (tiempo pasado) al ser parte del homenaje del Día Internacional de los Detenidos Desaparecidos, el caso de J. Huenante divulga la noticia (tiempo presente) de la indiferencia del Estado y del no-cumplimiento de la justicia frente a los nuevos desaparecidos quienes, en un paisaje de neoliberalismo intensivo, ocupan los bordes más desintegrados del mapa de integración social. La foto de J. Huenante remodela, por lo tanto, el símbolo de la desaparición quebrando la reiteración de la figura emblemática de las víctimas perseguidas por la dictadura. Intersecta el ayer con el hoy haciendo converger a las distintas víctimas en un vector multi-significante (lo desvalido, lo indefenso, lo maltratado, lo ignorado, lo despreciado, etcétera) que acusa las nuevas aberraciones de la ley de la seguridad pública.

En el revés de la cédula de identidad de J. Huenante, aparece el siguiente dato: “Pueblo originario: Nación Mapuche”. Esa marca –estigmatizante- lo predestinó a ser víctima de la discriminación étnica por ser miembro de una comunidad originaria despojada en Chile de sus derechos políticos. La convocatoria de Londres 38 eligió trasladar la caracterización de la víctima de un repertorio a otro: de la persecución en contra de los opositores ideológicos del régimen militar (ayer) a las vulneraciones de identidad cometidas por un presente neoliberal (hoy) que mortifica y sacrifica a aquellos sujetos considerados sobrantes porque no le son útiles a la ganancia del capital. Unos sujetos acosados que están *de más* y que, por lo mismo, pueden ser tratados por la sociedad de mercado como sujetos *de menos* ya que no entran en la cuenta de lo rentable. Al

forzar la mirada de todos sobre el rasgo de subalternidad que discrimina a J. Huenante en Alameda como eje de publicitación urbana, Londres 38 repolitiza el recuerdo de la desaparición forzada haciendo converger dos tiempos y modos cruzados de infundir miedo: el terrorismo de Estado de la dictadura (ayer) y la amenaza de aplicación de la Ley antiterrorista (hoy) que persigue al ser mapuche criminalizando su origen y condición.

El abogado de la familia de J. Huenante, Luis Correa Bluas<sup>30</sup> se pregunta: “¿Cuándo desapareció José Huenante? La madrugada del 3 de septiembre de 2005 por agentes policiales del Estado de Chile. ¿Cuándo dejó de ser visible para ese mismo Estado? Probablemente desde que nació”.<sup>31</sup> La cédula de J. Huenante fue digitalizada para certificar una identificación. Sin embargo, después de la desaparición de su persona, sólo queda como vestigio identificatorio esta cédula que remite a un NN, a un inidentificado, a un alguien desprovisto de rastros y señas. J. Huenante pasó de la “invisibilidad” a la “desaparición” sin que mediara en el entretanto de su vida precaria una red de garantías públicas del Estado que lo asistiera como sujeto de derechos. La convocatoria de Londres 38 le enseña a la memoria de la ciudad que J. Huenante era un sujeto tan invisible que su propia desaparición pasa desapercibida en tiempos que ya no son de “oscuridad dictatorial” sino de (supuesta) “transparencia democrática”.

Alameda es un eje de máxima espectacularización de la imagen por la saturación de letreros de la publicidad. El

---

30. Luis Correa Bluas presentó una Querrela Criminal ante el Juzgado de Garantía de Puerto Montt el 25 de marzo de 2009 en contra de todos quienes resultan responsables del secuestro y la desaparición de José Huenante. La no obtención de resultados en este caso está asociada al hecho de que dicho caso fue radicado en la Justicia Militar, lo que dificulta el juicio contra los tres carabineros sindicados como responsables.

31. Catálogo Londres 38, p. 57.

contraste fotográfico entre, por un lado, la vistosidad del consumo publicitario de los cuerpos ofrecidos y, por otro, la opacidad de la existencia negada de J. Huenante que asoma en las gigantografías, dramatiza la comparación entre los cuerpos del placer o la seducción y los cuerpos del rechazo y de la condena. La intervención de Londres 38 hace que una identidad desvalorizada por el Estado se re-enmarque valorativamente en ciertos recuadros de aparición de la imagen que llevan la conciencia ciudadana a meditar sobre la aparición y la desaparición desde la interrogante formulada por Judith Butler: “¿Qué vidas se consideran dignas de salvarse y qué otras no? ¿Qué vidas se consideran valiosas y merecedoras de ser lloradas y qué otras no?”<sup>32</sup> La vida de J. Huenante nunca fue una vida “digna de salvarse” ni de “llorarse” de parte de los aparatos de seguridad pública del Estado. Frente a la injusticia de una doble falta que hizo desaparecer a un sujeto que nunca antes había aparecido a ojos de la sociedad, la intervención urbana de Londres 38 corrige el déficit de la *ausencia* multiplicando el plus de los *efectos-de-presencia* en una toma artística de la ciudad. La alta visibilidad de las fotos de J. Huenante en el eje Alameda repara –simbólicamente– el estado de invisibilización social en el que quedaron sumergidos tanto su existencia despreciada por el Estado de derecho como su caso ignorado por la Justicia Militar.<sup>33</sup>

La fuerza renovadora del gesto de Londres 38 consiste en haber pasado de los casos *ya documentados* de violaciones de derechos humanos bajo dictadura a la *indocumentación* de un caso de secuestro policial en democracia. Londres 38 dirige

---

32. Butler J., *Marcos de guerra*. Las vidas lloradas. Madrid, Espasa Libros, 2009, pág., 63.

33. La Justicia Militar ha rechazado las peticiones de someter a proceso a los tres policías responsables del secuestro de José Huenante.



así el foco de la actualidad sobre los resortes invisibles que entrelazan pasado y presente: la Doctrina de la Seguridad Nacional bajo dictadura y el control neoliberal de la “seguridad pública” en democracia que reprime el conflicto mapuche persiguiendo a sus organizaciones comunales. Al examinar cómo el pasado se infiltra en el presente bajo nuevas formas solapadas de legalidad-ilegalidad, la intervención de Londres 38, junto con recordar el pasado victimizado de la dictadura, sustenta la vigencia de una nueva crítica política a la violencia estatal (anti-mapuche) en tiempos de recuperación democrática.

El artista Camilo Yáñez participa de la intervención urbana de Londres 38 con una obra titulada: “Aunque sea por un día”. Su gigantografía artística replica la diagramación de una portada del diario *El Mercurio* repletada, “aunque sea por un día”, de retratos de detenidos-desaparecidos de la dictadura que se ubican bajo el titular de “Todo Chile exige saber dónde están”. Ese es un título obviamente ficcional tomando en cuenta la historia de cómo *El Mercurio* lideró la campaña de la burguesía imperialista en contra de la Unidad Popular desde antes de la asunción de Salvador Allende, recibiendo apoyo de Estados Unidos y de la CIA para que la oposición subversiva llevara el país a un clima de ingobernabilidad que luego justificaría el golpe militar del 11 de septiembre de 1973 y sin que nunca este diario se pronunciara sobre las violaciones de los derechos humanos cometidas por el régimen militar de Augusto Pinochet sino, más bien, actuara en complicidad periodística y empresarial con sus poderes represivos. La obra de C. Yáñez se ubicaba, en la instalación urbana del 2011, en la fachada de la Iglesia de San Francisco, es decir, en un lugar equidistante de la Universidad Católica y de la Universidad de Chile. En agosto de 1967, en plena reforma universitaria liderada por

estudiantes en toma durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, un lienzo fue desplegado en el frontis de la Universidad Católica acusando: “Chileno: el Mercurio miente”, frente a los ataques lanzados por ese periódico conservador contra el movimiento estudiantil involucrado en la reforma de la Universidad. La frase quedó eternamente grabada en el imaginario colectivo hasta que, en los tiempos recientes de un gran movimiento estudiantil, otro lienzo colocado en el frontis de la Universidad de Chile, también en toma, recordó la cita anterior insistiendo en su descarada actualidad: “Chileno: 40 años después, el Mercurio aun miente”. La ubicación de la obra de C. Yáñez en el eje Alameda reúne asociativamente un antes (la “revolución en libertad” del gobierno de Eduardo Frei Montalva y su Reforma Universitaria) con un después (el Chile de la postransición democrática y su Movimiento Estudiantil), tomando la posta de un relevo que no deja que se apague la voz de Salvador Allende (“Se abrirán grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor”) como señal de alarma contra el conservadurismo ideológico y los fraudes editoriales del diario *El Mercurio*.

La primera plana del diario *El Mercurio* rediagramada por C. Yáñez resulta inverosímil desde la historia conocida de este medio de prensa que negó sistemáticamente la existencia de las violaciones a los derechos humanos durante el gobierno militar. La simulación crítico-artística de la portada de *El Mercurio* con las fotos de los detenidos- desaparecidos bajo el imperativo del falso titular “Todo Chile exige saber dónde están” da vuelta la mirada de la ciudadanía hacia atrás para que recuerde cómo el diario *El Mercurio* encubría los crímenes de la dictadura con silencios y falsas noticias. Lo hace llevarlo el presente denunciante del arte y de la ciudad a humillar

públicamente ese pasado de indignidad periodística. La obra de C. Yáñez pone retóricamente en contradicción lo no-dicho ayer por el diario con lo confesado hoy por el arte que le sirve de conciencia crítica a la ciudadanía al exhibir pruebas ocultas de las mentiras con que los titulares siguen falseando los hechos.<sup>34</sup> Al generar una disociación semántica entre discurso y realidad en la mismísima portada de *El Mercurio*, la obra de C. Yáñez contagia la sospecha en torno a la veracidad de las noticias que edita la actualidad. El arte, “aunque sea por un día”, les aporta a los familiares de las víctimas una reparación simbólica forzando aquel diario que tergiversó la muerte y la desaparición a cargar hoy con la delación fotográfica de estas identidades súbitamente aparecidas. La gigantografía de C. Yáñez exhibe además la portada del diario desplegada en una mesa, acompañado de una taza de café y de lentes. Durante la dictadura, *El Mercurio* repartía el diario a la casa de sus suscriptores con el eslogan “*El Mercurio* diariamente necesario”, infiltrándose así en la vida cotidiana de sus adherentes con la reiteración de un mensaje ideológico que debía ser “diariamente” consumido para obtener mayor pregnancia social. La mesa aburguesada donde tomaban café los suscriptores de *El Mercurio* tiene como contrapunto doliente una otra mesa para ellos inimaginable: la mesa de desayuno fijada en la memoria de los familiares de las víctimas como la última escena doméstica compartida en familia con los desaparecidos antes de que se perdiera su rostro para siempre. La mesa de café o desayuno en la gigantografía de C. Yáñez evoca esta domesticidad par-

---

34. Dice C. Yáñez: “Todo Chile exige saber dónde están”, la crítica social de la obra de C. Yáñez “intenta ser la primera plana del primer periódico de Chile hablando de los desaparecidos aunque sea de manera simbólica, aunque sea por un día” ya que, “si se transforma en un titular, motiva a la gente para que se pregunte por qué esos no son los titulares de los diarios”. “Aunque sea por un día”, Catálogo *Londres* 38, op. cit., pág. 13.

tida en dos por las vivencias antagónicas de quienes, por un lado, figuraban del lado de los victimarios aprobando noticias falsas y quienes, por otro, ocupaban el lugar de las víctimas relegadas por este mismo soporte noticioso a la no relevancia pública. Al escenificar lo *privado* (lo doméstico y cotidiano de la mesa de café o desayuno) en lo *público* de la ciudad, la obra de C. Yáñez arma el tránsito ciudadano que lleva la verdad sospechada a volverse verdad revelada.

La obra de C. Yáñez dibuja otra impresionante vuelta de la historia que también cobra valor simbólico de reparación y consuelo. Agustín Edwards, dueño de *El Mercurio*<sup>35</sup> y Eliodoro Matte, dueño de la Papelera<sup>36</sup> integraron –en su condición de grandes empresarios- múltiples asociaciones ilícitas que, primero, conspiraron contra el gobierno de la Unidad Popular y, luego, se beneficiaron de las ventajas económicas que les otorgó la refundación neoliberal del país en tiempos de Pinochet. La Papelera y *El Mercurio* defendían el monopolio

---

35. Agustín Edwards Eastman, empresario y periodista, es el heredero de uno de los grupos económicos más antiguos e influyentes de Chile. Es propietario de *El Mercurio* y de otros 19 diarios regionales. Ha sido acusado de haber recibido abundante financiamiento de la CIA –así aparece acreditado en el Informe *Churchy* en los documentos desclasificados de la misma CIA- para desestabilizar al gobierno de la Unidad Popular. Durante los años del régimen militar, impuso una línea editorial que silenció los atropellos a los derechos humanos del gobierno de Augusto Pinochet del que se volvió un poderoso cómplice, a cambio de favores para aumentar la riqueza de su grupo empresarial. En 2014, el Colegio de Periodistas –del que era integrante ese magnate de los medios sin haber nunca acusado responsabilidad alguna en las faltas comprobadas- decidió expulsarlo de su Orden por hallarlo culpable de vulnerar el código de Ética Periodística con reiteradas maniobras para socavar la democracia.

36. Eliodoro Matte Larraín es el líder del tercer grupo económico más poderoso de Chile y que, según la revista *Forbes*, figura como una de las principales fortunas del mundo. Trabajó como asesor del Servicio Nacional de Salud de la dictadura de Augusto Pinochet, antes de presidir las empresas del grupo Matte que se consolidaron en el negocio forestal a través de la Sociedad Manufacturera de Papeles y Cartones (SMPC). La reapertura de un caso en 2010 en torno a la desaparición en septiembre de 1973 de 19 ciudadanos de Laja y San Rosendo, región en la que operaba La Papelera, demostró que la empresa tuvo un rol facilitador en la elaboración de listas para el secuestro y la matanza de los trabajadores. Ver: Rebolledo J. *A la sombra de los cuervos. Los cómplices civiles de la dictadura*. Santiago, Ceibo, 2015.

de una riqueza forjada gracias a las privatizaciones ilegales de las grandes empresas favorecidas por la dictadura militar. Buena parte de esta riqueza se acumuló en el sector de la industria forestal, liderado por la Papelera del clan Matte en alianza con *El Mercurio*.<sup>37</sup> Una industria forestal -subsidiada por el gobierno militar- cuyas plantaciones en la región de la Araucanía despojaron de sus tierras al pueblo originario del que proviene J. Huenante. En la portada simulada de *El Mercurio* que imaginó C. Yáñez, figura al lado de los retratos de detenidos-desaparecidos de la dictadura una simulada columna editorial sobre la desaparición del joven mapuche. La obra de C. Yáñez obliga el diario *El Mercurio* a renunciar a la vocación de exterminio de su memoria hostil “aunque sea por un día”. La solidaridad creada a la fuerza por el arte crítico usa las páginas del diario para acoger a J. Huenante, sumergido como caso en la pena de la soledad y del abandono, en la proximidad de un vecindario obligado a la hospitalidad. La obra de C. Yáñez le restituye figurativamente a J. Huenante -“aunque sea por un día”- un protagonismo de identidad y, además, lo ayuda a reconquistar territorio en el diario de los empresarios amigos que desalojaron a su comunidad mediante la devastación forestal, que apoyaron la usurpación de tierras de las comunidades mapuche y se enriquecieron con el saqueo neoliberal del Estado realizado por el régimen militar. La re-territorialización crítico-artística de la foto de José Huenante en la primera plana de un diario (*El Mercurio*) como sitio hegemónico de las estructuras de poder económico y político que

---

37. Dice J. Rebolledo: “Desde las comunicaciones, *El Mercurio* fue uno de los principales aliados de la Papelera. Por todas sus vitrinas, promovió la campaña “La Papelera. ¡No!”, cuyo mensaje directo apelaba a que la expropiación de la CMPC (que detentaba el monopolio del papel de diarios) significaba la violación de un derecho fundamental: la libertad de expresión”. Rebolledo, op. cit., pág. 35.

anteriormente lo condenaron a la inexistencia y al despojo, le entrega a esta nueva víctima -“aunque sea por un día”- una compensación simbólica de rango y posición. C. Yáñez lleva el no-lugar del desaparecido J. Huenante al primer lugar de un titular de máxima jerarquía en el diario oficial, haciendo que una identidad mapuche privada de sus tierras recupere terreno para volverse el significante flotante del resto de las identidades desplazadas, relegadas, oprimidas y suprimidas en el Chile de hoy. El arte de C. Yáñez repara –imaginariamente- los perjuicios causados por el poderío empresarial de *El Mercurio*, al representar a gran escala un acto de justicia que, mediante operaciones simbólicas de condensación y transferencia, elabora ciudadanamente un imaginario de la pérdida y de la reparación del daño.

Londres 38 quebró la ritualidad de una conmemoración (la del homenaje a los Detenidos Desaparecidos) expuesta al peligro de reificarse en un pasado remoto, dislocando sus códigos familiares del recuerdo con saltos de imágenes, lugares y tiempos. Al generar cortes y discontinuidades en la línea de transmisión histórica del recuerdo, Londres 38 reactivó lo sedimentado de la memoria de las violaciones de los derechos humanos con cambios de efectos y de afectos. Londres 38 llevó lo no-reconocido (lo omitido, lo tergiversado, lo negado) a cobrar una voz expresiva, bajo la forma de la interrupción, en el circuito de los discursos públicos. Revirtió la condena a que la desaparición forzada careciera de protagonismo enunciativo en los medios oficiales. A su vez, el arte y su plurivocidad del sentido transformaron la no-identidad como *resta* (J. Huenante) en un *excedente simbólico* que compensa el daño de la falta y de la ausencia con una multiplicidad intensiva y proliferante de marcas de presencia llena de alegorías y metáforas.

Es importante tomar nota que el gesto diseñado por Londres 38 en el Día Internacional del Homenaje al Detenido Desaparecido del 2011, no generó unanimidad en la propia comunidad de los familiares de las víctimas. Se dividieron las posiciones entre quienes, por un lado, sentían que la imagen de un detenido-desaparecido en democracia desfiguraba (traicionaba) el valor conmemorativo del recuerdo del pasado de las víctimas de la dictadura y quienes, por otro lado, apostaban a transfigurar el recuerdo histórico mediante desplazamientos de contexto que ampliarán y renovarán su capacidad de interlocución pública. Lo que estaba en juego en la discusión interna del grupo de trabajo de Londres 38 es estratégico: el contrapunto entre, por un lado, una visión contemplativa de la memoria (el de la repetición mimética de un pasado literal) y, por otro, la performatividad de una memoria crítico-transformadora que sacude el pasado conocido para liberar nuevas fuerzas de emancipación del sentido mediante interferencias, controversias y antagonismos en torno a la valoración política del recuerdo.

### **Referencias bibliográficas**

BUTLER J. (2009). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Espasa Libros: Madrid

CATÁLOGO LONDRES 38 (2011). *Londres 38-espacio de memorias*, Santiago, Chile

REBOLLEDO J. (2015). *A la sombra de los cuervos. Los cómplices civiles de la dictadura*. Ceibo: Santiago, Chile





# Inventar la huella

Carlos Ossa<sup>38</sup>

Los que ven buscan verse en otros ojos

*María Zambrano*

Las escrituras estéticas protegidas por las instituciones neoliberales intentan ordenar los dispares encuentros entre deseo y algoritmo. Resolver dentro de lo especular, programado y codificable las indecisiones del cuerpo, las luchas de la pulsión o la transgresión escenificada de la identidad. Por lo mismo crear tecnologías basadas en genes, bytes o moléculas capaces de incrementar el capital en su forma especulativa, necesita del ademán modernista de la autonomía del arte. De esta manera el determinismo tecnológico propone que *nuevas* máquinas y aplicaciones surgen de la evolución vanguardista de la propia técnica. No traen consigo la materia grosera de los movimientos asalariados: transparentes y asertivas han borrado del diagrama matemático conflictos sociales o han invisibilizado los zarpazos biológicos de la violencia del capital. Las células y los chips dialogan sin prejuicios sobre el momento posthumano de la riqueza. Su esoterismo lingüístico y alta especialización las aísla de las irresponsabilidades de lo cotidiano y, sobre todo, les permite generar una utopía antimimética que

---

38. Académico e investigador en Comunicación, Estética y Política ICEI, Universidad de Chile, ossaka300@gmail.com

–supuestamente- las convierte en las únicas capaces de tocar lo real, como imaginaron alguna vez los artistas.

Los problemas del conocimiento se presentan novedosos y significativos sólo en el mundo de la biología y la informática, fuera de éste, la deserción y el éxodo son valorados como prácticas de resistencia contra las instituciones académicas, culturales y artísticas. Sin embargo, la autenticidad, el autogobierno, la desjerarquización e incluso el cuestionamiento al marco disciplinario son contenidos cínicos asumidos por las llamadas industrias creativas postfordistas<sup>39</sup>, que fagocitan la crítica y se presentan a sí mismas independientes de los traumas de lo oficial y lo falso.

El neoliberalismo cultural reordena los relatos utópicos, críticos y melancólicos del arte, haciendo de ellos patrimonios vacíos, juegos de visionado para demostrar que no existe opción a lo que Mark Fisher (2019) llamó *realismo capitalista*, una atmósfera general que instala con toda la represión posible la ontología de los negocios.

Asumiendo que las características dominantes son la velocidad, la tecnificación y el semiocapitalismo traducidas en costumbres distópicas, resignaciones hermenéuticas y ausencia de políticas emancipatorias ¿Qué aportan las humanidades y las artes a los procesos de subjetivización determinados por lo inmaterial, afectivo e interactivo?

Una posibilidad sería destrabar las tesis antropológicas de la inevitabilidad alienante de lo técnico junto con redefinir las oportunidades históricas de una resistencia creativa, pero

---

39. Como su propio nombre indica, el posfordismo o postfordismo es un movimiento posterior al fordismo. Su origen proviene de la crisis que vivió el fordismo en la década de 1970. Los trabajadores se encontraban desmotivados, el ritmo de producción era frenético y el sistema encontraba límites insalvables. Mayor referencia revisar en <https://economipedia.com/definiciones/posfordismo.html>

no se trata de caer en reproches esencialistas o iluminaciones dialécticas, evitar de cualquier modo una visión dicotómica y preguntar como el arte contemporáneo trabaja en los límites trialécticos –para usar un término de Henri Lefebvre- con la materialidad del deseo, el autómata digital y el cuerpo alterno. Se trata de una época donde el goce y la castración narcisista dejan de ser *patologías burguesas* para convertirse en ejercicios sociales de autorrealización del *self* que obstruyen la revuelta, cuyo significado de acuerdo a Furio Jesi (2014) es suspender el tiempo del yo liberal por una comunidad sin huella. De ahí la importancia de medir el comportamiento sin reprimirlo, sino ofreciendo diversidad de combinaciones e instrumentos para articular deseo y técnica, gracias a sistemas de cálculo que se concentran en las múltiples maneras de representar al ego en clave sexual y cognitiva, usando los flujos anárquicos de información. Es una metamorfosis profunda de las condiciones del trabajo donde el montaje productivo se desplaza del uso del cuerpo termodinámico (órganos, mecanismos y pensamiento) a las tareas electro-computacionales (información, cerebro, red) que implican otro régimen sensible cuya manera de referir el dolor y el placer se hace –al unísono- ni idéntico ni inseparable. Es articular la energía psíquica, la acción social y el modelo informático en torno a las potencias del ocio y la creatividad para volver indistinguibles los tiempos del trabajo y la vida.

Lo expresivo deja ser la matriz del romanticismo trascendental para transformarse en el derrame semiótico de un sistema comunicacional que obliga a medios e individuos a producir un exceso de emocionalidad que no pueden interpretar. Los objetos de lo cotidiano, pero también, los de la cultura y el arte, al moverse con una aceleración incapturable se liberan del control, del concepto normativo, de las explicaciones únicas

y pueden ser reinventados, a partir de fragmentos, impresiones, dudas o mentiras. La libertad expresiva, entonces, que el neoliberalismo ofrece a partir de lo estético-informático se convierte en pura deuda, incompletud y pérdida de sentido social del lenguaje. Franco Berardi (2007) afirma:

El arte del siglo XX se concebía como flujo deseante, como expresividad liberadora. El surrealismo celebra la potencia expresiva del inconsciente como fuerza liberadora de las energías sociales y psíquicas. Pero en nuestro tiempo, el arte (la producción de artificios semióticos) es un flujo que poluciona la psicoesfera. Al mismo tiempo, el arte es también un flujo de terapia de la ecología mental. El arte ha ocupado el lugar de la policía en el dispositivo universal de dominio mental. Pero al mismo tiempo busca el camino para una terapia (p. 4)

A pesar de connivencia aceptable de terapia y policía, resulta importante remarcar que el arte contemporáneo trata de dar nuevas traducciones a la tragedia de la cultura y, por extensión, a una política de los desacuerdos que interrumpa la ficción corporativa del *fin de la historia*. La cláusula ideológica que sustenta la artimaña retórica de los intelectuales del FMI<sup>40</sup> “*de no hay opción al neoliberalismo*” –parafraseando al ensayista peruano Mario Montalbetti- es la negación de un ser necesario

---

40. En este plano, todavía no existen esfuerzos por incentivar un pensamiento interdisciplinario que fomente un diálogo transversal entre el saber estético y las ciencias sociales críticas, más allá de los conservadurismos e instrumentalización analítica que éstos últimos proponen bajo la matriz decolonial que no logra pensar por fuera de una lógica representacional e identitaria. Esto es clave para impugnar el fin de la historia al demostrar que su fundamento está construido, también, a partir de los vínculos entre estetización, subjetividad y deseo. “¿Podemos generar una política radical anticapitalista más allá de la política de la identidad?; ¿Podemos *vencer la dicotomía tradicional entre economía política y estudios culturales*? ¿Podemos *movernos más allá del reduccionismo económico y el culturalismo*?” interroga Ramón Grosfoguel en: *La descolonización de la economía, economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global*. Ediciones Akal, 2014, España.

y un objeto contingente, al no existir entre ambos una duración significativa, caen irremediabilmente en la antropofagia visual de la actualidad. Pierden la diferencia específica que les permite desarrollar un proceso de emancipación creativa y son uniformados por la publicidad del confort, el riesgo personal y la innovación tecnológica.

No habría alternativas al poder de los algoritmos<sup>41</sup> y su raza financiera porque los seres necesarios no existen: los cual sean, los nadie o los sin parte son unidades de depresión y consumo, nada más. El individuo es analizado como contabilidad ontológica susceptible de ser reemplazada: la pobreza no importa porque los cuerpos de los menesterosos son porcentajes, estructuras frías sin destino. Los objetos viven brevemente entre nosotros y sucumben a la anorexia visual de los medios de comunicación donde la memoria es despreciable e innecesaria. Así, en un mundo postrepresentacional la complicidad entre arte y política deriva del modo de pensar, crear y construir relaciones de sabotaje entre necesidad y contingencia capaces de desarmar la providencia de las imágenes soberanas, las elegancias punitivas de la comunicación clasista y la manipulación higiénica del saber científico. Es urgente, de todas formas, imaginar de otro modo el cuestionamiento

---

41. La teórica y activista italiana Tiziana Terranova propone pensar a los algoritmos como prácticas de organización de la vida social. Una dimensión importante de los mismos, es que el tiempo que liberan gracias a la automatización, no brinda al trabajador mayor ocasión de alegría, sociabilidad o desarrollo de vida personal, por el contrario: *“La automatización, desde el punto de vista del capital, debe siempre, por lo tanto, ser compensada con nuevos modos de controlar (o sea, de absorber y agotar) el tiempo y la energía así liberados. Debe producir pobreza y estrés donde debería existir riqueza y ocio”*. Red stack attack! Algoritmos, capital y la automatización del común, en: Avenessian, Armen y Reis, Mauro Aceleracionismo. Estrategias para una transición al postcapitalismo. Editorial Caja Negra, 2017, Argentina.

de la escena indicada y ofrecer alternativa al relato epistémico de que todo es capital:

La desesperanza parece ser el sentimiento dominante en la izquierda contemporánea, cuyas crisis remedan perversamente a su enemigo y que se consuela con los ínfimos placeres de la estridente denuncia, las protestas mediatizadas y los disturbios lúdicos, o con la noción escasamente creíble de que mantener una adusta “crítica” sobre la subsunción total de la vida humana en el capital, desde el refugio de la teoría o desde el interior del autocomplaciente equívoco de la “indeterminación” del arte, constituye resistencia (Avenessian y Remis, 2017, p. 11).

Eludiendo el sarcasmo ambiental que reduce todo a las bajezas economicistas de la lengua única del valor de cambio, cabe preguntar ¿la estética es capaz de subvertir la economía política?. La posible respuesta, parece condenada a ratificar la máxima kantiana de que sólo en el desinterés, en el deseo sin finalidad, en el erotismo sin cuerpo la estética es irreductible a la política. Con lo cual un algoritmo que sólo ordena los links de la pulsión, que clasifica los *pagerank*<sup>42</sup> de nuestras búsquedas neuróticas y solitarias, nos permite disfrutar de una belleza espectral ajena a la viralización del poder, pues un programa computacional no tienes fines en sí mismos es un capital fijo que vive de la plusvalía generada por nuestra navegación en la red. En todo caso el *activismo artístico político*<sup>43</sup> puede ser

---

42. El término PageRank proviene de Larry Page que desarrolló este algoritmo en la Universidad de Standford junto con Sergei Brin y lo patentó en 1997. El algoritmo original clasificaba un sitio web en relación a los enlaces que se referían a este mismo. Por lo tanto, un sitio web con muchos enlaces recibía mejor nota que otro con menos enlaces - sin considerar si los enlaces eran internos o externos. Esta nota es un valor llamado PageRank. Revisar en [https://es.ryte.com/wiki/El\\_PageRank](https://es.ryte.com/wiki/El_PageRank)

43. Distinguir artistas que discuten y cuestionan los límites opacos de la algorocracia de aquellos que se acreditan en una especie de chamanismo alfanumérico, tiene que ver con el esfuerzo por entender los cambios que plantea este momento a la irresoluble cuestión de arte y política. No es celebrar militancias es quizás que ven conspiración

considerado un punto de resistencia creativa, gracias a que entiende a los dispositivos como núcleos del conflicto social y no meros transmisores, es decir los involucra en el combate por la resignificación de lo real<sup>44</sup> al mostrar que diseñan, presentan y deciden la narración de los oprimidos y los célebres.

Si el trabajo se convierte en una abstracción, si ha sido separado de la relación social donde encuentra su libertad antropológica, reducido a extensión de una máquina imaginaria que transforma el cuerpo en función del diseño, entonces: ¿qué síntomas son los que puede crear el arte, si las formas del trabajo de las que depende han sido modificadas intensamente? En *Post-scriptum sobre las sociedades del control*, Gilles Deleuze (2006) afirma lo siguiente:

En las sociedades de control, por el contrario, lo esencial no es ya una firma ni un número, sino una cifra: la cifra es una contraseña, mientras que las sociedades disciplinarias son reglamentadas por consignas (tanto desde el punto de vista de la integración como desde el de la resistencia). El lenguaje numérico del control está hecho de cifras, que marcan el acceso a la información, o el rechazo. Ya no nos encontramos ante el par masa-individuo. Los individuos se han convertido en “individuos”, y las masas, en muestras, datos, mercados o bancos. Tal vez sea el dinero lo que mejor expresa la diferencia entre las dos sociedades, puesto que la disciplina siempre se remitió a monedas moldeadas que encerraban oro como número patrón, mientras que el control refiere a intercambios flotantes,

---

por todos lados, sino obras intimidantes que nos advierten lo que no sabemos de unas tecnologías que ya atravesaron nuestra piel.

44. Demasiadas referencias al cruce entre paranoia, burocracias invisibles, streaming, similitudes entre tráfico de datos y órganos humanos se pueden encontrar en los torcidos, pero deslumbrantes escritos de China Miéville, que evaden el derrotismo y buscan en la novelística fantástica modos de reflexión sobre nuestro presente data bárbaro.

modulaciones que hacen intervenir como cifra un porcentaje de diferentes monedas de muestra (p. 7)

El arte contemporáneo que intenta tensionar la amable crueldad del consumo, ironizar con los artefactos de identidad que promueve una cultura de la explotación del yo, no mira con desconfianza el desafío de herir a las cifras, de destruir su elocuencia inmunitaria, de mostrar el rostro cancerígeno de los dividuos. Al contrario, asume que los intercambios flotantes son espacios de crítica estética, lugares extraños donde se encuentran cuerpos subyugados por la deuda y cuerpos irritados por la espera. De esta manera, muy precariamente, la discusión sobre algoritmo y deseo tiene que ver con el destino del lenguaje social y sus imágenes, más que con las redes financieras y la muerte digital de la realidad.

## Referencias bibliográficas

AVENESSIAN, A. Y REIS, M. (2017). *Aceleracionismo. Estrategias para una transición al postcapitalismo*. Editorial Caja Negra: Argentina.

BERARDI, F. (2007). *Patologías de la hiperexpresividad*.

[http://www.ugr.es/~filosofia/terapia/MATERIALES/Baudrillard/5%20Patologias%20de%20la%20hiperexpresividad\\_Bifo.pdf](http://www.ugr.es/~filosofia/terapia/MATERIALES/Baudrillard/5%20Patologias%20de%20la%20hiperexpresividad_Bifo.pdf)

DELEUZE, GILLES (2006). *Post-scriptum sobre las sociedades del control*, en: [https://pdfs.semanticscholar.org/ab72/d9bcb014208a31bc-584d5e58b4af57aa9af2.pdf?\\_ga=2.21084792.231944218.1580781134-2125241753.1580781134](https://pdfs.semanticscholar.org/ab72/d9bcb014208a31bc-584d5e58b4af57aa9af2.pdf?_ga=2.21084792.231944218.1580781134-2125241753.1580781134)



- FISHER, M. (2019). *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?*. Editorial Caja Negra: Argentina.
- GROSFUGUEL, R. (2014) *La descolonización de la economía económica política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global en Sousa*
- SANTOS, B Y MENESES, M. (eds.) *Epistemologías del sur (perspectivas)*. Ediciones Akal, España.
- JESI, F. (2014) *Spartakus. Simbología de la Revuelta*. Adriana Hidalgo Editores, Buenos Aires.
- MONTALBETTI, M. (2016). *El más crudo invierno. Notas a un poema de Blanca Varela*. Editorial Fondo de Cultura Económica: Perú.
- SARAVIA, F. (2019). *Espacio e intervención en trabajo social a partir de Lefebvre*. *Cinta moebio* 66: 281-294



# Participación: comunidades y sus contradicciones

Diego Parra<sup>45</sup>

La comunidad y la participación fueron los nudos problemáticos con que parte el video-documental “Arte y Política 2005-2015”<sup>46</sup>, esto en la medida que nos permitió definir un hito que enmarcase a todas las obras que allí son expuestas. Tal momento es la consolidación del modelo neoliberal, que Ingrid Wildi subraya cuando escoge a la figura de Milton Friedman como imagen central de su proyecto “Dislocación”. El neoliberalismo se comprende aquí no solo como una forma histórica de la administración del capital, sino que también como una subjetividad que orienta y define nuestras prácticas sociales, esto en la medida que la propia implementación del sistema tuvo su origen en un proceso de “ingeniería social” a gran escala<sup>47</sup>. Dicho de otro modo, el cambio económico requirió cambios radicales en los *modos de ser* de la población. Tales cambios son conocidos por la mayoría, entre ellos encontra-

---

45. Licenciado y Magíster (c) en Teoría e Historia del Arte, por la Universidad de Chile. Diploma en Edición, Universidad Diego Portales. Se desempeña como docente en arte moderno y contemporáneo del Departamento de Teoría de las Artes, Universidad de Chile, diegoparra@ug.uchile.cl

46. Investigación dirigida por Nelly Richard, realizada el año 2016 mediante FONDART, donde participé como investigador junto a Mariairis Flores y Lucy Quezada. El proyecto contempló en una primera fase la realización de un video-documental y luego, un libro editado por Metales Pesados.

47. Nos referimos aquí a la Dictadura cívico-militar que implantó este modelo económico en el país mediante lo que ha sido llamado como una “doctrina del shock”, que aprovechó la falta de garantías democráticas para realizar una serie de cambios políticos, económicos y sociales sin ninguna oposición.

mos los fenómenos de exclusión social y urbana, el racismo interno y externo, la migración nacional e internacional, la desposesión generalizada, etcétera; es decir, un sistema de dominación donde todo se ordena partir de la mantención del flujo eterno de los capitales.

Al enumerar así estos conflictos surge rápidamente una suerte de lista de “temas o asuntos” propios del arte contemporáneo, cuestiones que usualmente encontramos en exposiciones y proyectos artísticos no solo en Chile, sino que en el resto del mundo. En este contexto, donde son precisamente las relaciones sociales las que más se reconocen coloquialmente como fracturadas, rotas, corrompidas, etcétera, los artistas contemporáneos no solo han usado como telón de fondo dichas cuestiones, sino que han pasado a integrar modos específicos del quehacer contemporáneo, donde lo “cotidiano” es tanto tema como medio; y la ciudad es también asunto y soporte de las obras.

En relación a esto, la noción de “colaboración” es central, y ha sido usada para referirnos a prácticas artísticas que tienen su eje en la participación y deliberación de los espectadores. Esto es algo que encontramos recurrentemente en el contexto de la historia del arte moderno y contemporáneo, a pesar de que la categoría de “arte colaborativo” o de “estética relacional” son con propiedad terminología sumamente reciente (desde la década del 2000 es que aparece recurrentemente para referirse a prácticas originadas durante los ‘90). En términos contemporáneos, “colaboración” se refiere en parte a la impugnación posmoderna hacia la figura del autor que Roland Barthes detalla en “La Muerte del autor” (1968), cuando explica que no existiría tal cosa como un texto original, puesto que todos se constituyen sobre la base de la intertextualidad; y el

sentido no estaría dado de antemano en el “creador”, sino que, en el acto mismo de la lectura, y con ello, con el lector (ya no pasivo, sino que activo). Esta transformación fundamental no solo en el campo artístico y literario ha sido central a la hora de leer las obras que desde los sesenta en adelante han trabajado sobre el espacio público, puesto que han desnaturalizado la idea –aún vigente, ciertamente– de que el sentido de las obras emerge únicamente por la voluntad del autor.

Históricamente hablando, este tipo de obras tienen su origen en los llamados “happenings”, que incorporaron a los espectadores para convertirlos en agentes activos. Con la masificación del *happening* progresivamente se fue normalizando el trabajo sobre los públicos, así como la reflexión y problematización de los contextos de recepción, puesto que como afirma Anna Maria Guasch y Craig Owens, el arte contemporáneo encuentra su eje en los condicionamientos sociológicos de la obra de arte (Guasch 2009) y no en la ontología de la misma, tal como había sido el centro del debate en el contexto del arte moderno. Es decir, el foco central pasa a ser todo aquello que ocurre en el espacio que separa a la obra del espectador.

En el contexto europeo, las propuestas de Fluxus suponen un hito ineludible para pensar las prácticas artísticas en el campo social, pues el grupo desarrolló una poética con el espectador, una expansión de lo artístico que buscaba colonizar todos los espacios de la vida y viceversa, es decir, imbuir de vida al arte. George Maciunas, el líder del grupo, tendía a generar obras sin autoría reconocida y fomentaba el trabajo colaborativo entre los miembros del grupo mediante lo lúdico y lo festivo. Desde este grupo emergió Joseph Beuys, una de las figuras claves a la hora de revisar el “arte colaborativo” como una práctica artística politizada en el nuevo horizonte

sociocultural occidental. El alemán fue entonces quien acuñó la noción de “escultura social” para sus acciones que implicaban relacionarse con otros, la escultura (su disciplina matriz) era comprendida como la acción de modelar, de transformar algo y Beuys consideraba que el arte podía servir como un medio para la acción política directa en tanto que generador de contextos. De ahí que en el marco de la Documenta V de 1972, Beuys crease la “Oficina de la Organización para la Democracia Directa por Referéndum Libre”, donde por 100 días se dedicó a discutir con los espectadores los beneficios de la democracia directa, en un contexto político donde las tensiones entre el bloque occidental capitalista y el oriental socialista tenían uno de sus principales epicentros en el corazón mismo de Alemania, puesto que la capital Berlín aún estaba dividida en dos zonas de administración diferente, cada una correspondiente a los dos repúblicas alemanas que nacieron luego de la II Guerra Mundial<sup>48</sup>. Beuys adquirió así un rol progresivamente más activo políticamente hablando, tanto en la política tradicional (fue uno de los fundadores del partido ecologista “Alianza 90 / Los verdes”), como en el campo artístico, en 1973 afirmó que:

Solo a condición de ampliar radicalmente las definiciones será posible para el arte y sus actividades relacionadas proveer de evidencia de que el arte es el único poder evolutivo-revolucionario. Solo el arte es capaz de dismantelar los efectos represivos de un sistema senil que sigue tambaleándose a lo largo de su línea de muerte: dismantelar para construir un ‘organismo social como obra de arte’... Todo humano es un artista, quien –desde su estado de libertad-la libertad que experimenta de primera mano– aprende a determinar las

---

48. La República Federal Alemana (capitalista) y la República Democrática Alemana (socialista).

otras posiciones de la obra de arte total del futuro orden social (Tisdall, 1974, p.48) l

En su aproximación al arte y la política, Beuys consideraba a cada hombre –en tanto que ser libre– como protagonista de los cambios sociales. En este sentido, la idea de una ciudadanía alienada no tiene lugar en su horizonte político, puesto que todos podríamos llegar a ser agentes de transformación en la medida que deseemos ejercer nuestra propia libertad. Cito este hito, pues el impacto de su trabajo en el contexto de las prácticas neovanguardistas es fundamental a la hora de comprender cómo es que el arte se trama con lo político en contextos donde la transformación social ya ha abandonado el horizonte vanguardista moderno (es decir, el del cambio radical de la estructura económica, social y política).

En relación a este abandono, la crítica Claire Bishop, afirma que a partir de los 90, con la caída del comunismo propició en el arte contemporáneo un renovado interés en la comunidad, lo comunitario, lo colaborativo y/o la participación (Bishop 2012). Frente a la caída de la única opción política al individualismo capitalista, una suerte de tendencia utópica movilizó nuevas formas de arte que con melancolía trataban de restituir o configurar aquellas comunidades perdidas por el individualismo y el consumismo<sup>49</sup>. Del mismo modo, Nicolas Borriaud, considera que: *“Las utopías sociales y la esperanza revolucionaria dejaron lugar a micro-utopías de lo cotidiano y estrategias miméticas: toda composición crítica “directa” de la sociedad carece de sentido si se basa en la ilusión de una marginalidad ya imposible, e incluso retrógrada”* (Borriaud, 2013, p.35). Su opinión hace hincapié en una suerte de abandono de los grandes proyectos transfor-

---

49. Cabe recordar aquí la famosa frase de Margaret Thatcher, quien en 1987 decía: *“No hay tal cosa como la sociedad. Hay individuos, hombres y mujeres y hay familias”*.

madores en virtud de la experimentación con micro escenas, fundamentalmente vinculadas a la cotidianeidad y las culturas “locales”. La reivindicación de lo *menor* funciona como un giro político desde las grandes ambiciones modernas hacia el campo de las identidades, donde conceptos como nación, pueblo, raza o civilización han perdido total vigencia para dar paso al individuo, la multitud, el consumidor y al usuario.

Localmente, las prácticas artísticas comunitarias o colaborativas han tenido una presencia más modesta, esto probablemente tiene su origen en la fractura social e histórica que implica el Golpe de Estado de 1973 y los 17 años de dictadura que le siguieron, que más allá del rediseño institucional (económico y político), logró moldear también las relaciones sociales mediante el terrorismo de Estado. La implantación del modelo neoliberal, junto con el proceso de Transición democrática, terminaron por acentuar las relaciones individualistas en el colectivo, así como también fue vaciado de su fundamento popular al ejercicio democrático (esto mediante la desarticulación de los movimientos sociales que presionaron por el fin de la dictadura, así como también las múltiples redes de apoyo y contrainformación que se habían organizado en respuesta al control dictatorial). Probablemente, en este contexto el mejor ejemplo para comprender las relaciones históricas entre arte y sociedad sea el Colectivo de Acciones de Arte (CADA), quienes re-elaboraron el vínculo entre arte y comunidad teniendo en cuenta los antecedentes pictóricos de las Brigadas Muralistas, que desde los 60 intervinieron el espacio público urbano para reclamar los muros de la ciudad como dispositivos informativos y de expresión popular. Nelly Richard afirma sobre esto que (...) la relación entre el arte y la ciudad ya no pasa (...) por la **tematización** del acontecer



popular bajo la forma de un relato mural que le **enseña al sujeto urbano su narrativa concientizadora**, sino por la **participación activa** de ese sujeto en el rediseño contextual de las estructuras de comportamiento urbano que regulan su cotidianeidad social y política (Richard, 2007, p.64).

En las acciones del CADA, lo que acontecía entonces no era un gesto pedagógico y concientizador, como en la retórica de la izquierda tradicional había primado incluso desde antes del auge del muralismo en Chile, sino que más bien una invitación a la comunidad para participar en la ampliación creativa de lo posible. Probablemente, la acción más citada para comprender este fenómeno es “Para no morir de hambre en el arte” (1979), donde el colectivo distribuye en una población bolsas de medio litro de leche, recordando la medida de Salvador Allende de repartir diariamente a cada niño chileno tal alimento, para luego intervenir una revista de oposición, una galería de arte, la sede de la ONU y finalmente, el frontis del Museo Nacional de Bellas Artes. En la obra, el hambre generada por la crisis económica surgida luego de la implementación de las primeras políticas de los “Chicago Boys” (en 1977 comienza el primer fracaso de estas medidas económicas, que se acentuará luego con la crisis del ‘82), junto con las huellas mnémicas de la Unidad Popular y sus medidas sociales se expresan mediante una acción que vincula activamente a todo un sector de la población (marginal y de oposición), produciendo así una comunidad que ante la dictadura no podía articularse o constituirse oficialmente. El arte entonces ocupa el lugar de un acicate para la democratización del cuerpo social dañado, en esto el CADA estaba fuertemente influenciado por la poética de Joseph Beuys, en particular con su concepto de “escultura

social”<sup>50</sup> que permitía resignificar las prácticas artísticas y hacerlas convivir aún desde su autonomía, con la sociedad y sus conflictos.

Con posterioridad, durante la década del 2000 resurge el interés por lo comunitario en el arte chileno. Ignacio Szmulewicz señala que el arte sigue teniendo como eje el trabajo sobre la ciudad, solo que en esta década esta reflexión estará triangulada por: “[el] archivo (memoria, historia y representación), el proceso (la participación) y la comunidad (política)” (2015, p.170). Interesa en particular este último aspecto, que consiste en la “*repolitización y la aceptación del conflicto en el espacio público*”, donde se “*ha producido un proceso exponencial de politización de la vida pública*” (2015, p.171). La progresiva crispación social fue designada por Sergio Rojas como el “malestar”, un concepto central a la hora de revisar el proceso de neoliberalización del Chile de la transición y que llegó a su momento más álgido con la movilización estudiantil de 2011. Malestar, neoliberalismo, participación y estética entonces se convirtieron en nociones familiares y entrelazadas, puesto que la expresión ciudadana de la molestia no se manifestó a través de los cauces democráticos institucionales (derruidos y desvalorizados por la propia transición), sino que en muchos casos mediante la actividad artístico-creativa en el espacio público (Rojas, 2006). De ahí el vínculo inalienable entre arte o prácticas colaborativas y espacio público.

---

50. El colectivo explica en 1979 en la revista “La Bicicleta” que: “Entendemos por escultura social una obra y acción de arte que intenta organizar, mediante la intervención, el tiempo y el espacio en el cual vivimos, como modo, primero, de hacerlo más visible y luego, más vivible. El presente trabajo (Para no Morir de Hambre en el Arte) es escultura en cuanto organiza volumétricamente un material como arte; es social en cuanto ese material es nuestra realidad colectiva” (1979, p.22)

Es en este contexto donde proyectos como Sala de Carga, Galería Temporal o CRAC Valparaíso ponen como su eje al tejido social, que en su constante descomposición parece invitar al arte y su permanente “estado de excepción” a re-elaborar o re-imaginar tales lazos. La creatividad se transforma entonces en una posibilidad de construir futuros posibles, en una forma política al servicio de fenómenos que no pasan necesariamente por las vías tradicionales de representación (la política democrática representativa). El fomento de las identidades subalternas, el rescate patrimonial “desde abajo” y la democratización cultural pasan a ser nociones fundamentales en los programas estéticos de tales proyectos, que asumen una labor de agente articulador, facilitador o intermediador entre los múltiples individuos. En una primera instancia podemos estar de acuerdo con estas cuestiones en tanto que “declaración de intenciones”, sin embargo, no podemos sucumbir ante las acciones “bienpensantes” del campo artístico, que como sabemos, es un espacio de intensa reflexividad.

Sobre la colaboración, Borriaud afirma que el horizonte de estas prácticas serían *“las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado”* (2013, p.13), esto último en relación a la autonomía del arte. Bajo el mismo prisma, uno podría caracterizar entonces el tipo de prácticas que los proyectos colaborativos buscan favorecer como: acciones que tiendan a generar encuentros de todo tipo, no meramente sociales (amistosos), sino que también culturales (productores de insumos culturales) o políticos. En una primera instancia, no cabría más que reconocer la necesidad urgente de comunicarnos o reunirnos en un contexto que tiende a la individualización y el aislamiento, sin embargo, asumir que cualquier tipo de encuentro es necesariamente

bueno sería inocente. En este sentido, Maria Lind se pregunta: “¿en qué nivel el concepto de estética relacional implica ‘buena’ colaboración, interacción ‘positiva’ y participación? – ¿cuál es la calidad del intercambio que está siendo estimulado?” (2010, p.192). Si bien no es pertinente analizar este tipo de proyectos por su intención, no es posible dejar de constatar una suerte de “ausencia de crítica” en relación a las prácticas colaborativas, puesto que existe un acuerdo tácito de que cualquier efecto, por menor que sea, tiene valor y merece ser favorecido. Borriaud llama a esto un nuevo enfoque vinculado con “microutopías”, por sobre las utopías tradicionales propias de la modernidad. Pero Lind decide juzgar a este tipo de proyectos, justamente por el tipo de expectativas que levantan al trabajar directamente sobre el tejido social y en miras a su recomposición.

En paralelo, Bishop (2012, p.18) coincide parcialmente en la ausencia de crítica, y en que muchos proyectos participativos terminan siendo difícilmente comprendidos, puesto que el análisis teórico que se hace sobre ellos suele destacar el aspecto moral de traspasar lo individual para ir hacia lo colectivo (dinámica artística ya presente en el arte de los ’60 y su enfoque en los públicos). Sin embargo, ella reivindica, por un lado, la crítica a la propia coherencia interna de estas prácticas, es decir, una crítica de arte en términos institucionalmente válidos y no una justificación moral; y, por otro lado, les exige a las prácticas colaborativas una mayor conflictividad para validarlas como realmente políticas. En esta última crítica, Bishop considera que el mero encuentro de comunidades resentidas o previamente inexistentes no constituye un verdadero esfuerzo antihegémico en el actual contexto, puesto que finalmente esta retórica de la fraternidad termina anulando disputas y

contradicciones para dar paso al anhelado consenso<sup>51</sup>. Sobre esto, Chantal Mouffe afirma que:

Otro error frecuente consiste en concebir el arte crítico en términos morales, asignándole el rol de la condena moral. Dada la actual situación, en la que ya no hay criterios acordados para juzgar la producción artística, hay una marcada tendencia a sustituir los juicios estéticos por juicios morales y a pretender que esos juicios morales son también políticos. En mi opinión, todas estas concepciones son “antipolíticas”, ya que no logran aprehender la naturaleza de la lucha política hegemónica (2014, p.109)

Es decir, nuestra perspectiva crítica sobre el arte colaborativo no puede sustentarse únicamente en un juicio moral sobre las virtudes de generar comunidad donde no la hay. Es ante todo un deber político el pensar en profundidad aquellas tramas culturales que confluyen en el espacio público y que son tensionadas por las prácticas artísticas que operan desde la participación y lo comunitario. Referentes culturales, prácticas sociales, economías y pragmáticas populares son asuntos que no solo los artistas que deciden ingresar a una determinada comunidad deben analizar, sino que es labor también de la crítica el tomar en cuenta tales factores que determinarán no tanto la “eficacia” de la propuesta artística, sino que más bien la capacidad que esta porta de intervenir en el ordenamiento (y dominación) cultural.

Volviendo a Bishop, su crítica aparece oportunamente, puesto que en su libro “Infiernos artificiales” (2012) establece

---

51. Pero aún así, podemos comprender rápidamente que a nivel gubernamental, las prácticas artísticas son entendidas ante todo como un promotor de los valores positivos de la democracia liberal y no necesariamente como un vector de análisis crítico de la realidad.

una genealogía común entre el surgimiento de las prácticas colaborativas en Inglaterra y las políticas socioculturales del Nuevo Laborismo (representado por Tony Blair), donde la actividad artística fue validada socialmente en la medida que sus acciones tendiesen a integrar a grupos sociales excluidos, esto mediante prácticas identitarias de orden afirmativo y/o comunitario. La perversa mezcla entre arte contemporáneo y métodos de gobernanza neoliberales se hace evidente cuando recogemos que las políticas culturales de distintos gobiernos en Chile, apelan constantemente a nociones como “participación cultural”, “inclusión social”, “democratización cultural” y “consumidor cultural”, es decir, la práctica artística es entendida fundamentalmente como la ocasión de integrar en el **consumo** a una serie de grupos excluidos ya sea por clase, raza, género o incluso estado de salud.

Bishop afirma que: “la producción y recepción de las artes fue entonces [en los 90] reformada en el contexto de una lógica política en que las cifras de audiencias y la estadística de marketing se volvieron esenciales a la hora de asegurar financiamiento público. (...) New Labour promovió entonces un arte socialmente inclusivo” (2012, p.13), es decir, la gestión pública de las artes se cuantificó para así promover en los artistas un enfoque inclusivo que aumentase las tasas de participación cultural y con ello, lograrse implantar en las comunidades excluidas algunas de las habilidades fundamentales a la hora de autogestionar la propia vida (propias de cualquier sujeto vinculado laboralmente con las industrias creativas). Cabe también citar la crítica que establece Chantal Mouffe citando a Boltanski y Chiapello, donde expresa que “la producción artística y cultural desempeña un papel fundamental en el proceso de valorización del capital y, mediante la ‘neogestión’,

la crítica artística ha pasado a ser un elemento importante de la productividad capitalista” (2007, p.59), es decir, parte de la nueva ingeniería propia del gobierno neoliberal consiste también en la promoción de una subjetividad orientada a aquellos conceptos hegemónicos en el relato artístico, vinculados con la originalidad, la autonomía, el rechazo a la jerarquía, entre otros; que trasplantados a la vida social determinan un modo de vida altamente exigente y profundamente aislado de lo común. Podríamos decir que la sentencia de Beuys —todo hombre es un artista— adquiere una perversión inusitada al comprobar que su realización en el mundo contemporáneo se manifiesta precisamente en la contracción de la vida y de “lo vivible”.

Cabe destacar que cada proyecto colaborativo debe ser juzgado en su propia especificidad, que estas cuestiones que comento no responden a un juicio totalizante sobre todas las instancias artísticas de participación, sin embargo es importante reconocer que frente al interés por lo comunitario, la práctica artística no puede dejar de pensar en los modos en que progresivamente han sido incorporadas sus propias críticas al sistema hegemónico. Lo que ayer era rupturista y radical, hoy puede pasar a ser un programa de gobierno destinado a promover el acceso a la “cultura” o mucho peor, un “estilo” de arte que sea exhibido mundialmente bajo la categoría de “turismo social” o “arte del tercer mundo”.

A mi juicio, una de las cuestiones más fundamentales es reconocer al espacio público como una zona contradictoria y en disputa, donde las comunidades no son “buenas” o “malas”, por lo que no deberían ser en sí mismas el fin de las prácticas artísticas de corte “político”. Podríamos imaginar ejemplos exagerados, como encontrar una “comunidad” con valores positivos, como la lealtad, el apoyo mutuo, la amistad, el cuida-

do, etcétera, pero que expresa su vínculo a través de ideologías racistas. Frente a esa comunidad ideal, no cabe si no el abierto repudio, aún cuando exponga los rasgos sociales que el neoliberalismo ha borrado en las otras comunidades. El horizonte politizador de las prácticas participativas se podría encontrar quizá en la noción de “agonismo” planteada por Chantal Mouffe (2014), quien sostiene que este enfoque busca “hacer visible aquello que el consenso dominante tiende a ocultar y borrar” [y] “dar voz a todos aquellos que son silenciados dentro del marco de la hegemonía existente” (p.99). Es decir, frente a procesos de exclusión sofisticados y abstractos, las prácticas artísticas comunitarias o participativas deberían orientarse a servir como espacio de representación de lo no dicho, de lo que en las propias comunidades no puede ser expresado (ya sea por coerción o por la falta de herramientas de las propias comunidades) y, por lo tanto, no puede ser puesto en discusión en el espacio público. Y esto no implica asumir que disponer públicamente un asunto sea suficiente, puesto que, si este no logra evidenciar los sistemas de exclusión que prefiguraron su propia invisibilización, no logrará insertarse problemáticamente en el horizonte aparentemente tranquilo del sentido común y la misma ciudad. Defiendo aquí una reconversión positiva de la autonomía del arte, entendida ahora como espacio de indeterminación disciplinar y política que de ocasión a otros para ser utilizado a contrapelo de la hegemonía. La autonomía de cuestiones como la “eficacia social”, que son parte del repertorio político de las militancias y activismos, permite al arte formular acciones y discursos que desde un “afuera” radical logren permear dinámicas políticas quizá ya agotadas en la actual forma de democracia liberal, fuertemente asolada por la crisis de representatividad y el neofascismo restaurador del



orden. Pensar en un arte que asume su condición de autónomo sin vergüenzas o culpas, para así habilitar pequeños espacios de desobediencia e imaginación política, sería probablemente la acción “comunitariamente” más liberadora en un contexto donde tanto las formas artísticas, como las formalidades políticas han sido apropiadas negativamente por el sistema.

### **Referencias bibliográficas**

BISHOP, C. (2012). *Artificial Hells - Participatory art and Politics of spectatorship*. Londres: Verso.

BORRIAUD, N. (2013). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

GUASCH, A M. (2009). «El papel de las instituciones artísticas en la actualidad.» XII Coloquio de arte aragonés. *El arte del siglo XX*. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” - Universidad de Zaragoza. 135-149.

LA BICICLETA (1979). Para no morir de hambre en el arte. pp.22-23.

LIND, M. (2010). «The collaborative turn.» En *Selected Maria Lind writing*, de Maria Lind, 181-204. Berlin: Sternberg Press.

MOUFFE, C. (2007). «Prácticas artísticas y política democrática en una era pospolítica.» En *Prácticas artísticas y democracia agonística*, de Chantal Mouffe, 59-70. Barcelona: MACBA.

MOUFFE, C. (2014). *Agonística: Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: FCE.

RICHARD, . (2007). *Márgenes e Instituciones Arte en Chile desde 1973*. Santiago: Metales Pesados.

ROJAS, S. (2006). *filosofia.cl*. Octubre. [http://www.filosofia.cl/articulos/Estetica\\_y\\_participacion\\_ciudadana.pdf](http://www.filosofia.cl/articulos/Estetica_y_participacion_ciudadana.pdf).

SZMULEWICZ, I. (2015). «Cuatro décadas de arte en el espacio público en Chile.» En *Arte, ciudad y esfera pública en Chile*, de Ignacio Szmulewicz, 141-186. Santiago: Metales Pesados.

TISDALL, C. (1974). *Art into society, society into art*. Londres: Institute of Contemporary Art (ICA).

# Juventudes, tecnologías y los afectos en un contexto móvil

Andrés Sepúlveda<sup>52</sup>

La irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación, a partir de la inclusión de nanotecnologías, nos ha llevado a tomar decisiones en cuanto al papel que ocupamos como seres humanos en las nuevas relaciones que se despliegan circunstancialmente en un contexto planetario. Esto lo tiene, por ejemplo, absolutamente claro el sociólogo Español Manuel Castells, que en su libro “Comunicación Móvil y Sociedad: una perspectiva global” (2006), asevera que las redes de comunicación inalámbrica son una modalidad de tecnología que constituyen una masificación sin precedentes en la historia. Tal dinamismo le lleva a preguntarse por la indispensabilidad de las máquinas inalámbricas en la configuración de nuestras identidades. En el fondo, Castells, dirige una investigación colectiva en la que intenta responder, entre otras interrogantes ¿de qué modo afectan las actuales relaciones de comunicación en distintos niveles: personal, familiar, en la escuela, en el trabajo? Niveles en los que, al parecer, el dispositivo móvil tendría un rol fundamental e insustituible. En otras palabras, pareciese que al estar conectados a través del dispositivo<sup>53</sup>

---

52. Académico universitario, [andressepulveda@educarchile.cl](mailto:andressepulveda@educarchile.cl)

53. Es legítimo comenzar a comprender el concepto de “dispositivo” desde las contribuciones de Michel Foucault conferidas en una entrevista de 1984. “El juego de Michel Foucault, en Saber y Verdad”.

móvil nos sumiéramos en una especie de sensación de seguridad desplegada en distintos dominios, de acá se explica la proporción de seguridad en tanto al tipo de tecnología que se accede, es decir, entre más características tenga el dispositivo mayor es la sensación de comodidad.

Los puntos anteriores seleccionados de la lectura de Castells tienen un aspecto en común ligado la aparente solidez que representaron las viejas categorías de “espacio” y “tiempo”. Categorías modernas ampliamente validadas como discutidas y que constituyen aún un soporte importante al sitiar lo que se puede conocer por el ser humano. Según el filósofo alemán las denominadas “Formas puras de la sensibilidad” o “intuiciones puras”<sup>54</sup> son las fronteras que determinan la dualidad de lo que se puede o no conocer. Conceptos que hoy ya no parecen tan implacables, por ejemplo, al explicar la dinámica de la proximidad y de seguridad, pues parece ser, que las relaciones diseminadas a través de estas nuevas tecnologías no quedarían eventualmente explicables en dichas intuiciones universales y necesarias, de “espacio” y “tiempo”. Categorías, al menos entendidas en un sentido simple y pragmático. (Kant, 2005).

En la misma línea de análisis el académico portugués José Bragança de Miranda se instala un paso más allá al interpretar la nueva disposición de las tecnologías móviles: “la conexión de los medios en red ha creado una nueva cultura modificando profundamente la milenaria estructura que articulaba lo

---

54. Que espacio y tiempo son “intuiciones puras” significa que no tienen existencia real. No son una cualidad o propiedad de las cosas que percibimos, sino tan sólo el modo como nosotros las vemos. El espacio y el tiempo según Kant son como “coordenadas vacías” en las cuales se ordenan nuestras impresiones sensibles (colores, sonidos...). El espacio es la “forma” que nos permite estructurar y ordenar todas nuestras impresiones procedentes del “sentido externo”. Gracias a este “sentido externo” percibimos objetos como externos a nosotros y formando parte del espacio. El tiempo es la “forma” que nos permite estructurar nuestras impresiones internas. Dirá Kant que, por el “sentido interno” tenemos experiencia de nosotros mismos y de nuestros estados de ánimo.

cercano y lo distante” (2010). Por lo que no se trataría tan solo de una fractura de la proximidad entendida bajo categorías clásicas, sino que también, tal dinámica, nos arroja en una sensación de “proximidad absoluta”. Es decir, una “suerte” de ubicuidad<sup>55</sup> que en antaño solo se les atribuía a seres trascendentales. En otras palabras, ante las nuevas relaciones que se configuran, en efecto, se extiende una condición en que las imágenes toman vida y terminan devorando la corporeidad relacional, una suerte de iconofagia que gobierna nuestras vidas. Complementariamente, el académico brasileño Norval Baitello, en su texto “la era de la Iconofagia” del año 2008. Es enfático en señalar que asistimos una era en las que creamos imágenes y luego somos devorados por ellas. Circundamos una era narcisista en la que los seres humanos quedamos perennemente exiliados como perdidos en la nube de las sensaciones, convertidos en hologramas, un viaje en el que parece no hay mayor retorno. Mucho antes, Guy Debord (1995), había acuñado la expresión “Sociedad del Espectáculo” para designar la ubicuidad del capitalismo en todas las esferas de la realidad a través de un proceso espectacular, un gran acontecimiento, que invade hasta las dimensiones más íntimas y privadas de nuestras vidas. Es la implacabilidad de la máquina sobre los seres humanos.

En un contexto más actual el filósofo español Vicente Serrano (2016) nos advierte en un interesante ensayo titulado *Fraudebook*, sobre las consecuencias que tiene esta sociedad del espectáculo de la mano de plataformas informáticas mun-

---

55. Agregar lo siguiente: “La ubicuidad depende de un sistema de transmisión tendencialmente universal, depende de la desaparición de la diferencia entre emisión y recepción (...) Depende también de una inmensa base de datos donde se pueda rápida y libremente archivar y abrir las obras”. (Duque, 2010)

diales, como Facebook. Redes de dispositivos, que, al amparo de un soporte tecnológico, diseminan las relaciones políticas y culturales. Al parecer, Serrano tiene la clara convicción de que las redes sociales se han instalado masivamente en nuestras vidas y que, si bien es cierto, ofrecen beneficios múltiples, también, contienen riesgos bien conocidos como herramientas de control y de manipulación. Los mismos formatos que por el siglo pasado denunciara Foucault. En otra publicación Serrano y su par española Guiomar Salvat (2015), reúnen una serie de ensayos de distinta procedencia intelectual, compilados bajo el título de “Tras el ensayo digital”. En el cierre del texto, Vicente Serrano denuncia que el mundo se ha hecho finalmente virtual y, por tanto, el ser ha devenido en simulacro.

Es sabido que cuando hablamos en filosofía de simulacro lo estamos entendiendo del mismo modo como se entiende en el sentido común y corriente, a entender, como la imitación de un hecho real, es una representación que finge aquello que no es, falsificación que puede tener distintas finalidades. Entonces, cuando el ser deviene en simulacro, estamos diciendo que el ser mismo, la vida en su sentido pleno, se torna falsa. Una vida sostenida en apariencias, en la mera superficialidad. En términos de Boudrillard (1981), una vida situada en la hiperrealidad, hiperrealidad que no sustituye, sino anula tanto la ficción como la realidad y se presenta como una realidad más real que la realidad misma, pero además más atractiva y con mayor poder de seducción.

Ahora bien, Castells, Baitello, Serrano y mucho antes Debort y Foucault, nos advierten de una sociedad que se encuentra profundamente diseminada en el despliegue de las nuevas tecnologías. Es un hecho que las máquinas móviles han llegado para quedarse, rompen esquemas de proximidad, desdoblán

nuestra existencia decantándonos como hologramas, nos seducen hasta el punto de la ignominia absoluta, una ubicuidad intersticial sin precedentes antes vistos, a menos que busquemos en referentes religiosos, por eso digo antes vistos. Esto puede explicar la dura batalla que el humanismo cristiano, por ejemplo, ha declarado a los excesos de la tecnología, dado a que en algún sentido despersonalizan y en tan condición los aspectos tan propios de la fe quedan relegados por la materialidad y pragmatismo propios de esta era tecnológica que parece devorarlo todo. Es un escenario, que el filósofo español Félix Duque (2017) interpreta como una era móvil.

(...) estamos en la asunción de una era móvil es la conjunción de las nanotecnologías de las comunicaciones basadas en microprocesadores que permiten la acumulación de información en aparatos multimedia, cada vez más pequeños y sofisticados y los suficientemente eficaces para la movilización de pueblos enteros, desplazamientos de pueblos enteros en torno a los grandes bloques dominantes.

La observación de Duque (2017) es crucial pues asume en tal expresión el poder de las relaciones que establecen las tecnologías, no solo en lo que, a la fractura clásica de proximidad, sostiene que, por ejemplo, “la máquina móvil aparentemente nos arroja en una extrema cercanía, pero que a la vez puede establecer la distancia más infranqueable”, pues “la máquina busca aislar al sujeto en una situacionalidad puramente virtual” (2010, pp. 5-9). En este sentido, la sospecha de Serrano puede tener un correlato en la interpretación de Duque, en tanto, es precisamente en un contexto de “Era Movil” en el que el ser ha devenido en simulacro, es decir, en una situacionalidad puramente virtual.

Pero, ¿cómo llegamos a esta situación de enajenamiento hasta el punto de que nos es difícil ya darnos cuenta qué tan dependientes somos de las nuevas tecnologías y redes sociales? Se puede rastrear desde la distinción que expone Aristóteles, en *Ética a Nicómaco*, entre naturaleza y artificio, distinción que, según Serrano se puede extrapolar con la relación entre naturaleza y tecnología. Misma distinción que a pesar de las refutaciones certeras de la física tradicional se mantiene hasta la madurez de la física moderna.

La anterior distinción, entre naturaleza y tecnología, es del todo necesaria, en primera instancia, para desplegar el avance de la ciencia moderna. Esto lo tenía bastante claro Francis Bacon, desde los inicios de la modernidad, cuando se proclamaba la superioridad del sujeto sobre la naturaleza, llamaba al hombre a ser dueño y señor del mundo, y a dominarlo en beneficio del hombre mismo. Francis Bacon es, sin duda, un importante representante y característico de esta tradición que instrumentaliza la naturaleza asumiendo que entre más conocimiento más poder. Poder de la humanidad por sobre la naturaleza. Actitud, duramente criticada por los filósofos de la sospecha. Hablo, de Marx, Freud y Nietzsche. Los tres expresan, cada uno desde perspectivas diferentes, la entrada en crisis de la filosofía de la modernidad, al mostrar la insuficiencia de la noción de sujeto, y al desvelar un significado oculto:

Marx desenmascara la ideología como falsa conciencia o conciencia invertida; Nietzsche cuestiona los falsos valores; Freud pone al descubierto los disfraces de las pulsiones inconscientes. El triple desenmascaramiento que ofrecen estos autores pone en cuestión los ideales ilustrados de la raciona-



lidad humana, de la búsqueda de la felicidad y de la búsqueda de la verdad (Vignale, 2011).<sup>56</sup>

Como sea, esta modernidad sigue del todo en pie, sobre todo de la mano de la idea de progreso que está a la base de todo desarrollo tecnológico. Esto lo advirtió lo suficientemente bien, como decíamos, Marx cuando expone la alienación del trabajador bajo la sombra del paradigma de la máquina moderna:

(...) la máquina moderna...el proceso mismo, la ordenación de los tiempos, la subordinación del trabajador máquina, determinan también estructuras efectivas vinculadas a la forma de explotación característica del capitalismo fabril del siglo XIX.” “Una gran fábrica determinando los deseos y las tendencias de los individuos y ya no necesariamente en el ámbito del trabajo, sino de la vida privada, en el ocio y en el espectáculo (Serrano, 2016).

Herbert Marcuse (2011) en *El Hombre unidimensional* denuncia la relación del progreso con la tecnología, punto inicial a través desde el que la oposición naturaleza-tecnología, comienza a desdibujarse. Según Marcuse, en el progreso de la ciencia natural está implícito el proceder de la tecnología que proyecta el mundo-objeto como materia de control y organización<sup>57</sup>. El universo completo de la experiencia humana es arrastrado hacia los fines de la producción en masa de bienes

---

56. La expresión «filósofos de la sospecha» fue introducida por el filósofo francés Paul Ricoeur en 1965 para apuntar la mira a Marx, Nietzsche y Freud como filósofos que desenmascaran una racionalidad binaria propia de la racionalidad ilustrada. Que la académica Silvana Vignale explica según lo expresa la cita utilizada en un sitio de divulgación filosófica <http://filosofiauda.blogspot.com/2011/05/filosofos-de-la-sospecha-marx-nietzsche.html>

57. Texto con clara influencia heideggeriana sobre todo en el análisis de la ciencia y la técnica moderna que realiza el maduro M., Heidegger. Aunque hay que advertir que el texto crítico es dirigido hacia las dos corrientes de la filosofía del lenguaje: del análisis lógico y del lenguaje cotidiano, y principalmente al pensamiento de Wittgenstein tanto en el “*Tractatus Logico-Philosophicus*” como en su obra tardía, las “*Investigaciones Filosóficas*”.

y servicios. En el mismo sentido Heidegger, al indagar sobre lo esencial de la técnica –la “*Téchné*”<sup>58</sup>– sostiene que esta no es un mero producir (como la técnica artesanal), sino que más bien se relaciona con la naturaleza como con un enorme almacén liberador de energías que pueden ser extraídas y acumuladas. Entonces, la técnica para Heidegger tiene que ver con la verdad, como un modo de “desocultación”: “la técnica no es, pues, simplemente un medio. La técnica es un modo de desocultar. Si prestamos atención a eso, entonces se nos abrirá un ámbito distinto para la esencia de la técnica. Es el ámbito del desocultamiento, esto es, de la verdad” (1953, p.125). Para Heidegger esto es importante porque ve en la técnica, entendida como desvelamiento, la posibilidad de que el hombre encuentre su ser. Por tanto, la concepción acerca de la verdad griega como desocultación, esto de hacer venir algo oculto a la presencia, es algo que la moderna concepción de la técnica desconoce, dice Heidegger: “El desocultar imperante en la técnica moderna es un provocar que pone a la naturaleza en la exigencia de liberar energías, que cuando tales pueden ser explotadas y acumuladas” (ibid, p.128). En otras palabras, la naturaleza aparece como un fondo disponible, la técnica hace salir lo oculto a través de una provocación. En este proceso el mismo hombre aparece en ese depositario de disponibilidad para el consumo, su corporeidad se cosifica, quedando en su poderío tecno-científico cada vez más desprotegido. Pero esto no es todo lo que dice Heidegger, en su conferencia 1962 “Lenguaje de tradición y lenguaje técnico”, anuncia que la intervención de la “Técnica Moderna” ha llegado incluso al empobrecimiento del Lenguaje, es decir, el desamparo ante el que queda el hombre

---

58. Véase el ensayo “La pregunta por la Técnica”. De M., Heidegger. Conferencia del año 1953.

en cuanto a su ser se ve proyectado en la relación del hombre moderno con el lenguaje, entendido como mera información, el lenguaje como comunicación. Agregar que en esta conferencia Heidegger se opone duramente a Norbert Wiener, uno de los fundadores de la cibernética y de una vertiente de la teoría de sistemas, que se apropia del dominio de la técnica y le confiere continuidad a esta perspectiva reduccionista del lenguaje que cruza todos los sistemas educativos del mundo en una cultura organizacional, altamente racionalizada y fragmentaria. Al respecto, Duque (2010), señala lo siguiente:

(...) la cibernética de Wiener pretendía presentar en un único sistema y bajo un único método el funcionamiento de los organismos y de las máquinas automáticas complejas, centrado en la noción de “retroalimentación” o feedback. En virtud de este nuevo proceder, que enlaza biología y máquina, lógica y técnica, cae -como Heidegger se ocupará en poner de relieve- el viejo proceder “metafísico”, basado en la relación causal y en el fundamento, sustituyendo esta noción por la de información, que cubre a su vez las de regulación y control (p. 1).

Entonces, la vieja distinción aristotélica de naturaleza-artificio, derivada en naturaleza-tecnología, ha quedado desdibujada ante las tecnologías de la telepresencia que, al presentarse en una ubicuidad, sin igual, sacan de escena la proximidad espaciotemporal de las relaciones. Por tanto, pareciese que las nuevas tecnologías, buscan recuperar el antiguo sentido de la “tecne” griega, ya no para desocultar la verdad que hay en las cosas, sino qué para corroborar la sospecha tomada desde Vicente Serrano y Félix Duque, es en un contexto de “Era Móvil” en el que el ser ha devenido en simulacro, es decir, en una situacionalidad puramente virtual. Es más, si consideramos que el móvil se ha desplegado en todos los escenarios posibles

de lo humano en el que “(...) interactúan lenguaje, texto e imágenes, complementándose y, por así decir, sobre-saltándose continuamente, en una *danza* en la que oralidad, escritura e iconicidad no juegan ya a reduccionismos (...)” (Duque, 2010, p.6) me atrevería a decir que la tecnología se juega a salir de la estructura binaria naturaleza-artificio/naturaleza-tecnología, y se ha posicionado en el sentido griego de la “*téchné*”, peor no precisamente para sacar lo mejor del hombre, sino que para extraviarlo por completo.

En este sentido, no estamos tan lejos del método Ludovico practicado sobre Alex DeLarge, en la película “La Naranja Mecánica” (1962)<sup>59</sup> de Stanley Kubrick, o del experimento soportado por Eleven en la serie “StrangerThings” (2016)<sup>60</sup>. Experimentos conductuales en los que se intenta obtener sujetos serviles que obedecen tal cual un autómatas a su señor. Notable es la manera como Benjamín (1973) crítica la modernidad de su tiempo, en términos históricos-sociales, con la figura del autómatas: “Se dice que hubo un autómatas construido en tal forma que habría replicado a cada jugada de un ajedrecista con una contraria que le aseguraba ganar la partida (...)”. Emular la capacidad de pensar es el interés de la tecnociencia, puede ser una interpretación posible para la tesis de Benjamín. Hoy no solo pensar, también se espera que algunos aparatos tengan sentimientos, placer, sufrimiento y mueran. Es habitual escuchar cotidianamente “mi celular murió” no me extrañaría rituales funerarios en los años venideros en cuanto a estas pertenencias o duelos difíciles de sobrellevar, un mero

---

59. Cinta británica-estadounidense de ciencia ficción, adaptada por Stanley Kubrick desde la obra “A clockworkorange” novela del escritor británico Anthony Burgess, publicada en1962. La cinta es del año 1971 producida en los estudios Warner Bros. Pictures.

60. Serie estadounidense de ciencia ficción estrenada por Netflix el 2016. Escrita y dirigida por los hermanos Matt y Ross Duffer.

reduccionismo del poder de la cotidianidad que pensadores como Erving Goffman o Howard Saul Becker que se resisten a pensar la realidad como un fenómeno simple o etiquetada.

A pesar de todas las advertencias de los filósofos antes mencionados, seguimos siendo profundamente obnubilados por estas retóricas pragmáticas que reproducen identidades en la ignominia y, que, a su vez, configuran una particular manera de comprender la realidad. Una realidad fragmentada por un tipo de racionalidad parasitaria, situada en relaciones disciplinares que se resisten a la emergencia de un “ethos” que se anteponga al dominio de la técnica, que se valore la vida por la significación de la misma por sobre el dominio de la técnica y no viceversa.

En el escenario antes manifiesto ¿qué posibilidades de resistencias tenemos? Félix Duque, asegura que la mayor resistencia se da en la misma máquina, pero no para servirse ignominiosamente de ella, sino que, en ella hacerle frente desde nuestros afectos, desde la sangre, el sudor, pues lo único que la máquina no absorbe por completo es nuestra condición afectiva. La máquina se ensucia con sangre, con sudor, con pasión. De ahí deviene la pregunta ¿Qué herramienta o posibilidades de transformación les estamos entregando, por ejemplo, a nuestros jóvenes cuando cualquier resistencia que emerge en ellos queda reclusa en la máquina burocrática que disponemos para los mismos?

Lo primero es aclarar, que al sospechar de la técnica moderna y su derivación en la tecnociencia no se pretende dar la señal de que debemos anular y desechar cualquier tipo de tecnología por su origen destructivo, o luchar contra la globalización deshaciéndonos de nuestras tarjetas de crédito o de nuestros computadores o celulares, eso sería aún más ingenuo. De lo

que se trata es de instalar la sospecha sobre estas condiciones disciplinarias que reproducen una racionalidad unidimensional obnubilando cualquier otro tipo de relación que no se encuentre prediseñada desde dicha racionalidad. Como dice Edgar Morin (1999, p. 59), se hace necesario que eduquemos en la comprensión entre las personas, no solo de una comprensión racional. Se hace ineludible de que seamos conscientes de emanciparnos de la amenaza del progreso desmesurado de la “Tecnociencia” (1995, p.54), emancipación que no significa deslindarse de toda tecnología, pero sí de incurrir en el ejercicio de la prudencia, la responsabilidad y ser precavidos de no devastar lo que hace viable la vida: se trata de nuestros afectos. Es decir, asumir una conciencia y un cuerpo ecológico. “Abandonar el sueño prometeico del domino del universo para alimentar la aspiración a la convivencia sobre la tierra” (p. 41). Es precisamente dicha vinculación de sentido con la vida de la que debe hacerse cargo territorialmente la escuela. Puesto que la escuela necesariamente debe exigirse como un espacio de sentido, como un lugar de transformación y al mismo tiempo de preservación de nuestras relaciones con la vida, con la tierra, con el territorio, con nuestro cuerpo, con todo nuestro ser. La máquina se resiste con pasión, sudor y sangre.

### **Referencias bibliográficas**

BRAGANÇA, J. (2010). El final de la distancia: la emergencia de la cultura telemática. Conferencia publicada en Gabriel Aranzueque (ed.), *Ontología de la distancia. Filosofías de la comunicación en la era telemática*. Madrid: Abada.

BENJAMIN, W. (1973) *Tesis de filosofía de la historia de 1940*. Traducción de Jesús Aguirre. Madrid: Taurus.

BAUDRILLARD, J. (1981). *De la Seducción* Traducción de Benarroch, Elena. Ediciones Madrid: Cátedra

CASTELLS, M., FERNÁNDEZ, M., LINCHUAN J. Y SEY, A. (2007). *Comunicación Móvil y Sociedad: una perspectiva global*. Fundación Telefónica. Ariel: Madrid

DEBORD, G. (1995). *Sociedad del Espectáculo*. Madrid: Ediciones naufrago

DUQUE, F. (2010). *Ontología negativa: Móviles sin sustancia, distancias sin sitios*. Conferencia publicada en Gabriel Aranzueque (ed.), *Ontología de la distancia. Filosofías de la comunicación en la era telemática*. Madrid: Abada.

Apuntes en seminario *Utopías y distopías en la era de la globalización* Universidad Austral de Chile, Valdivia 2017.

FOUCAULT, M. El juego de Michel Foucault, en *Saber y Verdad*. Madrid. Ediciones de la Piqueta, p, 127-164 disponible en <http://www.con-versiones.com.ar/nota0564.htm>.

HERBERT, M. (2001). *El Hombre unidimensional*. Traducción de Antonio Elorza. España: Ariel.

HEIDEGGER, M. (2007). *Filosofía, Ciencia y Técnica*. Santiago: Universitaria Traducción de Francisco Soler en conjunto

a Jorge Acevedo. La pregunta por la Técnica. Conferencia del año 1953.

JONAS, H. (1995). El Principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Herder.

KANT, I. (2005). *Crítica de la Razón Pura*. Traducción de Pedro Ribas. España: Taurus.

MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Paris: Santillana.

SERRANO M. (2016). *Fraudebook: lo que la red social hace con nuestras vidas*. Madrid: Plaza y Valdés.

SERRANO V. Y GUIOMAR S. (2015). *Tras el ensayo digital: una aproximación interdisciplinaria a la sociedad de la información*. Chile: Ediciones Uach.



## II

# EXPERIENCIAS SOBRE ARTE Y CREACIÓN



# Abstracción Sur: una breve historia oral en la red

Ramón Castillo<sup>61</sup>

¿A qué decir y contar  
que lo troqué por el mar,  
si al despertar me lo tengo  
y es de allá de donde vengo?  
Mi aldea, Gabriela Mistral  
(fragmento en Poema de Chile)

El debate sobre la historia oficial y la historia social no explicitada en los soportes historiográficos, críticos y periodísticos tradicionales ha sido una preocupación permanente en la historia del arte moderno y contemporáneo. Por eso, tal vez, desde la perspectiva de la microhistoria y desde la mirada de autores italianos, es la rareza, o la cotidianeidad incluso, el efecto de invisibilidad que hizo que la historia oficial no consignara su existencia. De algún modo, la historia del arte en Chile se ha regido por el efecto de autoridad del “escritor” que ilumina una escena y entrega estructuras de flujo, genealogías y de identificación, más que por una escritura surgida “desde adentro y desde abajo” (Salazar, 2017) como resultado de un trabajo de campo o en terreno donde se está implicado con los artistas.

---

61. Curador, investigador y docente en Artes Visuales. Actualmente Director de la Escuela de Arte de la Universidad Diego Portales, [ramon.castillo@udp.cl](mailto:ramon.castillo@udp.cl)

Tal vez sea esta implicación o complicidad entre artistas, pensadores e investigadores, uno de los asuntos cruciales a partir de los cuales se ha escrito en general la historia del arte, y eso puede explicar, en parte, por ejemplo, que en los años ochenta, en plena dictadura, emergiera una escena escritural con nueva metodología y nuevos referentes. La llegada de la semiología de Roland Barthes o el estructuralismo francés marcan un antes y un después en la forma de enfrentar la historiografía local. Si revisamos las publicaciones, artículos, ensayos y libros de Nelly Richard, Ronald Kay, Justo Pastor Mellado o Adriana Valdés, reconoceremos, en estas voces que emergieron entonces, lo determinante que llegaría a ser la proximidad y la amistad con los artistas a los que aluden de manera militante en sus escritos. Estos autores constituirán de forma más o menos militante, la Escena de Avanzada o Neovanguardia en Chile, noción acuñada por Nelly Richard.

Con esto podemos apreciar que, en general, las escrituras y los distintos mapas con los que se ha configurado la genealogía del arte en Chile han dependido en buena medida de la voz del propio artista. Es por eso, tal vez, que de alguna forma lo que ha brillado y lo que ha sido opacado ha dependido de asuntos no tanto propiamente estéticos y académicos, sino más bien extra artísticos.

Las y los historiadores modernos y contemporáneos en Chile, que se dedicaron a establecer ciertas genealogías estilísticas como cartografías o manuales de difusión, diseñaron una escena del arte que siempre apareció como deficitaria o subalterna respecto de un modelo de enseñanza y transferencias culturales y artísticas formuladas desde el extranjero. En tal sentido, aquellos historiadores y críticos que dedicaron algunas páginas a reconocer el discurso y los efectos del arte

abstracto y geométrico en Chile, se instalaron a cierta distancia de la escena de avanzada o la neovanguardia en Chile, y se preocuparon de establecer la correspondencia entre el canon y las tendencias del arte universal y sus respectivos seguidores o reproductores en Chile. Entre los autores que mencionaron a esta escena de artistas, escuchando a muchos de ellos, centrados en una perspectiva más historiográfica y documental reconocemos a Antonio Romera, Ricardo Bindis, José María Palacios, Víctor Carvacho, Ernesto Muñoz, Isabel Cruz e Ivelic-Galaz, hasta los años 80. Este efecto diferido, o de “copia” de modelos extranjeros, se expresa prácticamente como una constante desde la fundación de la Academia de Bellas Artes en 1849, y posteriormente lo veremos en distintos momentos (1923, con Montparnasse; 1928, con la Reforma y cierre de la Escuela de Bellas Artes; y 1955, con la formación del grupo Rectángulo y luego su refundación en el grupo Forma y Espacio). Es decir, el lenguaje con el que los historiadores señalados nombrarán la producción artística local surgirá a partir de los hitos, estilos y tendencias cuyo origen corresponde a otro lugar; por lo tanto, nunca vieron por sí mismos los fenómenos de transferencia, apropiación y reinención artística.

En oposición a estas escrituras oficiales, en el ámbito de la historia y la crítica, veremos cómo los textos y las ideas sobre la abstracción, la modernidad y el progreso racional, anclados en la tradición precolombina y las tendencias contemporáneas del arte, circularon en textos autoeditados y autoproducidos (catálogos, dípticos, revistas y prensa), e incluso financiados y diseñados por los propios artistas, quienes sostuvieron con fuerza esta práctica estética durante varias décadas. En este sentido, para reconstruir el “paso a paso” de este movimiento, no hay que seguir necesariamente las lecturas de las voces

oficiales, sino la voz de los propios artistas: de los pintores y escultores que formaron parte central del movimiento, como de otras voces paralelas o disidentes.

Al agregar a esta dependencia del discurso externo e internacional -para validación del canon artístico- el efecto de escala y su impacto en una comunidad ampliada, la tentación estadística sería invalidar la muestra, en este caso la escena, por considerarla poco representativa. Ahora bien, esto ha sido un error metodológico que ha conducido a una omisión escritural. Es posible asumir que, para el caso del arte abstracto geométrico y constructivo en Chile, se produjo una mezcla de cotidianeidad y rareza, de discriminación estética por efecto del centralismo<sup>62</sup>, y también de clase. Sin embargo, ante las evidencias materiales de las cuales disponemos, no hay un problema de escala, puesto que existe una gran cantidad y calidad de obras y discursos.

Tal vez esta singular y rebuscada omisión historiográfica se deba, nuevamente, al hecho de que fue fundamentalmente una historia oral<sup>63</sup>, y que, por lo tanto, la investigación de los historiadores y críticos se redujo a inferir y deducir asuntos del arte a partir de sus protagonistas. Esta historia, que circuló y circula de boca en boca, de aula en aula, quedó restringida a un

---

62. La demostración de esta inexcusable omisión es el hecho de que solo en 1988 haya aparecido el libro *Chile, Arte actual*, de Milan Ivelic y Gaspar Galaz (ver referencias bibliográficas) en el que por primera vez se narra de manera integrada lo que ocurría dentro y fuera de Santiago. En este caso, la emergencia del arte abstracto y concreto que se constituyó en los fundamentos del proyecto utópico, poético y artístico denominado Ciudad-Abierta, Amereida, del Instituto de Arte de la Universidad Católica de Valparaíso.

63. En la publicación *Filtraciones*, Federico Galende tejió una narrativa que se estructura de manera polifónica. A través de la voz de los artistas se escribe la historia. En este caso, nos enteramos del informalismo, en la medida en que los entrevistados lo señalan y recuerdan desde la proximidad de la academia. En el fondo, el paradigma de la crisis visual, con un tipo de crisis formal: "La crisis del modelo informalista de comprensión de la representación era enfrentada desde todos los ángulos y posiciones, y formaba parte de un problema interno al espacio de la plástica nacional".

número reducido de artistas y docentes universitarios, como si fuese un rumor de pasillo o una historia de barrio sostenida por sus propios cultores como fragmentos que quedaron recogidos informalmente en distintas fuentes o capítulos de libros, tesis, ensayos, manifiestos o entrevistas.

Debido a la ausencia de un aparato de recepción y crítica a nivel institucional, e incluso de la propia escena universitaria de la Universidad de Chile o de la Universidad Católica, faltaron miradas públicas para hacer visible un importante volumen de obras abstractas, constructivas y cinéticas que se produjeron entre los años 50 y 70. En general, se tiende a explicar esta falta de recepción como si fuese un problema de animadversión a una “estética” o a un “gusto”. Visto así, podríamos reconocer, entonces, que sus efectos inmediatos serán la ausencia de coleccionismo, la falta de atesoramiento y validación de las instituciones oficiales y de enseñanza del arte; la ausencia de medios de difusión y, como consecuencia, la falta de público.

Previo a la exposición *La revolución de las formas*, en el Centro Cultural Palacio de La Moneda (CPLM) existía el temor de que el público, al ver escrita la palabra “abstracción”, reaccionara negativamente y se distanciara. Pues bien, ocurrió todo lo contrario: solo en el primer mes (de los dos meses en que permaneció la muestra), 116.000 personas visitaron el Centro Cultural y recorrieron la exposición. Es decir, se produjo un efecto viral y la muestra se convirtió en un deseo colectivo.

Si repasamos imaginariamente las cerca de 700 obras que estaban presentes en colecciones privadas y públicas, podemos concluir que se trata de un período muy productivo, a pesar de que, en apariencia, no existiera una distribución y consumo importante de las obras. En los dos volúmenes del CCPLM se

desplegaron 214 obras de los artistas cuyas creaciones se orientaban hacia la abstracción geométrica, concreta, constructiva, óptica y cinética.

En el año 2017 se logró recuperar tiempo en cuanto a la apreciación de muchas obras que en su momento no contaron con suficientes espectadores ni miradas críticas o reflexivas. El segundo paso fue buscar la forma de establecer una galería permanente online, que permitiera a cualquier persona, en cualquier momento, visitar y recorrer la exposición. Pero, además, para reforzar la idea de que el arte en Chile se sostiene a partir de la voz de los artistas, se realizaron microdocumentales en cada uno de los talleres-cavernas donde aún siguen trabajando. Este portal web fue bautizado “abstraccionsur.com”, como una forma de señalar la geoestética desde la que se producen y conciben estas obras. Reconocer la geografía desde la que se han producido estas obras, para invertir el mapa, continuando el gesto de *América Invertida* (1936) de Joaquín Torres García. Una galería fotográfica se despliega en otra pestaña una serie de vistas del fotógrafo Jorge Brantmayer que registra la museografía, el lugar de las obras. Al mismo tiempo, en cada video monográfico recorreremos la obra del artista como si se tratara de una visita guiada de 5 u 8 minutos. Los microdocumentales tienen una estructura circular en la que las palabras nos llevan al taller del artista, luego desde el taller a la obra y desde las obras a los muros de la exposición en el CCPLM.

Este episodio artístico y estético, recogido parcialmente<sup>64</sup> en este portal, se cultivó y se autoconstruyó de manera silenciosa

---

64. En la exposición *La revolución de las formas* realizada el año 2017 en el CCPLM se presentó la obra de 34 artistas. El portal financiado por el Concurso Fondart 2019, recoge la voz de 10. Están en proceso seis más, y la idea es ir incrementando la galería de artistas a partir de la relación obra, taller y exposición. La producción del trabajo audiovisual fue realizado por Olivia Guasch, la filmación realizada por Rodrigo Avilés y Juan Millán,



y a la vez contundente, con nutrientes internos suficientes en cuanto al deseo de renovación estética, los intercambios disciplinares entre filosofía, arte y literatura; los viajes por Latinoamérica y Europa, y también con la suficiente cantidad de exposiciones colectivas e individuales, sin dar tiempo a que los artistas se preocuparan del reconocimiento, la fama o el mercado. En definitiva, los artistas no quisieron responsabilizar al arte del sustento cotidiano.

Aquí hubo una escisión: “Prefiero no vender, a estar condicionada por el gusto de los coleccionistas o de las instituciones”, afirmó Elsa Bolívar durante una entrevista en diciembre del año 2005. La consecuencia de esta temprana decisión hizo que los artistas de esta generación concibieran sus talleres como una expresión de su ética y estética vitales. Algunos de ellos fueron profesores de educación media y otros, universitarios. Así, la enseñanza fue y sigue siendo hoy una de las estrategias más requeridas para la subsistencia de los artistas: Elsa, Miguel, Robinson, Claudio y Carmen fueron docentes en liceos o escuelas; Miguel, Elsa, Matilde y Cornelia fueron profesores universitarios. De los entrevistados, los dos artistas más radicales, en este sentido, fueron Ricardo Yrarrázaval y Federico Assler, los que se “escaparon de las clases”, para arriesgarse de manera independiente a permanecer en su propia escuela: optaron por establecer la vida profesional y familiar como la extensión permanente del taller.

Y en esta radicalidad respecto de una ética del arte que se imponía como una regla de cofradía artística, ¿Cuál era el mensaje que querían compartir y difundir con tanto ahínco?, ¿Qué buscaron con tanta pasión que no destinaron tiempo a

---

el audio por Carlos Arias, la música original estuvo a cargo de Rodrigo “Chino” Aros, el diseño de la página fue de Micchela Messone y el programador fue Osman Cea.

la gestión y autopromoción de su obra?. Querían dar a conocer el ideario y praxis de un ser humano que se desprendía de cada obra concebida desde la razón y los planos cromáticos. Esta buena nueva fue transmitida a través de pasillos, aulas, exposiciones y tertulias, también circularon a través de bienales latinoamericanas y europeas, insistiendo en que había una lejanía que se imponía con su sabiduría a este presente. Había un anhelo de trascendencia, y este era sentar las bases para lograr fusionar la naturaleza (como episodio milenario previo) con la naturaleza de las creaciones humanas.

Esta dimensión en cierto modo profética o utópica, que reconocemos como telón de fondo, y como rumor permanente, se apoya en la lectura que hicieron estos artistas de los manifiestos del Universalismo Constructivo de Joaquín Torres García en Uruguay, del Asociación de Arte Concreto Invención (1946) en Argentina o del arte Neo Concreto (1949) en Brasil. Esta fusión de tradición y modernidad, intensificó la fuerza visual y literaria de los artistas, basta leer algunas líneas del primer párrafo del catálogo fundacional del grupo Rectángulo, como para reconocer el legado de los pueblos originarios, pero por otra parte hay una certeza de que lo que se dice es abarcante, una dimensión superlativa de la propia voz escrita en catálogos y manifiestos que se anuncia como la voz de lo nuevo:

No vamos a enumerar los factores, sociales o científicos que determinan la inquietud y el dinamismo de las búsquedas en el terreno de las artes plásticas contemporáneas. Por otra parte, cientos de años de pintura basada en una copia de la realidad exterior o una interpretación de ella, han revelado al artista una naturaleza oculta, misteriosa, abstracta, una realidad que está más allá de la inmediatamente conquistable. Esto explica

el rechazo y hasta el desprecio que hacen de la naturaleza la mayoría de los artistas de nuestro tiempo. De una pintura de objetos se ha pasado a una pintura en que lo que importa es el eco de la realidad despierta en el hombre. Lo que impulsa al artista de nuestro tiempo. (Grupo Rectángulo, 1956)

Un requisito obligado entonces será suponer largas horas de trabajo y silencio en el taller o de la caverna. Este nivel de reflexión sobre el mundo visible los llevó a reconocerse como herederos y reformadores de una tradición geométrica ancestral en su tiempo presente. Un deseo de trascendencia de ayer y hoy, que no quedará sólo circunscrito a la palabra publicada en catálogos o en la correspondencia, sino que las obras, serán portadoras de un léxico que buscaba trascender al propio lenguaje. Esta idea del “universalismo constructivo” pregonado por Torres García, es lo que atraviesa el deseo y aspiración de cada una de estas obras propiamente modernas por esta aspiración universal y al mismo tiempo, autopoética, o autoconstructora de lo nuevo, del nuevo orden que promueven algunos artistas de la escena. En esa extraña ecuación de razón, emoción y realidad material-visual. Del arte como una afectación perceptual, que modifica al que observa, es lo nuevo:

El hombre busca nuevas formas de convivencia y nuevas formas de expresión, que satisfaga el desarrollo colectivo de la sociedad [...] El arte debe contribuir al desarrollo espiritual de la nueva sociedad, en la misma forma que las otras actividades tienden a dar satisfacción a sus necesidades materiales. (Movimiento Forma y Espacio, 1968)

Leemos en un catálogo de 1968, donde cuatro integrantes del grupo Forma y Espacio, exponen sus obras, y es momento para publicar otro manifiesto donde se reclama por este hombre nuevo, por esa nueva vida que viene tras amasar estas

formas bidimensionales y espaciales en cuanto a los distintos significados que surgen. Como si fueran pinturas mentales. Por eso tal vez es importante estar atento a lo que comenta cada uno, porque de sus respuestas y reflexiones surgen aquellas pistas que permiten identificar si ellos adscribían y difundían una novedad que tenía que ver con el arte. No obstante ello, se saben y reconocen en un lugar... en una sostenida posición estética. Es esa novedad el anuncio del cambio, y mientras ocurre, se pinta y transforma la sociedad. Por eso Matilde Pérez es bastante enfática al respecto:

Con este sistema de trabajo elevaremos el nivel y la calidad de las tareas artísticas. El objetivo principal para el artista será la investigación de tipo experimental, promoviendo el arte y haciéndolo asequible a todos. Para lograr esto, debe el producto de arte, extenderse desde el objeto utilitario agradable, a el arte por el arte, de lo agradable a lo trascendente. (Pérez, entrevista 2013)

La crítica a la que alude Elsa Bolívar tiene que ver con las polémicas y rivalidades de época, que acontecían más en los pasillos y debates públicos que en el aula. Se trata de la disputa que se produjo entre aquellos jóvenes artistas que, tras desprenderse de la figuración y la tradición decimonónica del arte, se entregaron a la experimentación desprejuiciada y urgente de las formas, los colores, las texturas y las materias. De esta escena, que aconteció con fuerza al interior de la enseñanza artística a fines de los años 40, surgieron dos tendencias artísticas en abierta oposición: la abstracción geométrica y constructiva, versus la abstracción lírica o el informalismo. Se puede deducir, en consecuencia, que un efecto de esta tensión en la academia fue el hecho de que algunos tuvieron más visibilidad y difusión que otros u otras.

Desde ese presente, Elsa recuerda cuántos eran y qué hacían en ese momento. Esta claridad acerca de la sensibilidad estética de la que habla distingue esa otra pintura, que aparecía como el fruto de la irracionalidad y el azar, donde reconocemos a pintores como Roberto Matta, José Balmes, Gracia Barrios, Eduardo Martínez Bonati, Roser Brú, Enrique Zañartu y las primeras etapas matéricas y gestuales de Carlos Ortúzar, Enrique Castro-Cid e Iván Vial. Para Matilde Pérez, los gestos expresivo y poético quedaron fuera de su programa visual:

La pintura tradicional ya está fiambre. Quién va a estar hablando de hacer algo para adelante con eso, eso es historia. Claro, y ahí está el romanticismo y toda la historia pasada, pero estos otros son esfuerzos de colores, aparición del color que se detiene y se sujeta con el otro. En fin, una cantidad de otros mundos. (Pérez, entrevista 2019).

A través de esta ruptura, que es extensiva a varios artistas que pertenecieron al grupo Rectángulo y al grupo Forma y Espacio, se reconoce un momento histórico del arte en Chile, protagonizado por numerosos creadores que se adscriben a esta nueva forma de organizar y nombrar los elementos plásticos, para ir más allá del mundo retiniano o fisiológico de la visión. Matilde Pérez se refiere a este movimiento como si se tratara de un nuevo paradigma transformador:

Hubo un momento en que andábamos un grupo de geométricos, geometrizados, qué se yo... ¿Cómo se llamaban?, que no estábamos definidos en nada. Y entonces ahí nos comenzamos a juntar todas las semanas. Nos juntábamos todas las semanas hasta que llegamos a la conclusión [de] que lo mejor que podíamos hacer era juntarnos y discutir... y discutir y discutir, hasta armar una posibilidad diferente. (Pérez, entrevista, 2019).

Junto a esta visión radical y confrontada que se produce entre la abstracción geométrica y la abstracción lírica, que enfrentará a docentes y alumnos, vemos emerger con fuerza la necesidad de restituir un cierto orden perceptual, liberado del misticismo y el exceso de narrativa con la que se interpretaban las obras en el mundo de la academia y en las élites. El orden y la medida, el control de las formas y los cantos duros de los planos de color tienen una serie de representantes en Chile que se organizaron entre los pasillos universitarios y los talleres de los artistas. Durante algunas tardes de la semana, se reunirán de forma sistemática, se apoyarán con las lecturas y consejos, habrá intercambio de revistas y lecturas. Es por eso que, tanto Bolívar como Robinson Mora y Claudio Román, nombran a menudo a “Don Ramón”. Pero hay algo más. Esta necesidad de orden se ha convertido progresivamente en un léxico visual que con frecuencia se sale de su tiempo histórico y, en una relación transtemporal, conecta las escrituras sagradas de culturas ancestrales con el arte concreto, el arte óptico y el cinetismo.

Al apreciar las obras de Claudio Román, en su casa de la comuna de La Florida, reconocemos un patrón numérico y compositivo que, según el artista, corresponde a diseños *mapuche*. Es su particular regreso a una métrica precolombina.

El módulo araucano básico, para mí, si ustedes lo ven, es este. Es esta forma de aquí, con esta. Entonces, una de las primeras formas que yo elegí, por ejemplo aquí, podría haber sido todo esto negro, todo esto negro, toda esta forma negra y el fondo blanco, y eso sí yo lo voy repitiendo, lo voy uniendo, y tú ves: ¡Ah, tejido araucano! (Román, entrevista, 2019).

Desde La Florida hasta Valparaíso, llegamos al taller de Cornelia Vargas. Mientras recorremos los muros y nos dete-

nemos en las obras, apreciamos una ejemplar vitalidad con la que da a conocer complejos asuntos formales, perceptuales y numéricos. A pesar de que se formó en la Escuela de Ulm en Alemania, bajo la enseñanza de Max Billy -una de las asistentes de Paul Klee-, trabaja con el mismo diseño que nos mostró Claudio Román. Cornelia explica el sentido milenario y al mismo tiempo actual del cuadrado mágico, que es el cuadrado subdividido en 9 partes:

El cuadrado mágico lo pongo así. Se trata de esto, sencillo, el cuadrado mágico más pequeño que existe, que es: 4, 9, 2, 3, 5, 7, 8, 1, 6. Y aquí lo pongo en pequeños cuadrados transformando esos números en cantidades. Entonces, los espacios libres, por su lado, dan esos números que, de nuevo, [son] un cuadrado mágico. En ese caso suma 15, en este caso suma 12. (Vargas, entrevista, 2019).

## **Desde la caverna a la Red**

A partir de la comprensión de la caverna contemporánea como el taller del artista, asumiremos que estas imágenes producidas en la soledad y rigor del taller deben ser conocidas y atesoradas por el conjunto de la sociedad y sus instituciones. Por ejemplo, cuando recorremos el taller y el parque Roca Negra junto a Federico Assler, vemos que el sentido de su trabajo está más allá de lo meramente objetual, puesto que hay una preocupación por el rol que desempeñan las imágenes en la historia y la constitución simbólica de la una persona, y por extensión, de un país. Es por ello que la obra no es solo un asunto formalista y estético, sino que se trata de una experiencia temporal que incluso expande la definición de “objeto o bulto” de la

obra escultórica. La obra como materialidad que existe en un instante de percepción:

Yo las llamo, más que escultura... las llamo experiencia, acontecimiento. Acontecimiento matérico. Y este afán de que la obra siempre esté afuera es ir un poco al encuentro del ser humano, más que poner una obra en un museo. (Assler, entrevista, 2019).

Porque las obras cultivadas bajo este principio performativo, donde la escultura existe en tanto experiencia, convierten al tiempo en la unidad estructural y, por lo tanto, en una poética mensurable en la medida que exista un espectador que le dé sentido. Una discusión permanente y nunca carente de vigencia respecto de los alcances y desafíos que conlleva el cultivo de la abstracción en la experiencia humana es, en palabras del poeta, dramaturgo y artista, Enrique Lihn, una experiencia bidimensional entre un interior invisible y un exterior identificado con lo real:

(...) cientos de años de pintura basada en una copia de la realidad exterior o una interpretación de ella ha[n] revelado al artista una naturaleza oculta, misteriosa, abstracta; una realidad que está más allá de lo inmediatamente conquistable. Esto explica el rechazo y hasta el desprecio que hacen de la naturaleza la mayoría de los artistas de nuestro tiempo.<sup>65</sup>

De alguna forma, la práctica artística es una disciplina intelectual y sensible que se encarga de mantener un orden o una narrativa que organiza las fuerzas y los ritmos (de la psiquis o de la naturaleza); por lo tanto, se trata de un arte generativo en la medida en que, una vez ingresado en su código, el asunto comienza a revelarse bajo el signo personal a través de concebir

---

65. Participaron en esta exposición poetas, escritores e intelectuales de otras disciplinas.



la práctica artística como un sistema perceptual e intelectual que modela y ensaya una dualidad dinámica entre interior y exterior, en la confianza de que el pincel va uniformemente recorriendo la superficie, mientras la disciplina también corrige algo del interior. En Ramón Vergara-Grez nuevamente identificamos este *ir más allá* de la obra misma:

Cada una de las exhibiciones ha reflejado el estado moral y espiritual del grupo y ha ido mostrando un progreso en el sentido artístico. Sus componentes han depurado el concepto y la forma, y casi sin advertirlo, poco a poco, han eliminado la realidad exterior naturalista en el cuadro. Si no afirmamos que todos han eliminado la realidad exterior, es porque en el grupo todavía existen algunos pintores que de ella toman y ordenan los elementos. (Vergara Grez, MNBA, 1958)

En la evocación que hace Robinson Mora, desde cuando realizó la primera obra abstracta,<sup>66</sup> hasta la necesidad de refundar el lenguaje hablado para poder referirse a su obra, vemos cómo el sentido del orden y las gradaciones de color, no solo están animadas por un asunto meramente visual, sino que observamos el deseo de trascender la forma.

Una sensibilidad afín vemos también en el diálogo de Ricardo Yrarrázaval. De alguna manera, toda la información, los colores, las formas que provienen, desde lejos y desde adentro, no surgen de academia alguna -puesto que el artista no quiso estudiar Arte-, sino del propio ejercicio pictórico. Y es quizás por ello que se asume como un *medium* expresivo que sufre y se regocija a la vez con las formas, que confirma esta dimensión

---

66. "En Junio del 67, nevó en Santiago. Llovió en Pío Nono, eran como las 6 de la mañana. Estaba blanco y se había desganchado un aroma, un arbolito, se había desganchado. Esa noche algo pasó en mí, que al otro día tenía que pintar, ya pintar en serio, humilde y soberbiamente, las dos cosas al mismo tiempo" (Robinson Mora, entrevista, 2019).

de aislamiento, entrega y soledad que nos muestra a un tipo de artista chamán o visionario, y que, a medida que se ejercita sobre la superficie, la corrige, expresa y permite vehicular asuntos de mucha profundidad alcanzando momentos de universalidad:

Con mi experiencia, con mi sensibilidad visual, que creo que la he tenido, pero, sobre todo, lo más importante para mí, es la honestidad. Que sea lo mío. Yo he robado a muchos pintores seguramente, y uno no se da cuenta, van sucediendo cosas. Pero lo que he buscado con mayor fuerza es la honestidad. (Yrarrázaval, entrevista, 2019).

A medida que apreciamos los 10 microdocumentales de *Abstraccion Sur*, escuchamos desde la voz del propio artista la necesidad de afirmar un lenguaje que posee sus propias formas expresivas: en algunos casos se vincula con asuntos extrapictóricos o metafísicos, y en otros, con dimensiones personales e íntimas, donde las formas y el color desempeñan un rol fundamental. En el fondo, existe la certeza de que las formas de arte producidas bajo este régimen visual contienen información que, en algunos casos, espera destinatarios que se encuentran fuera del tiempo de los propios artistas. Cuando escuchamos a Matilde Pérez, llama la atención que a partir de este gesto de distanciamiento de la figuración, se propone fundar un lenguaje autónomo, en el cual la propia naturaleza de los signos visuales los hace prescindir de un destinatario complaciente, y por consiguiente, del funcionalismo del arte en tanto imágenes ilustrativas, para, en cambio, expresar una dimensión más radical respecto de la función y el destino de tales imágenes en la medida en que pone en duda la existencia del espectador. Es decir, se trata de hacer un arte donde el desafío está en la propia forma que se busca incansablemente,

y que solo se sabe que existe cuando se materializa. Una ética del trabajo que llega a prescindir de un destinatario: “Nunca me ha preocupado el espectador, ¡si para mí el espectador no ha existido nunca!” (Pérez, entrevista, 2019).

La primera parte de este rescate audiovisual ocurrió con la exposición *La revolución de las formas*, y el segundo momento lo constituye ahora la página web *abstracciónsur.com*, que insiste en la imagen de América invertida, propuesta por primera vez por Joaquín Torres García en el año 1935. Ahora, desde Chile, el norte es el sur, y en este nuevo mapa, los artistas de esta serie de audiovisuales tienen una nueva oportunidad para recuperar el tiempo en la medida que sus obras se reencuentran con el público que no tuvieron, con los coleccionistas que no conocieron y con las instituciones que nos los atesoraron. Es un reconocimiento póstumo, ya no en su tiempo histórico, sino en el momento actual, en el que los colores, las formas y las composiciones son reconocidas como mensajes visuales para nuevos espectadores.

La página web y el trabajo de difusión realizado durante el año 2019 en Santiago, Linares, Temuco y Puerto Montt se han propuesto inscribir esta breve pero contundente historia oral del arte en los circuitos universitarios. Es decir, regresarla adonde emergió. Esta tradición no-universitaria, que desde hace 30 años viene circulando entre centros culturales, salas de arte y ocasionalmente museos, se recupera sobre supuestos experienciales y teóricos que no son todavía por completo evidentes en términos de escritura del arte e inscripción institucional. Las preguntas sobre el éxito aquí no tienen pertinencia ni lugar, pues no se trata de discutir sobre los métodos y técnicas cuya productividad es puesta en duda. Así también se ha cuestionado, durante muchos años, si estos artistas han

sido de “importancia y aporte alguno”, como si nuevamente el sistema de medición de la historia tuviese relación directa con la capacidad de monumentalizar, dar brillo y tener “precios de referencia”. La querrela aquí es, por tanto, que no se debe medir el impacto de las obras y sus autores a partir de sus efectos sociales, culturales y económicos.

Este portal web, así como las exposiciones y publicaciones que se han generado en los últimos 15 años, construyen una metodología cuyo epicentro es la memoria histórica a partir de la voz de sus protagonistas, constituyéndose así en una herramienta de reescritura de largo alcance. Este ejercicio de memoria social, desde las voces de los artistas que no han tenido voz, puede constituirse, esperanzadoramente, en una forma eficaz de poner en duda los monumentos de la historia oficial.

La historia del arte, como laboratorio dinámico de visiones que enaltecen y omiten a sus autores, nos permite aproximarnos desde otro lado a la idea de una narrativa que construye identidad. La actualidad de los monumentos, en crisis en Chile, no deja de representar el mismo gesto de reclamo por una reescritura y revisión del sentido de aquello que brilló durante años en el espacio público. Bastó la caída de la primera escultura de bronce para ver en ello la oportunidad para revisar colectivamente los imaginarios locales. Una dimensión revisionista que nos permite reemprender de otra forma el estudio y la recuperación de la memoria artística de Chile, eludiendo el lugar común y la repetición mecánica de los supuestos de la historia. Para Gabriel Salazar, este despertar debe realizarse desde la conciencia crítica:

Sin duda, la política monumentalista y toponímica es un ejercicio de fuerza para la gloria misma de la fuerza. Ha sido diseñada y aplicada para producir admiración, reverencia y

pleitesía. No para invitar a la reflexión sobre nuestras realidades, problemas y miserias. (La historia social, 2017, p. 127).  
Imágenes de la exposición “**La Revolución de las Formas**”, presentada en el Centro Cultural Palacio de la Moneda, en el año 2017



Imagen 1: Panorámica general de la exposición. Fotografía Jorge Brantmayer.



Imagen 2: Obra de Alejandro Siña. Fotografía Jorge Brantmayer.

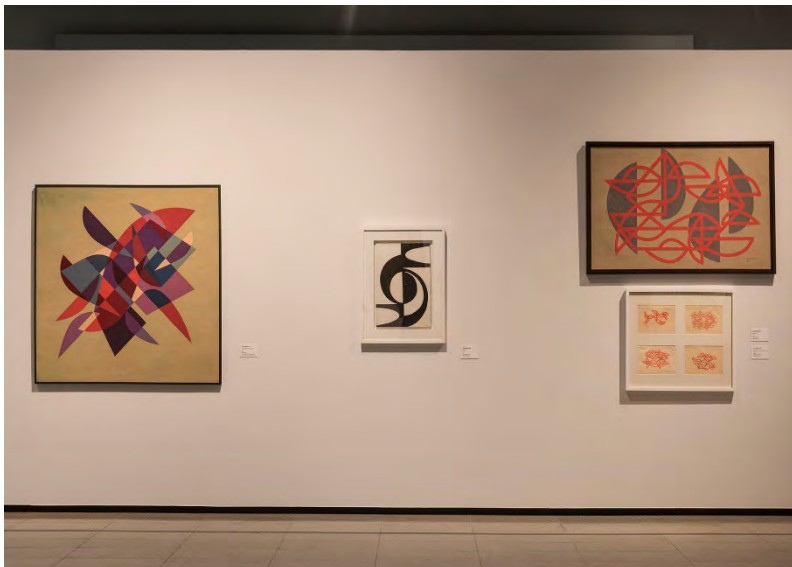


Imagen 3: Obras de Elsa Bolivar. Fotografía Jorge Brantmayer.



Imagen 4: Obra de Federico Assler. Fotografía Jorge Brantmayer.



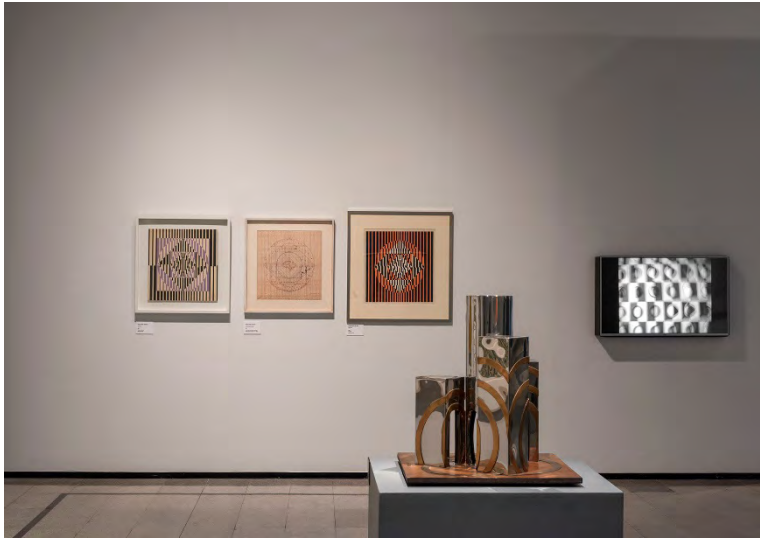


Imagen 5: Obras de Matilde Pérez. Fotografía Jorge Brantmayer.



Imagen 6: Artistas de la muestra. De pie izquierda a derecha: Robinson Mora, Carmen Piemonte, Claudio Román y Cornelia Vargas Koch. Sentados-as: Luis Diharce, Virginia Huneus, Paz Olea y Alejandro Siña.  
Fotografía Jorge Brantmayer.



## Referencias bibliográficas

BOLÍVAR, E. (2019). Entrevista. Rev. En [www.abstraccionsur.com](http://www.abstraccionsur.com), 0':56.

CENTRO CULTURAL PALACIO LA MONEDA. (2017). Catálogo La revolución de las formas: 60 años de arte abstracto en Chile.

GALENDE, F. (2019). *Filtraciones*. Santiago: Metales Pesados.

IVELIC, M. Y GALAZ, G. (1988). *Chile, arte actual*. Valparaíso: Ediciones Universitarias UCV.

LIHN, E. (1956). *Catálogo Grupo Rectángulo*. Santiago: Sala de Exposiciones Círculo de Periodistas.

MISTRAL, G. (2017). *Mi aldea*. Santiago: La pollera ediciones.

MORA, R. (2019). En [www.abstraccionsur.com](http://www.abstraccionsur.com), 0':17.

PÉREZ, M. (2019). En [www.abstraccionsur.com](http://www.abstraccionsur.com), 3':27, 5':07, '7:26.

PÉREZ, M. (2013) *Catálogo Matildexmatilde*. Santiago: Fundación Telefónica.

ROMÁN, C. (2019). En [www.abstraccionsur.com](http://www.abstraccionsur.com), '6:03.

SALAZAR, G. (2017). *La historia social desde abajo y desde adentro*. Santiago: Taurus.

VARGAS, C. (2019). En [www.abstraccionsur.com](http://www.abstraccionsur.com), '2:34, '3:48.

VVAA, (1956) Catálogo Grupo Rectángulo, Santiago: Universidad de Chile.

VVAA, (1968), Catálogo 4 de movimiento Forma y Espacio. Sala de exposición Universidad de Chile.

VERGARA GREZ, R. (1958). Catálogo Grupo Rectángulo (contratapa). Santiago: Museo Nacional de Bellas Artes.

YRARRÁZVAL, R. (2019). En [www.abstraccionsur.com](http://www.abstraccionsur.com), '6:03.

# Manipulación y deconstrucción del movimiento como estrategia artística

Reinhardt Schulz<sup>67</sup>

## Introducción

El siguiente escrito presenta una reflexión acerca de diversos antecedentes históricos y técnicos de un área en que se cruzan el cine y la fotografía, articulando una propia cronología que enfatiza en los aportes tecnológicos y en el desarrollo de nuevos lenguajes para el arte contemporáneo. La intersección entre el cine y la fotografía la defino como una hendidura, grieta o espacio pequeño entre dos sistemas mecánicos que funcionan con la luz. En ese punto se han desarrollado propuestas no convencionales que han generado un nuevo lugar para la experimentación artística.

Indagando en los orígenes de los oficios, nos encontramos con la presencia de pioneros que se valoran en forma posterior a su época. Su aporte específico en el desarrollo técnico a veces no es lo más importante, sino las posibilidades de experimentación que de allí surgen. La reinterpretación de algunos aspectos de la evolución de los medios y de diversas etapas de la historia del arte son una fuente de la que surgen nuevas ideas que influyen sobre el arte contemporáneo y finalmente

---

<sup>67</sup>. Licenciado en Artes, Uchile. Fotógrafo, cineasta y director de fotografía, profesor universitario, reinschulz@gmail.com

son los mismos artistas los que plantean nuevas preguntas y posibilidades, cuestionando incluso lo que ellos mismos hacen.

Este texto es una manera de iniciar una línea de tiempo relacionando inventos, obras y escritos que permitan crear los límites de un área de experimentación artística. Los llamados juguetes filosóficos que se desarrollaron durante el siglo XIX con el fin de descubrir efectos ópticos y desarrollar la ilusión del movimiento generaron debates en su época, por un lado, con el objetivo de lograr la descomposición analítica del movimiento, y por otro, con la intención de crear la sensación de reproducir la vida cotidiana. Estos artefactos nos hacen pensar en la representación cinematográfica como un juego de la visión.

La presencia de la óptica desde el Renacimiento nos propone un nuevo punto de vista de la representación pictórica; la visión de algunos cineastas sobre las posibilidades y limitaciones de su oficio plantean nuevas posibilidades creativas. La dimensión filosófica nos hace centrarnos en aspectos que determinan la estructura de los medios y la función para la que fueron diseñados.

La presencia de una reflexión propia en esta línea de investigación la presento pensando acerca de mi experiencia de trabajo en estas áreas, ejemplificando posibilidades creativas a través de un proyecto artístico que establece un cruce entre el cine y la fotografía.

## **El origen de la cinematografía**

Construyendo una cronología es posible rescatar los primeros gestos que van construyendo un lenguaje, en una etapa previa

a la invención del cine. Redescubriendo las técnicas de los antiguos maestros, David Hockney nos plantea en “El conocimiento Secreto”, que la mirada en la historia de la pintura ha estado determinada por dispositivos ópticos que tuvieron una influencia determinante mucho antes de la invención de la fotografía. Un ejemplo interesante a destacar es la técnica de “montaje” que utilizó Caravaggio en sus pinturas, para ir relacionando diferentes planos en un mismo encuadre. En la película “Judith y Holofernes” de 1598 se puede apreciar la manera en que utiliza lentes en la ejecución de sus telas;

Hay una serie de líneas incisas hechas con el extremo equivocado del pincel en la capa inferior húmeda. Estas líneas no siguen la forma precisamente y no muestran lo suficiente como para ser trazos de composición: sólo los elementos claves – la cabeza, el arma- están marcados. Yo creo que Caravaggio usaba esta simple técnica para grabar la posición de sus modelos y así poder tomar una pausa. El tomaba en resumen sus posiciones y podía proyectar la imagen y ajustar su posición hasta que encajaran las líneas incisas. (Hockney, 2006, pp.123)

Esta simple técnica permitía trabajar sin todos los modelos a la vez, pintando los personajes individualmente, trabajando minuciosamente la luz, el vestuario y los gestos—incluidas las direcciones de mirada— tal como lo hace un director de cine. Es interesante imaginar que al trabajar con óptica estas imágenes tenían movimiento sobre la tela, principalmente cuando se estaba ajustando las posiciones de los modelos. Esa era una percepción cinematográfica de la luz, que se plasmaba en una imagen fija, un sistema de representación que asociamos a la historia de la pintura pero que ya anunciaba procedimientos de oficios que se desconocían en esa época.

La ejecución técnica en el proceso de composición —en el que se hacen interactuar los diferentes elementos tomados por separados— era elaborado con el claroscuro tan característico de Caravaggio, que era muy adecuado para tener zonas de oscuridad homogéneas en las cuales ir insertando los elementos y personajes, hasta lograr la composición de todo el cuadro. ¿Estamos aquí ante la presencia de un antecedente del oficio de Director de Fotografía para cine? Un cineasta que tiene una visión similar es Peter Greenaway, que buscando en el discurso de Eisenstein, quién consideraba que el cine tiene que ser pensado como la etapa contemporánea de la pintura. Plantea que el cine nació a finales del siglo XVI con Caravaggio, Rembrandt, Rubens y Velázquez, y que en sus obras estaban presentes cada uno de los elementos cinematográficos, incluso el movimiento y el sonido.

Encontrar antecedentes del lenguaje cinematográfico en la historia de la pintura es algo que está presente en el discurso *eisensteniano*, el autor cita lo que él llama un caso notable de guion cinematográfico, que no fue escrito como una obra literaria acabada, sino que como una simple nota en la que se encontraban los elementos típicos de una composición de montaje:

El guion cinematográfico al que me refiero son las notas de Leonardo Da Vinci para una representación pictórica del diluvio. Lo elijo porque en él el cuadro audiovisual del diluvio está presentado con claridad poco común. Una coordinación tan lograda de sonido e imagen es notable en cualquier pintor, aún en Leonardo. (Eisenstein, 1942, p.24)

Estos antecedentes tempranos construyen otro relato de la historia del arte, son maneras de aproximarse a una época y crear vínculos entre disciplinas que parecen ir en paralelo,

pero que siempre se retroalimentan. Aquí están las bases para retomar el cine despojándolo de su carácter industrial, para que reaparezca su carácter experimental que ha estado presente desde antes de su invención.

¿El cine? Ya no voy a él. Si hubiese previsto que se pararía en esto, no lo habría inventado. Louis Lumiere, 1930. (Ceram, 1965, p.11)

### **Fotografía en movimiento**

La invención del cine y la fotografía están dentro del campo de la investigación científica, pero estos pioneros mezclaban distintos intereses, que provenían de diversas áreas del conocimiento y que era una característica cultural de la burguesía ilustrada de esa época. En ese sentido, la experimentación ha estado presente desde la etapa pre-cinematográfica en aparatos como el teatro-praxinoscopio que permitía proyectar dibujos en una escenografía teatral en miniatura, o en los primeros ensayos de proyección de una imagen en movimiento que se hicieron con el fenaquistoscopio, sistema simple que es el primer antecedente del sistema de obturación de una cámara de cine.

Eadweard Muybridge construyó una batería de veinte cámaras con placas de colodión húmedo en el año 1877, para demostrar que el caballo al galope separaba en un instante las cuatro patas del suelo. Su fin fue exclusivamente científico. El éxito de sus fotografías en serie fue internacional y en el año 1880 proyectó fotografías de animales en movimiento con un zoopraxinoscopio, en lo que fue la primera vez que se proyectaron imágenes en movimiento que no eran pintadas a mano. En la exposición Universal de Chicago de 1893,

proyectó algunas de sus secuencias en un edificio clásico, el *Zoopraxographical Hall*—construido especialmente como lugar de exhibición— transformándose en el precursor de la sala de cine. Influenciado por los trabajos de Muybridge, el alemán Ottomar Anschütz introduce una experiencia de exhibición de fotografías en movimiento mediante el taquiscopio.

A Anschütz se le debe, sin duda, un progreso notable: partiendo de su taquiscopio de visión rápida, llegó al taquiscopio eléctrico que la casa Siemens tomó como modelo del cuál construyó 78 ejemplares entre 1892 y 1895. Un tubo Geisler iluminaba las diapositivas a su paso ante el objetivo. Este “electrotaquiscopio” para una persona, fue conocido por el público en 1894, al celebrar Anschütz sus primeras proyecciones en el edificio de correos de Berlín, sobre una pantalla de seis metros por ocho. (Ceram, 1965, p.80)

Este invento es un antecedente de la fotografía estroboscópica y también es un sistema que es interesante pensando el cine con fines instalativos. El artefacto—visto desde la actualidad— sigue siendo didáctico para comprender la ilusión del movimiento. Volver a reflexionar acerca de procesos que quedaron sin uso práctico a partir de una tecnología que la reemplazó, es una manera de comprender aspectos esenciales que han sido borrados por el desarrollo tecnológico y la industria. En “Desnudo bajando una escalera” obra pictórica realizada en 1912 por Marcel Duchamp, existe la valorización del trabajo iniciado 30 años atrás por Étienne Jules Marey.

En las conversaciones con un crítico de arte, explica la génesis de su “Desnudo bajando una escalera” de 1912, que tuvo impacto en el desarrollo de la pintura del S XX.



**PC:** Acerca del Desnudo bajando una escalera ¿No hay una influencia del cine?

**MD:** Bien seguro que si. Es esta elección de Marey...

**PC:** La cronofotografía.

**MD:** SI, lo cual, había visto en la ilustración de un libro de Marey cómo marcaba a las personas que hacen la esgrima, o los caballos al galope, con un sistema de línea punteada que delimita los diversos movimientos. Fue así que expresó la idea del paralelismo elemental. Eso tiene un aire muy pretencioso como fórmula pero es divertido.

Esto es lo que me dio la idea para la ejecución de “Desnudo bajando una escalera”. Usé este procedimiento un poco en el boceto, pero sobre todo en el último estado de la tela. (Pierre Cabanne, entrevista con Marcel Duchamp, 1967, p.12)

Claramente existe una influencia del cubismo y del futurismo en esta obra de Duchamp. La crisis de la representación de la realidad genera nuevas búsquedas pero que en esta obra incorpora múltiples puntos de vista y la representación de un espacio de tiempo en una superficie bidimensional, un análisis que adquiere un mayor nivel de abstracción que el realizado con la técnica fotográfica.

La imagen de una cronofotografía geométrica es una exploración con fines científicos, es una manera de representación que incorpora la variable del tiempo llegando a niveles de abstracción donde queda la esencia de un desplazamiento con una estética propia. Es un ejemplo de un método de trabajo que busca aportar a la investigación en el campo de la ciencia, a través de una aproximación tecnológica a la descomposición del movimiento del cine pero que también trasciende por su valor artístico.

Es así que después de la invención del cine, Étienne Jules Marey fabrica una máquina que genera hileras de humo y que con largas exposiciones realiza su serie de “Movimientos del aire”. Este trabajo no solo es una contribución a la termodinámica, sino que es un gran ejercicio visual. Aquí encontramos un interesante cruce entre la ciencia y arte.

### **Referente personal**

Al trabajar con la luz, la química fotográfica y el movimiento, he ido observando un creciente interés, por mi parte, por un proceso de deconstrucción de las estructuras de la imagen, principalmente en la relación con el cruce de los lenguajes de la fotografía fija y en movimiento. ¿Cómo realizar una puesta en escena cinematográfica sin la presencia del movimiento? ¿Cómo utilizar el encuadre cinematográfico con un carácter contemplativo para espacios de exhibición artística? Tratando de encontrar dónde surgen estos cuestionamientos en mi trabajo personal, he llegado a la conclusión que se han producido en el cuarto oscuro, cuando comencé a copiar por contacto directo con una ampliadora fotográfica los fotogramas de una película documental en 16 mm que presentaban la historia de los aparatos pre-cinematográficos.

Un ejemplo diferente sobre la forma en la cual se percibe la fotografía en movimiento se puede observar en el trabajo de un laboratorio de cine. La evaluación técnica de los resultados del proceso de revelado se realiza observando fotogramas de imagen fija que están en negativo y que tienen un alto nivel de abstracción para quién no está habituado a relacionarse con esta materialidad. Sin embargo, el trabajo habitual en esta

área permite proyectar el resultado final observando fragmentos del material, que durante el procesado de la película van apareciendo luego de la etapa final de secado —a una velocidad más lenta que en una proyección de cine— En esta percepción alterada, propia del trabajo de un laboratorista de cine, se genera una aproximación diferente a la imagen que surge de la contemplación detallada, percibiendo quietud donde debería haber movimiento. Este tipo de observación se produce en otros oficios del cine, pero también es parte del montaje cinematográfico.

Los límites y la claridad aparente entre los oficios se hace menos clara cuando confirmamos experiencialmente que la estructura de la imagen es la misma y de la observación de estas similitudes se pueden encontrar nuevas posibilidades expresivas.

El cruce en los lenguajes y la técnica de dos disciplinas cercanas lo podría ejemplificar a partir de tres obras de un proyecto personal llamado “Cuando los barcos retornan a tierra”. El montaje de la exposición se inicia con la obra “Fotogramas de Cine 35 mm”, para terminar la primera parte de la muestra con “Dos fotogramas 35 mm”, ambas obras corresponden a imágenes del varamiento del Avon en Caleta Portales el año 2000, impresas en telas de 90x150 cm con una emulsión argéntica neutra. Los registros corresponden a filmaciones realizadas con una cámara de cine Arriflex 35 modelo IIC con película de cine negativa blanco y negro. La última sala incluye en el diseño del montaje de la exposición, una tela del mismo formato enmarcada en metal —como las demás de la muestra— pero sin imprimir. Este es el soporte para la proyección de la imagen en movimiento que está exhibida de la misma manera y que se ubica junto a la serie más pictórica de la exhibición.

El documental es el resultado de la aparición en movimiento de aquello que se ha detenido en las telas, pero que aun así construye un relato: la proyección -de alguna manera- es la puesta en acto de una potente narración, ralentizada hasta el punto de su congelamiento en las superficies “plástico-emulsionadas”. Habrá que profundizar, también, en las cualidades estéticas de lo que se fija y lo que aparenta moverse en las diversas obras del autor. (González, 2014)

Los naufragios se presentan a través de una estrategia visual en la que el material fundamental es la luz, generando un dispositivo tecnológico artesanal que intenta crear un propio método de trabajo que busca operar fuera de la estructura del mercado y la industria, que estandariza los procesos técnicos y sus sistemas de difusión.

Una actitud crítica válida respecto a la fotografía, que tuviera en cuenta todas las intenciones ocultas en ella, sería generalmente desagradable. Mostrar al fotógrafo como funcionario de diversos aparatos, aparte de cómo funcionario que lucha por romper su función. Revelaría como la sociedad va perdiendo el discernimiento y se comporta cada vez más en función de las fotos que están funcionando como modelos omnipresentes en torno nuestro. Demostraría que los aparatos de la cámara y de los medios no son mas que la punta del iceberg de monstruosos aparatos programadores que están en vías de instalar un totalitarismo automático. (Flusser, 1983 pp.100)

## **Conclusión**

Buscando en un contexto cercano a mis áreas de interés en el trabajo artístico, desde el punto de vista técnico y conceptual,

observo ideas y procesos creativos que no son puros; que se construyen a partir de citas, experimentación tecnológica y cruces de lenguajes. Este campo de acción que llamo intersitio es posiblemente el espacio de la intermedialidad, que no es sólo parte de la digitalización de los medios, sino de diferentes etapas que están archivadas en la historia del arte y que es interesante comprender desde sus orígenes hasta los referentes más contemporáneos.

Los artefactos desarrollados para el estudio del movimiento durante el siglo XIX se denominaron en forma genérica como: juguetes filosóficos. En esa época, se desarrollaron posibilidades a partir de mecanismos que no se transformaron en una industria por si solos, pero que siguen siendo una línea de investigación interesante. Es como querer volver atrás y pensar en la posibilidad de que se hubiese masificado primero otro invento y no el de los hermanos Lumiere. Quizás una época para el taquiscopio o para las proyecciones de fantasmagorías del bioscopio de los hermanos Skladanowsky, que se presentaban al final de un espectáculo de variedades en Berlín.

En inventores tales como Eadweard Muybridge y Étienne Jules Marey, el movimiento aparece segmentado en forma analítica como una sucesión de poses estáticas plasmadas en los experimentos cronofotográficos. Esta investigación científica permitió reconocer el movimiento mediante la quietud de cada imagen, esta dualidad ha sido desarrollada por distintos exponentes del arte moderno que no se interesan solamente por la ilusión del movimiento, sino que también por su manipulación y deconstrucción. Partiendo por Duchamp hasta trabajos más recientes de Douglas Gordon y Bill Viola, manipulaciones como la ralentización extrema se han transformado en un nuevo lenguaje.

En la instalación *24-Hour Psycho* (1996) de Douglas Gordon convierte los 109 minutos del film de Hitchcock en una interminable pesadilla que se extiende a lo largo de un día entero: cada fotograma dura trece veces más (aproximadamente medio segundo). Esa es su única operación y, obviamente, cambia todo. (Oubiña, 2009, p.116)

En *24-Hour Psycho* se percibe la detención de las imágenes en movimiento, mientras que en algunos proyectos de Bill Viola como “*Las pasiones*” (2000), el movimiento parece estar detenido y es casi imperceptible el momento de la transformación, logrando una experiencia perceptiva más cercana a la pintura a partir de una filmación en cine 35 mm.

Después de un largo recorrido histórico nos volvemos a encontrar con la unidad básica del cine: el fotograma. Una fotografía que necesita de otras para generar movimiento. Es así como aparecen expresiones que no vienen desde la consolidación del cine industrial, sino de los primeros experimentos cuyo objetivo fue comprender el movimiento y que nos permitieron entender, por ejemplo, cómo funciona el simple mecanismo de un zootropo, tratando de ver más allá del aparato, experimentando el cambio perceptivo de lo que denominamos realidad.



Imagen 1: “Cuando los barcos retorna a tierra”<sup>68</sup>

---

68. Instalación de cine y video sobre tela enmarcada en metal. Registro en cámara de cine y video: Reinhardt Schulz Edición y música: Mario del Castillo NTSC, 26 minutos. 1992-2014



Imagen 2: Dos obras realizadas a partir de fotogramas de cine 35 mm, a partir del registro del naufragio del Avon en Caleta Portales (2000)<sup>69</sup>.

---

69. Emulsión argéntica sobre tela, 90 x 150 cms. Reinhardt Schulz



## Referencias bibliográficas

- CERAM, C.W. (1965) *Arqueología del cine*. Barcelona: Destino.
- EISENSTEIN, S. Y LACOSTE, N. (2013). *El sentido del cine*. México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- FLUSSER, V. (1990) *Hacia una filosofía de la fotografía*. México D.F: Editorial Trillas.
- GONZÁLEZ, G. (2014) Apéndice del texto del catálogo de la exposición “Cuando los Barcos Retornan a Tierra. Santiago: Centro Cultural Estación Mapocho.
- HOCKNEY, D. (2001). *El Conocimiento Secreto*. Madrid: Destino.
- MAREY, E.-J., &FRIZOT, M. (1984). *Etienne-Jules Marey*. Paris: Centre national de la photographieavec le concours du Ministère de la culture.
- OUBIÑA, D. (2009). *Una juguetería filosófica: Cine, cronofotografía y arte digital* (1. ed). Buenos Aires: Ed. Manantial.



## Transición y elipsis: timeline de imágenes ante la contingencia.

Mario Del Castillo Oyarzún<sup>70</sup>

“¿Afectado por la incesante invasión de imágenes?...  
Ni siquiera son imágenes, ya que no es visual. No es nada.”  
(Bresson, 2014, p. 108)

Escribo estas palabras en un momento histórico singular para nuestro país. Un momento que casualmente —o felizmente— en una suerte de pliegue del tejido temporal, se vincula con aquel momento histórico que habíamos elegido como inicio de las *transiciones* a las que me referiré más adelante. En efecto, a partir del 18 de octubre de 2019, se han visibilizado clara y rotundamente elementos de soberanía y de recuperación del pensamiento complejo sobre el pensamiento único en la sociedad chilena. Esto no ocurría con tal contundencia desde hace más de treinta años, desde los últimos años de la década de los ochenta del siglo XX, período de inicio de las *transiciones* que este texto propone y que han devenido hoy en una elipsis, como se entiende en el lenguaje cinematográfico, que nos hace regresar a un punto de partida, en este caso, invisibilizado, pero claramente no olvidado. Hablaremos, entonces, de las

---

70. Doctor por la Universidad Politécnica de Madrid, España, Licenciado en Artes por la Universidad de Chile, Arquitecto por la Universidad de Los Lagos, Chile. Secretario Académico del Departamento de Arquitectura de la Universidad de Los Lagos, mario.delcastillo@ulagos.cl.

*imágenes en un mundo de imágenes*<sup>71</sup> a partir de una personal cacería, deconstrucción y reformulación de imágenes, recorriendo las transiciones hacia la elipsis y articulados en un punto histórico que, como se ha dicho, es a la vez punto de partida y de llegada.



Imagen 1: Manifestantes en una de las concentraciones por el NO en Santiago antes del Plebiscito de Octubre de 1988. Toma sobre película AgfaPan 100, revelado y copia estándar sobre papel. Fotografía: Mario Del Castillo.

---

71. El 29 de mayo de 2019 ofrecimos una charla-performance en conjunto con Reinhardt Schulz y Marcelo Rojas en la Sala Mafalda Mora de la Corporación Cultural de la ciudad de Puerto Montt, en el marco del *Seminario de Poéticas Pedagógicas Contemporáneas* curado por Jorge Ferrada. En aquella ocasión, y animados por Jorge, reflexionamos sobre la imagen citando imágenes que son parte de los recorridos artísticos de ambos desde nuestro origen común en la Universidad de Chile y hasta donde estábamos en ese momento. Aquella charla es la base del presente texto, que naturalmente se ha reorientado pensando en los acontecimientos ocurridos en el país a partir del 18 de Octubre del 2019.

## Primera transición: Deconstrucción analógica. La Memoria Fragmentada

“La fotografía no dice forzosamente lo que ya no es,  
sino solamente y sin duda, lo que ha sido.”

(Barthes, 1990, p.149)

Los años y meses previos al plebiscito de 1988 habían colocado al fotógrafo independiente en una posición peligrosa en el Chile bajo la dictadura. El *fotoperiodista* que operaba fuera del circuito de la prensa oficialista capturaba todos los excesos y sufrimientos de un país convulso en donde se hacían cada vez más fuertes los signos de resquebrajamiento del pensamiento único. Las imágenes capturadas por este grupo de fotógrafos, adquirió un peso innegable en la difusión del Chile invisibilizado. La Asociación de Fotógrafos Independientes (AFI)<sup>72</sup>, originada en 1981 como respuesta a la necesidad de agrupar a todos los fotógrafos que trabajaban de manera independiente, sin respaldo institucional, y que estaban, además, imposibilitados de formar parte de la Unión de Reporteros Gráficos de la época (Memoria Chilena, 2019). Las imágenes de este grupo, retrataron la vida urbana de esos años. Sus fotografías se difundieron a través de medios de prensa internacionales, exposiciones locales y hacia el final de la dictadura, en la prensa nacional.

El peso de las imágenes generadas por este grupo de fotógrafos, junto a aquellas imágenes capturadas en los días

---

72. La AFI alcanzó a reunir a un importante grupo de fotógrafos. Entre ellos: Jorge Ianisewsky, Luis Navarro, José Moreno, Inés Paulino, Paz Errázuriz, Juan Domingo Marinello, Helen Hughes, Ricardo Astorga, Leonora Vicuña, Álvaro Hoppe, Alejandro Hoppe, Claudio Pérez, Kena Lorenzini, Óscar Navarro, Héctor López, Luis Weinstein, Marco Ugarte, Cristián y Marcelo Montecino, Luis Poirot, Paulo Slachevsky y Óscar Wittke.

previos al golpe militar y a las de los primeros días después del 11 de septiembre radicaba, evidentemente, en ser la prueba irrefutable de algo *que había ocurrido*; eran la expresión de la naturaleza primera del registro fotográfico en tanto condición mecánica que genera un resultado reproducible en base a un residuo de la acción de un fenómeno natural sobre un soporte natural, a través de un efecto físico natural, sin intervención ni manipulación humana: la máquina de generar pruebas.



Imagen 2: Manifestantes y carabineros en la celebración espontánea en Santiago por el triunfo del NO el 5 de Octubre de 1988. Toma sobre película AgfaPan 100, revelado y copia estándar sobre papel. Fotografía: Mario Del Castillo.

La fuerza de los hechos fotografiados hizo que la fotografía se transformara en un objeto peligroso. Ejemplos de esto son dos imágenes del Presidente Salvador Allende. Una de ellas es en la que aparece practicando tiro al blanco. A partir de 1974,

esa imagen se resignifica, y de ícono de la revolución pasa a enemigo público número uno. La segunda es en la que aparece con casco y ametralladora, mirando hacia el cielo y el exterior de La Moneda mientras es sitiada por el Ejército de Chile. Esta segunda imagen casi no se exhibía en público por su evidente carga. Estas fotografías que no apoyaban el régimen dominante y muchas otras capturadas durante los años de las protestas civiles, estaban tan proscritas como los propios seguidores de la democracia destituida.

Esta eficacia mecánica de la imagen como prueba y denuncia, sin embargo, llegó ante una barrera que le es muy difícil de evitar. Esta barrera es a la vez su máxima aspiración histórica: el representar, el ser la realidad.



Imagen 3: Detalle de *Veinte años Después*, imagen parte del Proyecto “La Memoria Fragmentada”. Collage fotográfico, negativos con recorte en kodalith y revelado selectivo a mano sobre papel. Autor: Mario Del Castillo.

## Registrar es fragmentar: La Memoria Fragmentada. Deconstruir y reconstruir para no representar.

“La imagen no tiene un valor absoluto. Es necesario que una imagen se transforme al contacto con otras imágenes como un color al contacto de otros colores. [...] No hay arte sin transformación.”

(Bresson, 1979, p.16)

Registrar es fragmentar. Nuestra cámara no es sino una pesada piedra que arrojamos sobre el espejo – realidad en el momento de obturar. El llamado *golpe de corte fotográfico*, - el disparar una cámara - se entiende como una singularidad que hace que el mundo del tiempo continuo se transforme en una serie de partículas inconexas e independientes, donde el pasado se transforma en un conjunto de hechos diversos, en una mirada con eclipses. (Sontag, 2006, p. 41) Nos quedan entonces trozos de realidad dispersos en el piso, ante los cuales no sabemos como reaccionar mientras no descubramos que fragmento del mundo es. Tenemos aquí la oportunidad de entender los registros fotográficos y sonoros de un hecho particular o aquellos que están relacionados temporalmente – como el caso de las *imágenes y sonidos proscritos* — como entes independientes que se pueden deconstruir y rearticular de modo que la fragmentación y manipulación análoga, de laboratorio, física, es la estrategia para no representar. Esta es la estrategia del proyecto *La Memoria Fragmentada*.

Esta estrategia se articula a través de una parte real y una virtual. La parte real son los elementos que puedan verse en la imagen misma, los fuera de foco, barridos, personajes casuales, paisajes desenfocados, etc., que se constituyen como la atmósfera de la imagen que se ha fotografiado para y en el mo-



mento en que se ha fotografiado. La parte virtual corresponde a las relaciones que pueda hacer el espectador de acuerdo a su memoria particular en el momento de enfrentar las imágenes. Esto, evidentemente, hace énfasis en otra característica de la naturaleza de la imagen fotográfica como dispositivo culturalmente codificado (Dubois, 1983, p.39).

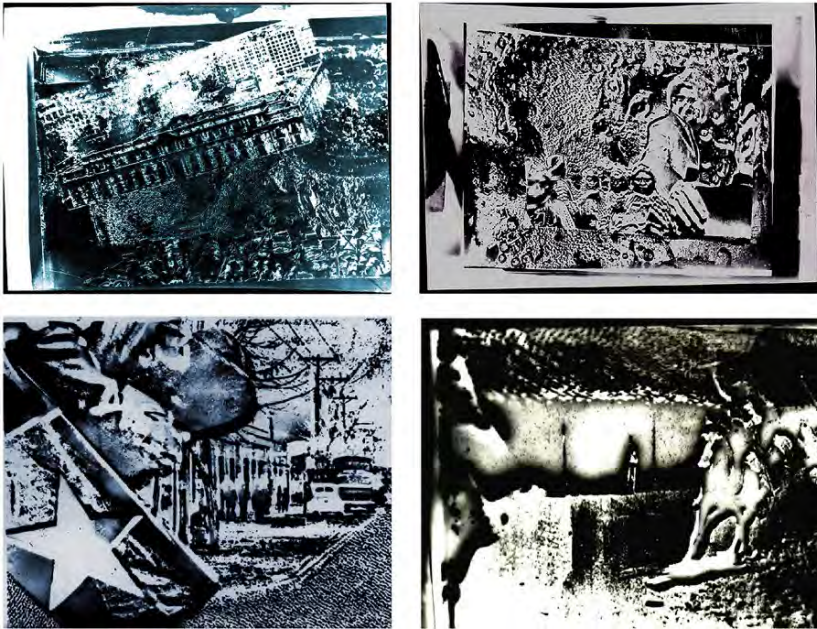


Imagen 4: Muestra de imágenes parte del Proyecto "La Memoria Fragmentada". Collages fotográficos, negativos con recorte en kodalith y revelado selectivo a mano sobre papel. Autor: Mario Del Castillo.

En retrospectiva, la búsqueda se orientaba a fijar en la obra la manera y el método a través del cual varias generaciones de chilenos conseguían la información, de manera subterránea, a través de la lectura, escucha y visionado de documentos,

revistas y videos conseguidos en secreto, para luego realizar el ejercicio de reconstruir los relatos en base fragmentos y así crear imágenes de épocas proscritas de la historia, imágenes construidas a partir de lo fragmentado, una sugerencia de continuidad, reconociendo que son partes, pedazos que han sido unidos para sugerir un deja-vu.



Imagen 5: Acceso a las ruinas de la salitrera abandonada y ex campo de concentración Chacabuco en 1990. Fotografía en Technical-pan y Tmax-100, revelado forzado y copia en papel con revelado selectivo manual a pincel. Fotografía: Mario Del Castillo. “[...]Los edificios no caen en ruinas después de haber sido construidos sino que crecen hasta la ruina conforme son erigidos [...] no hay pasado, sólo lo que pasa por ser un futuro.” (Smithson, 1967, p.50)

La captura in situ de los vestigios relacionados a los procesos históricos, como fue el caso de un ex campo de concentración de prisioneros políticos en el desierto de Chile en 1990 exigió un acercamiento distinto, *menos deconstructivo*, en tanto el lugar

se erigía como narrativa en si mismo, como el famoso “museo” de Los Monumentos de Passaic de Smithson. La entropía se tradujo entonces a través de imágenes tratadas en el laboratorio acelerando su propia decadencia química en el revelado del negativo y luego en el copiado sobre superficies, tratadas con emulsiones fotosensibles preparadas manualmente para la ocasión. En este caso, se apostaba a conducir hasta cierto punto los procesos físico- químicos naturales de degradación fotográfica, para obtener lo que hoy podemos definir como una *proto imagen eidética* de la entropía y la carga histórica del paisaje registrado. Reinhardt Schulz ha desarrollado desde nuestros inicios en la Universidad de Chile, un interesante y muy nutrido catálogo de obras en esta línea de trabajo que nítidamente forma parte de lo que hoy se conoce como “Resistencia Analógica”.



Imagen 6: A la izquierda: Ruinas de la salitrera abandonada y ex campo de concentración Chacabuco en 1990. Fotografías en Technical-pan y Tmax-100, revelado forzado y copia en papel con revelado selectivo manual a pincel. A la derecha: Parte de la serie Valparaíso de 1998. 25 impresiones de tóner sobre papel satinado y manipulado con pincel, solventes y pintura acrílica de las que se obtuvo una serie de imágenes individuales originales hechas a mano. Autor: Mario Del Castillo y Claudia Castillo Haeger.

## **El cambio tecnológico**

Los cambios tecnológicos que se popularizaron en la década de los 90 del siglo XX, reconfiguraron muchos de los medios de expresión del pensamiento, sobre todo en el ámbito de la velocidad y la cantidad de información que se manejaba. Para enfrentar ese fenómeno, fue necesaria la invención de un contexto *ad hoc*, capaz de asimilar los entonces nuevos conceptos de conectividad, interactividad y compatibilidad, pensando en que el mensaje ya no se limitará necesariamente a los circuitos reales de distribución y exposición. Ello impulsa la estrategia detrás del proyecto Fotosonoros y arte postal.

## **El tiempo a partir del sonido: El ensamble fotosonoro como Deja-Vu.**

“Imágenes y sonidos como gente que se conoce  
de paso y ya no puede separarse”  
(Bresson, 1979, p.42)

Un primer momento se dio a partir del tránsito hacia el audiovisual y al vídeo ensamblando piezas sonoras extraídas de registros de épocas pasadas, grabaciones de radio, comerciales o radioteatros hallados en los archivos de algunas radios tradicionales del espectro A.M. de Santiago de Chile. También se usaron grabaciones de transmisiones de radio de onda corta que se emitieron en los años previos a la televisión satelital y digital. Esos registros concurrían en la construcción de una imagen sonora a partir del collage sonoro, donde elementos de manipulación y post producción son los timbres con que se caracterizan las partes que conforman la composición final,

realizada con una mirada casi musical. En este ensamble de imágenes sonoras y visuales, el tiempo es una pieza más del collage, el vehículo que recibe los registros, amalgamándolos con posibilidades de creación que buscan potenciar los registros que se usan como punto de partida. Con este método se trabajan piezas audiovisuales documentales y video-instalaciones

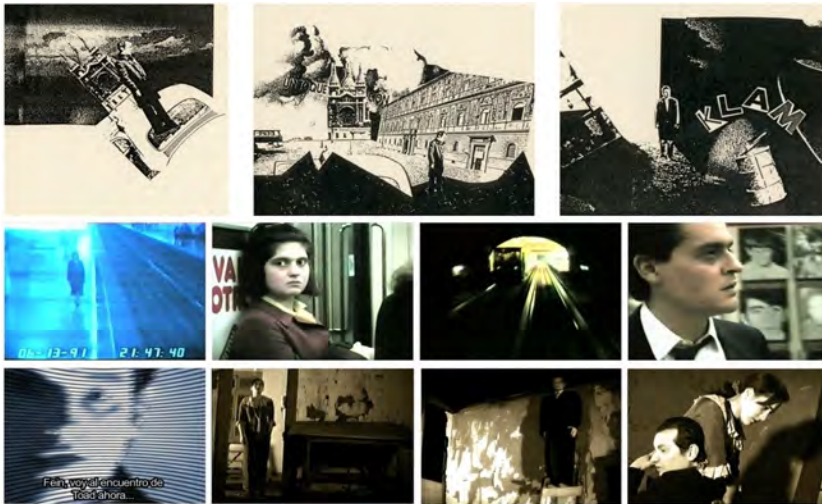


Imagen 7: Arriba: Imágenes del storyboard animado *¿Quieres Lanzar?*, impresiones de tóner sobre papel satinado y manipulado con pincel, solventes y pintura acrílica, realizado por Mario Del Castillo. Al centro: Fotogramas de *Texto en una Libreta*, video ficción basado en relato de Julio Cortázar, realizado por Reinhardt Schulz y Mario Del Castillo. Abajo: Fotogramas de *Temponauta*, video ficción basado libremente en relato de Phillip K. Dick, realizado por Mario Del Castillo. Imágenes: Mario Del Castillo.

El segundo momento se dio sobre el trabajo con la imagen electrónica que en ese momento era el instrumento que possibilitaba la respuesta a los nuevos ámbitos virtuales de las recién masificadas *protoredes sociales*, construidas principal-



mente sobre los correos electrónicos y las primeras versiones de canales de chats públicos como IRC o ICQ. La convicción de que la red se estaba consolidando como el principal canal de intercambio y depósito de registros, en una gran memoria colectiva y global, impulsó una propuesta de creación en forma de arte postal<sup>73</sup> que se estructuraba sobre tres coordenadas:

- **Modificar:** Imágenes electrónicas, cuya fuente pueden ser imágenes escaneadas, tomadas directamente por una cámara digital o descargadas de la propia internet y manipuladas a través de medios informáticos con su gama de posibilidades creativas.
- **Ensamblar:** Imágenes electrónicas con registros sonoros digitalizados.
- **Transmitir:** Pensando en las redes (internet) como vehículo y depósito de documentos.

Se crean ensambles fotosonoros que deben distribuirse por canales electrónicos de comunicación personal o pública, como nueva forma del arte postal.

### **Segunda transición: Deconstrucción Digital. Simulación e Incertidumbre.**

En la misma lógica de la deconstrucción digital donde ahora se juega con el tránsito de un medio a otro, los fotosonoros adquieren independencia de la obra visual constituyendo en

---

73. El Mail Art se originó con los Dadaistas y el grupo Fluxus a mediados de los años 40 del siglo XX. Tuvo su apogeo en la década de los 70 del siglo XX y tuvo un segundo momento a mediados de la década de los 90 del siglo XX. Se mantiene hasta hoy como una red mundial de intercambio de obras de arte.

si mismos una propuesta de paisaje y atmósfera sonora. El manejo de los archivos de sonido permite el desarrollo de un *soundtrack* pensado en principio para un video argumental que acaba en 90 minutos de cortes electrónicos en base a *sampling* y fragmentación bajo el título de *RadioStation*<sup>74</sup>.

En junio de 1998, el proyecto *La Memoria Fragmentada* se coloca en línea en *geocities.com*, plataforma web que permitía la utilización de espacio en estructuras llamadas *ciudades virtuales* que agrupaban a personas de intereses similares. Este primer intento virtual se utilizaba como medio para generar interactividad con las imágenes y la transmisión de los foto-sonoros como arte - postal - virtual.



Imagen 8: Dos de las imágenes que formaron parte del proyecto *La Memoria Fragmentada* en *Geocities.com* en 1999. Arriba: 1962, collage digital con intervención manual. Abajo: *Sur*, collage digital con intervención manual. Autor: Mario Del Castillo.

74. El proyecto *RadioStation* iniciado en 1998, y cuya primera publicación se realizó en Cds de distribución limitada, ha tenido continuidad con la publicación de álbumes en 2002, 2005, 2009, 2015 en la plataforma *Bandcamp.com* y últimamente en 2017 en plataformas como *Spotify*, *Apple Music*, *Deezer*, *Youtube Music* y *Amazon music* entre otras.

## La simulación y la incertidumbre

En 1998 Lev Manovich publica su “La Estética de los Mundos Virtuales”. En ella exploraba la mecánica de la construcción de los mundos virtuales a los cuales se accede en el momento de encender una computadora o en el momento de conectarse a las redes. Se definía un fenómeno estructurado en la eficacia de la simulación. Las estructuras visuales *construidas* como interfaces entre usuarios y hardware o para contenidos de hipertexto legibles a través de un navegador en la red, podían reducirse a un diagrama de flujo de datos en cuya eficacia digital se cuantifica el objeto o producto comunicado (Manovich, 1998). Esta mirada se enlazaba directamente con los *fotosonoros* por lo que, para avanzar enfatizando esta concepción, parecía inapropiado desarticular el discurso de Manovich en problemáticas fragmentarias. Al contrario, la síntesis de la observación propuesta tenía sentido solo si funcionaba como un todo o, dicho de otra manera, los mundos virtuales a los que hace referencia Manovich en su discurso son uno solo, con varias representaciones. El principio sustentado por Manovich en relación a como se construyen los mundos virtuales, a través de estructuras poligonales, por superposición y por adecuación, en su origen son lo mismo: un mosaico de objetos cuya contigüidad simula un espacio, en una suerte de regresión de la construcción del espacio. Los espacios virtuales, entonces, no son espacios verdaderos sino una colección de elementos separados. (Manovich, 1998, p. 96)

Y en esa misma lógica de superposición y adecuación se articularán las imágenes de la instalación multimedial. Esta concepción de objetos no es aplicable exclusivamente a la ima-



gen visual. También existe la imagen sonora, sincronizada o no con un objeto visual.

La construcción de imágenes bajo esta estrategia, inicia el proyecto *Simulación e Incertidumbre*, a partir de lecturas de la contingencia y los hechos ocurridos en Nueva York en septiembre de 2001. *Simulación e Incertidumbre* o *ilusión y distanciamiento*, generarían dos polos cuyas interacciones temporales construían un *mundo virtual* ensamblado.



Imagen 9: Captura del mosaíco de video loops del ataque a las Twin Towers en Nueva York en 2001. Este mosaíco era parte de los ensambles del proyecto *Simulación e Incertidumbre* presentado en la Universidad de Chile a comienzos de 2002. Autor: Mario Del Castillo.

### **Tercera transición: La fotografía ha muerto. Posfotografía / smart media / imagen eidética**

Esta es la transición más reciente y aún en curso. Es obvio que el fenómeno estaba presente hace mucho, pero alimentado con el explosivo crecimiento de las redes sociales a partir de mediados de la década del 2000, ha adquirido un peso conceptual y social ineludible. Estamos ahora en el momento de la explosión de las imágenes construidas a partir del uso masificado de herramientas para alterar las imágenes desde el pixel. Con ello la fotografía ha perdido su razón de ser: el constituirse como prueba de la existencia. Joan Fontcuberta se preguntaba en 2017 “¿Cómo puede desaparecer la fotografía justo cuando más imágenes se toman? Nunca antes se han hecho y compartido tantas fotos. Sólo en Snapchat se suben cada día más de 1.000 millones de imágenes y más de 10.000 millones de vídeos. En Facebook, 300 millones (unas 136.000 cada minuto). En Instagram, 55 millones.” (García Aller, 2017) Para Fontcuberta la fotografía ha perdido “sus valores fundamentales como anclaje histórico: la verdad, la memoria y el archivo» (op.cit.) Entonces, desde una perspectiva sociológica, cultural y tecnológica estamos frente a una *nueva cosa* a la que ya no se le puede reconocer valor como objeto verídico ni cuya función implícita – ahora inexistente – de indexación, sea el registro y el recuerdo. A todo ello hay que sumar su carácter efímero.

Antes las fotos buscaban permanecer. Ahora son la expresión efímera de un instante cualquiera, ya sea el café que nos acabamos de pedir o el vestido del escaparate que no sabemos si comprar y que sometemos a votación en algún grupo de WhatsApp. (García Aller, 2017).

Todo ello lleva a Fontcuberta a declarar que lo que hacemos hoy no es fotografías, sino posfotografías. Simultáneamente, aparecen corrientes estéticas que se enlazan con la marea de imágenes en las redes aprovechando la condición de disponibilidad de registros de distintas épocas y orígenes para construir nuevos relatos a partir de fragmentos. Es el caso de acciones performáticas en la línea de Perform or Else de Jon McKenzie. Se trata de una máquina analítica como gesto performativo utilizando “smart media”, o lo que es igual, una suerte de construcción sobre objetos (audio) visuales encontrados en las redes. Ejemplo clave del trabajo audiovisual – smart media de Mckenzie es *The Revelations of Dr. Kx4l3ndj3r*, disponible en la plataforma Vimeo.com. En palabras de McKenzie,

El concepto de remix del Smart Media, afecta y resignifica *eidos* e *imago*, *logos* y *mitos*: apunta a nuevos lugares y a nuevas audiencias y apunta más allá de la experiencia disciplinaria monomedial que aún domina el discurso y la práctica de humanistas y posthumanistas. (Mckenzie, 2012)

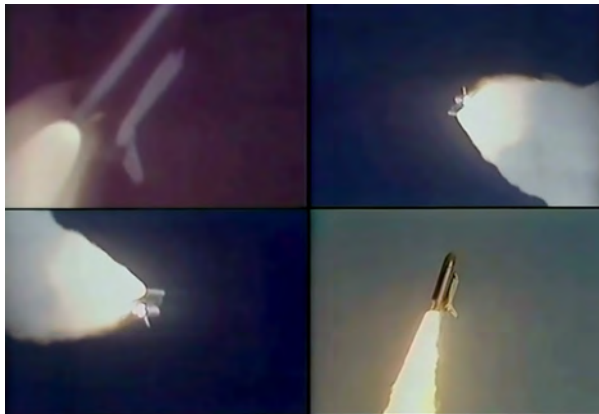


Imagen 10: Captura del video *The Revelations of Dr. Kx4l3ndj3r* de Jon McKenzie (2012). Fuente: <https://vimeo.com/43460902>

## **La Imagen Eidética como convergencia de medios**

Una estrategia de convergencia de medios para sostener la construcción de significados a partir de fragmentos es *des-invisibilizar* a través de imágenes eidéticas en la perspectiva de James Corner (Del Castillo y Mihovilovic, 2019). Eidético, “de una imagen mental”. Corner utiliza el término *eidético* para referirse a una concepción mental que puede ser *visualizable* y a la vez puede ser acústica, táctil, cognitiva o intuitiva (Corner, 1999, p.161). Por lo tanto, a diferencia de la impresión puramente retiniana de las imágenes, las imágenes eidéticas contienen una amplia gama de ideas y medios. Entonces, el cómo se *imagine* el mundo, literalmente condicionará el cómo se conceptualizará y se construirá la realidad que se busca *des-invisibilizar*. El proyecto *Paisajes en Disputa* iniciado en 2019 con el libro *Pualhue Wiyiche* busca hacer una primera propuesta bajo esta mirada.

## **Imágenes Eidéticas y la Disputa**

*Paisajes en Disputa* busca visibilizar elementos a través de los cuales la lucha por un paisaje y un territorio, entendidos ambos como el entramado de relaciones territoriales, productivas y simbólicas que constituyen el sentido de la vida de las comunidades y pueblos. Estamos hablando de Paisajes invisibilizados a los que se les ha negado o desconectado de la totalidad que supone la *Gemeinschaft*, la comunidad o espíritu, sin cuyo constructo espiritual no habría paisaje (Nogué, 2007). Este fenómeno es producto de la disputa entre ópticas divergentes en torno la estética y a lo sentimental del proceso

de construcción, reconstrucción y reproducción de los paisajes en una evolución “entrópica” en la que van perdiendo energía hacia la transformación y disipación de la trama social que le da origen. (Castillo Haeger et al, 2019)



Imagen 11: Proto-Imagen eidética parte del libro *Pualhue Wiyiche, Paisajes en Disputa* (2019). Autor: Mario Del Castillo y Daniela Vera

### **La Elipsis: Palabras al Cierre o Cómo registrar la Condición Líquida.**

Transición, por definición, se refiere a la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto (RAE, 2014). Se trata de una condición líquida dentro de la que la que solo queda proponer lecturas de la complejidad a partir el convencimiento de que no se puede contener lo líquido, solo conducir brevemente.

En este trabajo hemos descrito un posible tránsito hasta este tiempo elíptico a través de las imágenes. Nos encontramos nuevamente en el punto de origen, los ejes públicos se resignifican recuperando su naturaleza de campo de manifestación y de batalla, asumiendo comportamientos líquidos que superarán lo planificado. ¿Cómo capturaremos la imagen de lo líquido? Los acontecimientos a partir del 18 de octubre de 2019 han generado una cantidad ingente de imágenes de lo que está ocurriendo en tiempo real. Después de ese día, las imágenes han recuperado su peligrosidad y su condición de prueba, condiciones perdidas por la manipulación y la inmediatez de la distribución.

Twitter, Facebook e Instagram se han visto inundados de imágenes de los sucesos de cada uno de los noventa días que han transcurrido desde el 18 de octubre. Hemos vuelto al punto de inicio: la imagen ha recuperado – de momento – su razón de ser original pese a ser generada y distribuida digitalmente. No se trata esta vez de un grupo de fotógrafos profesionales sino de todos y cada uno de los propios participantes en las marchas y manifestaciones. Las imágenes, además, se transmutan en grafiti amplificando su impacto a través de otros lenguajes y soportes regresando desde lo intangible (la red) a lo tangible (el muro).



Imagen 12: Los dos tiempos. A la derecha, Manifestantes en una de las concentraciones por el NO en Santiago antes del Plebiscito de Octubre de 1988. Toma sobre película AgfaPan 100, revelado y copia estándar sobre papel. Autor: Mario Del Castillo. A la izquierda, manifestantes en Santiago en uno de los días posteriores al 18 de Octubre de 2019. Fuente: Frente Fotográfico.

A modo de reflexión final y recuperando una vez más a Bauman, asumamos que lo contemporáneo es fluido (Bauman, 2003). En nuestra elipsis local, tenemos el cruce líquido de multimedios para fijar la imagen de un momento en que las lecturas no pueden sino ser complejas y donde, aparentemente, transitamos hacia entornos que se materializan a través de fenómenos en oposición a la perspectiva clásica, romántica y profundamente antisocial de ámbitos, espacios, maneras e imágenes estructuradas sobre posiciones y direcciones sólidas y estáticas. (Del Castillo y Pedraza, 2018)



## Referencias bibliográficas

BARTHES, R. (1990). *La Cámara Lúcida*. Nota sobre la Fotografía. Paidós, España.

BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica. México.

BRESSON, R. (1979). *Notas sobre el Cinematógrafo*. Ediciones Era, Mexico. Cartier-Bresson, Henri (2014) Entrevista con Pierre Assuline, 1994 en *Ver es un todo*. Entrevistas y conversaciones 1951-1998. Editorial Gustavo Gili.

CASTILLO, C.; DEL CASTILLO, M.; NOVAK, V.; CAÑULEF, M. Y GONZALEZ, D. (2019). *Paisajes en Disputa: Puelun Wiyiche*. Primera Edición. FNDR Los Lagos. Chile.

CORNER, J. (1999). *Recovering landscape: Essays in Contemporary Landscape Architecture*. Princeton Architectural Press. New York.

DEL CASTILLO, M. Y MIHOVILOVIC, M. (2019). Paisajes sociales intangibles: Des-invisibilizar el paisaje social Selk'nam de Tierra del Fuego. En Encinas, F. et al. (Ed.) *Actas III Congreso de Investigación Interdisciplinaria en Arquitectura, Diseño, Ciudad y Territorio*. FADEU Pontificia Universidad Católica de Chile, FAU Universidad de Chile, FACD Universidad del Bío-Bío, Santiago, Chile.

DEL CASTILLO, M. Y PEDRAZA, P. (2018). *La calle ya no es la calle y el espacio público ya no es lo público: Multitud y*



Performance en las Marchas por la Educación en Santiago de Chile. ANDINAS Revista de Estudios Culturales. Año 08, Número 07. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad de San Juan, Argentina.

DUBOIS, P. (1983.) *El Acto Fotográfico*. Paidós Ibérica: España.

GARCÍA, M. (2017). *La Fotografía ha Muerto ¡Viva la Posfotografía!* Entrevista a Joan Fontcuberta. Diario El Independiente. España. Recuperado de [<https://www.elindependiente.com/tendencias/2017/01/27/la-fotografia-ha-muerto-viva-la-posfotografia/>]

MANOVICH, L. (1998). *Estética de Los Mundos Virtuales*, en Revista *El Paseante*, 27-28, La Revolución Digital y sus Dilemas. Pag.92-99. Editorial Siruela, España.

MCKENZIE, J. (2001). *Perform Or Else: From Discipline to Performance*. Routledge.

LONDON. (2012) .*DesignLab and Smart Media: The Revelations of Dr. Kx4l3ndj3r*.

Recuperado de [<https://c2luwm.files.wordpress.com/2012/03/designlab-andsmart-media.pdf>]

MEMORIA CHILENA. BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE (2019) *La Asociación de Fotógrafos Independientes (AFI) (1981-1990)*. Recuperado de [<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3499.html>]

NOGUE, J. (2007). *La Construcción Social del Paisaje*. Biblioteca Nueva. Madrid. España. Sontag, Susan (2006) *Sobre la Fotografía*. Alfaguara: México.

SMITHSON, R. (1967). The Monuments of Passaic: has Passaic replaced Rome as The Eternal City,

*Artforum*, New York, Diciembre 1967.

## Perfoconferencia modos de experiencia: una poética del cuerpo

Nury Gutes<sup>75</sup>

Texto leído por una voz en off, mientras la coreógrafa Nury Gutes y la intérprete Verónica Arellano, realizaban en el auditorium de la Universidad de Los Lagos – Puerto Montt, una composición en danza contemporánea (2018).

Muchas palabras se cruzan en el tiempo de la historia, completamos constantemente la historia del relato que nos conviene y en el que creemos fielmente, para conocernos y para estar juntos, reeducarnos y reconciliarnos. Para eso tenemos el lenguaje y su construcción que nos maravilla y nos desarrolla la fabulosa condición del chismorreo - dice Yuval Noah Harari (2014), en *De Animales a Dioses*. Nos propone toda la capacidad de interponernos en la más aguda de las observaciones y poner en práctica el lenguaje, comprimiéndolo en pura observación y distinción sobre el cuerpo y su perspectiva poética y simbólica, desde las más sutiles acciones, intenciones energéticas, retrocesos, miradas, impaciencias etc.

La creencia en lo que decimos, es una tarea en sociedad, hablar y chismorrear lo hacemos para encontrar puntos y lazos que integren todas las nociones de tiempo posibles, que diseñen los presentes y nos concedan las memorias del vivir.

---

75. Coreógrafa e intérprete en danza contemporánea. Académica de la Escuela de Danza de la Universidad de Chile, [ngutes@u.uchile.cl](mailto:ngutes@u.uchile.cl)

Muchas formas de comunicarnos están basadas constantemente en la tarea de charlar y hacer del lenguaje un sentido de existencia temporal.

Una perfoconferencia es un gerundio, está sucediendo, siendo, como verbo y adverbio, es un murmullo desde lo puramente temporal, que siempre está deviniendo: esa es su mayor realidad. Es ahí donde la noción de danza la podemos leer y descifrar, ella promete versiones desde un cuerpo hacia los otros. Siempre detrás de las versiones o nociones reveladas, el cuerpo como territorio de chismorreos está dispuesto sin ser tan consciente, a una mezcla duplicada de imagen/acción - figura/aparición - deseo/desaparición.

La danza es una simultaneidad en acción, es un temperamento temporal y se mantiene en el espacio y contexto de sus circunstancias tridimensionales, no solo como un aspecto de su materialidad gestual sino como la capacidad de decir en planos diversos, el relato conjunto. Entra aquí un pasado un presente y un precario futuro que se va descongelando paulatinamente a medida que la lectura de su acción performativa se produce o reproduce. La intención de la perfoconferencia podría permitir hablar y hacer, al tiempo que desajusta la autocrítica como un método para permitir ampliar el momento justo de los gestos en desuso, las dudas, las palabras, los movimientos, las pausas, sus medidas y emociones, y todo lo que se puede llegar a mencionar.

Para referirnos a lo temporal requiero de lo material y lo espacial, solo así aparece lo evanescente de la danza.

- Bailar es mostrar lo que me hace la danza. (Stephanie Aubin, coreógrafa francesa). Esta simple frase encierra una enorme pregunta sin responder, partiendo desde una pers-

pectiva de ritual, pasando por las abstracciones y por una leyenda del psicoanálisis.

Una conferencia performada, que proponga una efímera experimentación de parte de quien se ve, en la posición de instalar reflexión sobre la temporalidad de la danza, como un clima inestable que siempre recomienza, poniendo al sujeto pensante en un contexto pre-texto potencialmente nuevo.

He aquí un prisma que hace posible continuar haciendo y problematizando lo que pensemos que es la danza, nos lo dice el filósofo Michel Onfray - Yo opto por aquellos artistas que abren puertas que nos permiten acceder al corazón del mundo, antes que por aquellos que las cierran y dan la espalda al mundo para encerrarse en antimundos, o contramundos alternativos puramente conceptuales; variaciones sobre el tema del cuerpo ausente o del cuerpo ficticio. Para Onfray (2000) “El artista, a diferencia del filósofo, integra cualidades como la belleza, el equilibrio, la armonía, el encanto, la gracia. El filósofo, en cambio, está preocupado por sacrificar estas cualidades con la finalidad de poder descubrir lo que cree que es la verdad, la lógica, la certeza, etc. “No me interesa la razón razonante, y prefiero la intuición fina y brillante” (p.53).

Los enigmas que desentrañan el origen de la danza contemporánea, nace no en la danza, sino en una ausencia de la danza -señala Laurence Louppe-, en su libro Poéticas de la Danza Contemporánea. Encontrar afinidades y aprovechar los vislumbres para entrar en el juego de las nuevas imágenes concretamente desde el cuerpo, que ya se ha convertido en un desafío para los coreógrafos son los bordes más deseados por ser los menos claros, y una Perfoconferencia como un movimiento más.

Solo moviéndonos y no deseando la quietud es que la danza puede dar cuenta del cuerpo como una expansión con leyes imperturbables, finitud poética y cuerpo finito, un conjunto

ideal para dar vida a un arte cambiante y muchas veces perturbador.

### **Referencias bibliográficas**

HARARI, Y. N. (2014). *De animales y dioses*. España: Debate.

LOUPPE, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea*. España: Universidad de

Salamanca, Colección FOCUS, Número 12.

ONFRAY, M. (2000). *La construcción de uno mismo*. Buenos Aires, Argentina: Perfil

STÉPHANIE AUBIN Coreógrafa francesa, directora de la Escena Nacional de Manège de Reims, Francia.

## Bitacora de algunas navigaciones artísticas

Rubén Schneider<sup>76</sup>

Estas palabras serán para aproximar de alguna manera los distintos viajes y aventuras que he ido levantando desde la visualidad pictórica y dejando como testimonio de lo andado. Las imágenes complementan los relatos de las exposiciones, como un fiel reflejo del camino trazado.

Soy de un tiempo en que los pintores se reunían a buscar in-situ temas como caletas, puertos o campiñas. Es así como desde mi niñez, vi a pintores con sus caballetes pintando en Angelmó y me marcó siempre esa relación de territorialidad en el arte. De habitar el paisaje. Fue este ambiente de paisajistas y marinistas el elemento fundante de mi visualidad y todas mis primeras series se centran en una búsqueda, en un intento de extraer su síntesis y su esencia. Fue así que nacieron series como “Paisaje Sur”, o “Poética del Paisaje”:

---

76. Artista visual, Premio Regional de Artes CNCA - Puerto Montt, lrubenschneider@gmail.com

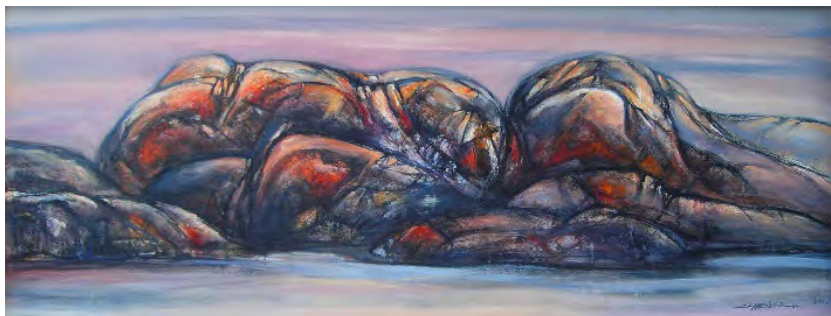




Tras la visita fotográfica a un lugar al pie de la cordillera, pero a orillas del mar interior, surge una nueva serie, Metri. La primera impresión de estas gigantescas rocas en el bordemar fue sentirlas como colosales ballenas encalladas, varadas. Pero luego en el proceso de leer, sentir, percibir el lugar, pude ver sus grietas y texturas sobre su lomo, sobre su piel y de pronto las imaginé como seres vivos, con un tiempo, con un pasado, provenientes del vientre ígneo de la madre tierra, y que en algún distante y convulsionado proceso telúrico-geológico llegó a posarse en el lugar que hoy está.

Así como yo me paseaba hoy sobre este potentísimo lugar, también en otros tiempos, otros seres humanos también debieron posarse en ellas para mariscar, para habitar o navegar. Había allí en ese lugar, en ese territorio la confrontación de dos temporalidades: la lenta y poco perceptible evolución y cambio de ese paisaje, la formación del planeta, y, por otro lado, la fugacidad de la temporalidad del hombre, conviviendo en un mismo escenario. Las rocas estarán allí eternamente, el hombre no. Metri: Geo-Génesis Visual.





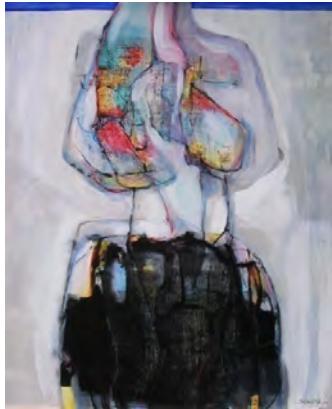
En otra búsqueda dentro aún del paisaje, inicié una serie que representaba la energía contenida en la naturaleza, un perpetuo fluir de los elementos, el movimiento del agua, las mareas, en la velocidad del viento en las nubes, en la visualidad telúrica matérica. Así nace “Geografía Poética”:



Estudié arte en la Universidad de Chile en Arica, territorio fuertemente marcado por su presencia material, inmaterial y humana de las culturas precolombinas. Las momias más antiguas del mundo están allí, en el Chinchorro. La cultura andina y su pasado y presente incásico que domina Perú,

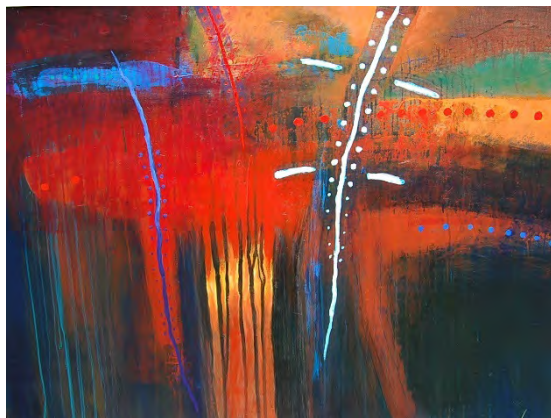
Chile, Bolivia son una unicidad territorial maravillosa y un elemento trascendental en mi formación en una fuerte valoración y admiración de nuestras culturas ancestrales y que en esas zonas viven y luchan por mantener sus singularidades y cosmovisiones.

En el año 2003 comienzo una nueva aventura. **“El dorado, en la búsqueda de...”** Nuestra actual cultura hegemónica y modelo de desarrollo socio-político prescinde e ignora todo ese pasado, negando nuestro sentido natural de pertenencia, prefiriendo imitar modelos europeizantes o ajenos. Esta investigación indagó y buscó levantar una visualidad a partir de los elementos que eran propios de su quehacer y cosmovisión y confrontarlos valóricamente como formas que aunque primarias, podrían aún ser validas en nuestra cultura actual si no las hubiéramos interrumpido, sepultado, representando hoy preceptos como la medicina, la sustentabilidad de las formas de producción y tratamiento de las semillas, los conocimientos astronómicos, el manejo de los recursos con el agua y otras tantas virtudes de su experiencia ancestral y empírica. **“El Dorado: en la búsqueda de...”** es una confrontación del sentido de la vida, porque mientras que para los españoles El Dorado era poder y objetos de codicia y de riqueza, para los incas en cambio, el oro tenía un valor ceremonial y era un objeto de culto para sus dioses. Esta significativa diferencia nos afecta y determina la valoración del sentido de la vida hasta en la actualidad, así como también las formas y conductas que inciden en cómo vemos y estructuramos nuestra realidad. El lenguaje estético de esta muestra fue más cercano a la abstracción para no influir ni alterar su rica estética, mostrando y relevando sus perfumes, esencias y colorido.



Mucha de la culpa de esta “ignorancia”, tiene que ver con el desconocimiento y el tener solo una “visión turística” del patrimonio y no como un tesoro cultural vivo que nos alimente y nos nutra. Por eso insistí en reforzar nuestra rica presencia visual del patrimonio arquitectónico, ornamental ritual, ceremonial y testimonios de presencias espaciales y mensajes o signos dibujados en lomajes, superficies terrestres, piedras y vasijas mostrándonos su esplendor cultural, así aparece esta serie titulada “**Fusión étnica**”





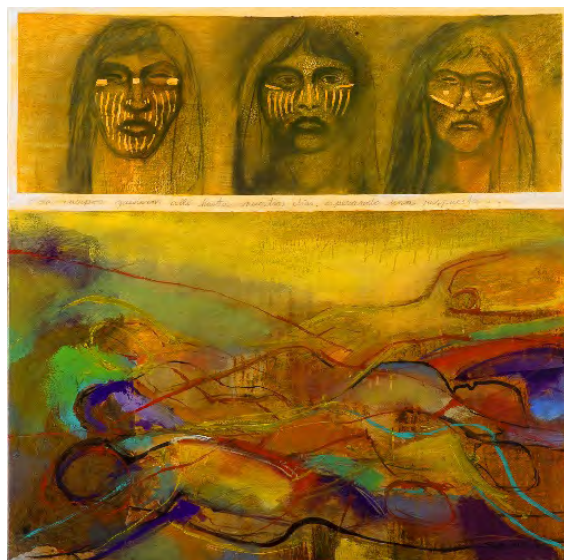
Después de haber hecho esta propuesta quedé con la sensación de que quien visita todas las culturas pre americanas, puede caer finalmente en un tour de una semana. Fue muy pretenciosa y muy rasante, aunque cumplía su propósito inicial. Por eso me comprometí a una nueva aproximación, pero centrado en una sola etnia o momento histórico.

Elegí para esta propuesta los habitantes de Tierra del Fuego, los Selk´nam, por varias razones. Primero, porque se enlaza con la misma figura contemporánea que hoy coexiste en la etnia Mapuche de la Araucanía. Los procesos de asentamiento y de dominación españolas usados en la construcción de nuevas ciudades fue hegemónica y negacionista en cuanto a que superponía una cultura sobre otra, ocultando todo vestigio de la anterior, sometiéndola a sus nuevos paradigmas, costumbre y creencias. Situación que existe hasta nuestros días y que explica porque nunca se ha asumido con honestidad y franqueza el actual y perpetuo conflicto estado-mapuche. Es el conflicto de habitar que en el caso de los Selk´nam se repite. El estado irrumpe con su impuesta legalidad sobre los territorios sin contemplar el habitar del hombre original, privilegiando



visiones desarrollistas. A principios del siglo XV llegaron al sur austral migrantes europeos buscando oro. Mas tarde aprovechando las grandes extensiones de Tierra del Fuego central comienzan a asentarse las grandes ganaderas ovinas (XIX). Los Selk´nam vivían ancestralmente en esos territorios y se alimentaban de huemules y usaban sus pieles como abrigo y techo. Las ganaderas invadieron sus territorios y comenzó el conflicto de habitar, siendo estos exterminados en muy poco tiempo. Primero por matanzas y luego por la afectación de enfermedades foráneas, los que sobrevivieron quedaron confinados en misiones jesuitas para su “adiestramiento”. El estado chileno al no intervenir en la resolución del conflicto se hizo cómplice de las matanzas, privilegiando como en el caso de los mapuches a las empresas privadas por sobre los intereses de lo nacional y de sus habitantes originarios, esgrimiendo una dudosa legalidad. Así nace **Selk´nam: ¿símbolo de una historia olvidada...?**









En el año 2012 se produjo la revolución de los pingüinos que levantaron las demandas por el fin al lucro en la educación, sumándose muchas otras demandas a partir de estas. Así nace la serie **“Chile está en la calle”**, un homenaje a la contribución de los movimientos sociales ocurrido en los últimos años en el país, removiendo los pilares de nuestra sociedad en su forma y fondo, desde el sentido común al sueño y la esperanza.

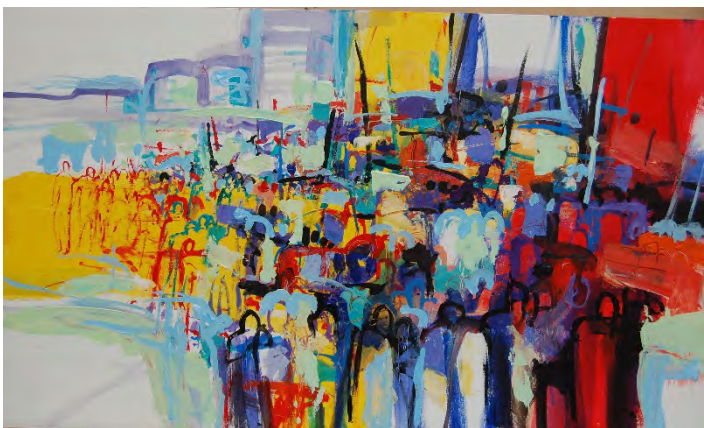
La intoxicación que produjo un modelo económico impuesto por la dictadura, perpetuado y perfeccionado en democracia por más de 40 años, fisuró todos los ámbitos de la ética y del bien común permeando todos los estamentos de lo público y lo privado hasta hacerlo insostenible dado los niveles de injusticia e insensatez. Esta crisis público-privada se da en un contexto donde se anula la participación y el rol fiscalizador del estado y se da rienda suelta al mercado como motor regulador de la actividad humana, permitida por un ablandamiento de una constitución hecha a su medida, en desmedro del bien común. El hundimiento de la confianza en el otro, gatilló la desesperanza de toda una generación, que vio como década a

década fue siendo despojada de derechos y sueños. Teniendo que aceptar vivir en un país al que ellos no estaban invitados en la idea de desarrollo y progreso.

Esta marginalidad de expectativas vio con espanto como ante sus ojos se levantaba un Chile aparte. Esplendoroso y distante, opulento y excluyente. Entonces, nacen los movimientos sociales como un grito para decirnos que otro Chile es posible, que los sueños no han muerto, que hay aún una reserva ética que hay que salvar y por la cual es digno luchar. La calle se transforma así en el escenario donde se manifiesta y articula el grito y la opinión de “los nadie” por exigir y ser parte del destino de sus sueños y esperanzas, para ser escuchados e incluidos después de tanto destierro y atropello.

Hoy gracias a los movimientos sociales, la agenda política transversalmente se ha visto obligada a incluir en su discurso sus temas y demandas. Chile cambió —se dice. En realidad aún no ha cambiado nada, pero sí hay conciencia de que si no se hacen los cambios, las personas no se quedarán en sus casas esperando 40 años más. Estas obras correspondieron a la serie **“Chile está en la calle”**.





Una constante en mi recorrido ha sido, entre serie y serie, buscar nuevos diálogos en el paisaje. Así es como expuse **“Vuelo rasante”** en Chiloé.



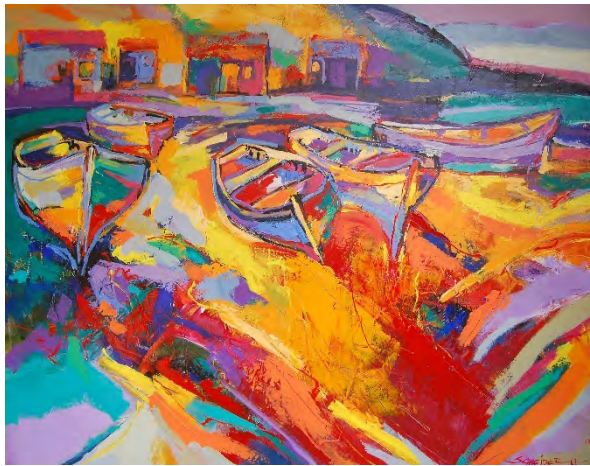
“De Los Lagos a la Patagonia “en Coyhaique:





“Escapadas” en la ciudad de Osorno:





Fruto del bombardeo emocional de las imágenes desgarradoras de guerra que llegaban desde Siria, de ISIS en Iraq y Siria, de los cuerpos náufragos de migrantes exhaustos sobre las aguas del Mediterráneo, buscando llegar a Europa; me iba planteando cómo podría representar una denuncia humanitaria de estas atrocidades sin caer en la misma brutalidad de las

imágenes. Mi respuesta fue una vez más, desde la abstracción. Y escribí este texto:

Esta serie nace de la decepción. En el claustro oscuro se cuelean más sombras que luces. La vida apenas le cree a la palabra. Latidos extraviados gatillando gestos, balbuceos en la levedad. Parecía que había una plaza para juntarnos y cantar... parecía. Alguien nos arrebató la sonrisa en plena vía pública, al parecer no hay culpables. En esta muestra desconfío de la maloliente razón y sus vanidosos afanes, quiero zafarme un rato de ella. Huyo a exiliarme en el follaje de las islas y entre su espesura ocultarme de todo, de mí...extraviarme. Esta aventura pictórica es un viaje a lo mas íntimo de la pintura como rito de purificación y expiación. El arte no cambia mundos, pero ofrece nuevos.

De esta reflexión emerge **“Otra Materia”**:







El 2017, dos años antes de estallido social de octubre del 2019, desarrollé una serie que se llamó **“UTOPIÍA”**, y que, en la perspectiva del tiempo pareciera resultar premonitoria. Reconozco que no tengo facultades especiales de clarividencia, pero si se pueden identificar varios elementos de coincidencia simbólica y conceptual. Siendo honesto, la idea de un barco encallado ocupando, invadiendo, asfixiando casi todo el espacio interior de una sala fue lo primero que me sedujo. Representar el fracaso de una idea, el varamiento de una entidad gigantesca creada por el hombre y por su magnitud aparentemente invulnerable. Nunca tuve la certeza sobre que

elemento caótico estaba representando, era solo una intuición desbocada. Nunca le puse apellido a ese hecho que estaba representando. Solo tenía nombre, **UTOPIA**. Un desafío extra fue ocupar un lenguaje representacional muy ajeno al mío (el plano bidimensional), lo cual lo consideré en su momento un atrevimiento. Pero para eso son las aventuras: para vivirlas. El barco encallado representaba la codicia del hombre, una bitácora cargado de erráticas gobernanzas, dominadas por la ambición y que ya habían determinado su fin, podría haber sido la crisis de un sistema económico o político, pero como digo, no tuve el atrevimiento de ponerle apellido. Quedaría en el plano simbólico, lo que me parece hoy una muy buena e intuitiva decisión, porque la dotó de potencia poética y significado.

Escribí dos textos para orientar la escenificación. Uno hablaba del barco encallado:

He aquí el gran naufragio.

Nadie sabe cómo llegó a esta orilla. Solo apareció una mañana. Un gigantesco barco arrastrado por los vientos y mares a la deriva por meses años quizás, hasta llegar aquí para mostrarnos su vacío, su deterioro.

Encallaron sus pesados fierros institucionales. Se oxidaron las cuadernas que sustentaban su forma. Varó una forma de hacer y ser persona o continente y contenedor. Sus oscuras bodegas aún huelen a barriles derramados especias grilletes traficado a cualquier precio y con dudosas banderas.

En su puente de mando y cabina se oyen aún gritos de erradas rutas, negras bitácoras y erráticas gobernanzas que desataron su deriva. Piratescos motines, alabanzas de codiciosos botines manchados.

Los gobernantes del barco olvidaron los símbolos de la heráldica de sus escudos, fortalezas nobleza, para traficar a rostro descubierto con sus mediocridades.

He aquí el final del camino.

El otro texto, en vista de los catastróficos acontecimientos, era un llamado a refundar una nueva sociedad e invitaba a los naufragados a comenzar de nuevo e imaginar un futuro, una **UTOPIA**:

Desde esta desolada playa.

Aquí parados en medio de estos naufragados escombros, te invito a imaginar esa isla.

Pero, si ya sabemos que será una **UTOPIA**, ¿para qué molestarse en pensarla?

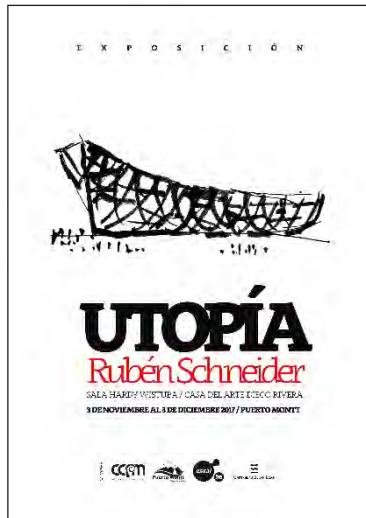
Donde no hay nada, todo podemos fundarlo.

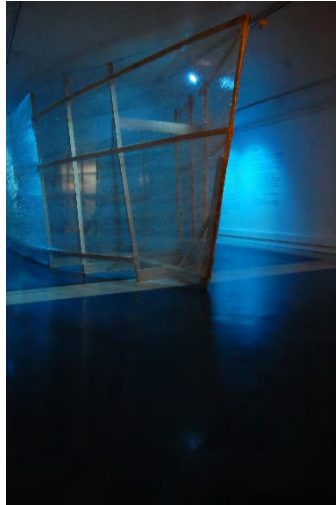
Cuando pongas un pie en las aguas imaginarias de tu **UTOPIA**, ya estarás navegando hacia ella. La **UTOPIA** es la dirección del viaje hacia donde buscarás una gloriosa y magnífica aventura para tu vida, sabiendo que cuanto más lejanos pongas tus sueños, más cerca estarás de la isla.

Hemos sido eficientes en deshumanizar, en destruir

¿...cambiarías el rumbo?

Saber llegar supone un otro y un nosotros, hacia orillas más amables y contenedoras.





Las propuestas y la creatividad en el arte son muy semejantes a las preguntas que se hacen desde la ciencia, la matemática y otras áreas del conocimiento, y tienen que ver con estar despierto ante la vida, ante el asombro de los elementos que la componen, ante las emociones que despiertan el comportamiento animal, humano y el universo y el apetito por saber y comunicar sus experiencias.



## De los sistemas Autopoiéticos autónomos [o de la performance a la instalación]

Félix Lazo<sup>77</sup>



Imagen 1: Magnet TV, Nam June Paik, 1965

(...) perfecting the individual machine by making it automatic involves “feedback”. That means introducing an information loop or circuit, where before there has been merely a one way flow or mechanical sequence. Feedback is the end of the lineality that came into the

---

77. Artista visual y profesor universitario. Actualmente radicado en Frutillar, flx. lazo@gmail.com

Western world with the alphabet and the continuous of Euclidean space. Feedback or dialogue between the mechanism and its environment brings a further weaving of individual machines into a galaxy of such machines...<sup>78</sup>

Marshall McLuhan  
Understanding Media pg. 468.  
Gincko Press, CA, USA (2003)

## Introducción

Autopoiesis significa auto-organización (de Auto: a sí mismo; y Poiesis: (griego, creación, fabricación, construcción). Concepto que nace en la biología de la mano de los chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1973), y que designa un proceso mediante el cual un sistema (por ejemplo, una célula, un ser vivo o una organización) se genera a sí mismo a través de la interacción con su medio. Un sistema autopoietico es operacionalmente cerrado y determinado estructuralmente. Característica definitoria de los seres vivos. Según Maturana y Varela (1973) son autopoieticos los sistemas que presentan una red de procesos u operaciones (que lo define como tal y lo hace distinguible de los demás sistemas), y que pueden crear o destruir elementos del mismo sistema, como respuesta a las

---

78. (...) el perfeccionamiento de la máquina individual al hacerla automática implica "retroalimentación". Eso significa la introducción de un loop de información o circuito, donde antes sólo había un flujo unidireccional o una secuencia mecánica. La retroalimentación es el final de la linealidad que llegó al mundo occidental con el alfabeto y el espacio Euclidiano continuo. La retroalimentación o el diálogo entre el mecanismo y su entorno trae como consecuencia adicional el tejido de máquinas individuales a una galaxia de máquinas del mismo tipo (...) (Traducción propia)



perturbaciones del medio. Aunque el sistema cambie estructuralmente, dicha red permanece invariante durante toda su existencia, manteniendo la identidad de este. Los seres vivos son sistemas autopoieticos y están vivos solo mientras están en autopoiesis.

Este capítulo da cuenta de la evolución de los sistemas autopoieticos, su mutación como herramienta de performance en vivo, aplicada en el desarrollo de instalaciones inmersivas de retroalimentación visual y sonora<sup>79</sup>. Los sistemas autopoieticos son máquinas multimedia (*software + hardware*) de interacción y retroalimentación que generan una respuesta auditiva y visual en relación directa a los estímulos visuales y auditivos del entorno. Este cuerpo de obras nace de una serie de preocupaciones en relación con la sincronía entre lo sonoro y lo visual y son el resultado de mis investigaciones sobre la interactividad, la performance, la relación del espectador con la obra y la problemática de la forma. Estos sistemas toman como referente una serie de planteamientos conceptuales de las vanguardias artísticas del siglo XX y plantean una serie de cuestionamientos en relación con la obra de arte. La obra solo existe en el estar interactuando con el medio, o en términos autopoieticos, en el acoplamiento estructural del sistema con su ambiente. La evolución y desarrollo de los sistemas Autopoieticos se puede dividir en cuatro etapas.

## Etapa I

La primera etapa desde el año 2005 al 2007. se podría definir como de gestación o experimental, con obras como: **Dha Tra**

---

79. La descripción de los sistemas Autopoieticos y sus orígenes pueden encontrarse en este vínculo. <http://www.lazo.cl/autopoietic.html>.

(2005): para Tabla (tambor Hindú), computador y video<sup>80</sup>; **<mé-  
todoEntropia>** (2006) video de una instancia de esta obra<sup>81</sup>, y **Mirror** (2007) para dos laptops, video y ocho canales de audio.

Entre septiembre y octubre de 2007 junto con el compositor Cristian Morales realizamos una gira por Norteamérica presentando obras de compositores electroacústicos chilenos, organizada por la Comunidad Electroacustica de Chile<sup>82</sup> (CECH). Las ciudades visitadas fueron: Morelia en México, San Diego, Santa Bárbara, San Francisco, Kansas y Romeoville en Estados Unidos y San José en Costa Rica, concluyendo la gira con la presentación de la obra *Mirror* en el Festival de Música Electroacústica Aimaako en Octubre de ese año.

En esta gira fuimos presentando y desarrollando la obra. Esta obra evolucionaba en la medida que íbamos avanzando en nuestra gira. El concepto general de era grabar en video las ciudades visitadas, el audio era procesado por Cristian Morales en tiempo real en las presentaciones y yo procesaba el audio y los videos en relación a lo que ocurría en el concierto. Este ejercicio fue generando un archivo de sonidos y videos que se iba combinando y sumando en cada presentación. La idea era funcionar como espejos de los lugares visitados y también como espejo entre nosotros. Cristian Morales trabajó con Max/MSP y yo con Supercollider, Isadora y Pixelshox, generando también una tensión en relación con las herramientas de proceso de audio vigentes en ese entonces.

---

80. Filamción de la performance en vivo en este vínculo: <http://vimeo.com/2822427>.

81. <http://vimeo.com/2822497>.

82. [www.cech.cl](http://www.cech.cl)

## Etapa II

La segunda etapa consolida el concepto de los sistemas Autopoiéticos y se define principalmente con el proyecto seis estudios para una obra vacía del año 2008, financiado por los Fondos de Cultura de Chile. Este proyecto tuvo una duración aproximada de un año y concluyó con un sitio web que da cuenta de todo el proceso<sup>83</sup>.

Este proyecto consistió en diseñar y programar seis diferentes procesos de interacción en tiempo real de video y audio en respuesta a su entorno. Estas obras o estudios no tenían sonidos pregrabados o películas, todo el material que utilizaban para constituirse era dado por el entorno visual y acústico específico que las rodeaba. Cada uno de estos estudios (rediseñado y ajustado) captaba la información de su entorno por 4.33 min. (como una cita lejana a la obra 4.33 min. de John Cage).

Esta obra constituye uno de los ejes fundamentales desde donde se articulan los sistemas Autopoiéticos. Al finalizar este proyecto quedaron dadas las posibilidades de desarrollar dos líneas de trabajo, por un lado el crear las herramientas para producir un complejo sistema de retroalimentación manipulable en tiempo real, y por otro lado, las bases para desarrollar obras autónomas, es decir, independientes del autor o ejecutante, permitiendo producir instalaciones inmersivas de retroalimentación en donde el público podría interactuar con las obras, haciéndose cargo de su propia experiencia.

---

83. Para ver el proyecto completo <http://www.lazo.cl/seisestudios/>

### Etapa III



Imagen 2: Espacializador de ocho canales.

La tercera etapa se podría definir como performática, con el desarrollo de herramientas y obras de presentación en vivo. Entre los años 2008 al 2011 trabajé principalmente en obras interactivas performáticas, presentado varias versiones de los sistemas Autopoiéticos, en los cuales la obra autopoiética funcionaba en una relación directa con el público y los resonantes propios de cada sala. Diferentes parámetros visuales y sonoros eran manipulados en tiempo real, produciendo una instancia de interacción y retroalimentación de situaciones sonoras y visuales imprevistas. Cada sala o espacio reaccionaba de manera distinta produciendo sonidos producto de la retroalimentación y respuestas visuales producto de las luces y colores propios de cada sala. En esta etapa implemente un dispositivo simple de faders para poder controlar la espacialización de ocho canales de audio en tiempo real.

Estos sistemas Autopoiéticos tenían cada uno sus propios parámetros de programación y una partitura que estructuraba la presentación, alguna de las cuales incluían intervenciones fonéticas:

Imagen 3: Partitura del performance de Sistema Autopoiético V

Estos sistemas fueron presentados en el **ExperimentaClub** La Casa Encendida, Madrid; en **Sudamerica Electronica nas Estrelas**, Planetarium, Sao Paulo, Brazil; **Autopoietic System III** Chateau CAC, Córdoba, Argentina; **Autopoietic System IV** Noche Blanca, Festival de Música Electroacústica Aimaako, Matucana 100, Santiago; y **Autopoietic System V** EXPERIMENTACLUB + LIMBO, Centro Cultural de España. La última presentación en vivo de los sistemas Autopoiéticos fue en octubre del año 2011 en el Festival de Música Electroacústica

Aimaako en el GAM, Santiago de Chile. En esa oportunidad presenté el **sistemaAutopoiético vii (audiencia)**.

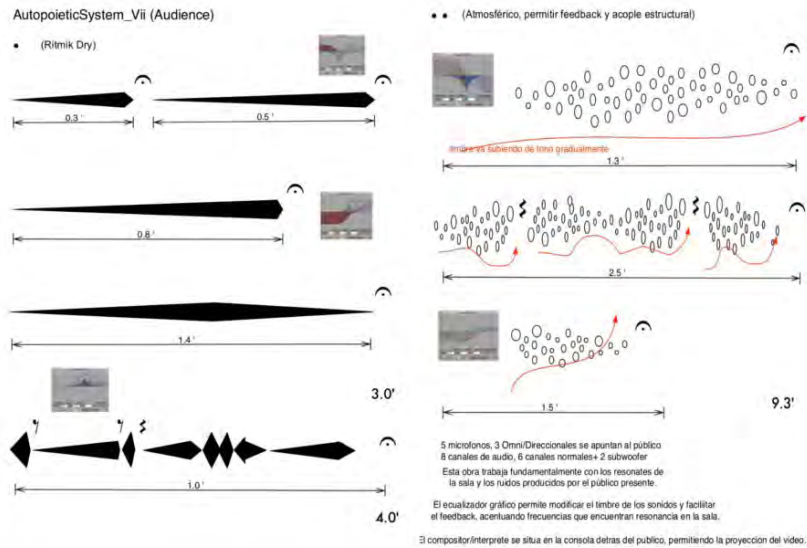


Imagen 4: Partituras de performance del SistemaAutopoiético Vii

Esta obra trabaja principalmente con los resonantes de la sala, se articula en sus procesos de retroalimentación acentuando o cancelando frecuencias que permiten producir un acoplamiento entre el sistema y el lugar. Particularmente, es el público el que es microfoneado tomado los gestos sonoros mínimos para gatillar los procesos del sistema. La estructura de esta obra está constituida por dos partes: una parte rítmica o con un sistema que favorece los sonidos rítmicos y una segunda parte de sonidos granulados más melódicos. La parte visual fue desarrollada en QuartzComposer y controlada desde SuperCollider, la cámara de video toma en un comienzo

la mesa de control para luego enfocarse en la pantalla, retroalimentándose de su propia proyección.

La presentación de esta pieza fue curiosa, el público intencionalmente no fue advertido de que la obra era interactiva, la idea era que fuera emergiendo de los sonidos mínimos e involuntarios del público. A pesar de tener cuatro micrófonos y dos de ellos dirigidos hacia el público, el tiempo de prueba de sonido e implementación de los equipos no fue suficiente para afinar el sistema a la acústica del lugar, lo que dio como resultado que la respuesta del sistema fuera muy leve y por lo tanto la obra no logró desarrollarse como estaba planeado.

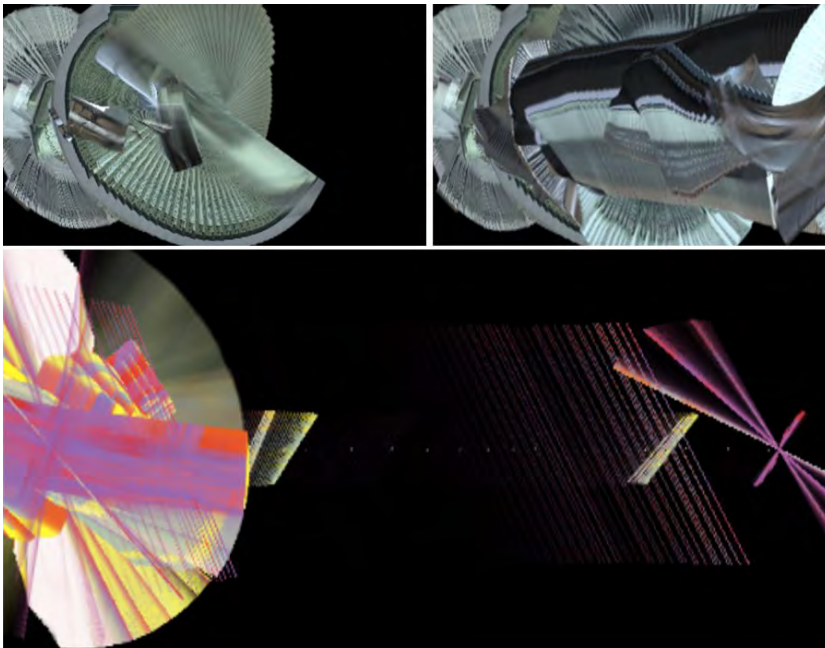


Imagen 5: Imágenes de las Proyecciones y Programación en SuperCollider y Quartz Composer.



## Etapa IV: de los sistemas autónomos

Después de las experiencias antes expuestas, la necesidad de realizar una obra autónoma e independiente que funcionara por sí sola se hizo perentoria. La idea de crear un autómatas con un complejo sistema de interacciones posibles, que diera cuenta de las preocupaciones estéticas, pero que al mismo tiempo se mantuviese lo suficientemente abierto como para incluir respuestas inesperadas empezó a cristalizarse. Esta idea se vio reforzada al conocer la librería C++ *OpenFrameworks*, que consiste en un sistema optimizado e implementado especialmente para artistas. Este encuentro me permitió salir de la plataforma Apple y poder programar obras independientes de los sistemas operativos.

La cuarta etapa comienza el año 2010 con la instalación **m:n:m:l** en la Galería CCU, esta instalación duró aproximadamente 45 días, y fue posible gracias al auspicio de una empresa de computadoras que facilitaron dos equipos de última generación con el sistema operativo Windows XP. Programé en mi computador apple los dos software interactivos en *OpenFrameworks* y luego los compile en los computadores con Windows XP, hice lo mismo con el desarrollo del sistema interactivo sonoro, ya que *SuperCollider* también funciona en Windows. Entre los años 2010 y 2012 realicé cinco instalaciones interactivas:

**m: n: m: : l**. El año 2010 la instalación **m: n: m: : l**, objetos de papel origami, instalación interactiva visual y sonora, Galería CCU, Santiago, Chile<sup>84</sup> y la galería AC Institute de New York<sup>85</sup>.

---

84. <http://www.lazo.cl/mnml.html>

85. <http://www.lazo.cl/mnmlNY.html>



**Stille**, instalación visual y sonora interactiva, Cruces Sonoros, Museo de Arte Contemporáneo, Santiago, Chile<sup>86</sup>. Esta obra estuvo tres semanas y concluyó con una performance de la instalación.

**Tumi**, Obra interactiva visual y sonora, presentada en la muestra Bosque Invisible, Centro Cultural de Comuna del Bosque, Santiago. Obra totalmente desarrollada en OpenFrameworks.

**BlindSicht**, instalación visual y sonora interactiva, Espacios que Suenan, Goethe Institut, Santiago, Chile

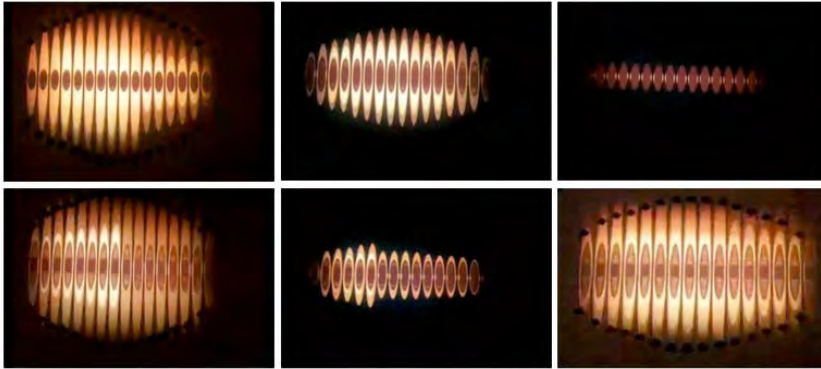


Imagen 6: Imágenes de la proyección de Stille<sup>87</sup> [AutopoieticSystems (viii)] 2012

Una proyección en la pared de un óvalo horizontal constituida por 15 óvalos verticales que son reactivos a los ruidos de la habitación, 32 hojas de papel pintados en cajas de origami delimitan la forma principal.

86. <http://www.lazo.cl/stille.html>,

87. Instalación y performance interactiva visual y sonora comisionada para Cruces Sonoros Museo de Arte Contemporáneo, Quinta Normal, Santiago, Chile

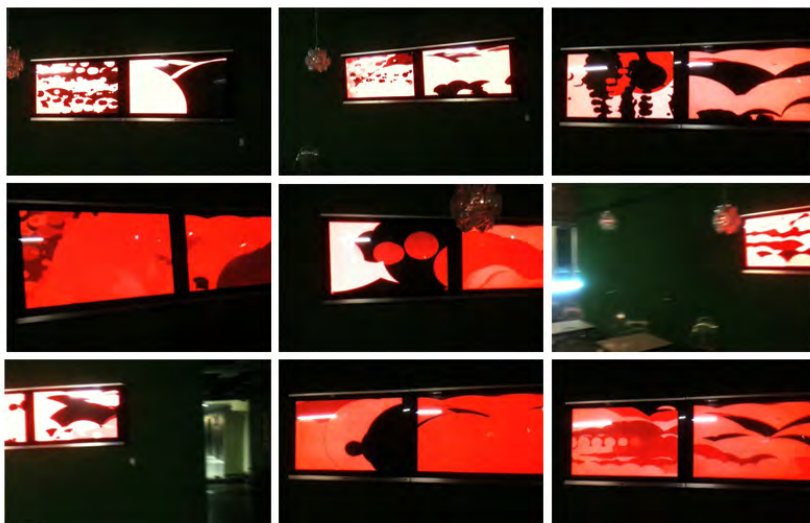


Imagen 7: BlindSicht<sup>88</sup> (vistaCiega) en “Espacios que Suenan”  
Goethe Institut, Nov. 2012. Santiago, Chile.

BlindSicht se sitúa en el contexto de una serie de obras que hacen relación a la problemática de la percepción y lo real. Lo que captan nuestros sentidos son parcialidades dadas por la configuración de nuestros órganos de los sentidos, y la realidad es un constructo de nuestra condición de mamíferos simbólicos.

Estas experiencias me llevaron a enfrentar una serie de problemas prácticos, principalmente en relación a la disponibilidad de los equipos en los diferentes lugares en donde realicé las instalaciones. En algunos de estos casos los computadores que me facilitaron estaban obsoletos o eran computadores descartados, obligándome a tener que limpiar y optimizar

---

88. “BlindSicht es la capacidad de las personas ciegas por lesiones causadas en el córtex estriado o corteza visual primaria, para responder a los estímulos visuales que no ven conscientemente.”

los sistemas para poder correr los programas que había diseñado. Esto incluía en el proceso de montaje de la instalación un elemento bastante tedioso de ir probando y desechando computadores. Uno de los casos más curioso fue en la instalación BlindSicht en el Goethe Institute, en donde después de probar varias máquinas al final terminé utilizando uno de los computadores de una secretaria.

Para la exposición m:n:m:l en la galería AC Institute en Nueva York opté por comprar un par de netbooks y llevarlos para evitar reprogramar todo el sistema en computadores prestados. Otro de los problemas técnicos, de no menor importancia, era el encendido y apagado del sistema. Tuve que crear un protocolo de manejo de los softwares y computadores y además entrenar a una persona de la galería o instituto para que cada mañana prendiera y luego al final de día apagara los equipos. En las cinco instalaciones que realicé las personas que manejaron los equipos fueron receptivas y no tuve mayores problemas técnicos, pero esto le daba un elemento adicional de fragilidad a la instalación.

#### a) Sistemas Operativos

El problema de Apple. La idea de generar una instalación sonora y visual interactiva, me llevo el año 2009 a comenzar a estudiar la portabilidad de los programas que habia estado desarrollando en la plataforma Apple. Esta tiene una implementación muy efectiva en lo gráfico y en lo visual permitiendo realizar obras digitales de muy alto nivel, pero también tiene sus inconvenientes, especialmente para los artistas que trabajan con programación de código.

Uno de los principales problemas ha sido la actualización permanente de su sistema operativo y la incompatibilidad con los sistemas anteriores, lo que deja obsoletos e inoperantes el desarrollo de programas anteriores. Realice varias obras, algunas de las cuales quedaron obsoletas en menos de dos años, siendo imposible ejecutarlas y viéndome en la necesidad de portar la programación a un nivel más bajo en donde el código fuera compatible con diferentes sistemas operativos.

El alto costo de los equipos Apple hace inviable la posibilidad de tenerlos en una galería durante un mes, especialmente en nuestra realidad sudamericana. En el año 2001 en la muestra ELICH el computador que ejecutaba la obra “la importancia del amarillo en Santiago” en una pantalla de cajero automático fue sustraído de la exposición durante la muestra<sup>89</sup>. Estas experiencias son comunes en estas latitudes.

La constante renovación de los equipos Apple y la incompatibilidad de los conectores de unos equipos con otros hace que esta plataforma sea muy engorrosa para realizar instalaciones. Finalmente, el año 2012 dejé de trabajar con computadores Apple. En septiembre de ese año mi computador mac book pro del año 2008 dejó de funcionar. Realizando una investigación en internet descubrí que este modelo presentaba fallas por un cambio en los componentes de la soldadura en la tarjeta de video. Según un comunicado de Apple estos computadores serían arreglados sin costo dentro de los cinco años siguientes a su fabricación, mi computador estaba en el límite. Escribí una carta a la oficina de la compañía en sudamérica explicando la situación, la respuesta fue negativa, sin explicaciones ni disculpas. A mi modo de ver la situación, si uno cuida sus

---

89. <https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.lazo.cl%2Fimages%2Ffelich.pdf>

máquinas no tiene apoyo de la empresa porque no es económicamente conveniente, me pareció que el consumismo había envenenado el corazón de la manzana.

Buscando un sistema operativo suficientemente flexible como para poder desarrollar mis obras e independiente de las máquinas me encontré con el sistema operativo Linux. Esta plataforma me permitía implementar los dos lenguajes de programación que estaba utilizando, SuperCollider para audio y OpenFrameworks para lo visual.

#### b) Linux y Raspberry PI

Una de las sorpresas al comenzar a trabajar con la plataforma Linux fue la oportunidad de encontrar y probar los microcomputadores Raspberry Pi<sup>90</sup>, pequeños computadores del tamaño de una tarjeta de visita y de bajo costo que operan con un sistema operativo linux que demanda muy pocos recursos.



Imagen 8: Raspberry PI

---

90. [www.raspberrypi.org/](http://www.raspberrypi.org/)

La librería C++ openFrameworks funciona en estos microcomputadores y esto abre la posibilidad de desarrollar e implementar obras interactivas autónomas. Cada monitor, pantalla o proyector puede llevar su propio microcomputador y sus propio sistema de audio. Los sistemas Autopoiéticos Autónomos entran en un nuevo nivel de complejidad gracias a los microcomputadores (Raspberri Pi) y al sistema operativo linux, al introducir estos dos elementos los costos de producción se reducen bastante permitiendo crear sistemas Autopoiéticos que trabajan en paralelo generando una obra de múltiples capas de complejidad e interacción, solucionando además una serie de problemas técnicos. Tres obras con estas características serán presentadas en los años 2014, 2015, 2016-17.

### 10 sistemas Autopoiéticos Autónomos

Proyecto FONDART Regional de Nuevos Medios, se realizó durante el año 2014 y exhibió en la Galería Bosque Nativo de Puerto Varas. Este proyecto consistió en 10 obras interactivas diferentes que generan una respuesta visual y sonora en relación al ruido del ambiente y a la interacción sonora de los visitantes.

Cada una de estas obras está compuesta por un microcomputador Raspberry-Pi que se adjunta detrás de los monitores de 40 pulgadas, y se activa al prender la pantalla ya que el microcomputador se alimenta del puerto usb. Solucionando así, uno de los problemas comunes de las instalaciones interactivas, en las cuales hay que preparar un protocolo de encendido y apagado de las obras y entrenar al personal de la galería para el correcto funcionamiento de las obras.

Cada uno de estos computadores tiene un micrófono y un par de audífonos. Cada uno de estos computadores procesa un programa en tiempo real realizado en C++ en openframeworks que genera sonidos y visuales en dependencia a los estímulos sonoros. Estas obras se tomaron la totalidad del espacio de la galería produciendo una instalación interactiva inmersiva, las personas participaron de la experiencia produciendo sonidos y activando las diferentes obras con ruidos o saltos, generando una exhibición dinámica y lúdica.

Cada obra era autónoma e única pero participaba del total de la instalación convirtiendo la galería en un espacio vivo y palpitante. Se realizaron charlas y visitas guiadas explicando el funcionamiento de la muestra con el fin de acercar a las personas y especialmente a los jóvenes a este tipo de arte. Aprovechando la instancia se convocó a un conversatorio sobre Arte Contemporáneo, instancia en la cual se aprovechó de lanzar la página web<sup>91</sup>.

---

91. Un completo desarrollo del proyecto con videos y los codigos se encuentra en la pagina web. <http://www.lazo.cl/10sistemasautopoieticos/index.html>

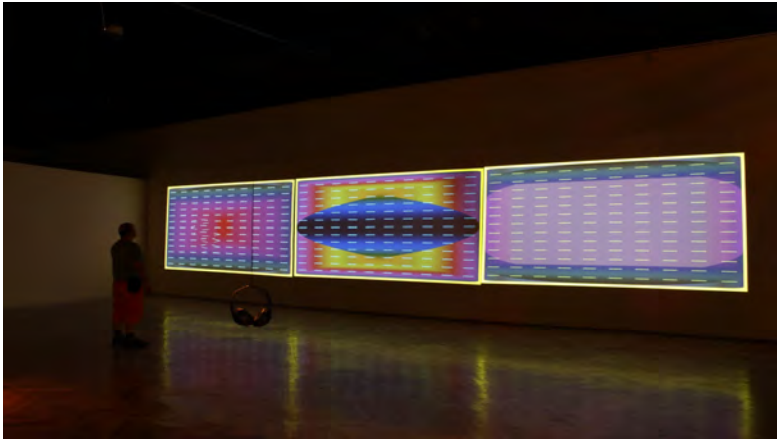


Imagen 9: [999] sistema Autoipoiético presentado en la exposicion Reflojo/Sonoro con el colectivo Biotroniks 2.0 Museo nacional de Bellas Artes, Santiago, Chile Enero - Abril 2015

[999] sistemas Autopoiético es una instalación visual y sonora interactiva que consiste en una proyección de aproximadamente 15 metros por 2,5 metros. Tres proyectores, tres microcomputadoras Raspberry Pi, tres cámaras nocturnas y tres pares de auriculares. Cada uno de estos computadores tiene un programa diferente que responde dibujando formas, colores y sonidos en respuesta a los diferentes estímulos que los espectadores producen, permitiendo una experiencia personal de diálogo con la obra. Los principales conceptos que intervienen en esta obra son:

- a) La obra se constituye en la interacción con el entorno y con los espectadores.
- b) El sistema tiene una complejidad que le permite responder de manera inesperada.
- c) El espectador es responsable de su propia experiencia con el sistema.



- d) Una de mis principales preocupaciones en este momento es el hecho de que cada uno de los humanos es único y percibe y experimenta su vida de una manera extremadamente personal... y aunque hemos sido entrenados para comunicar y compartir nuestros hallazgos, el proceso de la experiencia es algo personal.

### NEURONAL sistemaAutopoiético 16.1



(...) lo que nos interesa saber es, precisamente, el significado de estar/ser en el mundo. (Merleau-Ponty, *The Visible and the Invisible*, 1964)

(...) el mundo que conocemos no es pre-dado, sino que se enactúa a través de nuestra historia de acoplamiento estructural.

(Francisco Varela, *de cuerpo Presente*, 1992)

Imagen 10: NEURONAL sistemaAutopoiético 16.1

Instalación interactiva visual y sonora en la cual los espectadores quedan totalmente sumergidos en la obra, siendo parte esencial de ella. Los visitantes entran en un espacio altamente sensible donde un mundo se va creando en relación directa a sus movimientos, gestos y sonidos<sup>92</sup>. La obra no es el objeto, sino, que se constituye en la experiencia de la interacción del espectador con el sistema, poniendo el acento en la intención individual como gatillador fundacional de la experiencia. El sistema está compuesto por ocho micro-computadores inter-conectados formando una red neuronal, en la cual el espectador es parte de ella, respondiendo en tiempo real a los estímulos de los visitantes<sup>93</sup>. La parte visual del sistema consiste en tres computadores Raspberry Pi con cámara nocturna, tres programas diferentes realizados en openFrameworks C++, que aplican una serie de filtros y procesos a las capturas de las cámaras y las proyectan sobre tres camas de sal gruesa. Los programas son totalmente diferentes, pero tienen en común el concepto de procesar lo que capta la cámara. Lo que proyectan los proyectores esta en directa relación a lo que esta sucediendo en la sala. Por su parte, el sistema de sonido consiste en cinco parlantes activos, cada uno de ellos tiene un computador Raspberry Pi, tarjeta de sonido, micrófono, y un programa —levemente diferentes para cada uno— desarrollado en SuperCollider que consiste en un tono base con diferentes armónicos que se gatillan en relación a las diferentes intensidades de volumen de la sala. Cada programa utiliza como tono base una sub-división de la octava de 22 pasos, y un sistema de hasta 300 resonantes, las

---

92. Esta obra fue presentada en: CAMM Centro de Arte Molino Machmar PUERTO VARRAS, diciembre 2016 y LUCARNA\_artecontemporáneo FRUTILLAR, Enero - Marzo 2017  
93. La información completa y videos de la instalación en la página web.<http://www.lazo.cl/neuronal/neuronal.html>

frecuencias de respuesta de los tonos base son diferentes para cada computador-parlante, generando un proceso en tiempo real de síntesis aditiva.

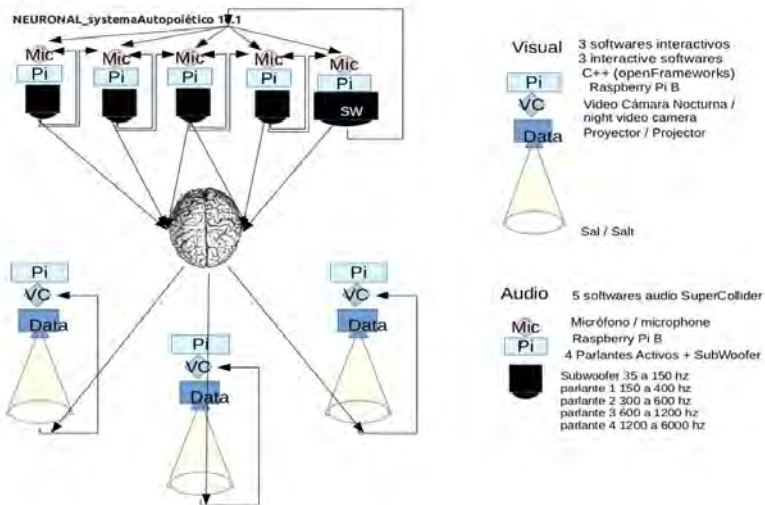


Imagen 11: Esquema gráfico del sistema.

Este sistema utiliza una característica neuronal humana llamada temporalización, en la cual el ojo y el oído sincronizan los estímulos si están suficientemente cercanos en el tiempo.



Imagen 12: Exposición de NEURONAL sistemaAutopoiético 16.1

## Conclusiones

Magnet TV (1965) de Nam June Paik, imagen con la cual comienza este capítulo manifiesta la cualidad fluida de las obras eléctricas, además de presentar la permeabilidad y fragilidad de estos medios a las influencias externas.

Los sistemasAutopoiéticos Autónomos logran resolver una serie de problemas prácticos y financieros de este tipo de obras interactivas que requieren de análisis de procesos en tiempo real, abriendo al mismo tiempo el horizonte a nuevas posibilidades de desarrollo. La fantasía de una obra Plug & Play con su propio hardware incorporado se hace cada vez más posible. El desafío es ahora producir obras suficientemente poderosas que

logren adaptarse y acoplarse estructuralmente a lo diferentes espacios en donde operen.

Al separar la obra del autor esta queda a su propia deriva y es en su cableado, en su programación y en su estructura interna desde donde debe enfrentarse a las vicisitudes del medio, para producir su acoplamiento estructural y lograr constituirse como obra. La obra sólo existe en el estar interactuando con el medio, o en términos autopoieticos, en el acoplamiento estructural del sistema con su ambiente.

### **Referencias bibliográficas**

MATURANA, H. Y VARELA, F. (1998). *De Máquinas y Seres Vivos*, Santiago, Chile, Quinta Edición: Editorial Universitaria.

PRIGOGINE, I. Y STENGERS, I. (1984). *Order Out of Chaos, USA: First Edition*, Bantam Books.

F. J. VARELA, E. THOMPSON Y E. ROSCH (1992), *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*, España, Barcelona: Editorial Gedisa.

PEREVALOV, D. (2013). *Mastering open Frameworks: Creative Coding Demystified*, Birmingham, UK, Packt Publishing.

PEREVALOV, D. E TATARNIKOV, I. (SODAZOT) (2015). *Open Frameworks Essentials*, Birmingham, UK, Packt Publishing.

SHIFFMAN, D. (2012). *The Nature of Code*. 1 Edition, USA, Daniel Shiffman.

VALLE, A. (2016). *Introduction to Super Collider*, Berlin: Logos Verlag



## ¿DÓNDE ESTÁ JOSÉ HUENANTE?<sup>94</sup>

Oscar Petrel<sup>95</sup>

En un mundo desbocado, que ignora la intemperie de los olvidados,  
hoy te has vuelto luz  
Pedro Aznar

Regalé mis ojos para que la gente despierte  
Gustavo Gatica

Un muchacho de 16 años  
de origen mapuche  
es el primer detenido desaparecido en democracia.  
Puerto Montt, septiembre del 2005.  
José fue detenido por carabineros  
y desde entonces no se ha vuelto a ver.  
¿Dónde está José Huenante?,  
pregunta el grafiti  
al lado de la Escuela España  
José esta hoja es mi grafiti.  
Es para ti. Hoy te busco.  
No quiero olvidarte.  
Perdónanos, José.  
No fue Carabineros de Chile,  
únicamente.  
Fuimos todos.

---

94. Petrel, Oscar (2018). Libro HD. Colección Pez Espada: Viña del Mar

95. Poeta, escritor, músico y profesor universitario, oscarpetrel@gmail.com

## CALAFATE TRISTE<sup>96</sup>

¿Qué ve usted en lo que ve?  
No son esferas de violencia, la violencia no está allí.  
La violencia siempre está en otra parte,  
la verdadera huella de la violencia es la palabra.  
Las palabras propulsionan el calor de esa materia de goma,  
Las palabras propulsionan el calor de esa materia de goma y  
plomo.  
Palabras enredadas al pensamiento de los seres humanos.  
No se ve la delicadeza del que avanza por la calle.  
No se ve la ternura de un cartón rallado con una consigna que  
dice: dignidad.  
No se ve la fragilidad de lo que somos realmente.  
No se ve la suavidad de aquel que avanza por la calle.  
Como las ballenas del mar arponeadas desde el barco,  
algunos ven en las ballenas monstruos colosales.  
Recuerdo los ojos de mi padre.  
La esquirra de metal de la chispa de una soldadura impactando  
su mirada.  
Veo a mi madre sacándole esa mugre de los ojos,  
con un mantel de plato de cocina,  
limpiándole la vista con la suavidad del amor de las aves.  
Ahora recuerdo los ojos de mi hijo  
cuando ellos todavía no veían.  
Fijos a una luz más profunda, miraban, de noche,  
todo aquello que de hijo ya de mí, moría.

---

96. Poema de Petrel, inédito y sin publicar



No se puede sacar la chispa caliente de los ojos  
sigue intacta la palabra que acelera los balines.  
Ni siquiera el lenguaje tiene la culpa del odio,  
no hay escudos, ni héroes,  
para esa raíz lamentable  
que también habita en cada uno de nosotros.  
Veo un manzano, sus hojas.  
Veo los ojos del árbol, los pájaros que llegan a sus ramas,  
Veo el nacimiento de la luz  
Veo los árboles sacudidos de luz, y la luz con la luz que hace  
este día,  
luz entrando por los ojos, por las manos,  
luz entrando por los oídos, por la boca del que canta,  
luz entrando por la mañana  
en tus ojos y mis ojos que hoy despiertan.  
Cada balín de goma viajando por el aire  
es una misma pregunta:  
¿Qué es la violencia?  
¿dónde está?  
¿quién la ejerce?  
¿Quién la recibe?  
¿quién la justifica?  
Usted tiene en sus manos  
un balín de goma disparado en Puerto Montt.  
Usted tiene en sus manos  
el país que habita.  
Usted tiene en sus manos  
nuestro fracaso.  
Usted tiene en sus manos  
el fracaso del lenguaje.  
Usted tiene en sus manos

un cerco,  
la frontera de todas las patrias.  
Usted tiene en sus manos  
un límite,  
la frontera de todos los sueños.  
Usted tiene en sus manos  
las fronteras de Chile.  
(Noviembre, 2019)

\s

## DE LOS AUTORES

**Juan Alfaro**, es Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha sido ayudante de cátedra en diversos cursos de pregrado tales como Técnicas Cualitativas de Investigación Social, Educación, Cultura y Sociedad y Realidad Educacional (Universidad Finis Terrae). Además, ha trabajado como ayudante de investigación en proyectos vinculados con la educación técnico-profesional en Chile, la regeneración barrial en territorios vulnerables y las dinámicas sociales de acumulación y riqueza. Actualmente colabora en el proyecto FONDECYT “Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de enseñanza media.

**Oscar Burgos – PETREL**, Escritor y profesor de la Universidad Austral de Chile. Es uno de los creadores del festival Internacional de poesía y travesías literarias “A cielo Abierto”, celebrado en Valparaíso y Puerto Montt. Desde sus inicios en el ejercicio poético adopta el seudónimo de Oscar Petrel. Ha obtenido diversos reconocimientos literarios y ha publicado tres libros de poesía: Las tres estaciones de un tren de juguete, editorial Universidad de Concepción, Chico Malilla, Pequod Editores y HD, Pez Espiral. El año 2015 es elegido como uno de los cien líderes jóvenes del país por la revista El Sábado, del diario el Mercurio.

**Ramón Castillo**, es curador, investigador y docente en Artes Visuales. Sus textos críticos han sido publicados en revistas especializadas y acompañado muestras artísticas de circu-

lación internacional. Como curador, sus exposiciones más recientes son *Habitar el vacío*, Barcelona 2016, con Alfredo Jaar, Fernando Prats, Iván Navarro y el poeta Raúl Zurita y *La revolución de las formas*, sesenta años de arte abstracto en Chile, 2017, Centro Cultural Palacio La Moneda, Santiago y el año 2019 fue curador de la exposición antológica titulada *Manifiesto del artista Nemesio Antúnez*. Es doctor en Historia del Arte por la Universidad de Barcelona, Licenciado en pedagogía en Arte por la Pontificia Universidad Católica (Temuco) y Licenciado en Estética por la Pontificia Universidad Católica (Santiago). Ha sido curador de Arte Contemporáneo del Museo de Bellas Artes de Chile y es Asesor de Proyectos de Fundación CIFO-Fontanals, EEUU y fue Presidente de la Corporación Balmaceda Arte Joven (2018). Ha sido Tutor Invitado de la Escuela Flora Ars Natura, Bogotá Colombia (2016, 2017 y 2018). El año 2018 fue co-curador de la Bienal X de la Paz, Bolivia y fue Jurado Internacional de la XIV Bienal de Arte de Cuenca, Ecuador. Actualmente dirige la Escuela de Artes Visuales de la Universidad Diego Portales en Santiago.

**Mario Del Castillo**, Doctor en Periferias, Sostenibilidad y Vitalidad Urbana por la Universidad Politécnica de Madrid, Licenciado en Artes por la Universidad de Chile, Arquitecto por la Universidad de Los Lagos, Chile. Postdoctoral Fellow, Centro de Desarrollo Urbano Sustentable, CEDEUS de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Secretario Académico del Departamento de Arquitectura de la Universidad de Los Lagos. Académico en la Escuela de Arquitectura y en el Magister de Territorio y Paisaje de la Universidad Diego Portales. Miembro de OPPTA, Observatorio Panamericano de Paisaje, Territorio y Arquitectura. Miembro de FIU, Federación Interamericana

de Urbanistas. Miembro de Red de Desarrollo Urbano Sustentable en Latinoamérica y el Caribe, REDEUS LAC - Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile. Realiza docencia e investigación en las líneas de Territorios Contemporáneos y Construcciones Eidéticas; Arquitectura y Diseño Urbano Sostenible; Discusión del Paradigma Sostenible; Proyectos Crítico-Creativos y Medios Múltiples.

**Jorge Ferrada**, Doctor en Filosofía y Magíster en Artes, Universidad de Chile. Curador y artista visual autodidacta. Académico Asociado de la Carrera de Pedagogía en Artes de la Universidad de Los Lagos, Puerto Montt. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales en áreas como filosofía, arte, estética, epistemología y educación. Profesor en seminarios de tesis e investigación y docente en pregrado y postgrado (Magíster y Doctorado). Además en cargos directivos, supervisando procesos de gestión, desarrollo disciplinar y curricular ligados a las artes. Investigador sobre pensamiento complejo, fenomenología, deconstrucción, arte, educación estética y educación artística. Actualmente, Secretario académico del Departamento de Humanidades y Artes, Consejero Titular de la unidad de postgrado y titular del Comité Científico y Ético ULagos. Conferencista en Congresos y Seminarios con ponencias a nivel nacional como internacional. Ha publicado libros en torno al problema del arte, la estética y la producción de obra contemporánea. Ha curado exposiciones artísticas en la ciudad de Puerto Montt y recientemente ha participado con obras visuales, en colectivas como las exposiciones 40 Golpes Visuales, Casa de la Cultura Casa Negra; SURMUNDO, Museo Surazo; 1° Salón de Artes Visuales UACH; en la exposición colectiva virtual “Witxal: el tejido entre el cielo y la tierra” de la

Corporación Cultural de Puerto Montt y el la colectiva l Salón ArteSur, Galería Activa – Balmaceda Arte Joven.

**Luís Flores** (Universidad Católica de Chile). Profesor y Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, es Master of Arts (Filosofía) y Doctor en Filosofía de la Universidad Católica de Lovaina, en Bélgica. Posterior a la obtención de su grado doctoral, ha proseguido su formación académica con tres estadias postdoctorales, dos en la Universidad de Lovaina, y la tercera en la Escuela de Altos en Ciencias Sociales de París (EHESS) y el Centro Nacional de Investigación Científica (CNRS) en París, Francia. Desde el año 1996, se desempeña como profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, donde ha dictado una serie de cátedras relacionadas a la filosofía y la educación. Desde el año 2002 es parte del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la misma universidad, participando de los equipos de profesores que dictan las cátedras Seminario de Teoría y Fundamentos de la Educación y Antropología y Política de la Educación. Además, es profesor invitado desde el año 2001 en la cátedra de Filosofía de las Ciencias Biológicas en el Programa de Doctorado de Ciencias Biológicas en la Facultad de Ciencias Biológicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Asimismo, es profesor e investigador permanente del Centro Internacional de investigación de Política y Civilización (IIRPC) con sede en Poitiers, Francia.

**Nuri Gutes**, artista escénica, coreógrafa, profesora de pregrado de Licenciatura de Artes, mención Danza y coordinadora de Extensión Docente del Departamento Danza, Universidad de Chile. Ha dirigido más de 30 montajes grupales e individuales

donde el cuerpo en su dominio gestual y expresivo son un eje temático en la Danza Contemporánea desde 1985 a la fecha. Luego de sus estudios de danza en la Universidad de Chile, completa su parte de su formación en CNDC, Angers, Francia 1986. Con el grupo independiente “la Pequeña Compañía” trabajó como coreógrafa por 6 años, posteriormente adopta el nombre “Silueta de Gos” y coreografía obras de 1994 al 2001. Ha mostrado algunas de sus obras en diversos escenarios nacionales: Valparaíso, Valdivia, Puerto Montt, Iquique, Talca, y otros internacionales; Caracas, Sao Paulo, Mendoza. Como docente de la Universidad de Chile imparte cursos y talleres con énfasis en lo técnico y en la creación e improvisación.

**Félix Lazo**, artista visual y gestor cultural. Trabaja actualmente en sistemas digitales interactivos de retroalimentación en los límites entre lo visual y lo auditivo. Estudió biología por tres años U. de Chile. Licenciado en Música de la Universidad Católica de Chile, Becado Fulbright, Magíster en Educación Musical y Magíster de Educación en Arte, Universidad de Columbia Nueva York. En 2002 y 2003 estudió composición musical en el Centre de Creation Musical Iannis Xenakis, Paris. En 2015 fundó el Centro Cultural LUCARNA - arte contemporáneo en Frutillar. En su obra, aplica conceptos de la música tales como el ritmo, el tono, el cromatismo, la tensión, los acordes, la afinación y otros. El objetivo es producir un sonido visual que resuene en el cuerpo del observador y pueda vivir la obra de manera experiencial.

**Guillermo Marini**, PhD in Philosophy and Education por Columbia University, y EdM in Arts in Education por Harvard University, cursó su pregrado en Filosofía en la Pontificia

Universidad Católica Argentina. Como docente en educación media, ha trabajado en escuelas de la Provincia de Buenos Aires y en el sistema penitenciario de la Ciudad de Nueva York. A nivel universitario, ha dictado cursos en SUNY New Paltz y Teachers College. Como investigador, ha colaborado con Bachillerato Internacional, Project Zero de Harvard, y con el Museo Guggenheim de Nueva York. Además, ha sido consultor en educación artística para el Consejo Nacional de Cultura y Artes de Chile. Actualmente, se desempeña como Secretario Académico de la Facultad de Educación de la PUC, investigador en el área de estética y educación y es profesor del Departamento de Teoría y Política de la Facultad de Educación UC.

**Catalina Montenegro**, Doctora en artes y educación, máster en arte y educación con enfoque constructorista y máster en estudios de la diferencia sexual de la Universidad de Barcelona, Profesora de artes plásticas de la Universidad Metropolitana de ciencias de la educación. Se ha desempeñado como docente de artes visuales en escuelas públicas de la Región Metropolitana. Ha realizado cátedras en las carreras de Educación básica, educación especial, filosofía, música, educación parvularia y artes visuales. Ha sido docente de la Universidad de O'Higgins (Rancagua), Diego Portales, Alberto Hurtado y Universidad Católica Silva Henríquez. Es integrante del núcleo de género y educación en formación docente de la Universidad Alberto Hurtado con quienes realizó el Diplomado de Inclusión Escolar en Contextos Vulnerables y el curso de verano Educación para la Igualdad e Inclusión de Género. Actualmente es académica de la Universidad de Los Lagos en la carrera de Pedagogía en enseñanza media con mención en artes visuales y música. Sus



temas de interés son la didáctica de la enseñanza de las artes visuales, las epistemologías feministas y los estudios de género.

**Carlos Ossa**, es Doctor en Filosofía, mención en Estética y Teoría del Arte, y Magíster en Comunicación Social, ambos títulos obtenidos en la Universidad de Chile. Es licenciado en Comunicación Social y licenciado en Teoría e Historia del Arte de la Universidad ARCIS. En el Instituto de Comunicación e Imagen – Uchile, imparte las cátedras de Formación Básica de “Lenguaje y Cultura”, “Cultura Visual Contemporánea”, “Estudios Culturales” y “Estudios de la Representación” (exclusiva para estudiantes de Cine y Televisión). Actualmente es Coordinador del Magíster en Comunicación Política de la Universidad de Chile. Es investigador y ponencista sobre arte, estética y el problema de la imagen en el mundo contemporáneo. Posee publicaciones a nivel nacional como internacional.

**Francisca Paris**, fotógrafa y gestora cultural, con especialización técnica en educación artística, innovación social, planificación estratégica y liderazgo. Ha sido una de las precursoras en la dimensión de economías creativas a nivel regional, logrando visibilizar internacionalmente el modelo de gestión de Balmaceda Arte Joven. Gestión Cultural en la Región de Los Lagos. Ha coordinado diversos programas educativos orientados a estudiantes de enseñanza formal y no formal. Ha realizado una serie de actividades e iniciativas de vinculación socio-cultural para jóvenes de la región de Los Lagos. Es co- creadora de Galería Activa Programa de Mediación en A Visuales Contemporáneas para estudiantes. Es miembro activo de Redes de fortalecimiento regional como: Ecosistema Los Lagos, red de emprendimiento e innovación regional. Ha

sido además participante en la creación de la red de Espacios culturales y co-fundadora de la Red de Educación Artística de la región de Los Lagos. Actualmente es la Directora del BAJ en la ciudad de Puerto Montt.

**Diego Parra**, Licenciado y Magíster (C) en Teoría e Historia del Arte, por la Universidad de Chile. Diploma en Edición, Universidad Diego Portales. Se desempeña como docente en arte moderno y contemporáneo del Departamento de Teoría de las Artes, Universidad de Chile; también ejerce la crítica de arte en medios especializados y colabora permanentemente en la revista *Artishock*. Trabajó en el proyecto video-documental “Arte y Política 2005-2015 (fragmentos)”, dirigido por Nelly Richard, así como en su versión editorial, publicada por Metales Pesados. Ha desarrollado curatorías y participó en el colectivo “Cuadernos de Movilización”, donde realizó intervenciones editoriales y callejeras.

**Nelly Richard**, (nacida en Francia, residente de Chile) es una intelectual de las artes y la cultura, crítica, ensayista, curadora y académica. Autora de numerosos libros y fundadora de la Revista de Crítica Cultural. Bajo la dictadura de Augusto Pinochet, Nelly Richard trabajó estrechamente vinculada a una escena artística “no oficial”, cuyo discurso confrontaba la acción interventiva y censoradora del régimen militar con respecto a instituciones museales, académicas y medios de comunicación. En este marco, Nelly fue una figura clave en la configuración de este nuevo movimiento y su difusión en el extranjero, al que dio por título *Escena de Avanzada* en uno de sus escritos más emblemáticos: *Márgenes e Instituciones, Arte en Chile* desde 1973, publicado por primera vez en el número

de 1981 de la revista italiana de diseño Domus. Richard ha trabajado para abrir, facilitar y profundizar el debate cultural antes y durante la transición a la democracia. Ha sido muy importante en la visibilización por América Latina de la obra de pensadores y escritores contemporáneos importantes como Beatriz Sarlo, Néstor García Canclini, Jacques Derrida, Ernesto Laclau, Frederic Jameson, Jesús Martín Barbero, y Diamela Eltit. En el año 2017, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, galardonó a Nelly Richard con el Premio a la Difusión y Desarrollo de las Artes Visuales Carmen Waugh. Recientemente (2018), en la Casa Central de la Universidad de Chile se presentó su último libro “Arte y Política 2005 – 2015. Proyectos curatoriales, textos críticos y documentación de obras”.

**Rubén Schneider**, artista visual de la ciudad de Puerto Montt. Premio Regional de Artes 2016. Estudia durante dos años escultura en la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como Profesor de Pintura la ULA, en el Centro De Extensión de la Universidad De Los Lagos, en Galería Bosque Nativo (Puerto Varas), en talleres particulares de La Casa Negra (Puerto Montt). También como Profesor en Taller de Pintura y Escultura en Universidad Austral de Chile. En la Universidad Arcis (Castro) y Profesor de Taller de Muralismo en Corporación Balmaceda 1215. Sus habilidades en el arte plantean una curiosidad por entender la realidad desde los pinceles, que en su trayectoria se refleja en las distintas propuestas que retratan el paisaje desde un punto de vista propio en donde el eje angular lo constituye “el Sur”. Sus pinceladas, cargadas de color y velocidad, les otorgan a los lugares reflejados la espectacularidad de un lugar descontaminado, puro. Trabaja desde espacios que ya forman parte de nuestro pasado hasta la contemporaneidad.

**Reinhardt Schulz**, es Licenciado en Artes Plásticas con mención en fotografía en la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como docente de fotografía y cine en distintas universidades en carreras técnicas y profesionales. Profesor en la Escuela de Post-grado de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Fotógrafo, cineasta y director de fotografía, obtiene la beca Amigos del Arte en el año 1999 con la presentación de un tríptico-gigantografía llamado Personajes Expuestos. Su trabajo fotográfico registra espacios y objetos abandonados que están degradándose paulatinamente, creando una atmósfera nostálgica e irreal tanto por la temática, el uso de la óptica y un particular tratamiento químico de la imagen. Ha participado en exposiciones colectivas en el Museo Nacional de Bellas Artes y en forma individual, entre ellas destacan: Territorio Abandonado en Sala Andes (1993), Pirquineros del Desierto en la Universidad de Atacama y el Instituto de Ingenieros de Minas (1996), Cuando los barcos retornan a tierra en Centro Cultural Estación Mapocho (2014) y Revelar el Pasado Intervención Fotográfica en el Barrio Balmaceda (2016). En 1999 crea el taller Cronofoto dedicado a la fotografía y cine experimental.

**Andrés Sepúlveda**, académico formado en la Universidad de Concepción obteniendo el título de Profesor de Filosofía en el año 2006. Desde el año 2006 en adelante obtiene diversos cursos, capacitaciones y diplomados en el área de la orientación educativa y consejería afectiva. Destaca como docente de aula en el sur de Chile en localidades como Maullín, Carelmapu, Calbuco y Puerto Montt, categorizado como docente con excelencia académica. Es Magíster en Ciencias de la Educación en la Universidad de los Lagos orientando su línea de investigación en la intervención socioeducativa, coordinando proyectos

interdisciplinarios con fondos adjudicados en Conicyt Explora, FNDR y FONDART. Ha sido coordinador académico en educación secundaria (colegio Lafquén Montessori) y asesor en instituciones culturales (Balmaceda Arte Joven, sede los Lagos). Desde el año 2015 adjudica una beca nacional CONICYT de estudios doctorales en la Universidad Austral de Chile, en el programa de Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura, asumiendo una línea de investigación interdisciplinaria. Actualmente imparte clases de educación superior en instituciones Santo Tomás, en la Universidad San Sebastián, Universidad Aconcagua y Universidad Bolivariana, además de mantener redes activas con fines investigativos.

**Ignacio Soto**, Doctor en Musicología por la Universidad de Complutense de Madrid y la Universidad de Valladolid, Magíster en Ciencias de la Educación y Licenciado en Ciencias y Artes Musicales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha cursado estudios de formación continua en la Universidad Católica Argentina y en la Universidad de Cambridge. Su línea de investigación se relaciona con el estudio desde un enfoque dialógico y cualitativo de las dinámicas de construcción identitaria en contextos urbanos, la composición musical en el aula y las relaciones entre música e interculturalidad. Los resultados de sus investigaciones han sido expuestos y publicados en congresos y revistas en Chile, España, Brasil, Colombia, Uruguay, Turquía y Portugal. Ha sido investigador asociado en núcleos de investigación de la Universidad de Los Lagos, y ha desarrollado proyectos de investigación sobre las relaciones entre música popular urbana y territorio mapuche williche. Es miembro del grupo de estudio en Música y Danza de América Latina y el Caribe del International Council for

Traditional Music (ICTM) y de la red Latinoamericana de formadores de profesores de artes (LAIFOPA). Actualmente es académico del Departamento de Humanidades y Artes, y es Jefe de Carrera de Pedagogía en Educación Media en Artes con mención en artes visuales y música.

**Guillermo Zamora**, académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica. Doctor y Magister en Educación de la PUC, y profesor de filosofía. Sus principales áreas de interés académico son: Cultura del respeto en la educación actual y comprensión de las nuevas formas de autoridad pedagógica; aprendizajes de la vida y para la vida ante la experiencia de muerte en la escuela. Últimas investigaciones desarrolladas: Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de Enseñanza Media: significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional. FONDECYT Regular N°1160625, Investigador Principal / Responsable, 2016- 2020. Construcción ejercicio de la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual y su contribución a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, FONDECYT Regular N°1130863, Investigador Principal / Responsable, 2013- 2015.



**ESTE LIBRO HA SIDO POSIBLE  
GRACIAS AL TRABAJO DE**

**Autoridades Universidad de Los Lagos**

Óscar Garrido Álvarez, Rector Universidad de Los Lagos  
Patrick Puigmal, Vicerrector de Investigación y Postgrado  
Sandra Ríos Núñez, Directora de Investigación

**Consejo Editorial**

Gonzalo Delamaza Escobar, Doctor en Sociología  
Diana Kiss de Alejandro, Magister en Comunicación  
Patrick Puigmal, Doctor en Historia  
Nicole Fritz Silva, Doctora © Internacional en  
Actividad Física y Salud  
Jaime Rau Acuña, Doctor en Ciencias Biológicas  
Gonzalo Miranda Hiriart, Doctor en Salud Pública  
Mita Valvassori, Doctora en Literaturas Comparadas  
Andrea Minte Müzenmayer, Doctora en Educación  
Ricardo Casas Tejeda, Doctor © en Ciencias Humanas

**Comité Editorial Especializado Arquitectura y Artes Visuales**

Jorge Ferrada Sullivan, Doctor en Filosofía  
Mario Del Castillo Oyarzún, Doctor en Periferias,  
Sostenibilidad y Vitalidad Urbana  
Claudia Castillo Haeger, Doctora en Periferias,  
Sostenibilidad y Vitalidad Urbana  
Catalina Montenegro González, Doctora en Artes y Educación  
Ignacio Soto Silva, Doctor © en Musicología



### **Comité Editorial**

Ricardo Casas Tejeda, Director  
Carolina Carillanca Carillanca, Coordinadora  
editorial de libros  
Kiyen Clavería Aguas, Ilustradora  
Alexis Hernández Escobar, Director de arte

### **Área de Administración**

Daisy Ovando Millan, Secretaria Vicerrectoría de  
Investigación y Postgrado  
Cecilia Cárdenas Garcés, Profesional de Apoyo de la  
Dirección de Investigación  
Cristina Navarro García, Jefa Unidad Logística,  
Adquisiciones y Bodega  
Alejandro Jiménez Alvarado, Encargado de página web

*Desde el Sur  
cultivamos saberes, cosechamos libros*

en este libro se utilizaron las fuentes libres Literata –en sus variantes light, regular, bold e italic– diseñada por Vera Evstafieva, Veronika Burian, Irene Vlachou José Scaglione. **Desde el Sur Cultivamos saberes, cosechamos libros** editorial@ulagos.cl.  
editorial.ulagos.cl Co-  
chrane 1070, Osorno.





