

La ciudad de Santiago vista por los docentes chilenos. Una experiencia artográfica en el Palacio de la Moneda.

The City of Santiago by Chilean Teachers View. An Artographic Experience at the Palacio de la Moneda.

Ricard Huerta

Universitat de València

ricard.huerta@uv.es

Resumen

En la presente investigación planteamos una nueva mirada hacia la ciudad, una mirada desde la perspectiva de los docentes. Descubrimos inusuales espacios vinculados al ámbito cultural urbano, geografías aptas para crear escenarios de aprendizaje y para revisar la mirada del profesorado hacia el espacio urbano. Los educadores constituyen un poderoso referente cultural y social capaz de articular el complejo entramado humano que delimita la ciudad. Partimos de las aportaciones que desde la cultura visual y la educación en artes visuales han planteado diversos autores. Nuestro trabajo se asienta en una experiencia artográfica realizada con docentes de Santiago durante las Jornadas de Mediación celebradas en el Centro Cultural la Moneda de Santiago de Chile en agosto de 2013.

Palabras Clave

Educación artística, docentes, cultura visual, ciudad, identidad.

Resumen amplio en inglés. Abstract

In this paper we propose a new view to the city and the urban cultural sphere, geographies to create places of learning from a teacher perspective. We discover unusual spaces linked to the cultural urban geographies suitable to create learning scenarios and reviewing a particular teachers' seeing to the urban space. Educators are a powerful cultural reference to articulate the complex human endeavor that defines the city. We use the contributions from visual culture and visual arts education. Our work uses a case study analysis based on results from Santiago artographic experience. We used direct observation of several shared activities with Chilean teachers during the Jornadas de Mediación celebrated in the Centro Cultural La Moneda in August 2013.

Urban space conveys many incentives as suitable for the educational environment as effective place to manage ideas from visual culture (Barthes 1986, Berger 1980, Mirzoeff 2003). Among the elements that I want to emphasize I chose to enhance the look of teachers and the educational possibilities of the urban environment (Alderoqui and Pedersoli 2011, Falk 2008, Huerta 2010, Marzilli 2008, Rodriguez and Rodriguez, 2012, Schwartz 2005, Wexler 2007). I wonder if there is a look of educators towards the city. I have not been collected this version, at least that has not happened from the perspective of art education. There has been talk for decades of what eventually was incorporated as educational city. This concept has been used to generate many interesting actions has been theorized in the Forum of Cultures, held in Barcelona (2004), Monterrey (2007) and Valparaiso (2010). What I want to realize is that my proposal stems from the need to know what is the opinion of their city that teachers have, and it is from this concern that I organize my research (Benjamin 2005, Orchard 2008). I have focused this article on the vision they have of Santiago Chilean teachers.

Both in the preparation of the sessions and in the development of questionnaires, our research is the methodological steps of interdisciplinary art education as the border area of action, but using references to fields such as sociology, anthropology, and urban planning. We inquire based on what happened in the seminar given, which leads to reflections bounded and data collection. The presence of performance (Rogoff 2000, Irwin 2013) and the incidence in the process, make this

work in a collaborative action, as the stakeholder involvement is a key commitment (Huerta 2012). Contact with participants helps to decipher the story itself, understanding the phenomenon analyzed. The city is complex, and how to approach the teacher look to the city cannot be reduced to a single dating writing. This hybrid approach is a major involvement by the researcher and promoter of all participants. It establishes a trust between the parties based on negotiation. Group is encouraged to create a cooperative, and this is possible thanks to the first sessions, which affects up to involvement in performance action and in making and implementing subsequent questionnaires. In the Santiago by Chilean teachers view experience, the Chilean capital is defined *"by its borders, for his own escape, for the withdrawal and the cloistered, by the ephemeral charm of the morning after a day of rain, the sunsets orange staining or dyeing the mountain range and gray sullenly downtown pedestrian"* (Contardo 2012, 11). The same author says that *"the inadequacies and the flight marked diffuse identity capital"*. Mountains are framing any definition of Santiago. We are far from the bustling and baroque Buenos Aires, but the truth is that Santiago always aspired to look in the mirror of the great cities of Europe and North America. The imagery that conveys the Chilean teacher questionnaires collected is infused with seductive spaces that map the city, a city extremely contaminated with pollution haze (they call it *smog*) that sometimes cannot see the Andes. In fact, when we asked the teachers to describe significant aspects of their city, in most cases the ridge appears as an unquestioned. Or failing the hills (*"the diversity of mountains surrounding the city"*), especially that of San Cristobal, which according to many is the place to see the whole city on a clear day *"is like a panoptic: gives the illusion that you can see everything and you're not in the city, the feeling is great"*. Also valued the equity component of the Santa Lucia Hill and *"the Cerro La Cruz in a special place, a truly magical space, where you can admire both the beauty of nature as the tight structure of the city"*. In fact, *"there's always magic when no distance, when you see the city from a far and high, feel the rhythm, the systole and diastole, a musicality that has a whole", which occurs "at the tip of Cerro Renca"*.

Natural areas are highly valued by Santiago teachers, highlighting the beauty of the parks through the city giving *"certain warmth that allows to experience the quiet beauty"*. Childhood memories bathe numerous descriptions: *"Juan XXIII Park in Providencia is a magical place, it reminds me of my childhood and I generated the feeling of a hidden location, I am struck that house is surrounded only by directly facing the park"*. Even existence is valued *"a tall pine tree that is close to the street in the Nueva Costanera Vitacura town, perching on it you can enjoy a very intimate view, peaceful, unique and magical"*. The panoramic views increase their visual attraction when the lights at night creating *"a space bathed in light, on the heights of a building, which allows us to envision how the city at sunset lighting trade your night"*. Or at specific times of the year: *"I have always been fascinated by Pedro de Valdivia Christmas period by the lights that climb their trees"*. From the viewpoint of the Lajuela in Santa Cruz *"the view that you can see from the top to view endless small orange lights, magical"*. Another symbolic and very visible from any point in the city is the huge sculpture of the Virgin in Cerro San Cristobal. The hill has a magnitude that allows access from various inputs.

Based on the opinions expressed by Chilean teachers, we found that Santiago is a city rich in cultural references, while the discrete nature of the people makes these indigenous realities are less valued than they should. Literature and music have left a unique imprint which flows into the cinema with new arguments. The truth is that the seventeen -year dictatorship culture marked a setback fraught with difficulties. The presence in the landscape of a landmark such as the Torre Costanera generated a heated debate among the participants of the second workshop. For most teachers this tower has marred the city skyline , as even exceeds the height of the range, a real sacrilege for Chilean people (Alderoqui 2012). This architectural landmark clashes with discrete mentality of this city, whose inhabitants do not look anything identified with skyscrapers challenging. Moreover, there is a citizen's movement strongly against the construction of tall buildings, especially in areas of low houses traditionally as Providencia or Providence.

Both in the discussions we had during the sessions at the seminar in Santiago, and then to realize the answers in the questionnaires, we asked teachers to indicate their role in the formation of critical and responsible citizenship, and the importance of taking teaching group membership, become conscious of their identity as a group. A significant part assumes that these are issues that typically arise, but the truth is that some seek to *"educate citizens aware through education for heritage, to learn to evaluate, defend and promote the history of the city"* maintaining that *"it is very important to have a coherent"*.

We can recover the ideas of Duncum (2008), Freedman (2008), Giroux (2013) and Huerta (2013) when they appeal to a responsible and participatory approach beyond curricular pressures. It is considered important to the teacher for his contribution *"to the construction of discourse in relation to what is or is not the city"*. In this regard it should be stressed that Borja (2012) and Corti (2012) intuited as a responsibility of citizenship, namely that our future depends on the position we take as responsible citizens. This reliance on citizen participation is revealing Laddaga (2006) and Huerta (2011) when they appeal to a higher artistic attitude in collaborative urban scene. Also Errazuriz (2006) and Lachapelle (2007) affect aesthetics training citizens, which must be exercised in the classroom (Alonso and Orduña 2013, Martinez 2002). Sometimes it feels *"membership individually, but lack strengthen the collective, although institutions do not help foster this idea. We are a very large mass of teachers, and we should create meeting spaces with concrete activities, because if it is not very difficult to focus and get that group identity"*.

From our research we can see that there is a particular teacher's vision of the city, but it is an issue that needs to be studied and analyzed carefully. We detected a high degree of lack of awareness by the collective group (Donaire 2012), which makes the creation of a valid image for most. However, teachers improve their situation and achieve greater social visibility, recognition and respect for their work now sorely lacking. Teachers take responsibility in the formation of citizenship, but are aware that they need curricular margins most innovative actions in this regard. Teachers have generated a particular mythology about their city, including as set themselves transmitted to students in the classroom.

We understand that from art education can be achieved greatly enhance both the perception of the city by teachers as the transmission of citizenship values that teachers themselves transmitted to students. The first step towards improving this situation should occur in teacher training, but also desirable actions strongly in lifelong learning. Actions such as those carried out since heritage education help improve awareness of the urban. The city has become a cultural and social project of great significance, and groups that inhabit it are involved in the positive development we want for this human construction. The urban look of the teachers can be built on respect and thus significantly improve the quality of life of citizens.

Key words en ingles.

Art Education, Teachers, Visual Culture, City, Identity.

Introducción

El presente trabajo es un acercamiento a las posibilidades de acción educativa que genera la ciudad en relación con los docentes. Nos centramos la mirada que vierten los educadores sobre la ciudad en la que viven y/o trabajan. El espacio urbano transmite numerosos alicientes como entorno apto para lo educativo y como lugar eficaz para gestionar ideas desde la cultura visual (Barthes 1986, Berger 1980, Mirzoeff 2003). Entre los elementos que me interesa destacar he optado por reforzar la mirada de los docentes y las posibilidades educativas del medio urbano (Alderoqui y Pedersoli 2011, Falk 2008, Huerta 2010b, Marzilli 2008, Rodríguez y Rodríguez 2012, Schwartz 2005, Wexler 2007). Me pregunto si existe realmente una mirada de los educadores hacia la ciudad. Creo que no se ha recogido esta versión, al menos no ha sido así desde la perspectiva de la educación

artística. Se ha hablado durante décadas de lo que finalmente se constituyó como la *ciudad educadora*. Este concepto ha servido para generar muchas acciones interesantes, y se ha teorizado desde observatorios tan interesantes como los *Forum de las Culturas*, celebrados en Barcelona (2004), Monterrey (2007) o Valparaíso (2010). Lo que quisiera concretar es que mi propuesta nace de la necesidad de conocer cuál es la mirada que tienen los docentes de su ciudad, y es a partir de esta inquietud que organizo mi pesquisa (Benjamin 2005, Huerta 2008). He centrado este artículo en la visión que tienen de Santiago los docentes chilenos.

Las Jornadas de Mediación en el Centro Cultural la Moneda de Santiago de Chile.

La experiencia con docentes de Chile me han permitido concretar el presente trabajo. En agosto de 2013 se llevó a cabo en Santiago el Seminario titulado “La ciudad como espacio de acción y reflexión para la educación en artes visuales”, organizado por el Área de Educación y Mediación del Centro Cultural Palacio de la Moneda (www.ccplm.cl/sitio/category/educacion), dentro de las Jornadas de Mediación Cultural impulsadas por Álex Meza. La información recogida se concreta en varios ámbitos:

- Un conjunto de sesiones presenciales mediante las cuales pude conocer personalmente a docentes chilenos de todos los niveles educativos, con quienes conversé y analicé en varios sentidos la temática de la ciudad.
- En dichas sesiones presenciales se partía de una explicación teórica inicial, para dar paso a los comentarios e intervenciones de los participantes, incluyendo además un taller performativo, mediante el cual se ocupaba el espacio y se incorporaba el propio cuerpo y una serie de elementos a una verdadera intervención artística, vinculada a la propuesta de las artografías.
- Además de este contacto personal y de las sesiones desarrolladas, otra fuente de la investigación es la recogida de cuestionarios, documentos en los cuales los participantes han reflejado por escrito sus opiniones.
- También se han recogido imágenes que el profesorado ha realizado sobre su ciudad. Se trata de fotografías creadas por los mismos docentes. En estas imágenes aparecen aquellos aspectos que más atraen e interesan de su entorno urbano a los propios educadores.

Con toda esta información recopilada se aborda la cuestión de si realmente existe una mirada de los docentes hacia la ciudad. Observar de qué modo han abordado el tema urbano los docentes de Santiago nos permite conocer sus peculiaridades y sus especificidades. Chile es un país con 17 millones de habitantes, muchos de los cuales viven en la capital. Estamos ante un territorio nacional marcado por una imponente cordillera que atraviesa de norte a sur todo el país, en el que dominan las grandes distancias, acompañadas de un mar muy presente, un Océano Pacífico que baña todo el perfil del territorio nacional y sin embargo es en parte ajeno a la capital. Chile fue un país muy visibilizado en el siglo XX por un golpe militar sangriento. Algunos tópicos han marcado los imaginarios. Si bien detectamos en parte la presencia de dichos tópicos en nuestra investigación, lo más interesante es comprobar que existen muchas otras cuestiones en las que coinciden o divergen los docentes analizados.

Una metodología interdisciplinar ambientada en la cultura visual y en las artografías, con énfasis en los procesos.

Tanto en la preparación de las sesiones como en la elaboración de los cuestionarios, nuestra investigación sigue los pasos metodológicos de la interdisciplinariedad, con la educación artística como espacio fronterizo de acción, pero utilizando referencias a campos como la sociología, el urbanismo o la antropología. Se indaga precisamente en base a lo ocurrido en el seminario impartido, lo cual da paso a reflexiones acotadas y recogida de datos. La presencia de acciones performativas (Rogoff 2000, Irwin 2013) así como la incidencia en el proceso, convierten este trabajo en una acción colaborativa, ya que la participación de los implicados es una de las claves del compromiso (Huerta, 2012). El contacto con los participantes nos ayuda a descifrar el propio relato, comprendiendo el fenómeno analizado. Lo urbano es complejo, y la forma de acercarse a la mirada

docente hacia la ciudad no puede reducirse a una única datación escrita. Esta metodología híbrida supone una gran implicación por parte del investigador promotor y de todos los participantes. Se establece una confianza entre las partes basada en la negociación. Se anima al colectivo a generar una actividad cooperativa, y ello es posible gracias a las primeras sesiones presenciales, lo cual repercute en un máximo de implicación en la acción performativa y en la confección e implementación de los posteriores cuestionarios.



Figuras 1, 2 y 3. Organización de los participantes en la acción performativa.

Una de las dificultades que asumimos desde el inicio fue la posibilidad de trabajar con docentes de todos los niveles educativos. Los seminarios tradicionales van dirigidos habitualmente a un colectivo de docentes de un nivel concreto, pero en este caso concentramos las realidades diversas de maestros y profesores que trabajan en educación infantil, primaria, secundaria, universidad e incluso en otros ámbitos laborales. También unimos educadoras y educadores de diferentes edades. Considero que esta opción, a pesar de generar ciertas complicaciones (debido en parte a una tradición muy marcada en sentido contrario a la integración de las diferencias), posibilita sin embargo un formato mucho más enriquecedor y atractivo para los participantes. Ello da como resultado un estudio que favorece *la idea de docente como un ámbito colectivo* de gran presencia y calado social. Así pues, si bien teorizamos desde la cultura visual (Aguirre 2004, Duncum 2007, Hernández 2000, Mirzoeff 2006, Walker & Chaplin 2002) y nos apoyamos en el discurso de la reflexión crítica sobre los artefactos visuales, también hemos añadido al proceso de la investigación una clarísima carga *artográfica* (Irwin, & O'Donoghue 2012), ya que durante las acciones realizadas se ha alentado la implicación y la participación de todo el profesorado participante. Valga recordar que las *a/r/tografías* imprimen un carácter participativo a los procesos artísticos del aula, exigiendo una actitud colaborativa entre los implicados, valorando la capacidad de compendiar en la figura del docente sus competencias artísticas e investigadoras (*a/r/t* = artist, researcher, teacher).

Santiago vista por los docentes chilenos.

La capital chilena se define *“por sus fronteras, por su propia huida, por el repliegue y el enclaustramiento, por el efímero encanto de las mañanas después de un día de lluvia, de los atardeceres naranjas tiñendo tiñendo la cordillera o el semblante hosco y gris de los peatones del centro”* (Contardo 2012: 11). El mismo autor asegura que *“el desacomodo y la huida marcan la identidad difusa de la capital”*. Ciertamente la cordillera enmarca cualquier definición de Santiago. Estamos lejos de la bulliciosa y barroca Buenos Aires, pero lo cierto es que Santiago siempre aspiró a mirarse en el espejo de las grandes metrópolis europeas y norteamericanas. El imaginario que nos transmite el profesorado chileno en los cuestionarios recogidos está impregnado de espacios seductores que mapean la ciudad, una urbe tremendamente contaminada, con brumas de polución (ellos lo denominan *smog*) que en ocasiones impiden ver los Andes. De hecho, cuando les pedimos a los docentes que describan aspectos destacables de su ciudad, en la mayoría de ocasiones aparece la cordillera como elemento incuestionable. O en su defecto los cerros (*“la diversidad de montañas*

que rodea la ciudad”), especialmente el de San Cristóbal, que según muchos es el lugar idóneo para divisar toda la ciudad en un día claro: *“es como un panóptico: da la ilusión de que puedes verlo todo y que estás sin estar en la ciudad; esa sensación es magnífica”*. También se valora la componente patrimonial del cerro de Santa Lucía, así como *“el Cerro La Cruz, en el parque Mahuida, un lugar especial, un espacio realmente mágico, en donde puedes admirar tanto la belleza de la naturaleza como la apretada estructura de la ciudad”*. De hecho, *“siempre hay magia cuando hay distancia, cuando se ve la ciudad desde un punto alejado y alto, se siente el ritmo, el sístole y diástole, esa musicalidad que tiene en su conjunto”*, algo que ocurre *“en la punta del cerro Manquehue o del cerro Renca”*.



Figuras 4, 5 y 6. Imágenes de Santiago realizadas por los docentes participantes.

Los espacios naturales resultan altamente valorados por los docentes santiaguinos, que destacan la belleza de los parques que cruzan la ciudad otorgándole *“cierta calidez que posibilita vivir la experiencia estética de la tranquilidad”*. Los recuerdos infantiles bañan numerosas descripciones: *“el parque Juan XXIII en Ñuñoa es un lugar mágico, me recuerda mi infancia y me genera la sensación de un lugar oculto; me llama la atención que está rodeado solo por casas que dan directamente al parque”*. Incluso se valora la existencia de *“un pino muy alto que se encuentra cerca de la calle Nueva Costanera en la comuna Vitacura; encaramándose en él se puede disfrutar de una vista muy íntima, pacífica, única y mágica”*. Las vistas panorámicas aumentan su aliciente visual cuando se encienden las luces en la noche generando *“un espacio bañado de luz, en las alturas de un edificio, que permite contemplar al atardecer cómo la ciudad negocia su iluminación con la noche”*. O en momentos concretos del año: *“de siempre me ha fascinado Pedro de Valdivia en período navideño por las luces que trepan de sus árboles”*. Desde el mirador de La Lajuela en Santa Cruz *“la vista que se puede observar desde lo alto permite ver un sinfín de luces pequeñas de color anaranjado, algo mágico”*. Otro elemento simbólico y muy visible desde cualquier punto de la ciudad es la inmensa escultura de la virgen del cerro San Cristóbal. El cerro tiene tal magnitud que permite acceder desde diversas entradas: *“de pequeño recuerdo que llegaba en auto con mis padres, percibiendo su grandeza, pero sin comprender la dimensión del espacio que ahora valoro”*.

La cultura del barrio está tremendamente arraigada en Santiago, donde la participación ciudadana se estructura en municipalidades. Entornos como el de la Quinta Normal con espacios de creación como Matucana 100 así lo atestiguan. Los docentes encuestados valoran la adscripción a comunas y barrios como Concha y Toro, Lastarria, Yungay, Viel, Victoria, o la Comuna La Reina, y desde luego el Parque Forestal. De la zona centro se destaca la iglesia de San Francisco: *“en la ventana que da hacia la Alameda, el muro de un carmín azulado es interrumpido por piedras poligonales de diferentes tamaños y formas que la enmarcan; me transporta a otros tiempos; me imagino cómo ha visto cambiar la gente y su entorno; veo historia en ella”*.



Figuras 7, 8 y 9. Intervenciones de los docentes en el seminario de La Moneda.

Kevin Lynch distingue entre *nodos* (puntos estratégicos de la ciudad que son atravesados por los ciudadanos) y *mojones* (puntos de referencia donde el observador no entra) para denominar los lugares que nos ayudan a detectar elementos urbanos destacados (Lynch 2004: 63). En las encuestas de los docentes chilenos dominan los nodos, y preferentemente los cerros (Santa Lucía, San Cristóbal), como entornos naturales elevados a los que llega la gente. Para Lynch, además de tener en cuenta los elementos visuales, es importante valorar las sensaciones que produce la ciudad. Preguntamos a los docentes chilenos cuáles son sus sensaciones respecto a Santiago, pregunta que responden de manera entusiasta y generosa: *“motivación, por la gran cantidad de cosas que se pueden hacer”, “curiosidad”, “movimiento”, “paz”, “familiaridad, la sensación de saber donde estoy y hacia dónde voy; la cordillera a un costado y el Río Mapocho al otro”, “alegría, gozo, dicha”* o incluso *“una sensación corporal de caminar, correr a través de ella, pasar por todos sus recovecos, sentir que estoy en todos sus lugares a la vez”*. La mitad de las contestaciones son en sentido contrario, más pesimistas: *“Santiago me produce una sensación de bipolaridad constante. Es una ciudad que mezcla el caos y la saturación física espacial y visual que, en momentos agrada y hace fluir el movimiento pero, al mismo tiempo intranquiliza, agita”*. O bien *“me produce intranquilidad ya que es una ciudad caótica colapsada por la gran cantidad de automóviles que circulan”*. Se reivindica que *“es una ciudad sin identidad ya que no hay rescate patrimonial”*. *“Ahogo, a veces”*, generando *“una sensación de manía y misterio; como si fuese siempre una ciudad nueva”*. Un docente la considera *“inquietante, en gran medida por lo grande que es y por los contrastes que se aprecian en ella”*. Sin embargo encontramos que hay quien opta por *“caminarla, acto que va acompañado por una búsqueda por lo nuevo, con ganas de volver a impresionarse, de permitir que la propia ciudad sorprenda con cada paso”*. A algunos docentes Santiago les produce *“irritación y malestar físico”* teniendo en cuenta que *“el emplazamiento natural donde está ubicada la ciudad es realmente sobrecogedor. La cordillera y los cerros en las mañanas, en los atardeceres, en los días luego de la lluvia, me llenan de un tibio goce estético que recorre mi cuerpo y mente y me alegra”*. *“Ansiedad, por la gran cantidad de estímulos, lugares e historias que van surgiendo de ella a cada momento”* e incluso *“sensación de frustración, que se debe básicamente a las relaciones e interacciones de la ciudadanía, donde aislamiento y singularidad definen al ciudadano de Santiago”*. Desde la altura de San Carlos de Apoquindo *“se ve Santiago despejado con una suerte de alta definición, donde los colores saturados hacen de la ciudad un lugar lleno de optimismo y con más ganas de recorrer aquellas calles aun húmedas por la lluvia envolvente”*. Así pues, domina la impresión positiva por el emplazamiento (Careri 2002) y la riqueza paisajística del entorno santiaguino, en contraste con la reacción negativa que provocan los problemas propios de la vida urbana (contaminación, estrés, individualismo).



Figuras 10, 11 y 12. El *cardus* y *decodemus* de la ciudad cartesiana cuya referencia es el emplazamiento militar romano también remite a la forma de la cruz cristiana.

Disponemos de cuestionarios contestados por profesionales de la educación, entre los cuales hay hombres y mujeres, personas de diferentes edades y docentes de varios niveles, que componen el abanico de edades de alumnado que va desde infantil hasta la universidad. Le pedimos a los profesores que definan Santiago en tres palabras. Destaca el adjetivo “gris”. Igualmente numerosos son los apelativos que critican sus contrastes como “desigual y segregada” en varias ocasiones, o bien “fragmentada” y “caótica”, en tanto que la diversidad se define también con expresiones en positivo como: “multicultural, ecléctica, grande, extendida, variopinta, híbrida, versátil, heterogénea, extrema, gigante, múltiple, variada y tumultuosa”. Hay quien la considera una metrópolis, aunque de su amplitud y extensión se deriven ciertas características en negativo: “congestionada, hundida, contaminada, superpoblada, ruidosa, sucia, inexpresiva, vejada, execrada y ocre”, e incluso “sonámbula”.



Figuras 13, 14 y 15. Santiago puede ser “gris” o brillante en función de la bruma, la contaminación (*smog*), la cordillera, y la polémica Torre Costanera.

En base a las opiniones vertidas por los docentes chilenos, descubrimos que Santiago es una ciudad rica en referencias culturales, si bien el carácter discreto de sus habitantes hace que estas realidades autóctonas estén menos valoradas de lo que deberían. La literatura y la música han dejado una huella peculiar que desemboca en el cine con nuevos argumentos. Lo cierto es que los diecisiete años de dictadura marcaron un tropiezo cultural lleno de dificultades y ocultaciones. La ironía de muchos artistas actuales sigue teniendo en ese crudo momento histórico algunos de sus referentes como punto de mira. La presencia en el paisaje de un edificio emblemático como es la Torre Costanera generó un debate encendido entre los participantes del segundo seminario. Para la mayoría de los docentes esta torre ha desfigurado el *skyline* de la ciudad, ya que incluso supera la altura de la cordillera, un verdadero sacrilegio para los santiaguinos (Alderoqui 2012). Este hito arquitectónico choca con la mentalidad discreta de esta ciudad, cuyos habitantes no se ven nada identificados con los desafiantes rascacielos. Es más, existe un movimiento ciudadano muy en contra de la construcción de edificios altos, especialmente en las zonas tradicionalmente de casas bajas como Ñuñoa o Providencia.

El papel de los docentes chilenos en la formación de ciudadanía.

Tanto en los debates que mantuvimos durante las sesiones presenciales en el seminario realizado en Santiago, como después al concretar las respuestas en los cuestionarios, les pedimos a los docentes que manifestasen su papel en la formación de ciudadanía crítica y responsable, y la importancia de asumir la pertenencia al colectivo docente, es decir, de tomar consciencia de su identidad como grupo. Una parte significativa asume que se trata de cuestiones que no suelen plantearse, pero lo cierto es que algunos procuran *“la formación de ciudadanos conscientes a través de la educación por el patrimonio, para que aprendan a valorar, defender y difundir la historia de la ciudad”* manteniendo que *“es muy importante tener un discurso coherente”*.

Podemos recuperar las ideas de Duncum (2008), Freedman (2008), Giroux (2013) y Huerta (2013) cuando apelan a un criterio responsable y participativo más allá de las presiones curriculares. Se considera importante al docente por su aportación *“a la construcción de discursos en relación a lo que es o no es la ciudad”*. En ese sentido cabe insistir en lo que Borja (2012) y Corti (2012) intuyen como responsabilidad de la ciudadanía, a saber: que nuestro futuro depende del posicionamiento que tomemos como ciudadanos responsables. Una joven maestra uruguaya entiende que su papel *“es crucial, pero no exclusivo como lo era hace unas décadas atrás, ya que hoy en día es posible formarse como ciudadano en las calles”*. Esta confianza en la participación ciudadana es la que revelan Laddaga (2006) o Huerta (2011) cuando apelan a una mayor actitud artística en la escena colaborativa de lo urbano. También Errázuriz (2006) y Lachapelle (2007) inciden en una formación estética de la ciudadanía, algo que debe ejercitarse en las aulas (Alonso y Orduña 2013, Martínez 2002). En ocasiones se siente *“la pertenencia en forma individual, pero falta reforzar la del colectivo, si bien las instituciones no ayudan a fomentar esta idea. Somos una masa de docentes muy grande, y deberíamos crear espacios de encuentro con actividades concretas, ya que si no es muy difícil centrarse y lograr esa identidad de grupo”*.



Figuras 16, 17 y 18. Las imágenes de la ciudad que escogen los docentes destacan el papel patrimonial de sus edificios y la importancia de transmitir una identidad.

Mirar la ciudad, disfrutar de lo urbano desde la percepción crítica que sugiere la cultura visual, es un ejercicio ciudadano que debe ser planteado por el profesorado de educación artística. Las dificultades son muchas, como afirma una docente cuando sostiene que *“la docencia en temas culturales es un poco difícil, por ello se deben asumir roles distintos; intento realizar las tareas de forma sencilla y con ilusiones y expectativas para que el público tome interés en las actividades realizadas”*, advirtiendo del peligro de convertir la docencia en *“un trabajo monótono”*, intentando que *“siempre sea divertido y significativamente educativo, tanto para el alumnado como para el propio profesional”*. Esto además ha de combinarse con *“el respeto de la opinión de otros, en la educación por la tolerancia, optando como colectivo a lograr tener identidad propia”*. La educación es *“el vehículo de evolución cultural y de conciencia”*, y además *“debe existir un sentido*

de pertenencia al territorio que se habita, para lo cual debe reconocerse el entorno, valorarlo y participar de su desarrollo". El rol del docente cuando se ubica en el lugar correcto (Huerta 2010b) es *"comunicar, contagiar y sembrar apreciación para la gestación de grupos que reproducirán a su vez ese sentido de procedencia y responsabilidad colectiva"*. Los docentes *"tienen algo que no tiene otros rubros y es la necesidad de diversificar y compartir lo aprendido"*. Se queja la docente de que en Chile *"la docencia es bastante mal apreciada por la comunidad, por factores antiguos y preconceptos"*. En algunas ocasiones se valora la *"posibilidad de discutir e interpelar a jóvenes sobre el rol del arte en nuestra sociedad y cómo se inserta en los distintos espacios urbanos que hemos construido y valorado"*. En ese mismo sentido se han pronunciado autores como Agra (2007), Augustowsky (2012), Csikszentmihalyi (1990), Franco y Huerta (2011), Housen (2007) o Romano (2008). Difundir una sensibilidad estética desde lo urbano y asumir la pertenencia al colectivo de docentes para generar una identidad propia *"es fundamental para mantener los diálogos y las reflexiones acerca de nuestra labor educativa y la memoria que generamos a través de ella"*. Tal y como remarca una compañera chilena: *"los docentes tenemos injerencia en la formación de los ciudadanos conscientes de donde viven, de cómo hacer la ciudad y ciudadanía"* y además *"somos seres sociales insertos dentro de un sistema organizado en torno a la ciudad, de manera que debemos saber educar y educarnos en ello"*.

Conclusiones.

A partir de nuestras indagaciones podemos comprobar que existe una visión de la ciudad propia de los docentes, pero se trata de una cuestión que necesita estudiarse y analizarse detenidamente. Detectamos un alto grado de falta de conciencia de grupo por parte del colectivo (Donaire 2012), lo cual dificulta la creación de una imagen válida para la mayoría. Sin embargo el profesorado en general aspira a mejorar su situación y a conseguir una mayor visibilidad social, un reconocimiento y un respeto a su labor que ahora echan en falta. Los docentes asumen su responsabilidad en la formación de ciudadanía, pero son conscientes de que los márgenes curriculares les impiden realizar acciones más innovadoras al respecto. El profesorado ha generado una mitología particular sobre su ciudad, ambientada incluso en lo que ellos mismos transmiten al alumnado en el aula. De todos modos, la falta de una mayor formación en artes, influye decisivamente en el modo de percibir la ciudad, y por tanto de transmitirla.

Entendemos que desde la educación artística y patrimonial se puede conseguir mejorar notablemente tanto la percepción de la ciudad por parte de los docentes como la transmisión de los valores de ciudadanía que los propios docentes transmitirán al alumnado. El primer paso para conseguir mejorar esta situación debe darse en la formación inicial del profesorado, pero también conviene ampliar decididamente las acciones en la formación permanente. Acciones como las que llevamos a cabo desde la educación en patrimonio ayudan a mejorar la conciencia de lo urbano. La ciudad se ha convertido en un proyecto cultural y social de gran calado, y los colectivos que la habitan estamos implicados en la evolución positiva que deseamos para esta construcción humana. La mirada urbana de los docentes puede construirse desde el respeto y por tanto mejorar notablemente la calidad de vida de la ciudadanía.

Notas

La presente investigación forma parte del Proyecto I+D+i OEPE EDU2009-09679 y también de su actualización "Educación Patrimonial en España: Consolidación, evaluación de programas e internacionalización del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE)" con referencia EDU2012-37212.

Referencias

Agra, M. J. (2007). Geografías personales: un lugar donde detenerse. En Calaf, Fontal & Valle (coords.) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 305-318). Gijón: Trea.

- Aguirre, I. (2004). Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education. *International Journal of Art & Design Education*, 23 (3), pp. 256-269.
- Alderoqui, S. (2012). *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Alderoqui, S. & Pedersoli, C. (2011). *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, A. & Orduña, S. (2013). Referentes relativos a la identidad en la cultura visual infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 220, pp. 18-24.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Berger, J. (1980). *Modos de ver*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Borja, J. (2012). El fin de la anticiudad posmodernista y el derecho a la ciudad en las regiones metropolitanas. En Belil, Borja, & Corti (eds.) *Ciudades, una ecuación imposible* (pp. 279-320). Barcelona: Icaria.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Contardo, O. (2012). *Santiago capital*. Santiago de Chile: Planeta.
- Corti, M. (2012). Diálogos en Valparaíso. Fórum Universal de las Culturas 2010. En Belil, Borja, & Corti (eds.) *Ciudades, una ecuación imposible* (pp. 359-364). Barcelona: Icaria.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter*. California: The J. Paul Getty Trust.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI: ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3), pp. 285-295.
- Duncum, P. (2008). Holding Aesthetics and Ideology in Tension. *Studies in Art Education*, 49 (2), 122-135.
- Errázuriz, L. H. (2006). *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago de Chile: PUC.
- Falk, J. H. (2008). Viewing Art Museum Visitors Through the Lens of Identity. *Visual Arts Research*, 34 (2), pp. 25-34.
- Fontal, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En Calaf, Fontal & Valle (coords.) *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 27-52). Gijón: Trea.
- Franco, C. y R. Huerta (2011). La creación de una mirada urbana. La ciudad de Santiago de Compostela interpretada por el alumnado de magisterio. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), pp. 229-246.
- Freedman, K. (2008). Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education. En Eça & Mason *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art* (pp. 39-47). Bristol: Intellect.
- Giménez, A. y Careaga, A. (2013). La educación para el patrimonio a través de las fortificaciones de Montevideo. En Huerta & De la Calle *Patrimonios Migrantes* (pp. 73-82). Valencia: PUV.
- Giroux, H. (2013). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto. *Truthout*. Recuperado de: <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>
- Harvey, D. (2012). Las raíces urbanas de las crisis financieras: reclamar la ciudad para la lucha anticapitalista. En Belil, J. Borja, & M. Corti (eds.) *Ciudades, una ecuación imposible* (pp. 321-358). Barcelona: Icaria.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. En P. Vileneuve (ed.) *From Periphery to center: Art museum education in the 21st century* (pp. 172-179). Reston, VA: National Art Education Association.
- Huerta, R. (2008) *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. Valencia: PUV.

- Huerta, R. (2010a). I Like Cities; Do You Like Letters? Introducing Urban Typography in Art Education. *International Journal of Art & Design Education*, 29 (1), pp. 72-81.
- Huerta, R. (2010b). Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas. *Pulso*, 33, pp. 31-59.
- Huerta, R. (2011). *Ciudadana letra*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim
- Huerta, R. (2012). *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona, Graó.
- Huerta, R. (2013). La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales. *Aula de Innovación Educativa*, 220, pp. 11-17.
- Huerta, R. & De la Calle, R. (eds.) (2013) *Patrimonios migrantes*. Valencia: PUV.
- Irwin, R. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54 (3), pp. 198-215.
- Irwin, R. & O'Donoghue, D. (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *International Journal of Art & Design Education*, 31 (3), pp. 221-236.
- Lachapelle, R. (2007). Aesthetic dispositions and hypotheses formulation as evaluations of non-expert viewers' responses to public contemporary art. En Nardi, E. *Thinking, evaluating, re-thinking*. Milano: Franco Angeli
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Lynch, K. (2004). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili: Barcelona.
- Martínez, O. (2002). Tres elements d'alquímia: Pedagogia, Ciutat i Museu. *Revista Catalana de Pedagogia*, 1, pp. 267-292.
- Marzilli, K. (2008). Attitudes of Preservice General Education Teachers Toward Art. *Visual Arts Research*, 34 (1), pp. 53-62
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Mirzoeff, N. (2006). On Visuality, *Journal of Visual Culture*, 5 (1), pp. 53-79.
- Rodríguez, A. y Rodríguez, P. (2012). Políticas neoliberales en Santiago de Chile. En Belil, Borja, & Corti (eds.) *Ciudades, una ecuación imposible* (pp. 131-158). Barcelona: Icaria.
- Rogoff, I. (2000). *Terra Infirma: Geography's Visual Culture*. New York: Routledge.
- Romano, M. (2008). *La città come opera d'arte*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Schwartz, A. (2005). Second City: Ed Ruscha and the Reception of Los Angeles Pop. *October*, 111, pp. 23-43.
- Walker, J. A. & S. Chaplin (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Wexler, A. (2007). Museum Culture and the Inequities of Display and Representation. *Visual Arts Research*, 33 (1), pp. 25-33.