

ESTADO PÚBLICO

El poder de la representación

Angela Ramirez



ESTADO PÚBLICO III

El poder de la representación

Índice

07	Estado Público III, el poder de la representación
14	Escuela Metahue, Isla Apiao
48	Escuela Rural Ostricultura, Isla Apiao
86	Escuela rural La Capilla, Isla Chaulinec
116	Escuela rural Amanecer 2000, Isla Quenac
156	Escuela rural San Francisco, Isla Meulin
00	jjsjsjsjs

Estado Público III, el poder de la representación

Ángela Ramírez, 2020

Estado Público III emerge de la experiencia y reflexiones generadas desde Estado Público I (2014) y Estado Público II (2017). Proyectos de arte colaborativo donde invité a trabajar a la artista visual Guisela Munita y a la arquitecta Carolina Sepúlveda ambas radicadas en Valparaíso, lugar donde se realizaron las intervenciones de Arte (adjunto catálogos). La problemática que se ha abordado en cada proyecto refiere a las representaciones del Estado a través de la Arquitectura y su relación con el cuerpo de los ciudadanos.

En Estado Público I, se abrió un edificio privado en ruinas a la comunidad, generando una plaza en el interior de éste, así el espacio público se extendió al espacio privado. En estado Público II, se abrió la Escuela de Niñas Barros Luco en ruinas, la cual fue desmantelada por estar clausurada durante 10 años esperando su restauración. Las intervenciones de arte en su interior referían a los sueños republicanos de llevar el concepto de Nación al aula releyendo una y otra vez la ley N° 3.654 de Instrucción Primaria Obligatoria del año 1920.

Hoy presento al Fondart Nacional, **Estado Público III, el poder de la representación**, obra que se generará a partir de una práctica artística colaborativa, que piense y repiense las representaciones de Educación y de Nación, a partir de las Escuelas Palacios construidas en Chile entre 1916 y 1920.

Hacia finales del siglo XIX, en pos de la consolidación de la República y el Estado, así como de una determinada idea de Nación en las aulas, se institucionalizó la escuela primaria en Chile (...). El cambio implicó tanto al tiempo como al espacio: por una parte, se dispuso de un tiempo escolar segmentado y secuencial y por otra, se construyeron nuevos edificios que buscaban albergar, para cada función, un espacio específico. En consecuencia, sólo a partir de finales del siglo XIX podemos hablar de una política nacional de construcción de escuelas (Archivo Nacional)

El impulso y las mejoras de infraestructura fueron notables en ese periodo, pues era primera vez en Chile que se pensaba y diseñaba una arquitectura para la educación, pero estas mejoras fueron lentas y de desigual distribución, concentrándose las edificaciones en Santiago y Valparaíso. Por esto, **Estado público III** invita a cinco escuelas rurales del archipiélago de Chiloé a releer y repensar, desde lo local, el deseo republicano de educación y su representación en la arquitectura, sus sueños, sus anhelos y sus fracasos en la constitución de la Nación.

A partir de una práctica de creación colectiva podremos relativizar el poder de la representación siguiendo a Chartier (2010), quien enfatiza que "Las representaciones pueden ser el instrumento más poderoso para imponer una forma de dominación colonial, masculina y social."¹ . **Estado público III** propone abrir la posibilidad de generar un espacio de **interpretación dialógico**, que relativice la intención original de la producción de la representación 'Escuela Palacio', para pensar desde ella y con ella otro sistema, que nos permita rescatar y acentuar el sueño de emancipación que ha quedado en un segundo plano en el devenir de la historia republicana.

¹ Roger Chartier, conferencia del año 2010 en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U. de Chile.

Al analizar las Escuelas Palacios, analizaremos su arquitectura pública monumental, y cómo ellas guardan un deseo, pero también un mandato, y a partir de gestos desde lo cotidiano y prácticas colaborativas, podremos emanciparlas de su función de dominio y desarrollar el deseo y su posibilidad de reinterpretación hacia lo público, colaborativo y democrático.

El año 2018 fui invitada por el MAM de Chiloé a impartir un curso para docentes de arte, (adjunto fotografías) donde pude conocer la experiencia docente de las/os profesoras/es del archipiélago. Es desde ese contexto que surge la invitación a cinco escuelas rurales ubicadas en las islas de Chaulinec, Apiao, Quenac y Meulin (adjunto carta compromiso de la Corporación Municipal de Quinchao y mapa de la zona) a participar en este proyecto de creación. Una de las razones de su elección es que son escuelas rurales de difícil acceso lo que tensionará y acentuará la potencia del gesto conceptual. Y simultáneamente es el motivo de la necesidad de que tanto Catalina Montenegro y Carolina Bruna, nuestras invitadas a reflexionar desde la historia del arte y a filosofía del derecho, viajen a las islas tres veces durante el proceso de la obra, así su mirada y reflexión quedará imbricada con la reflexión y quehacer colaborativo, en el cual ellas participaran activamente. Nos interesa la construcción de conocimiento desde la acción/reflexión, donde el espacio de creación colaborativo haga posible la experiencia común. Nadie enseña, todos/as aprendemos, estudiantes, profesores/as, académicas/os, artista y arquitectos/as, generan simultáneamente un espacio de creación, pensamiento y resistencia.

La artista viajará todos los meses desde Santiago a Chiloé, donde se encontrará con Catalina Montenegro, Doctora en Educación Artística, quien vive y trabaja en Puerto Montt. La estadía en Chiloé será de cinco días para visitar las escuelas y realizar los talleres de creación colaborativa. Así con la participación de las/os profesores, las/os estudiantes, Catalina Montenegro y la artista, se realizarán los talleres de creación colaborativa, para generar la obra Estado Público III. Los talleres consistirán en la elaboración de maquetas, dibujos, elevaciones y cortes arquitectónicos a partir de la planimetría de las Escuelas Palacios. En paralelo en los talleres se analizarán las Leyes N° 3.654 de 1920 y N° 3.069 de 1916 y el momento histórico de su entrada en vigencia, en un ejercicio dialógico con las y los docentes y las y los estudiantes de cada escuela rural.

Una vez terminado el proceso de creación colectiva y se haya terminado la maqueta definitiva de un fragmento de arquitectura generada colectivamente en el proceso, el/la arquitecto/a realizará la planimetría definitiva de ésta, para su construcción escala 1:1, escala referida a los planos de las Escuelas. Un fragmento de arquitectura por escuela, para ser construida en madera y fierro. Con la ayuda del/la arquitecto/a, se realizarán los planos definitivos y construcción de los fragmentos de arquitectura. Los cinco fragmentos de arquitectura (volúmenes en madera) resultantes se exhibirán en cada una de las escuelas respectivamente



Estado Público I, un lugar posible para la experiencia común. Práctica colaborativa. Ruina de la excomisaría 1 de Valparaíso.



Vista interior de la plaza generada dentro de la ruina de la excomisaría n°1 de Carabineros de Valparaíso.

Estado Público II,
intervención en neón de
la fachada de la escuela
de niñas Ramón Barros
Luco de Valparaíso.

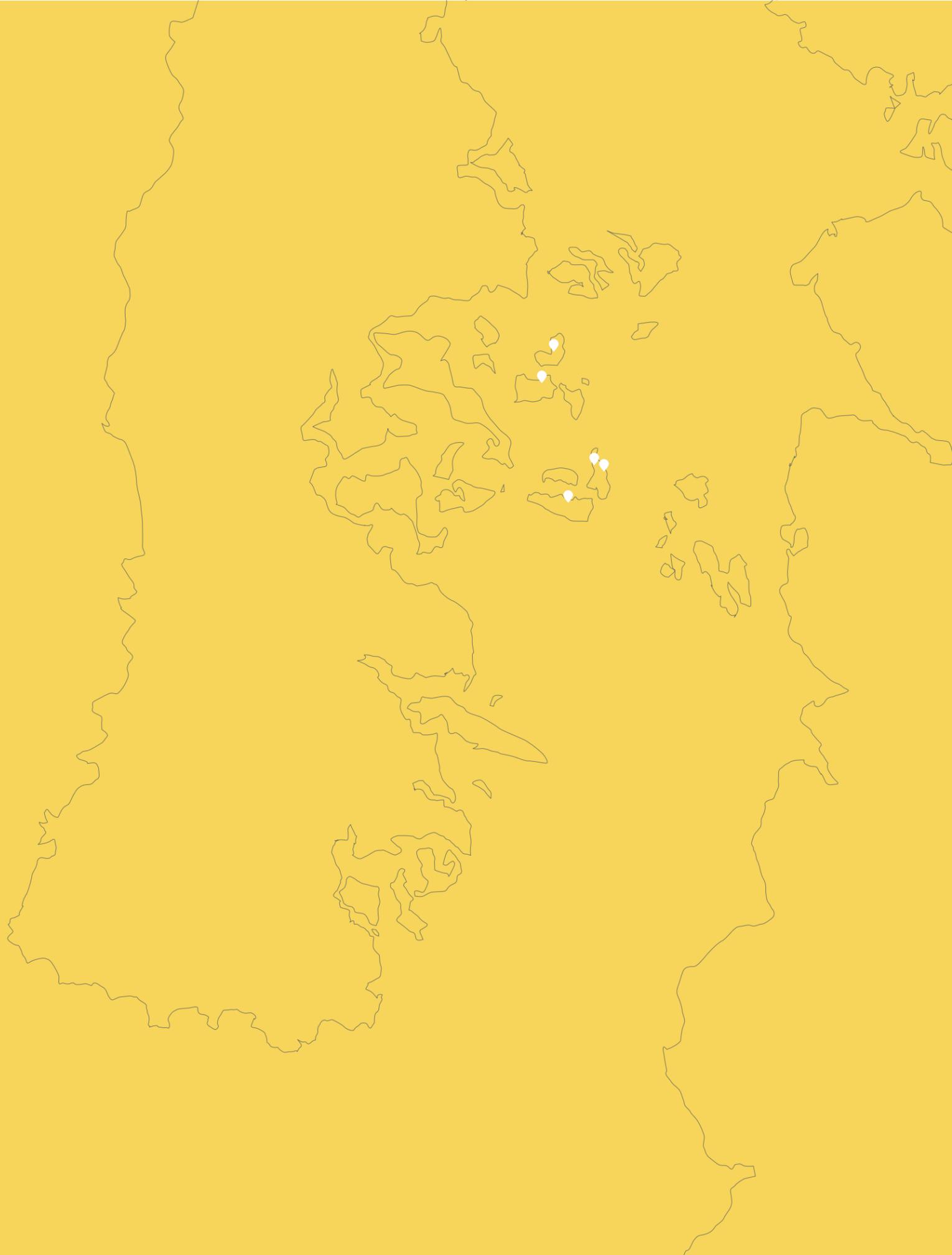


Estado Público II,
Intervención de Neón en el
segundo piso del edificio de
la escuela de niñas Ramón
Barros Luco de Valparaíso.



Estado Público II, vídeo
proyección en el interior
del primer piso de la
escuela de niñas Ramón
Barros Luco de Valparaíso.







Escuela Metahue

ISLA APIAO



Escuela Metahue
ISLA APIAO



Escuela Rural Metahue

Profesores

Diana Paillán Subiabre
Alejandra Paillacar Nain
Manuel Paillán Coñuecar

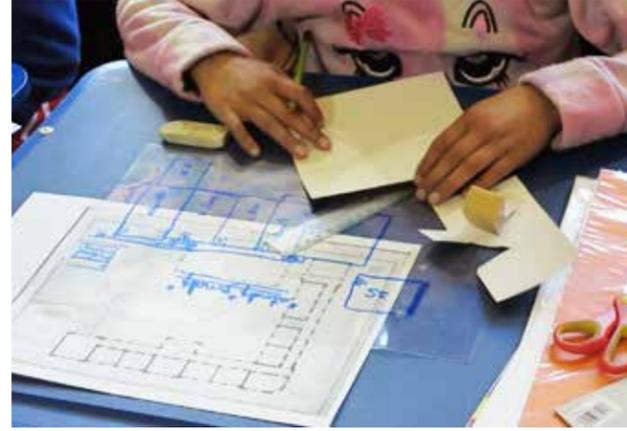
Director

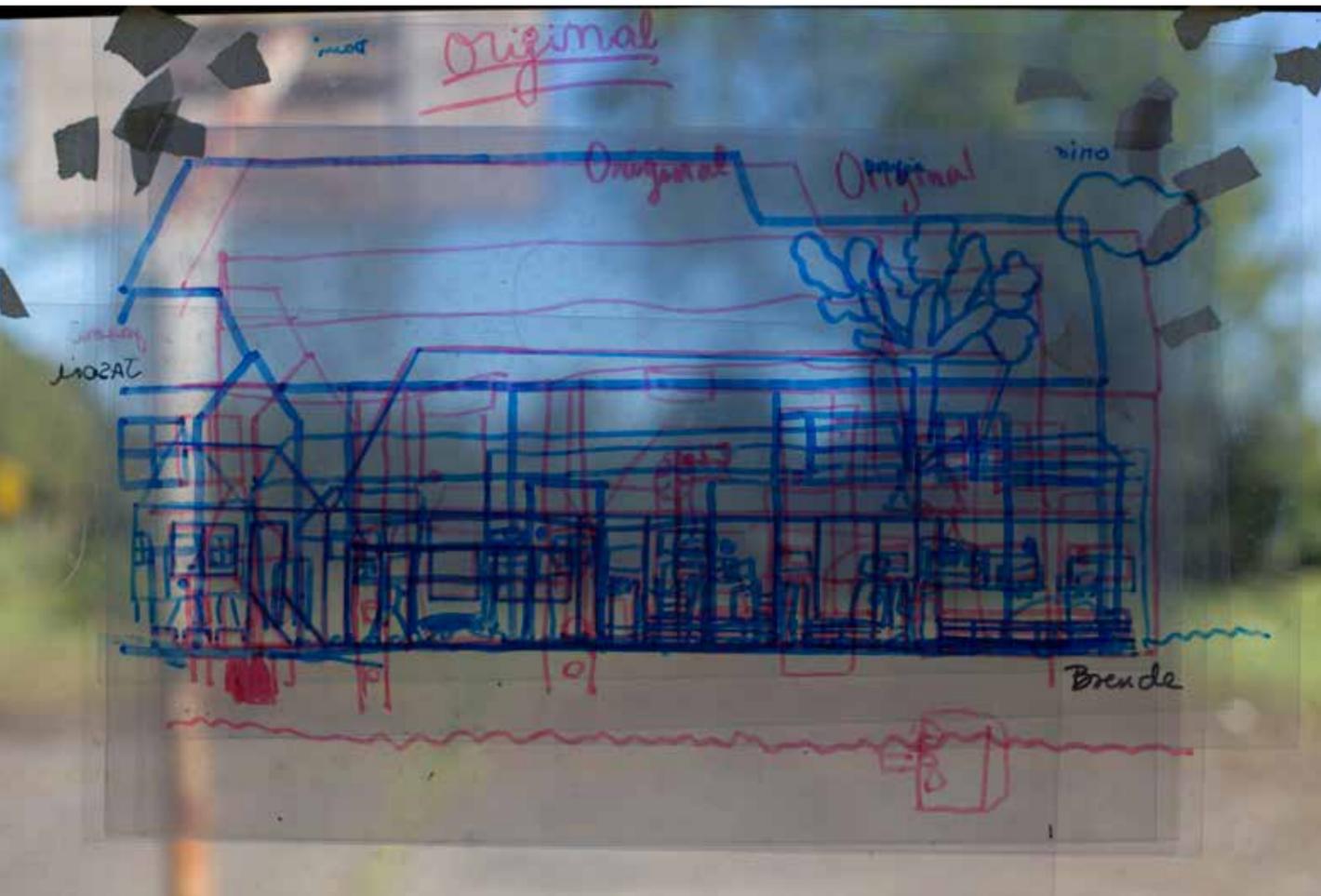
Iván Huaiqueimilla Arriagada

Estudiantes

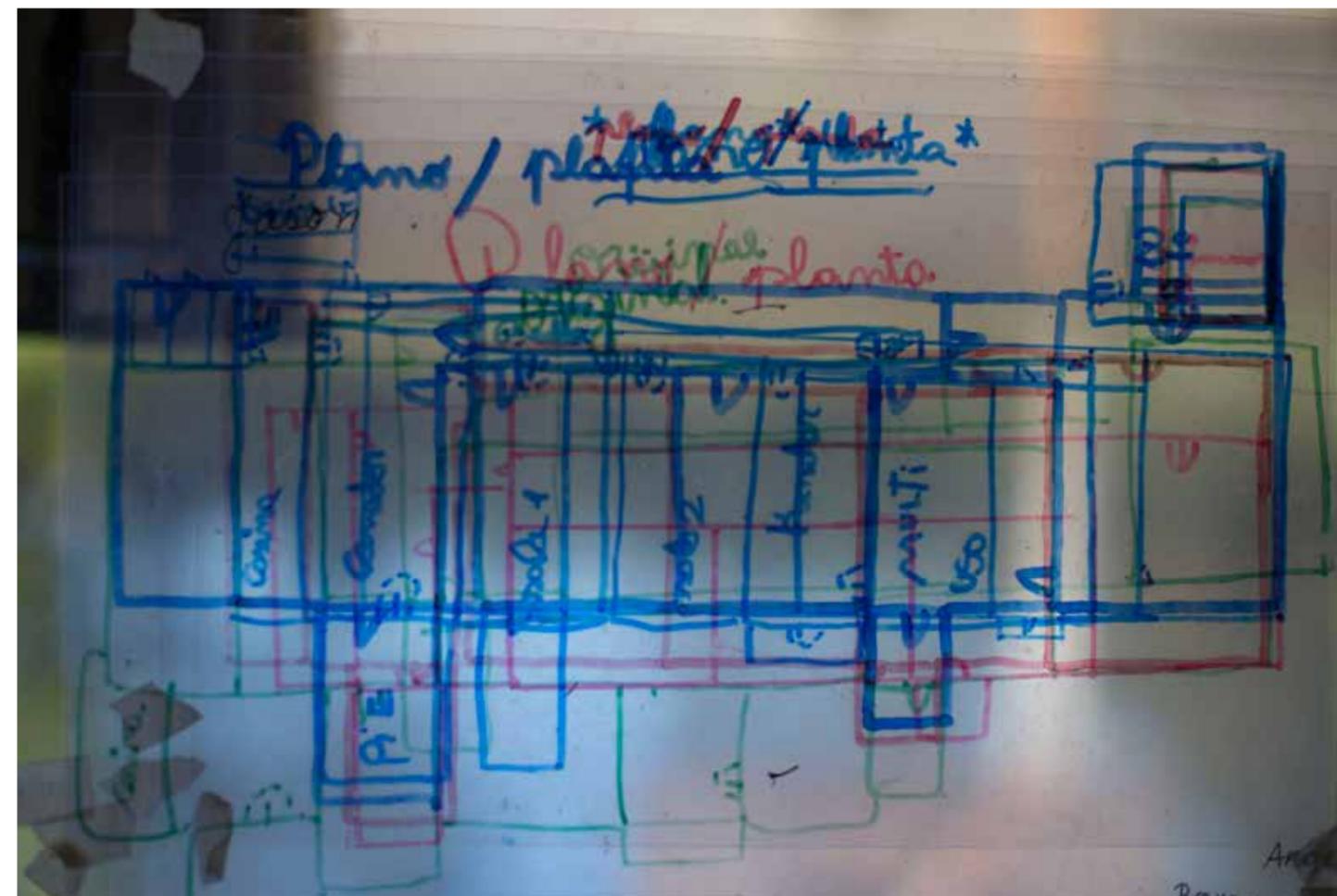
Daniza Ríos Coñuecar
Catalina Subiabre Paillacar
Simonei Neún Subiabre
Brayan Subriabre Millaquén
Brenda Paillacar Guichaquelen
Jason Paillán Velázquez
Ángel Guenchuman Guenchuman







Fachadas escuela traslapadas



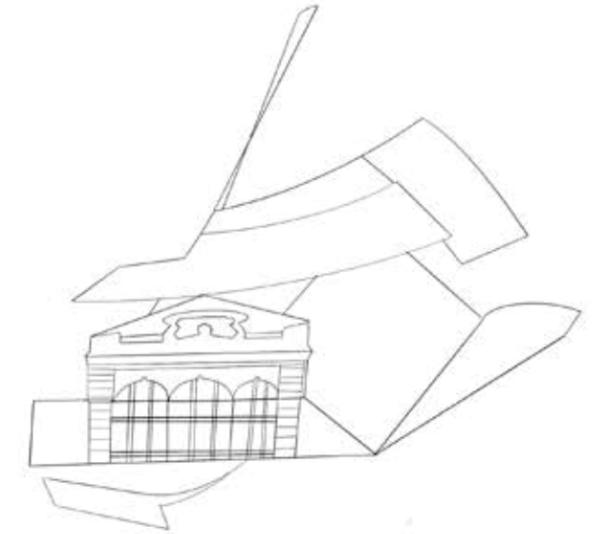
Plantas escuela traslapadas

Maquetas borrador y dibujos

Estas maquetas las realizaron los niños y niñas a partir del praslape de los dibujos que realizaron de la fachada de su escuela y de la escuela palacio elegida. Luego se dibujaron las maquetas, su vista frontal y su vista aerea.



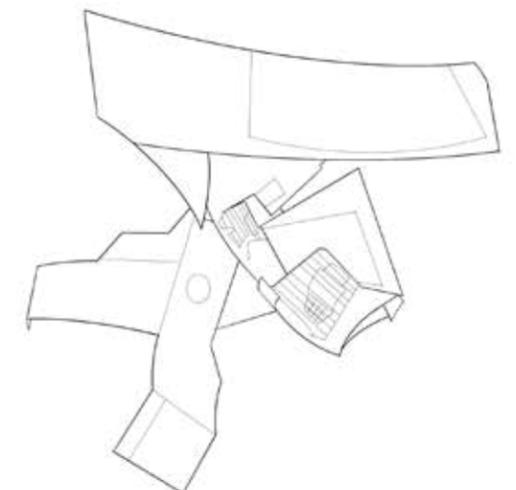
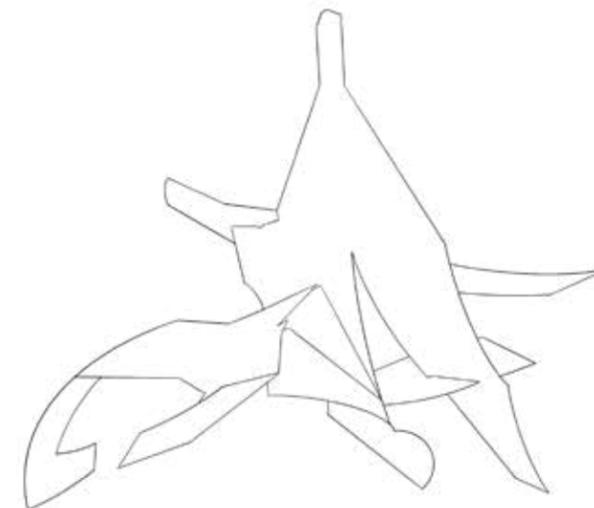
Maqueta vista frontal y aerea de Brayan Subiabri



Dibujos vista frontal y aerea de Brayan Subiabri



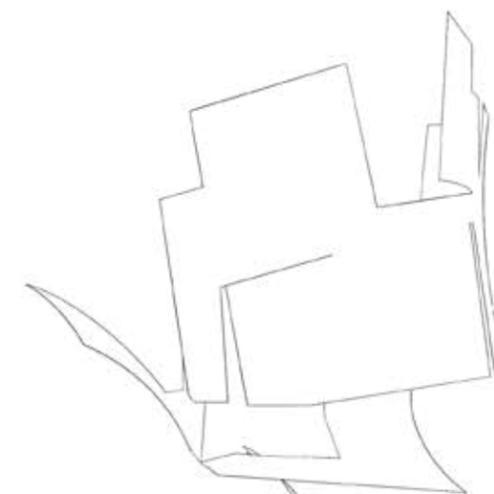
Maqueta vista frontal y aerea de Brenda



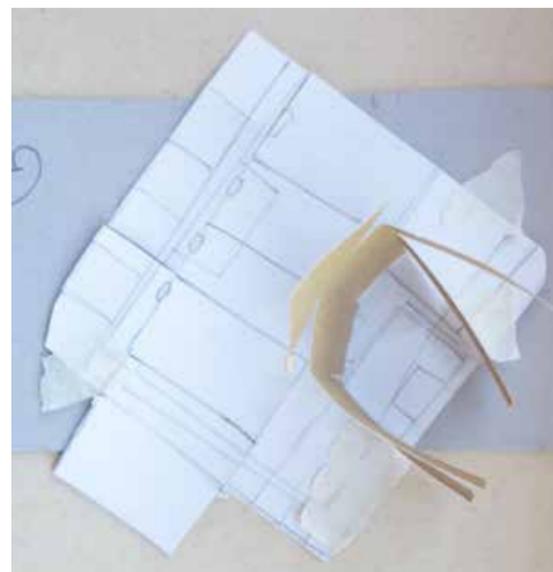
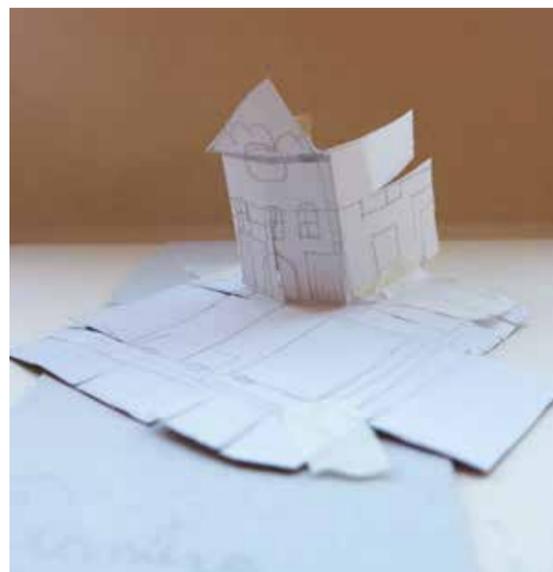
Dibujos vista frontal y aerea de Brenda



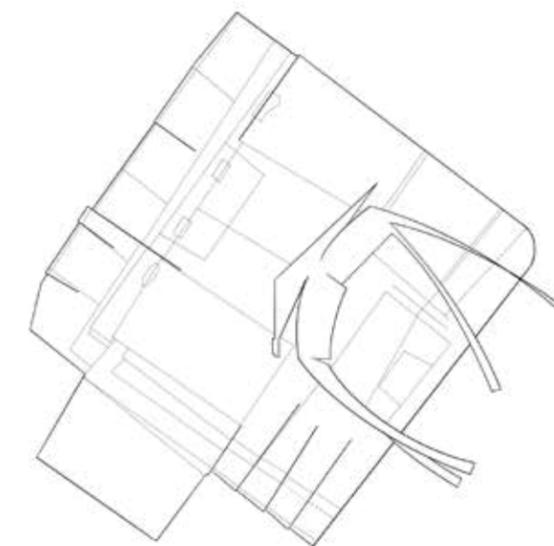
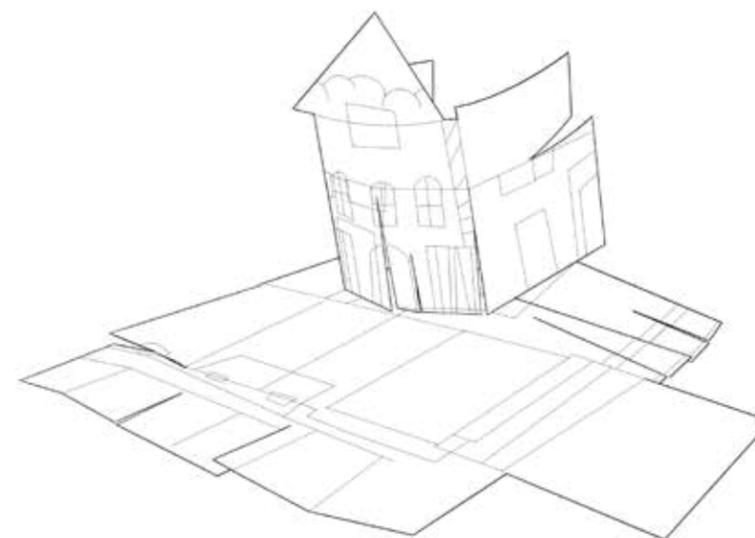
Maqueta vista frontal y aerea de Catalina



Dibujos vista frontal y aerea de Catalina



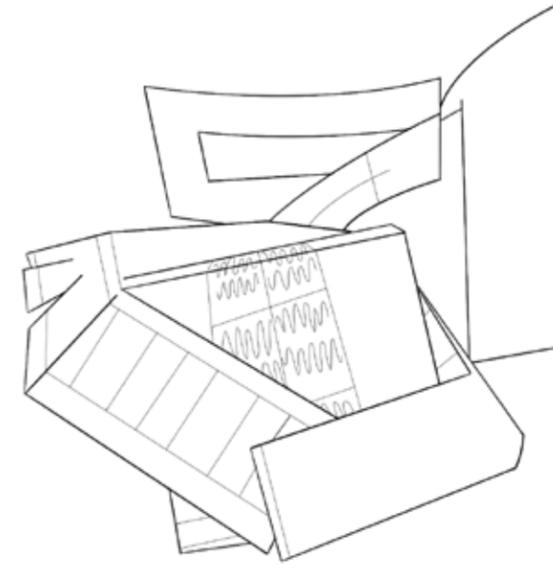
Maqueta vista frontal y aerea de Daniza



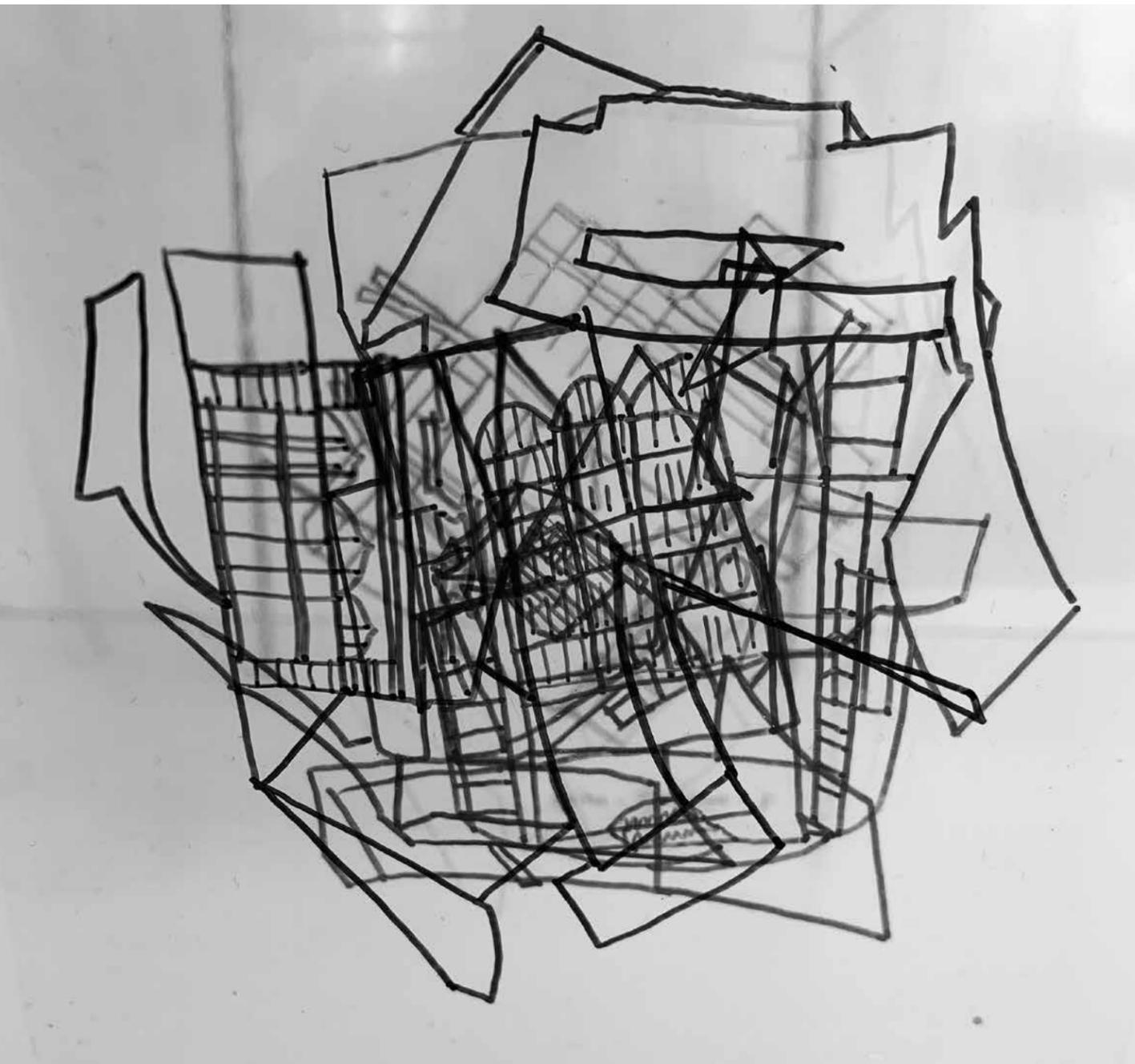
Dibujos vista frontal y aerea de Daniza



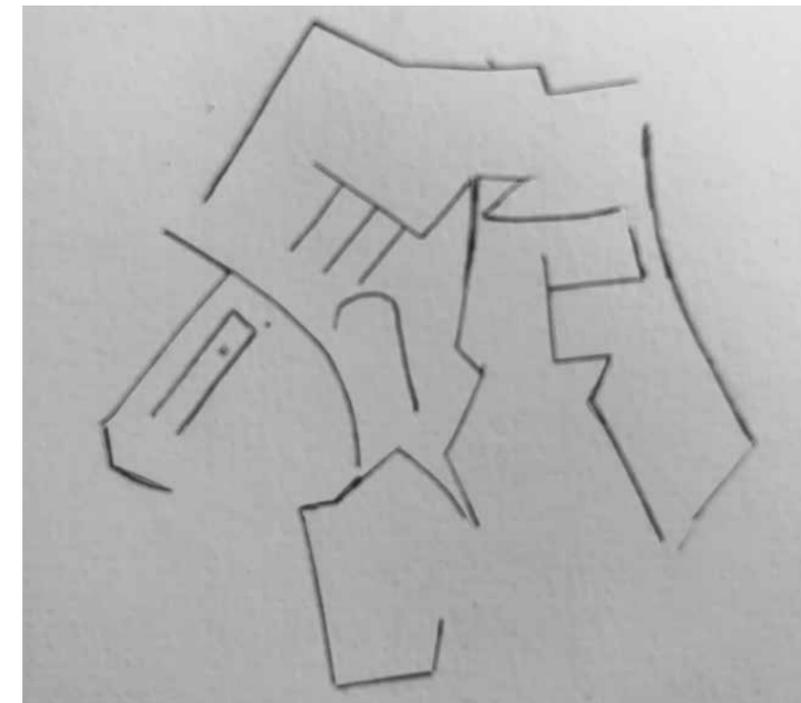
Maqueta vista frontal y aerea de Simonei



Dibujos vista frontal y aerea de Simonei

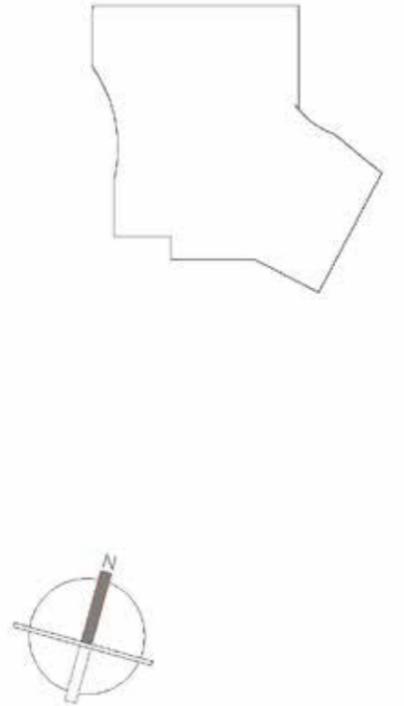
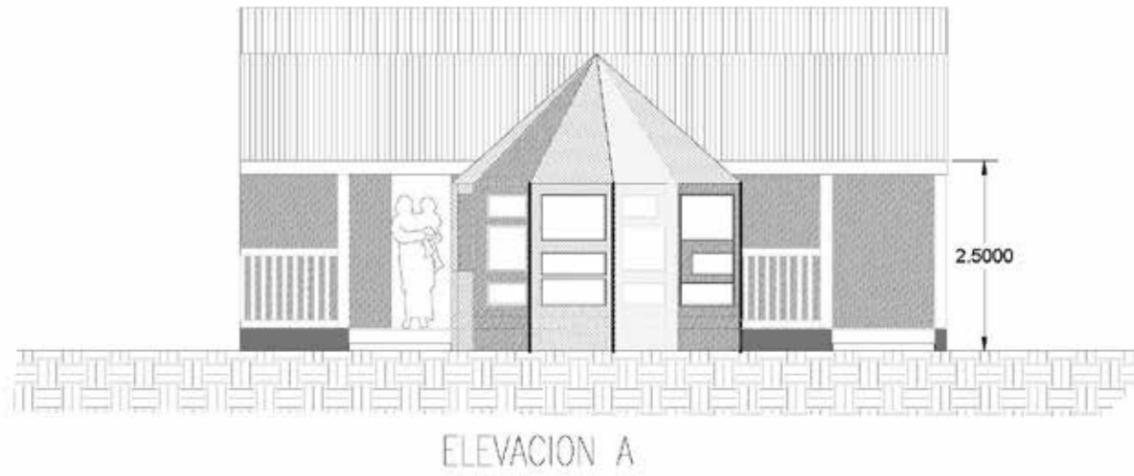


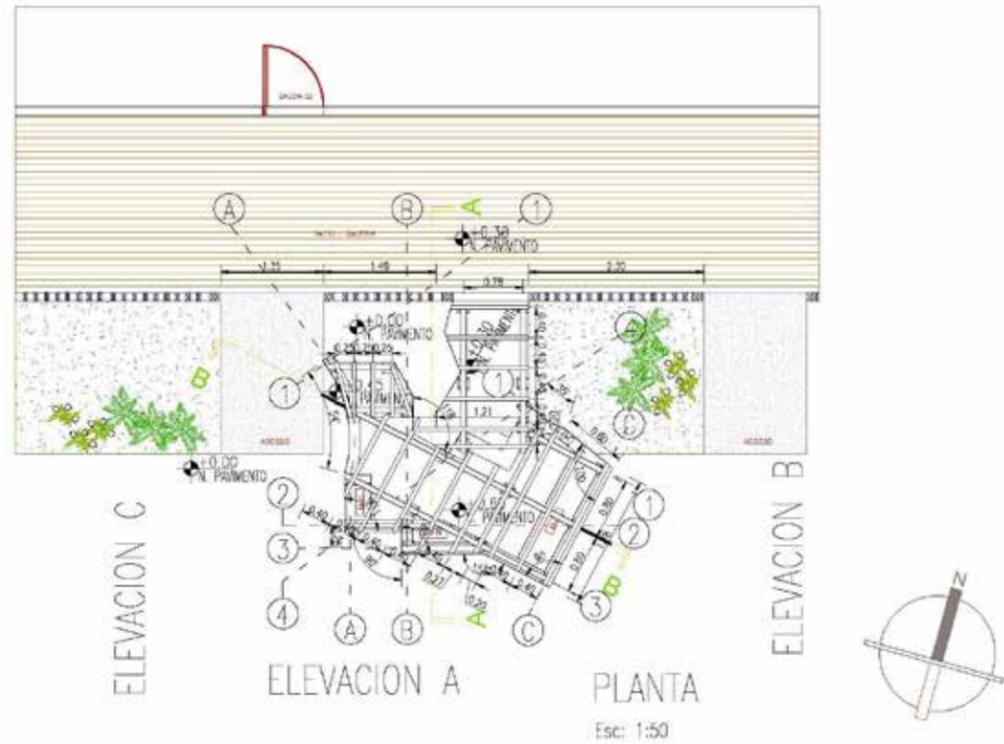
Se realizó un traslape de todos los dibujos de las vistas aéreas de las maquetas de los/as estudiantes



Se realizó una primera maqueta elevando planos para definir el perímetro del espacio, y desarrollar la planimetría final.

Planimetría del fragmento de espacio para jugar juegos didácticos





Construcción del *espacio* para jugar juegos didácticos

















Escuela Rural Ostricultura
ISLA APIAO



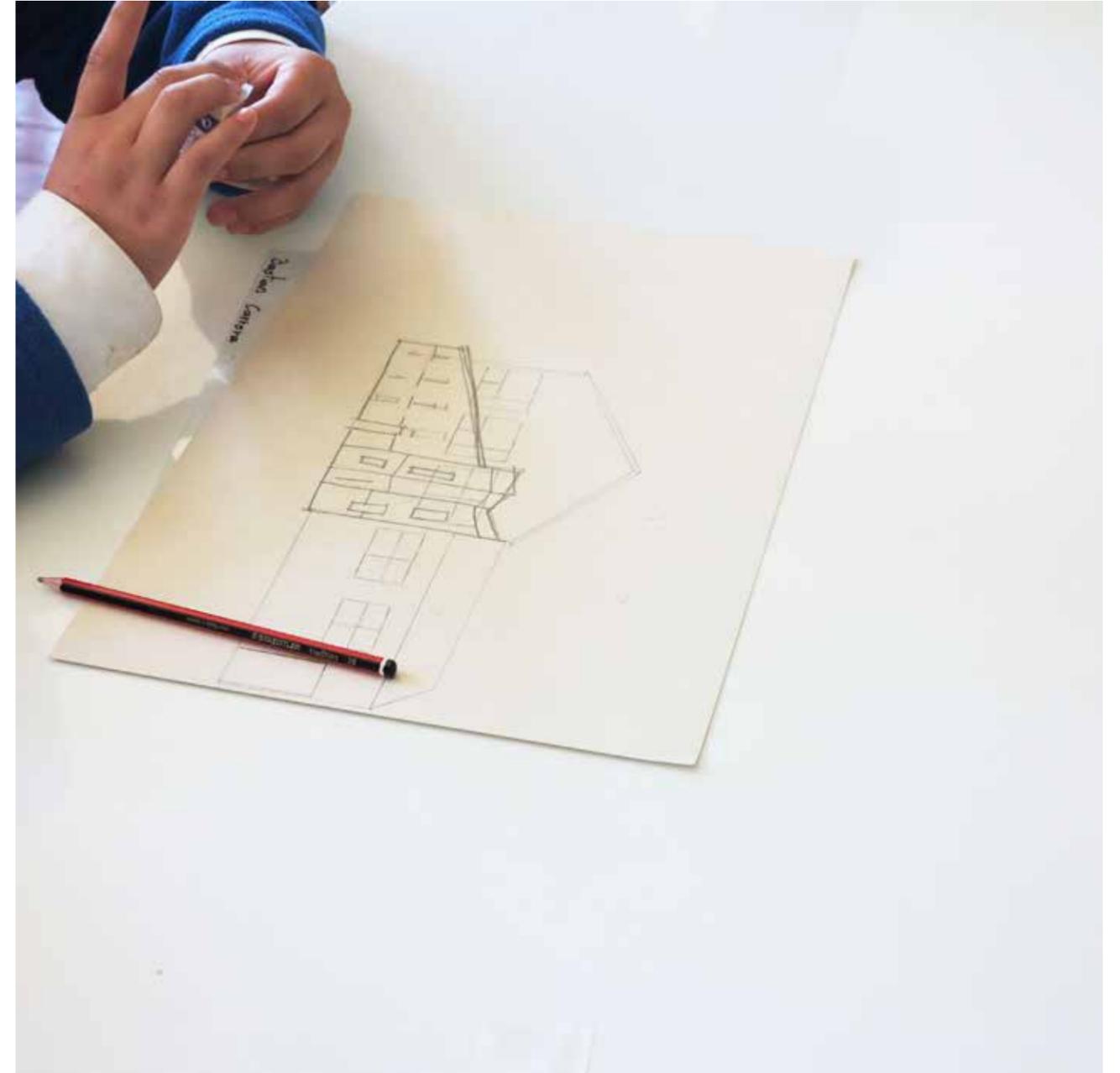
Escuela Rural Ostricultura
ISLA APIAO

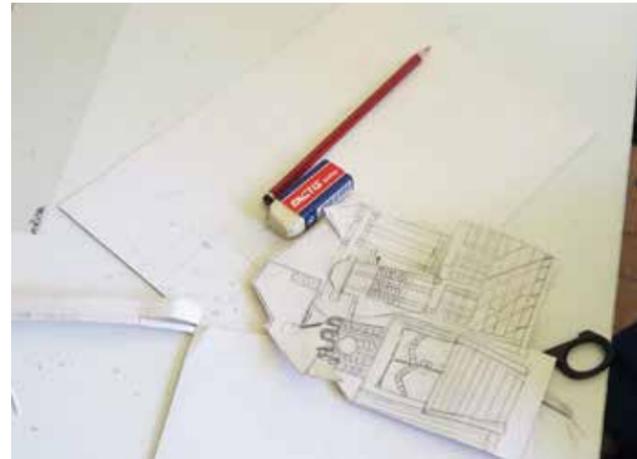
Escuela Rural Ostricultura

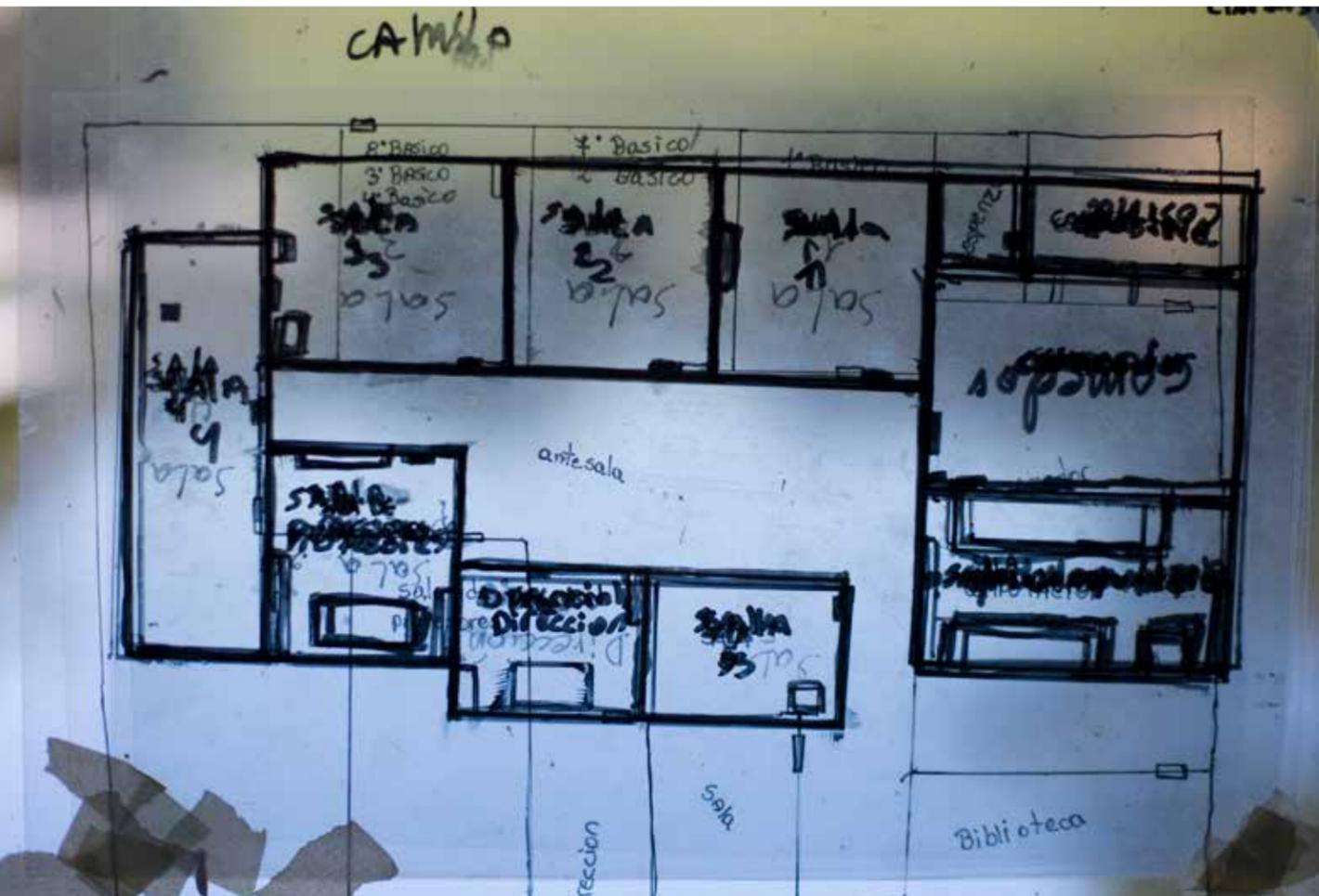
Profesores
Reinaldo Cáceres Oyarzo

Director
Camilo Letelier Díaz

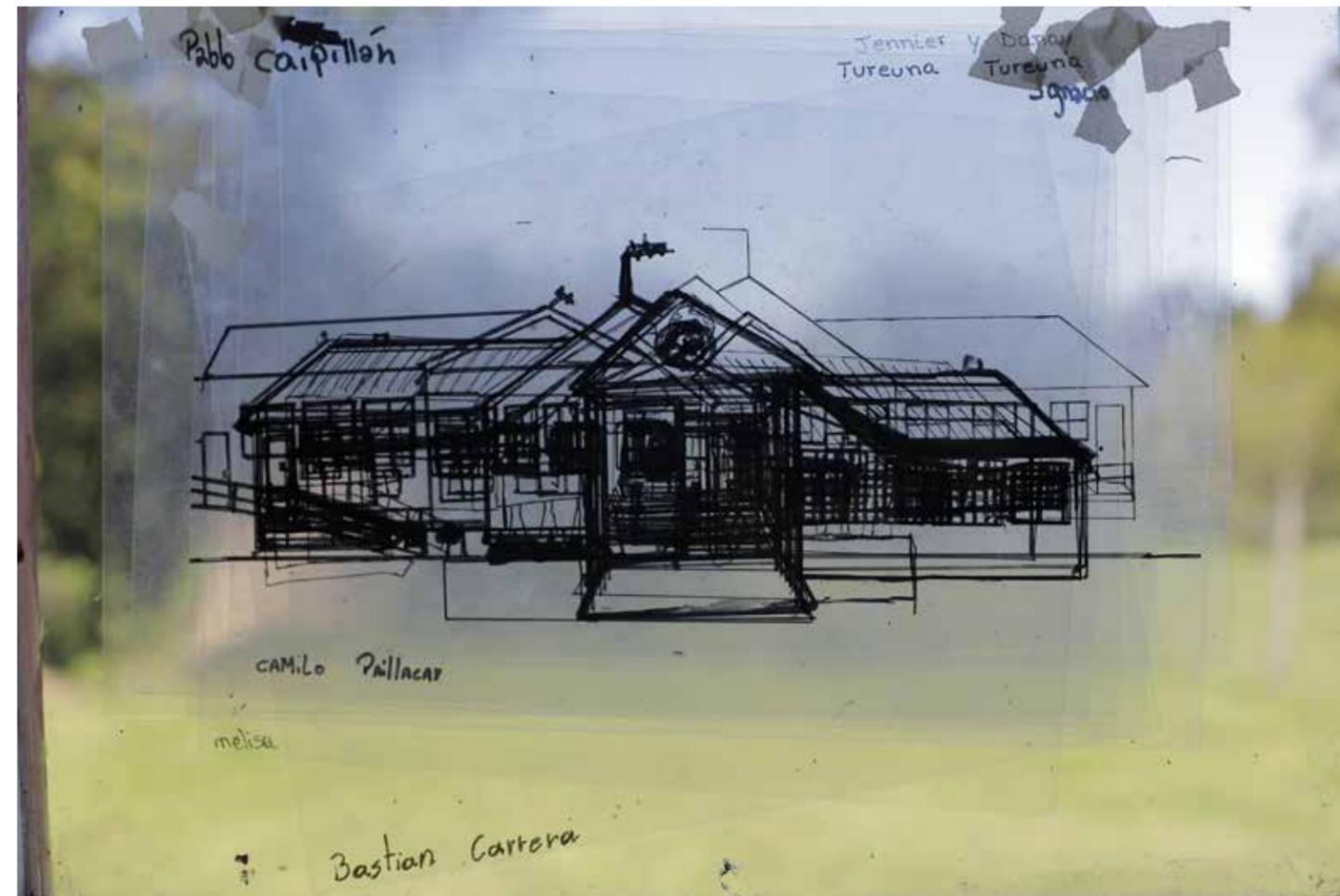
Estudiantes
Pilar Millalonco Paillacar
Dayara Paillacar Tureuna
Ignacio Millalonco Neún
Danay TureunaTureuna
Camilo Paillacar
Pablo Millalonco Caipillan
Melisa Guenchuman Cheún
Bastian Carrera
Clarens Tureuna Tureuna





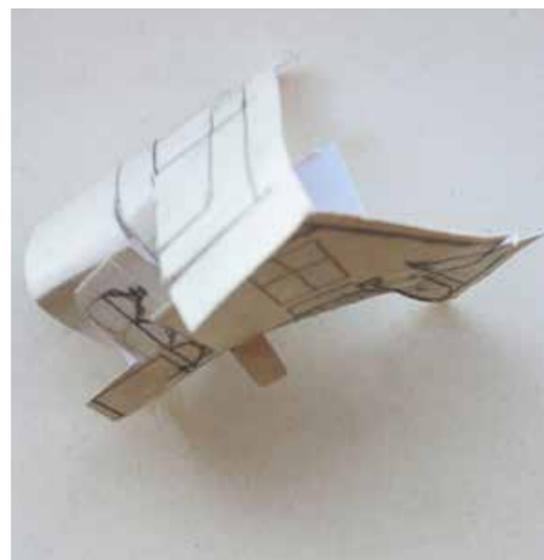


Fachadas escuela traslapadas

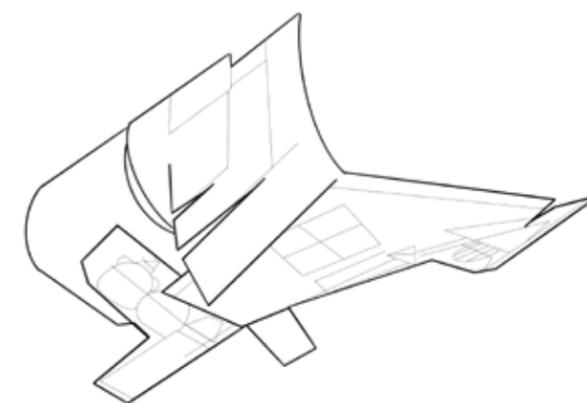
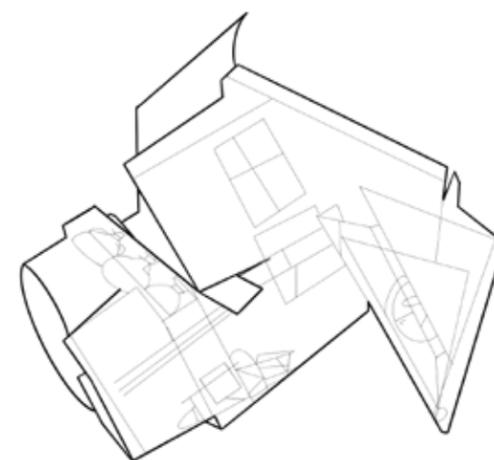


Plantas escuela traslapadas

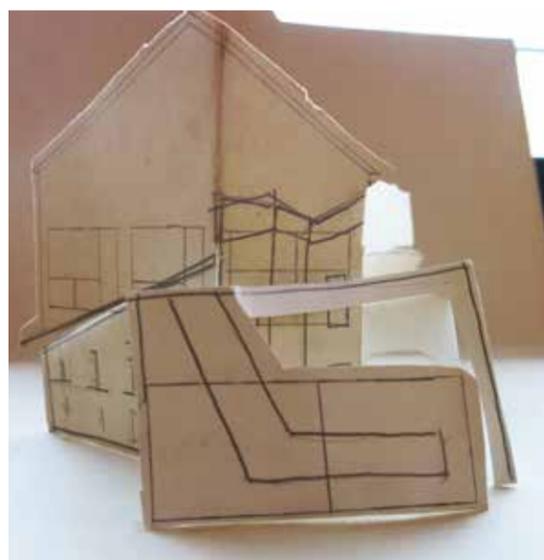
Maquetas borrador y dibujos



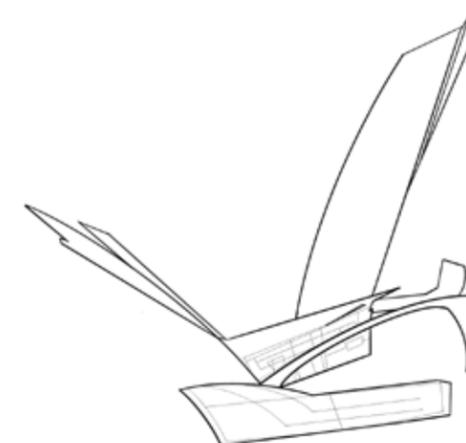
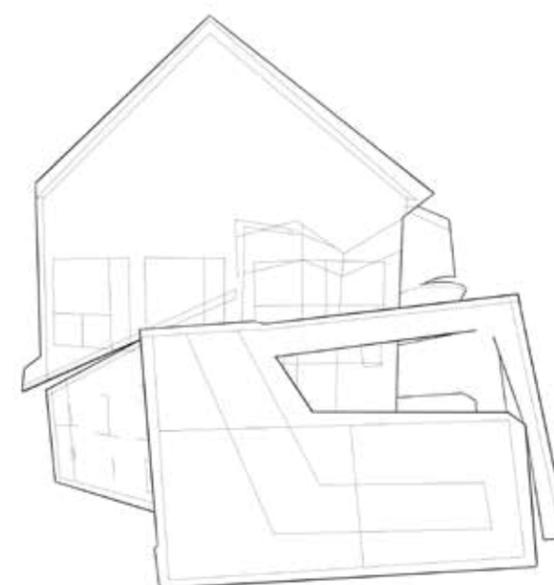
Maqueta vista frontal y aerea de Pilar



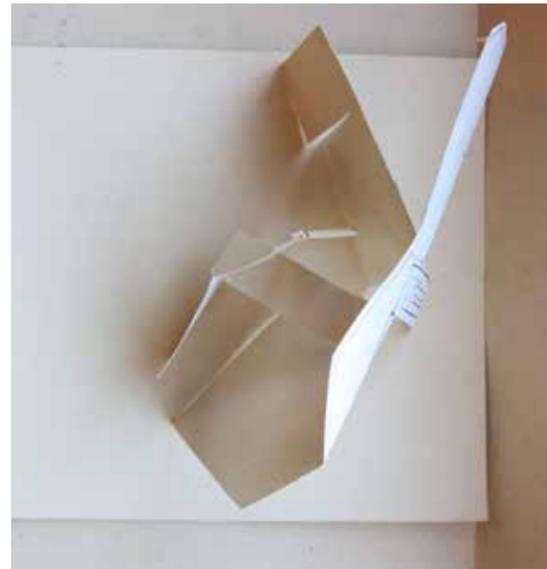
Dibujos vista frontal y aerea de Pilar



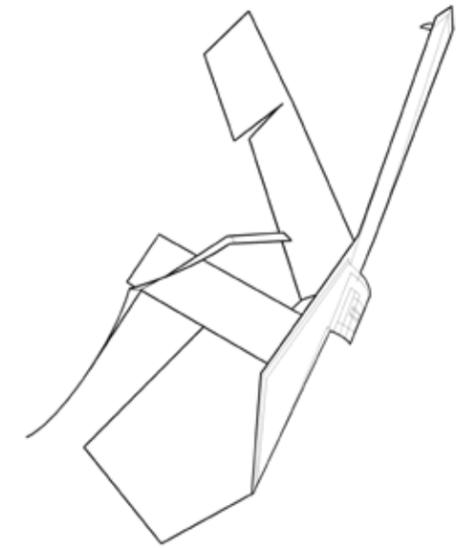
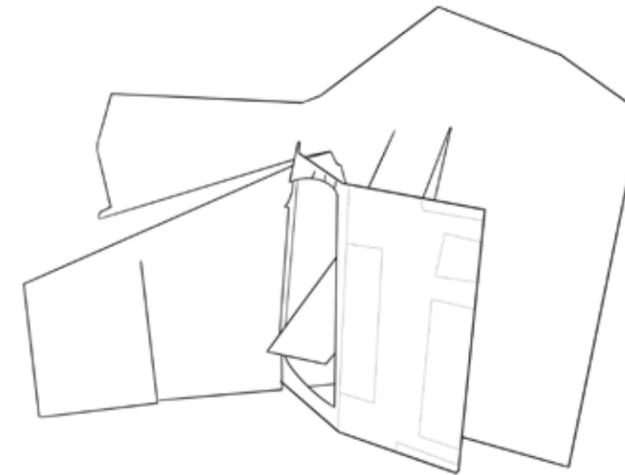
Maqueta vista frontal y aerea de Bastián



Dibujos vista frontal y aerea de Bastián



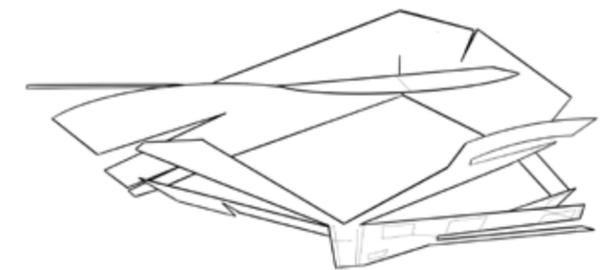
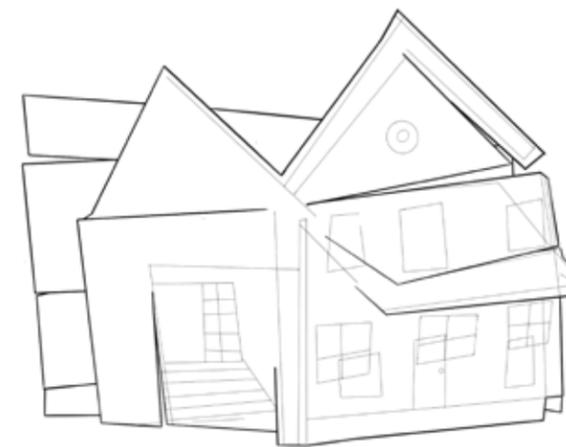
Maqueta vista frontal y aerea de Camila



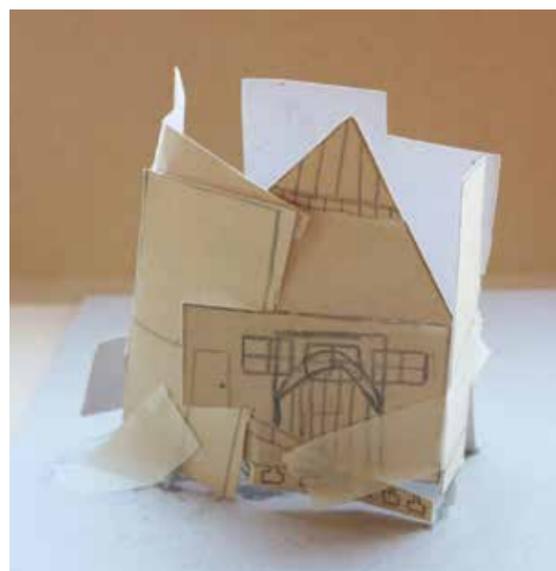
Dibujos vista frontal y aerea de Camila



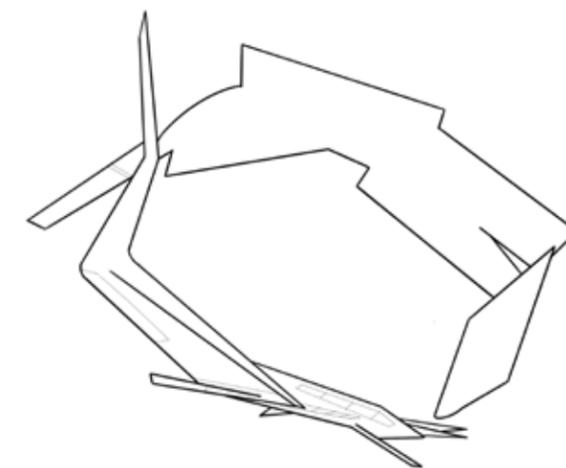
Maqueta vista frontal y aerea de Clarens



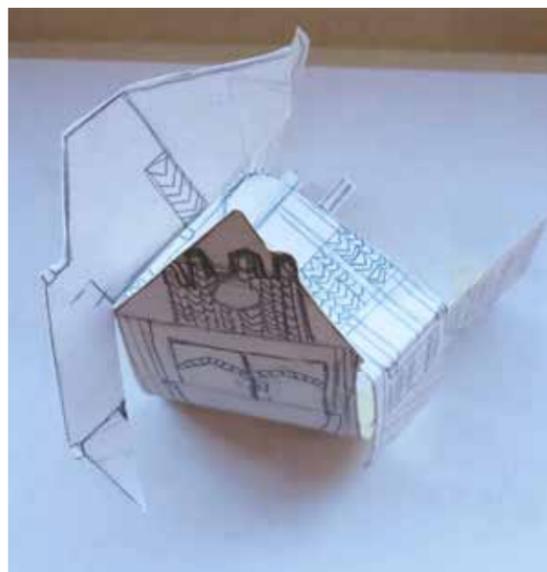
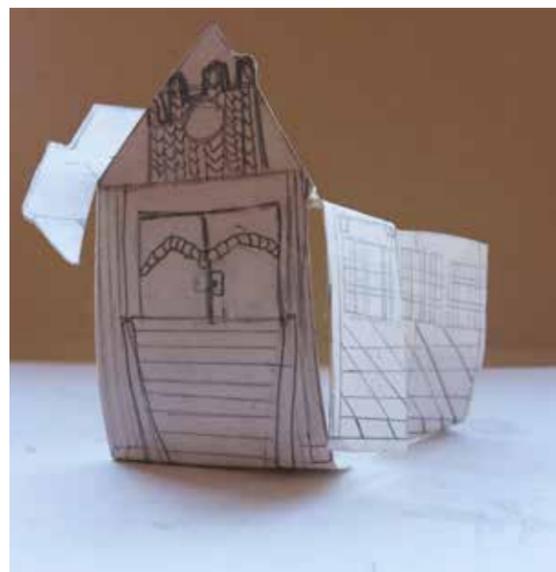
Dibujos vista frontal y aerea de Clarens



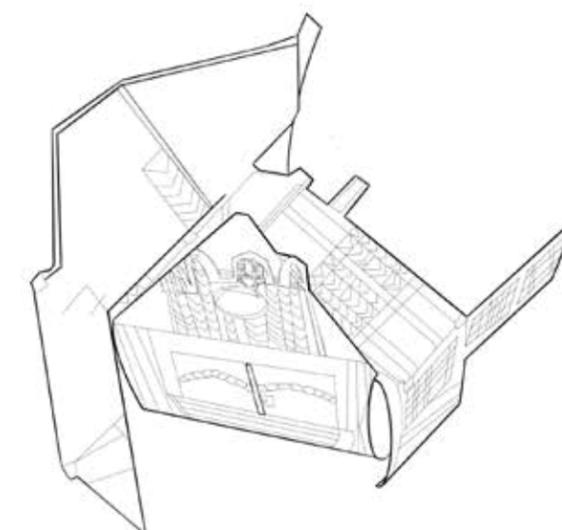
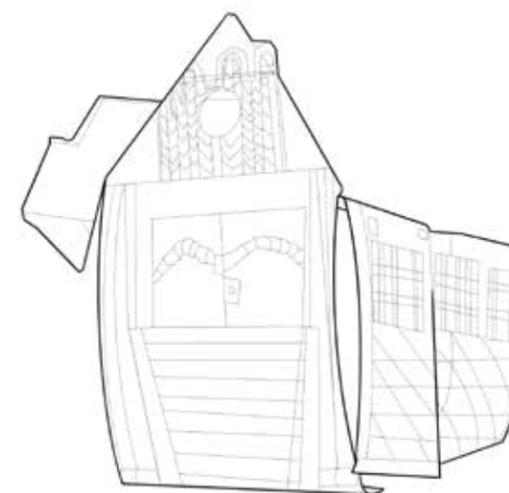
Maqueta vista frontal y aerea de Danay



Dibujos vista frontal y aerea de Danay



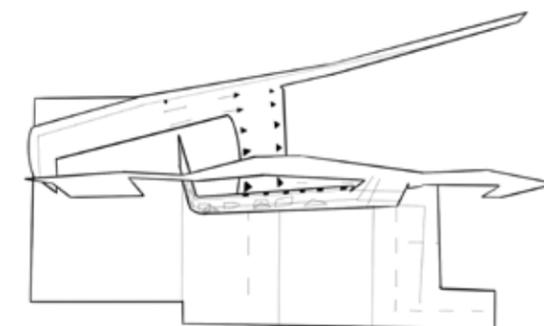
Maqueta vista frontal y aerea de Dayara



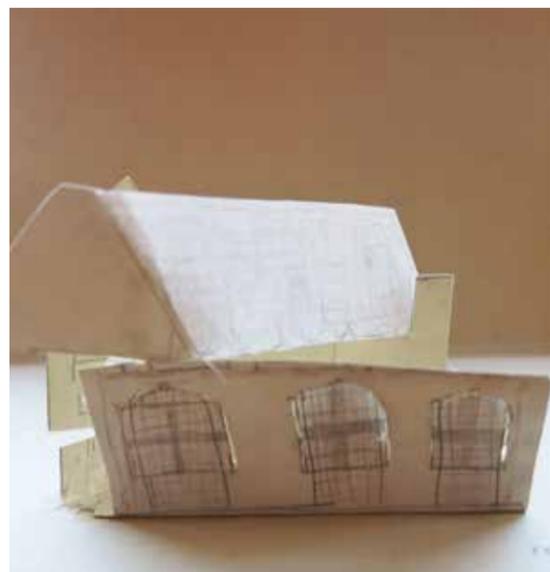
Dibujos vista frontal y aerea de Dayara



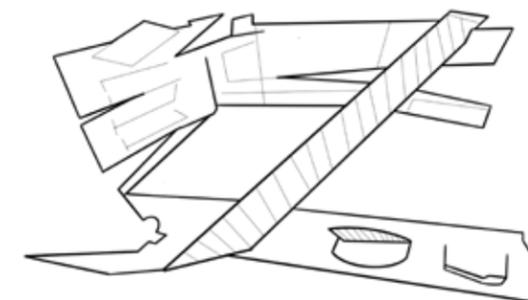
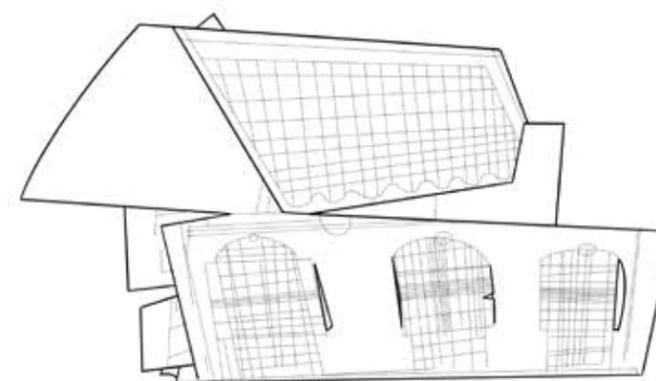
Maqueta vista frontal y aerea de Ignacio



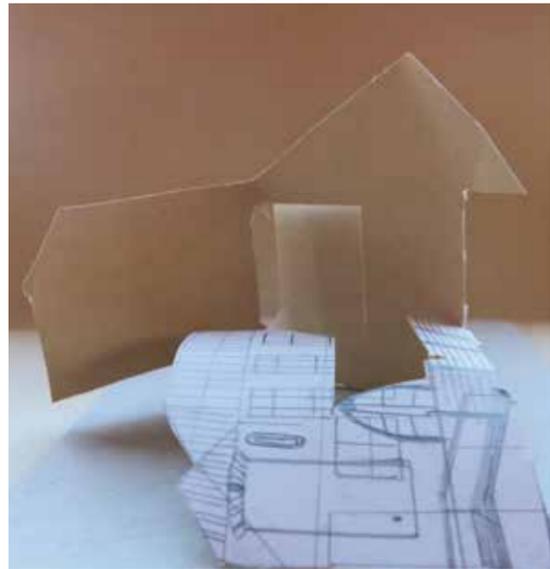
Dibujos vista frontal y aerea de Ignacio



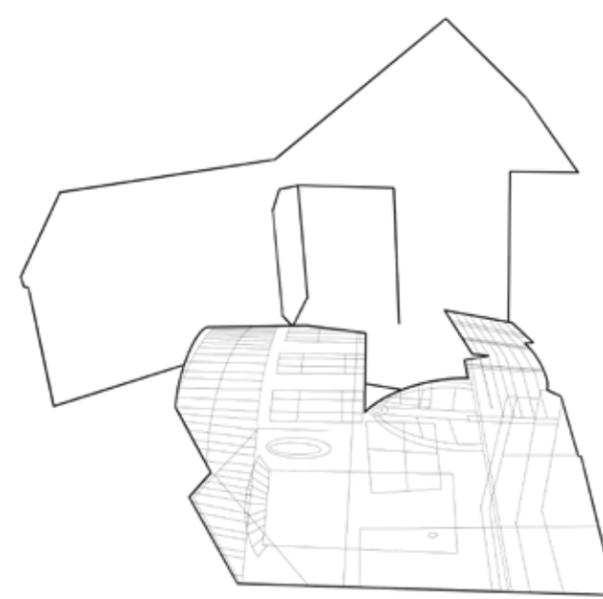
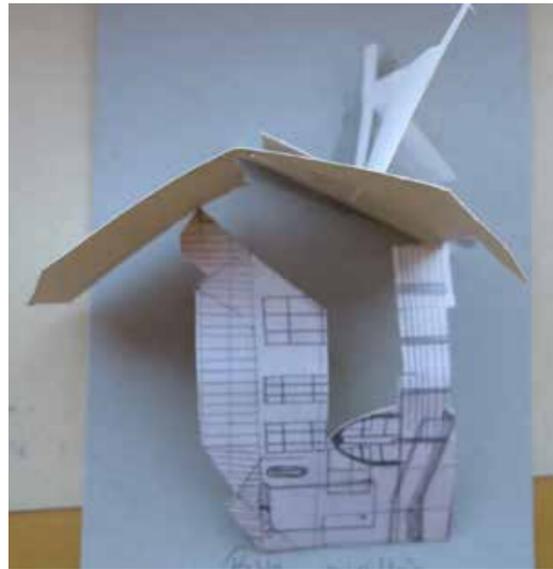
Maqueta vista frontal y aerea de Meliza



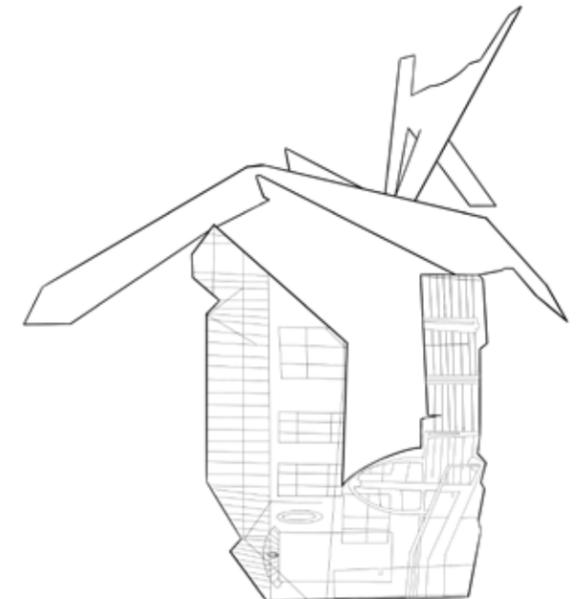
Dibujos vista frontal y aerea de Meliza

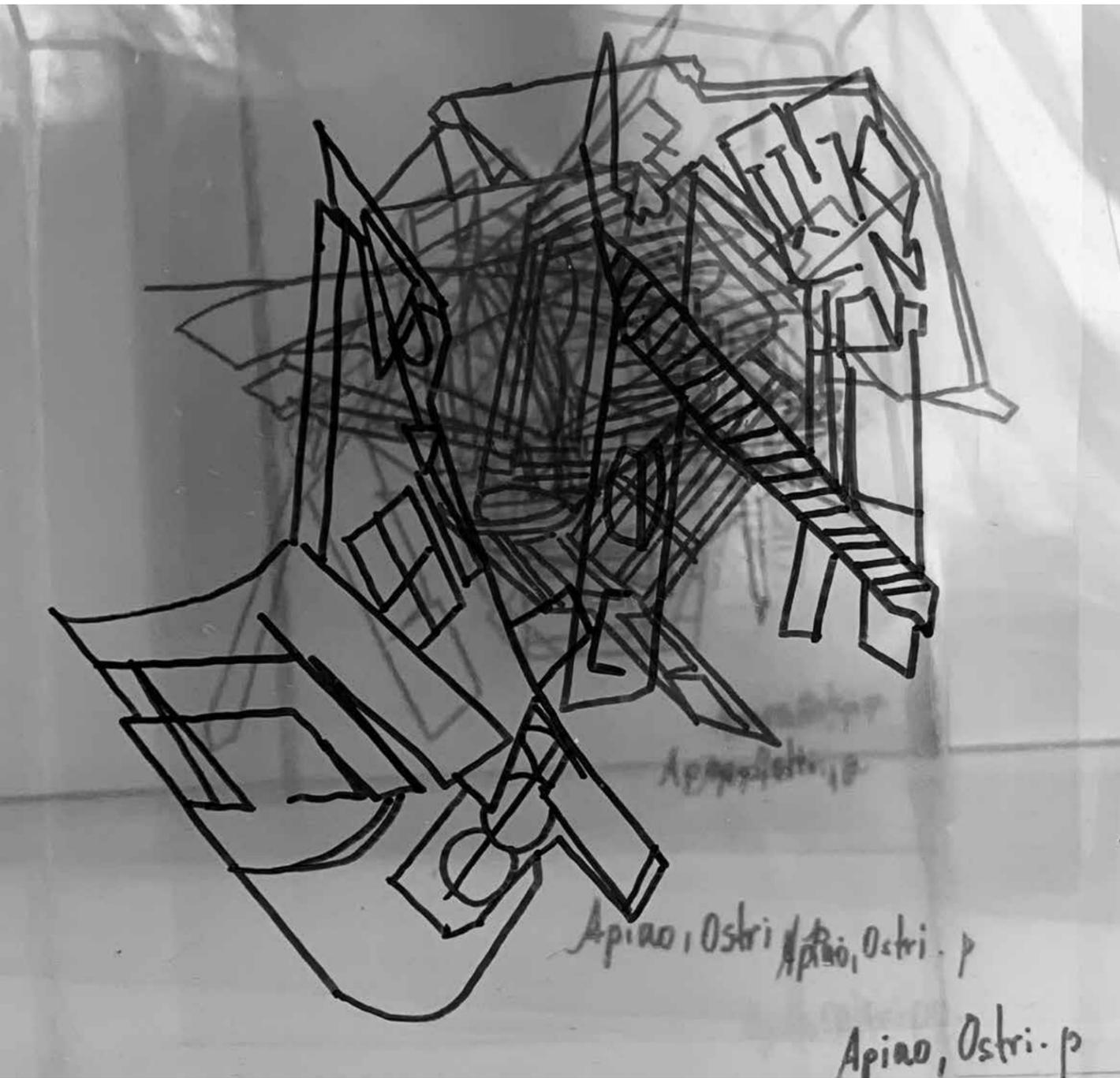


Maqueta vista frontal y aerea de Pablo

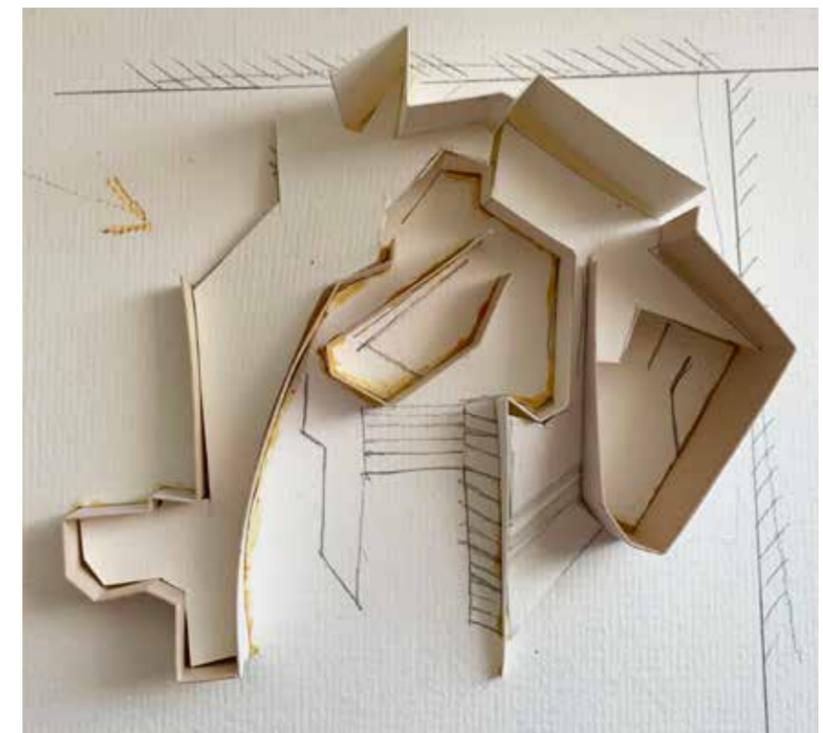
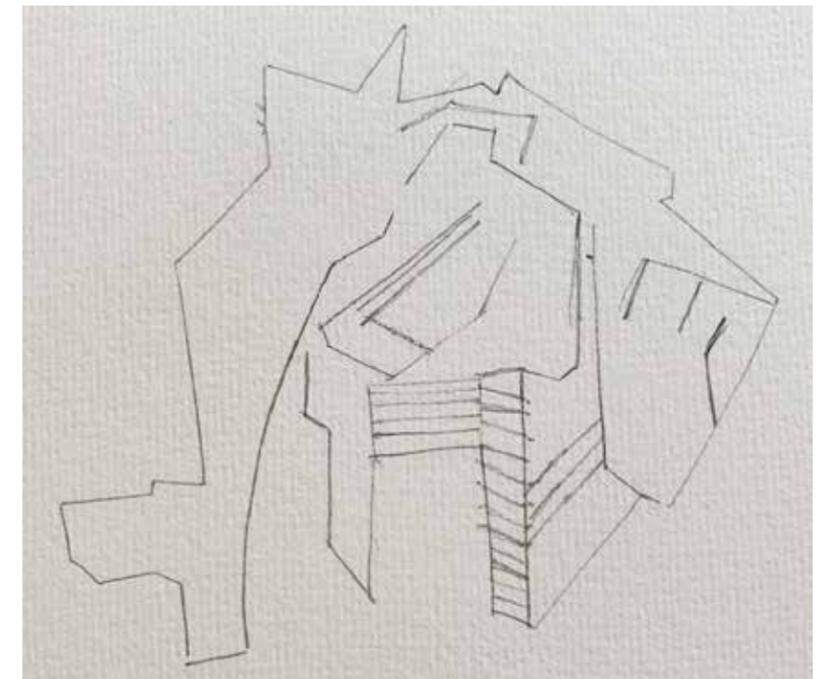


Dibujos vista frontal y aerea de Pablo



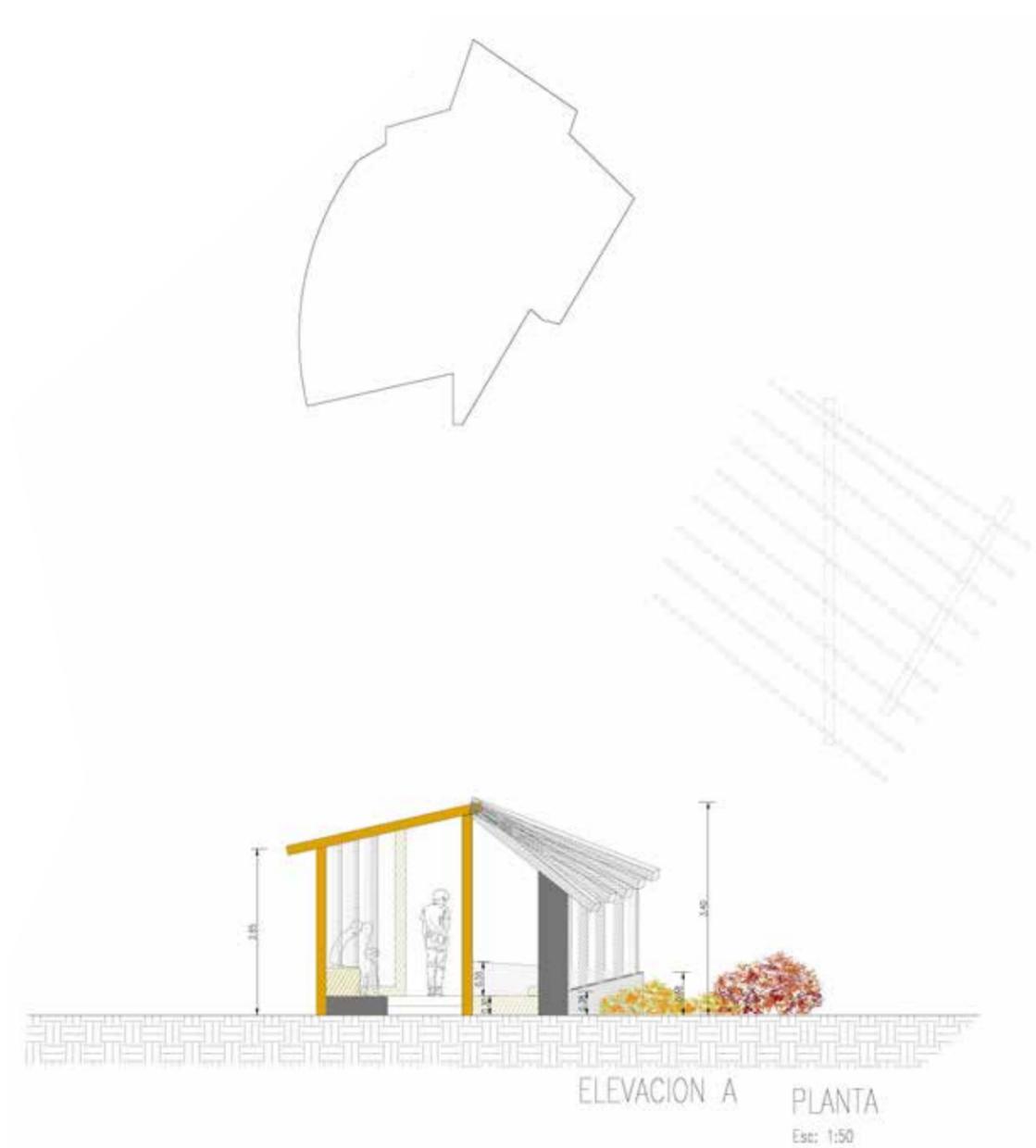
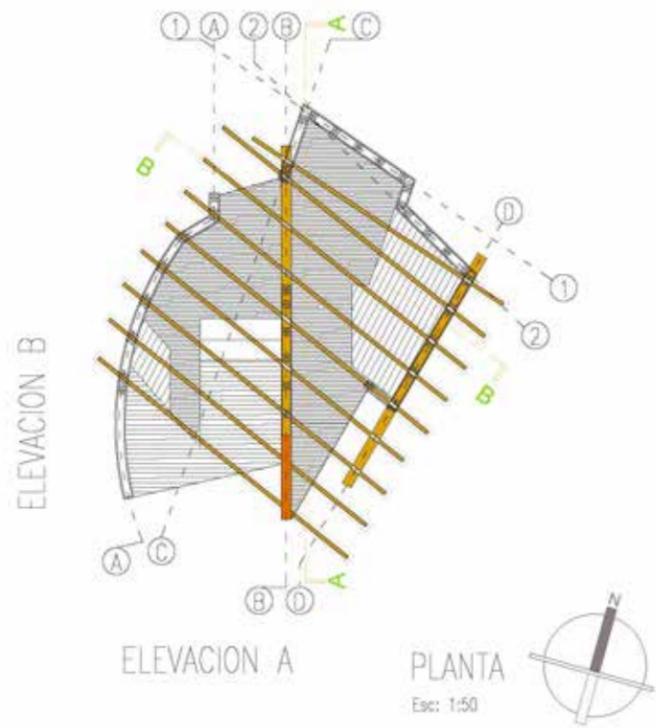


Se realizó un traslape de todos los dibujos de las vistas aéreas de las maquetas de los/as estudiantes



Se realizó una primera maqueta elevando planos para definir el perímetro del espacio, y desarrollar la planimetría final.

Planimetría del fragmeto de espacio para jugar juegos didácticos





Construcción del *espacio* para jugar juegos didácticos

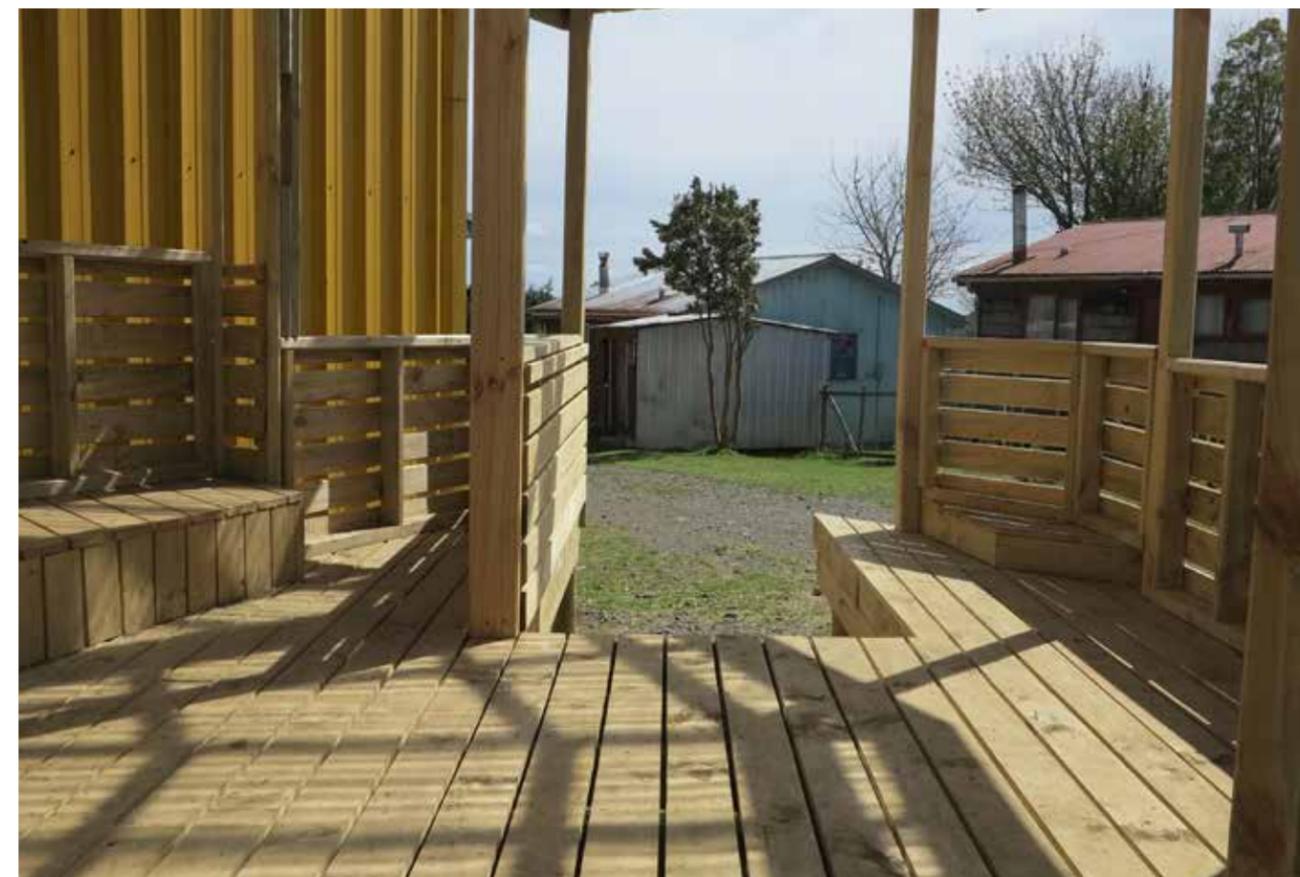
















Escuela rural La Capilla
ISLA CHAULINEC



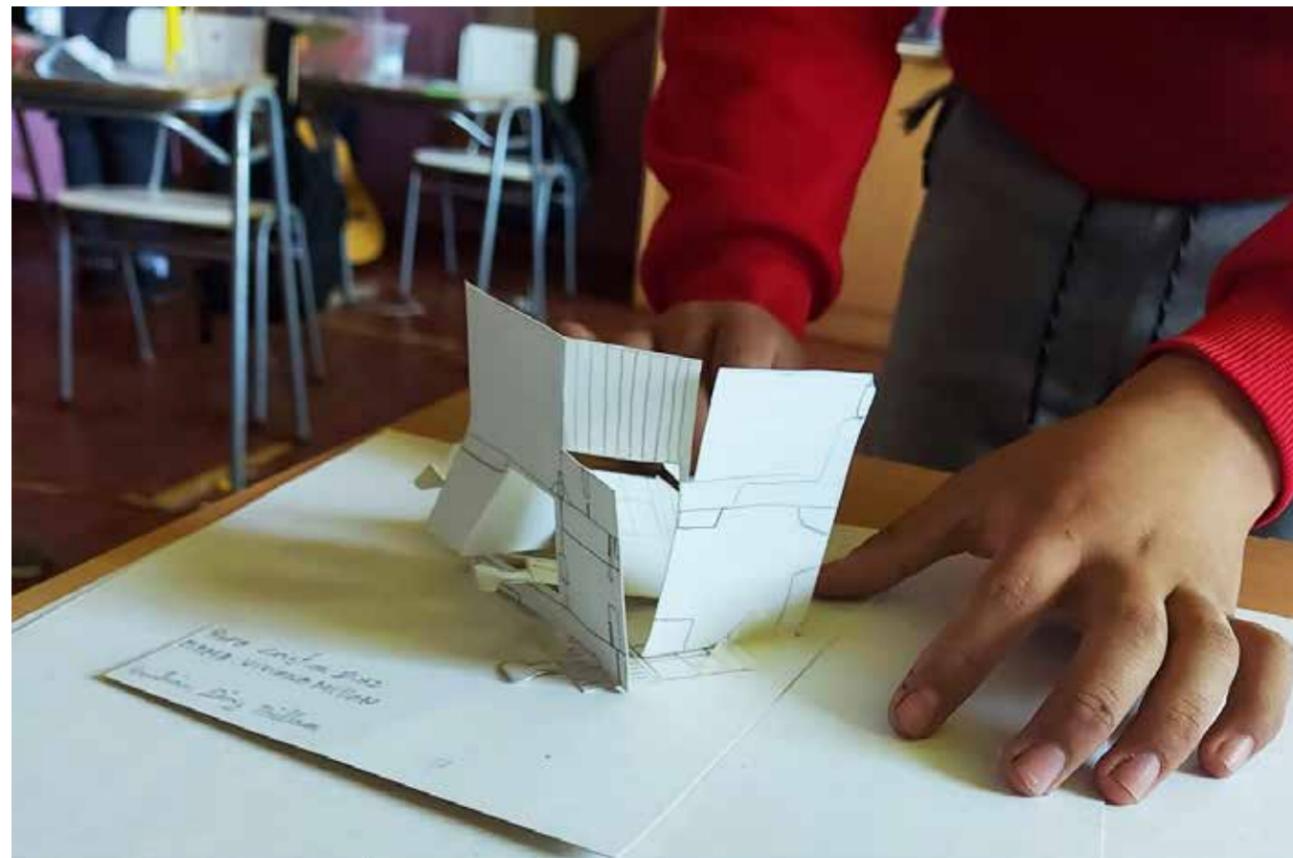
Escuela rural La Capilla

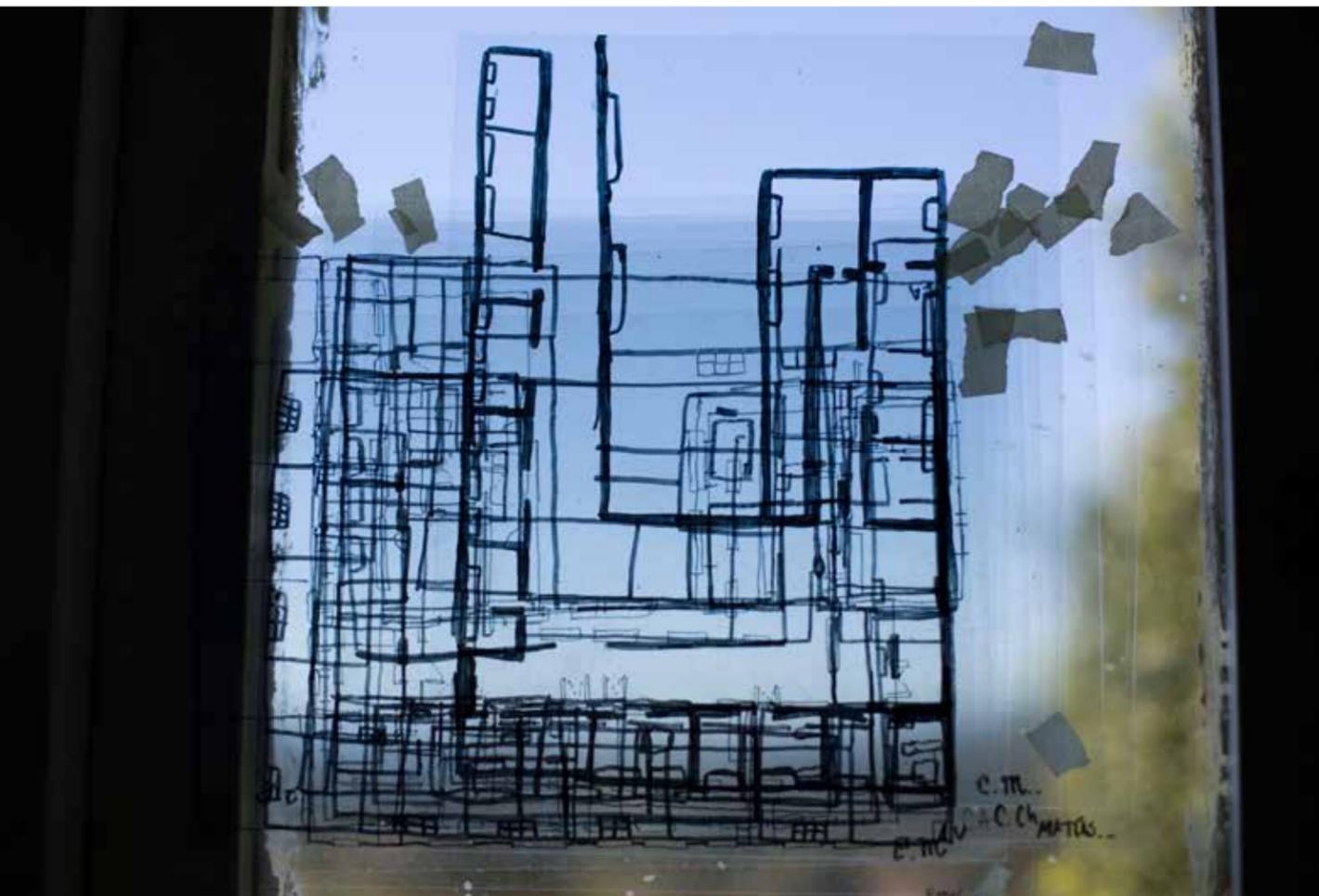
Profesor
Jorge González Bahamonde

Directora
Úrsula Velásquez Díaz

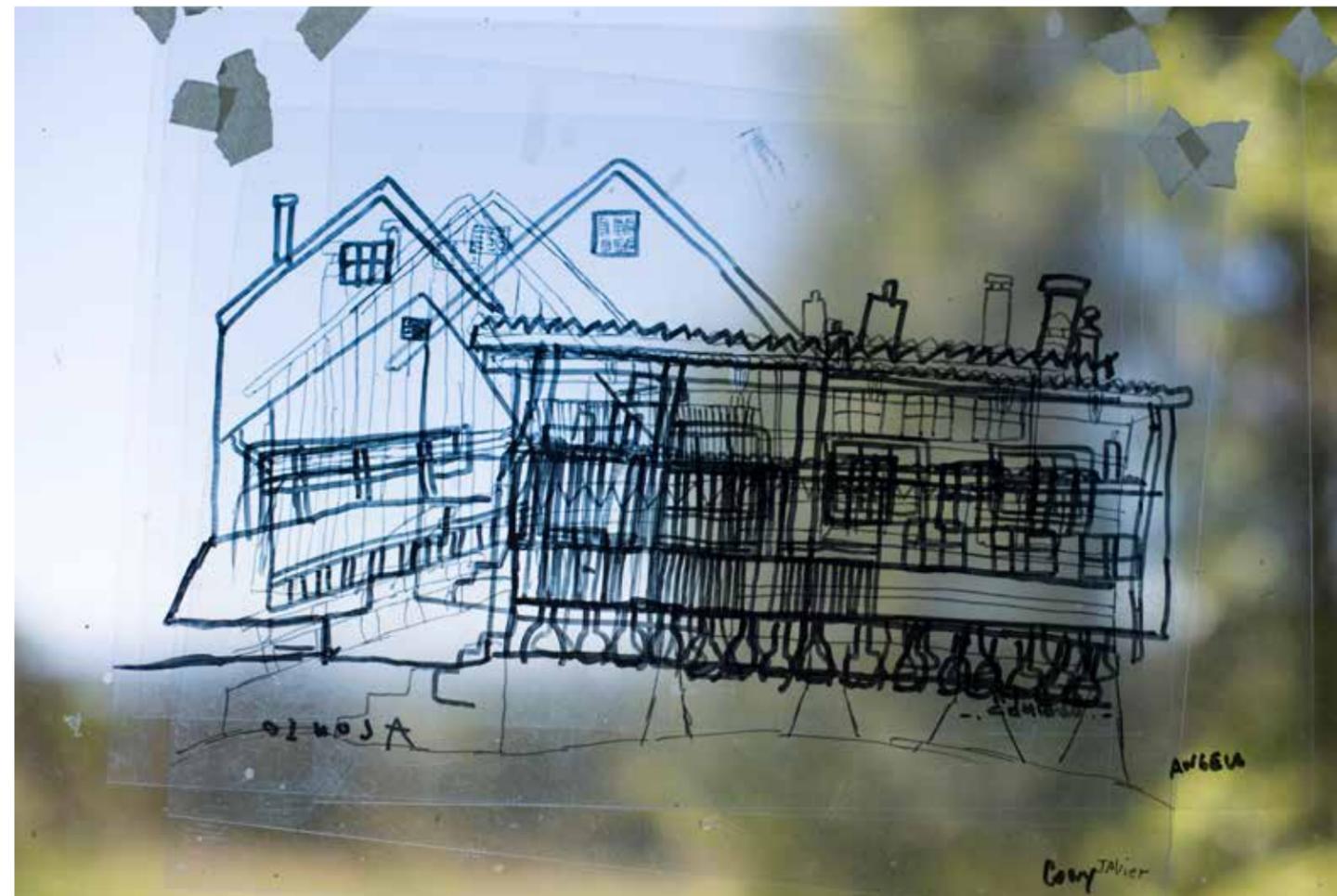
Estudiantes
Ángela Velásquez Caicheo
Nicole Chamorro Guichapay
Cristián Díaz Millán
Alonso Velásquez Leno
Eduardo Mascareña Velásquez
Constanza Millán Muñoz





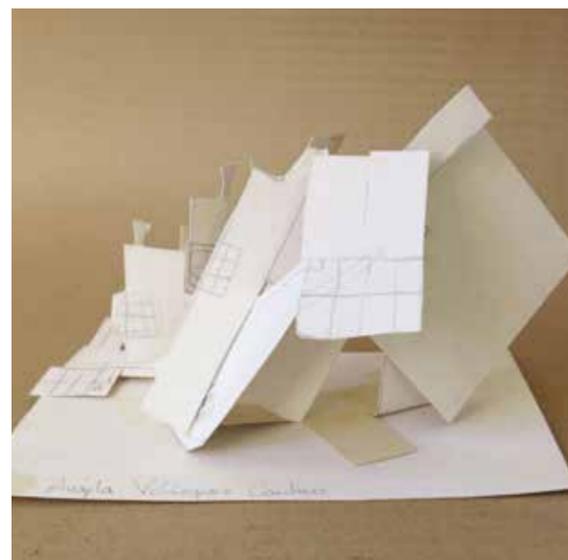


Fachadas escuela traslapadas

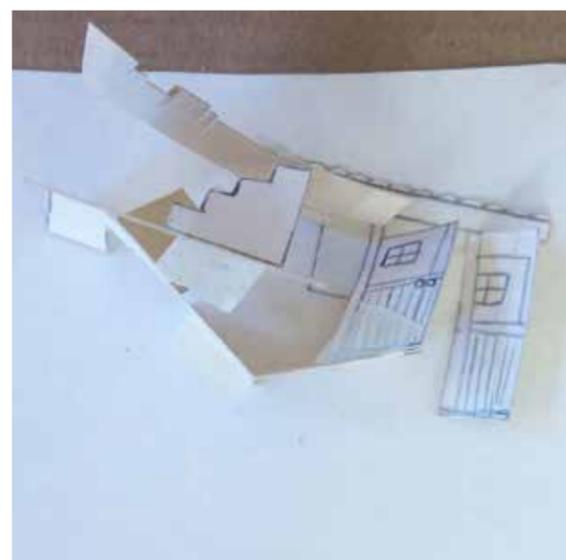


Plantas escuela traslapadas

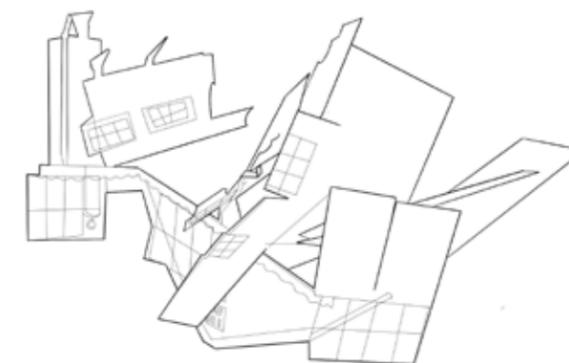
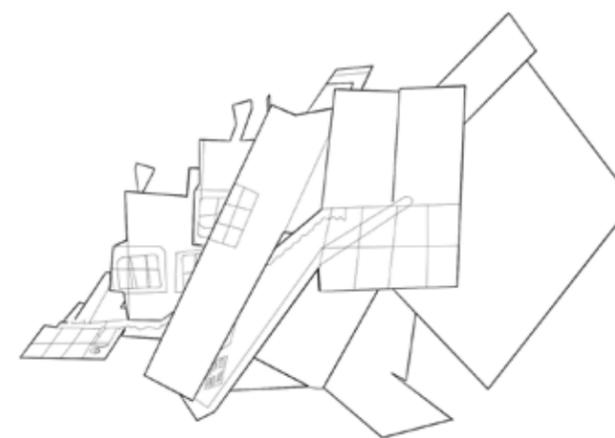
Maquetas borrador y dibujos



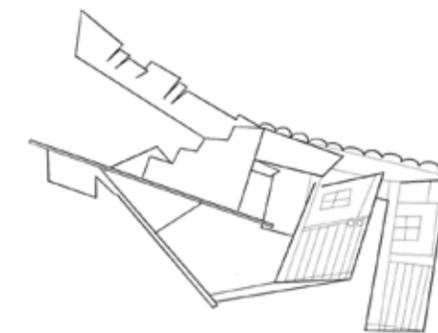
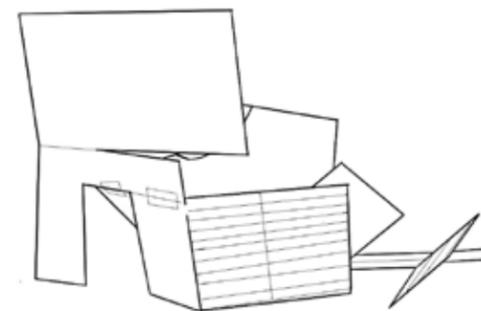
Maqueta vista frontal y aerea de Angela



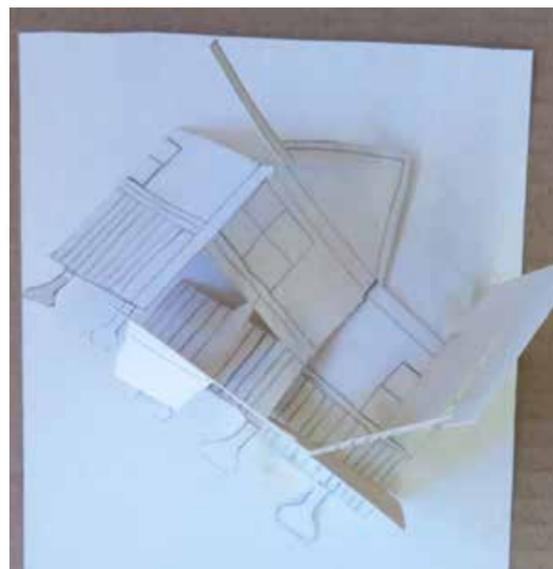
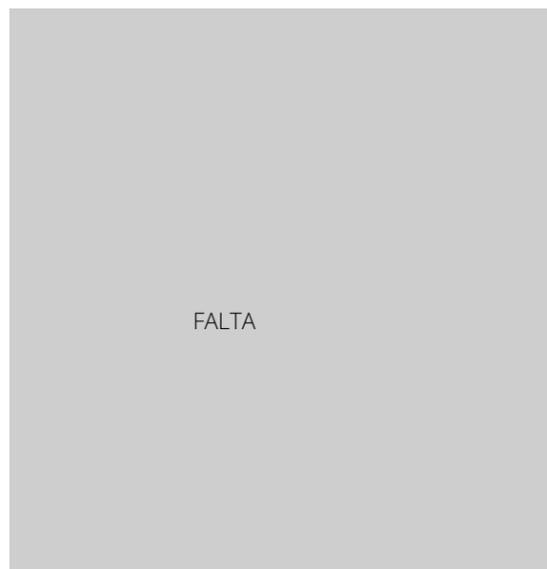
Maqueta vista frontal y aerea de Nicole



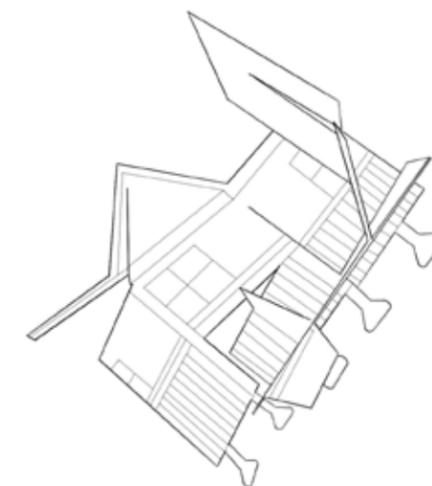
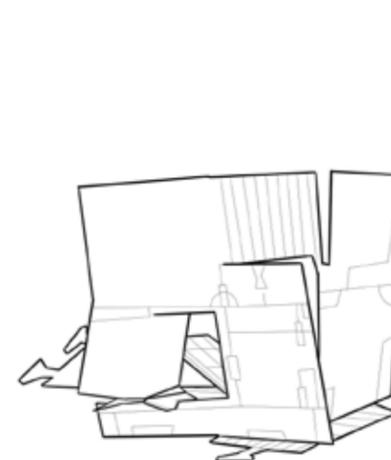
Dibujos vista frontal y aerea de Angela



Dibujos vista frontal y aerea de Nicole



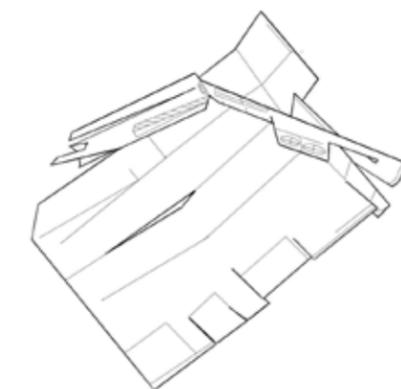
Maqueta vista frontal y aerea de Gastón



Dibujos vista frontal y aerea de Gastón



Maqueta vista frontal y aerea de Alonso



Dibujos vista frontal y aerea de Alonso



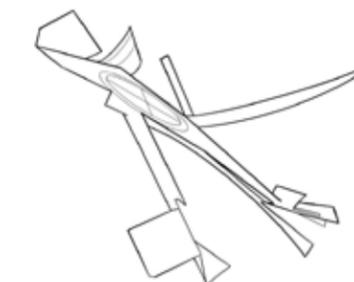
Maqueta vista frontal y aerea de Eduardo



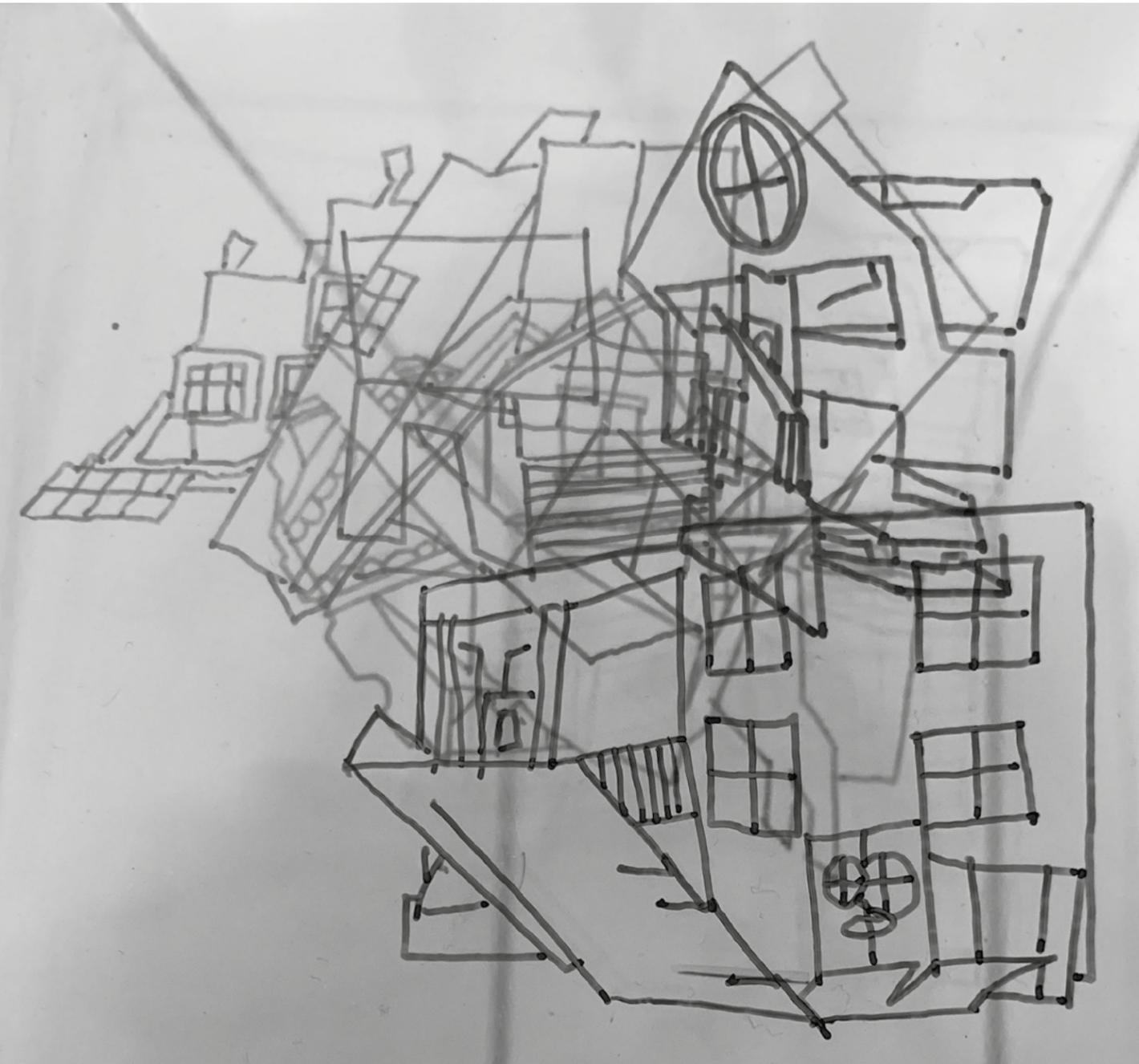
Dibujos vista frontal y aerea de Eduardo



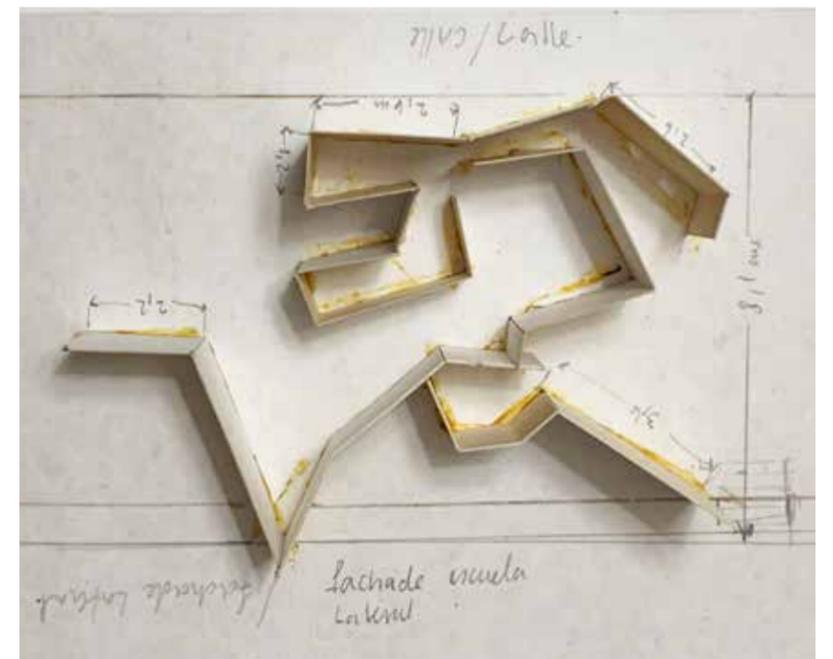
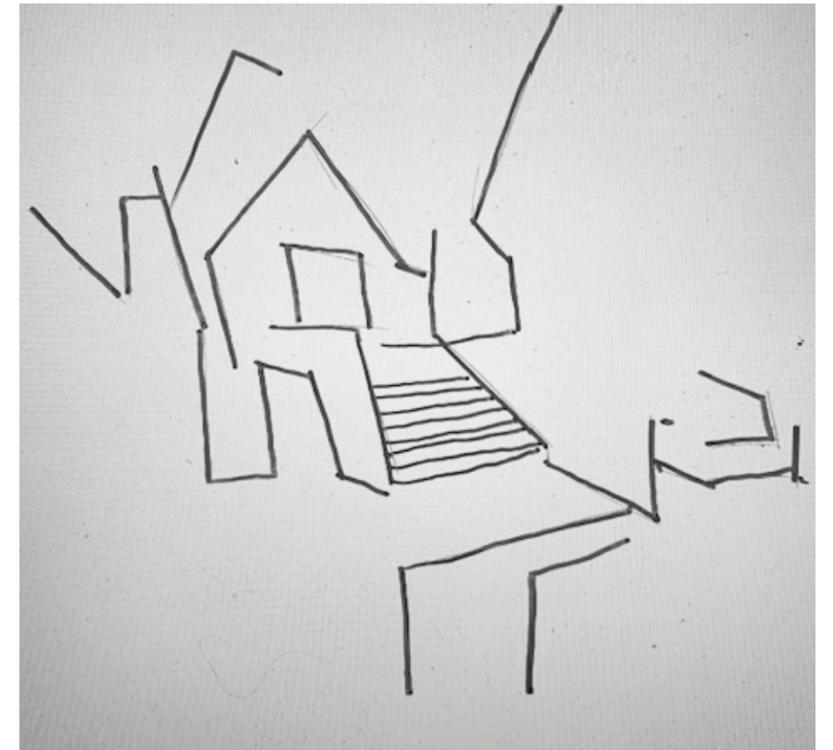
Maqueta vista frontal y aerea de Constanza



Dibujos vista frontal y aerea de Eduardo

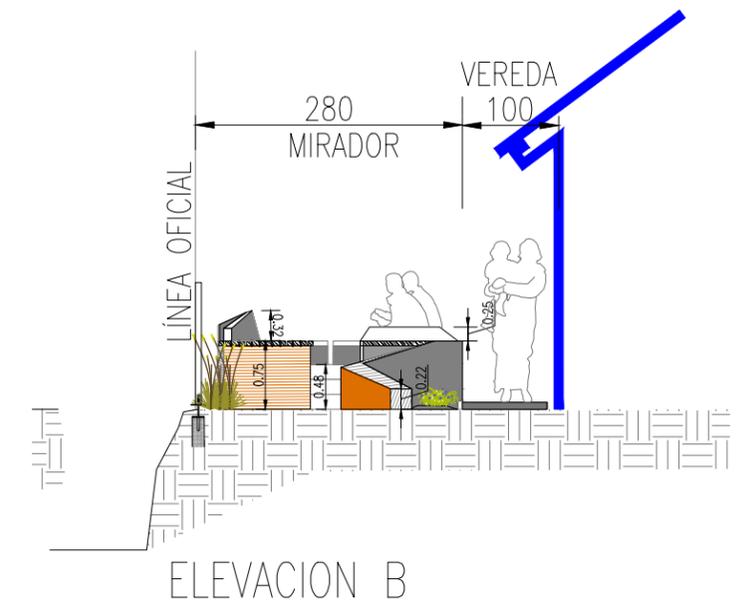
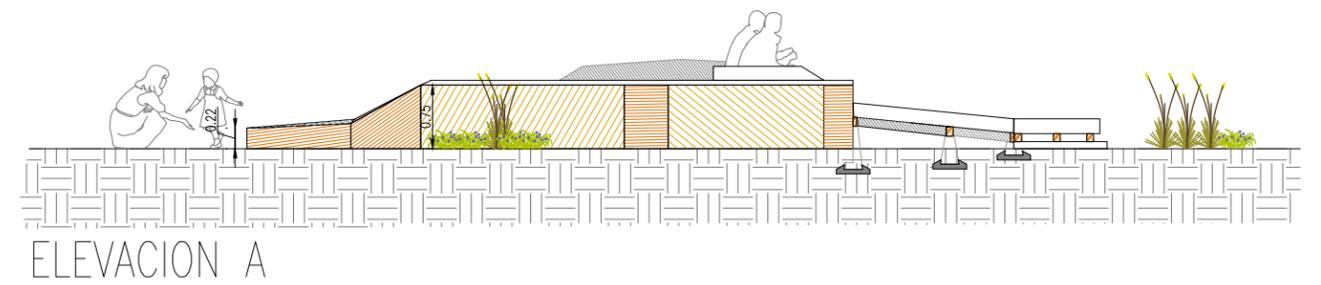
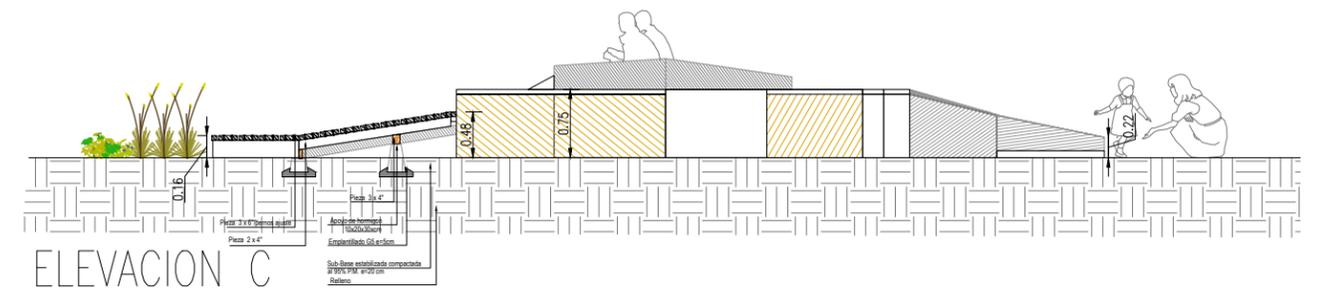
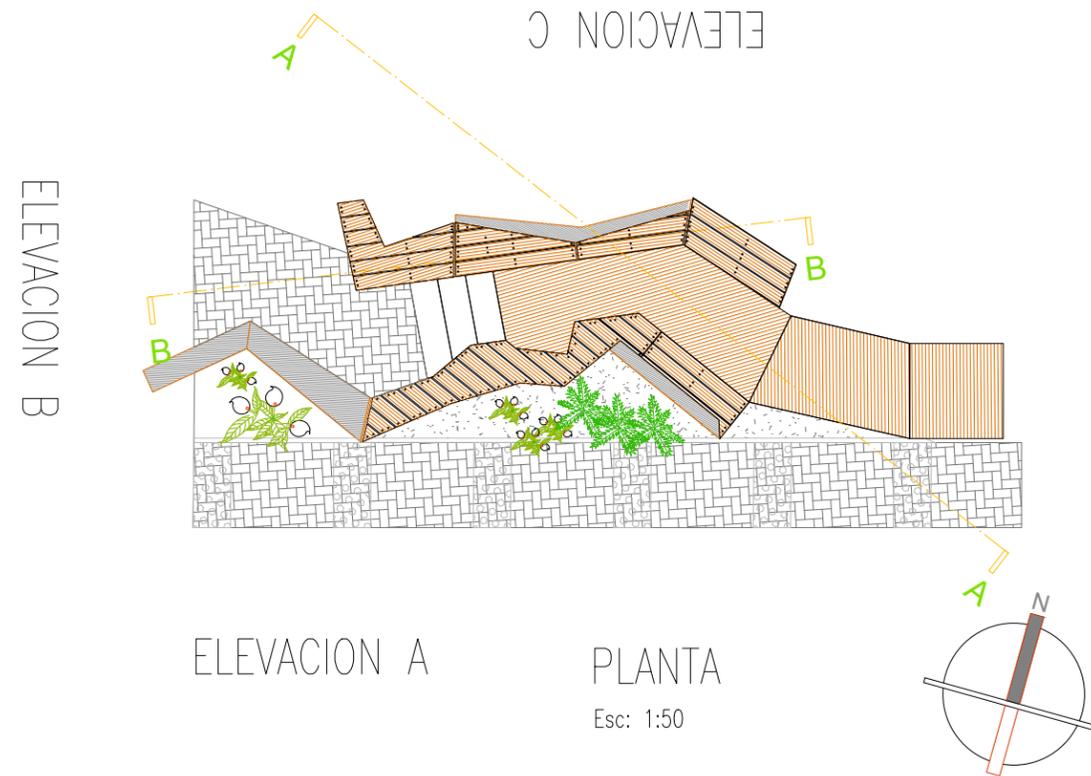


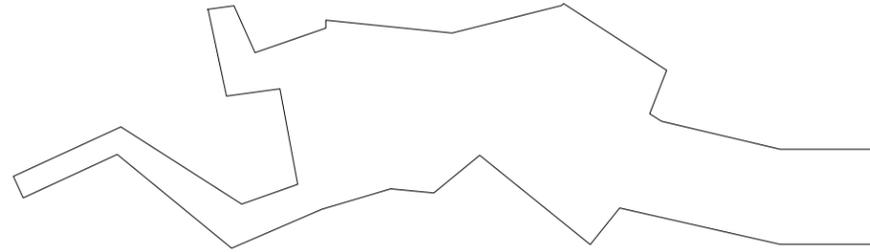
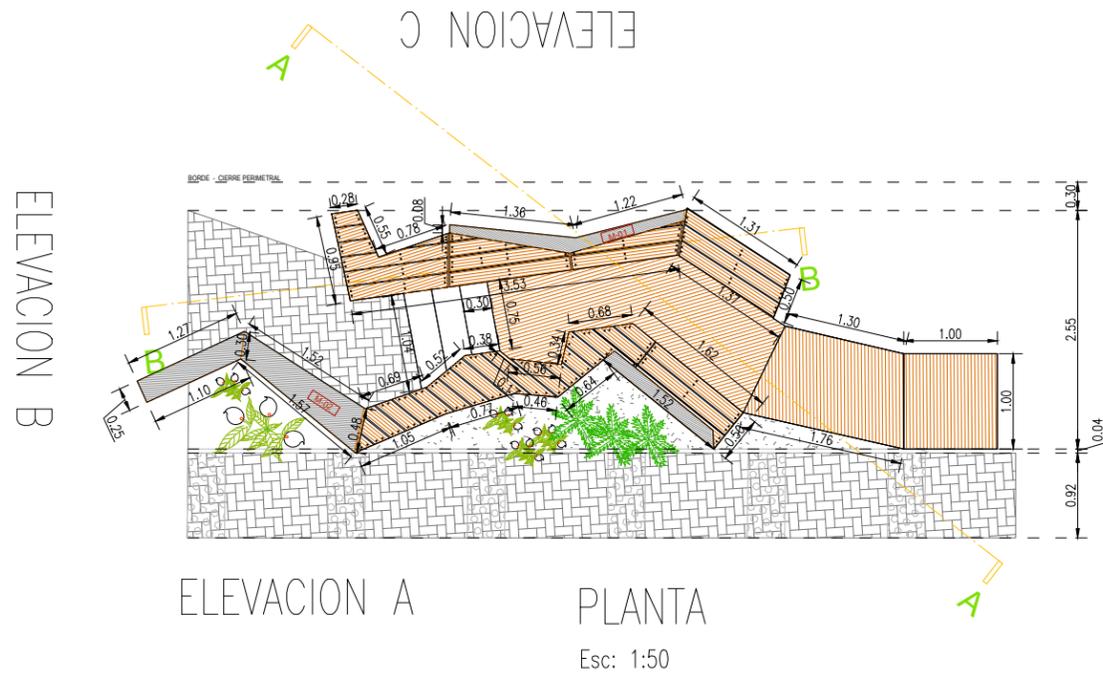
Se realizó un traslape de todas los dibujos de las vistas aéreas de las maquetas de los/as estudiantes



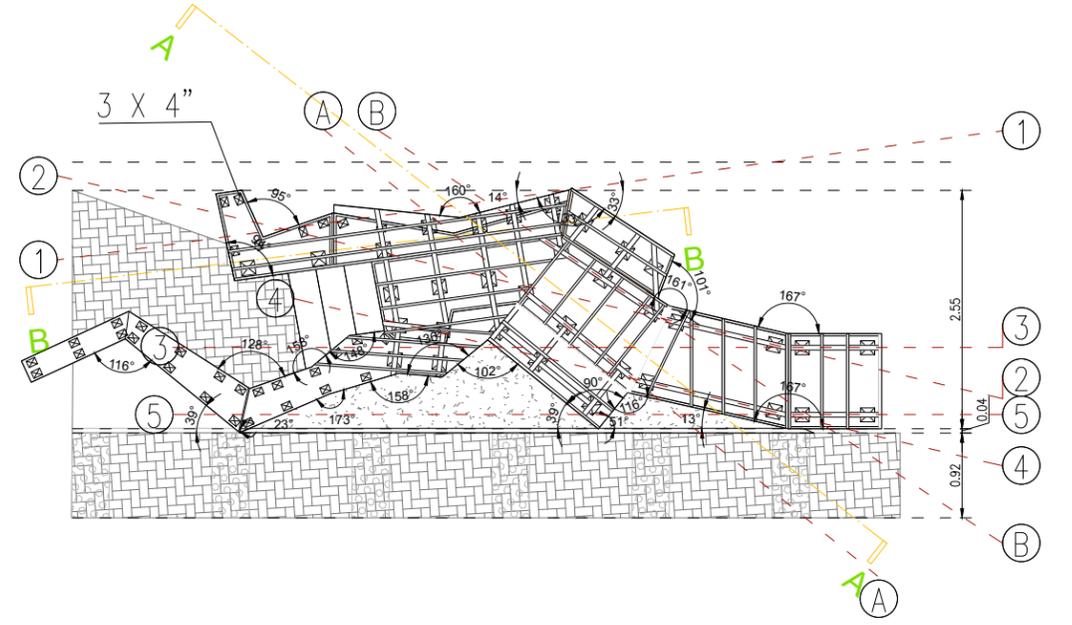
Se realizó una primera maqueta elevando planos para definir el perímetro del espacio, y desarrollar la planimetría final.

Planimetría del fragmento de espacio para tomar sol



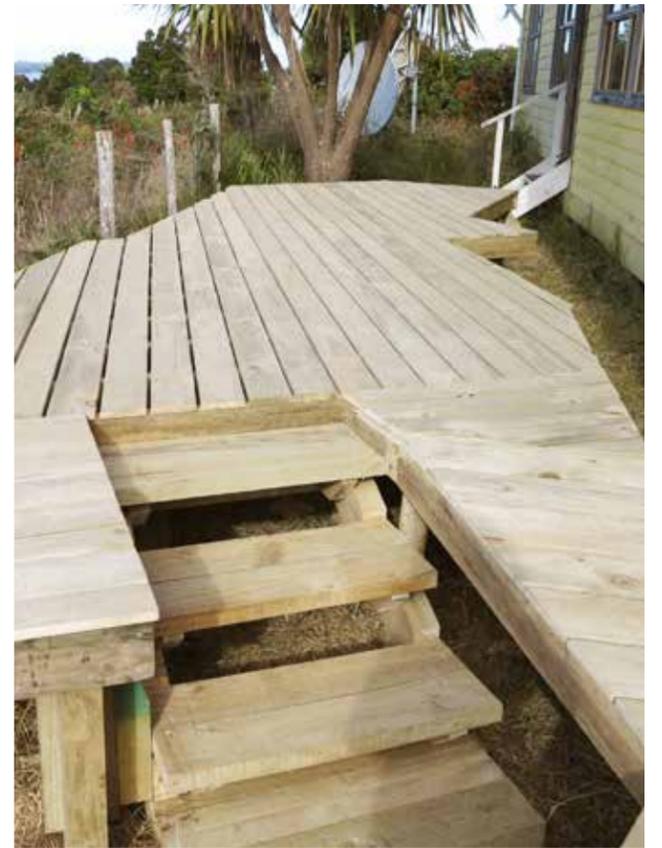


ELEVACION B



Construcción del *espacio* para tomar sol













Escuela rural Amanecer 2000 ISLA QUENAC



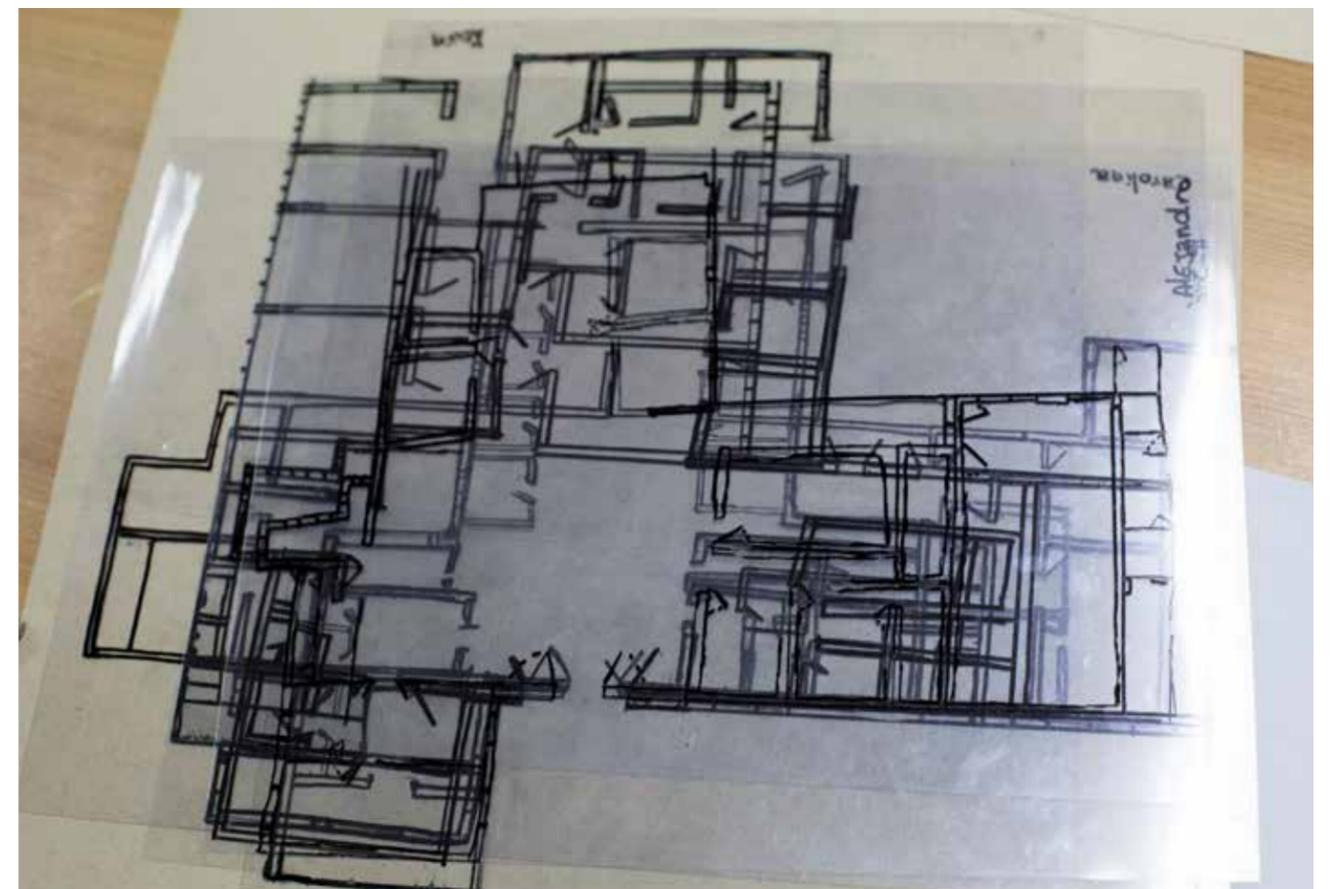
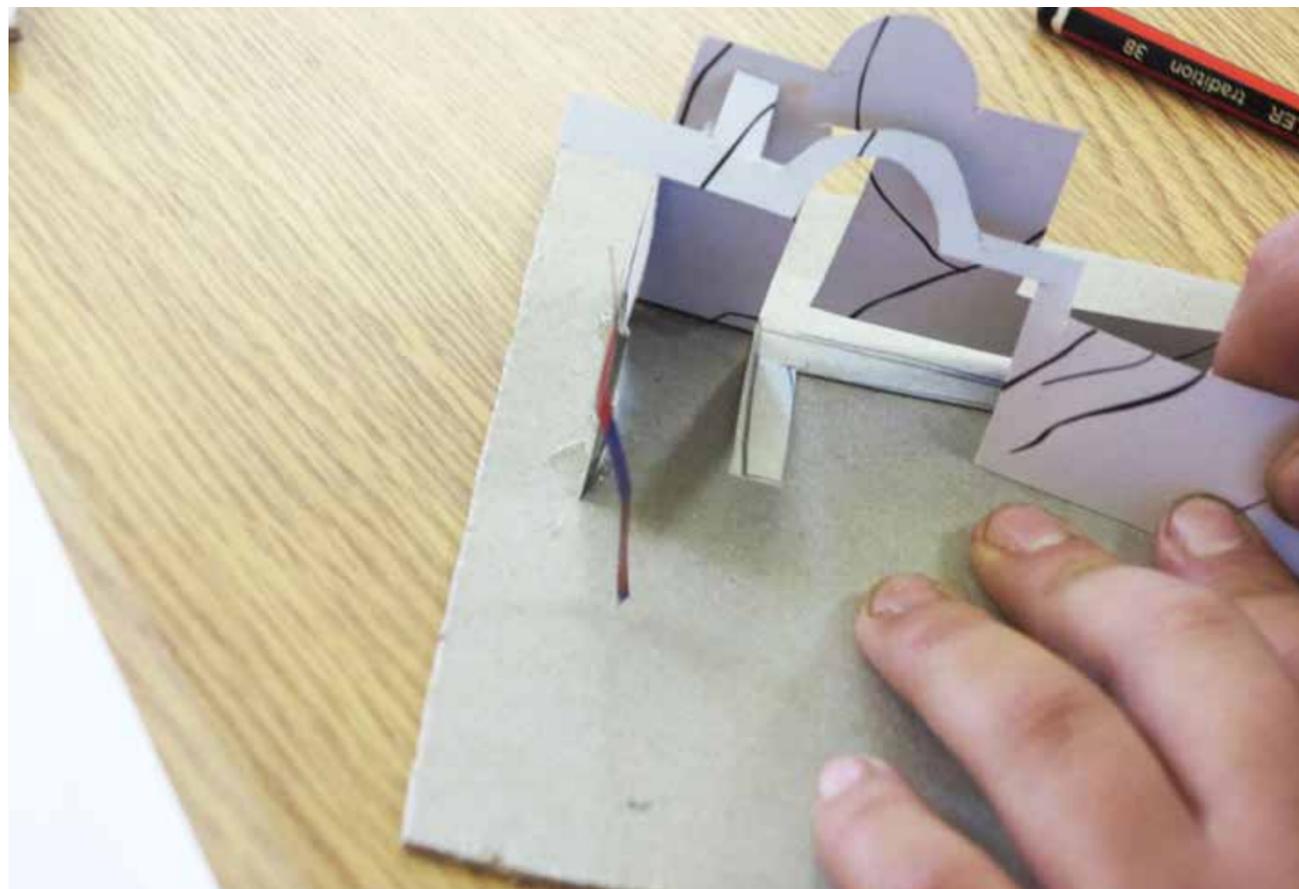
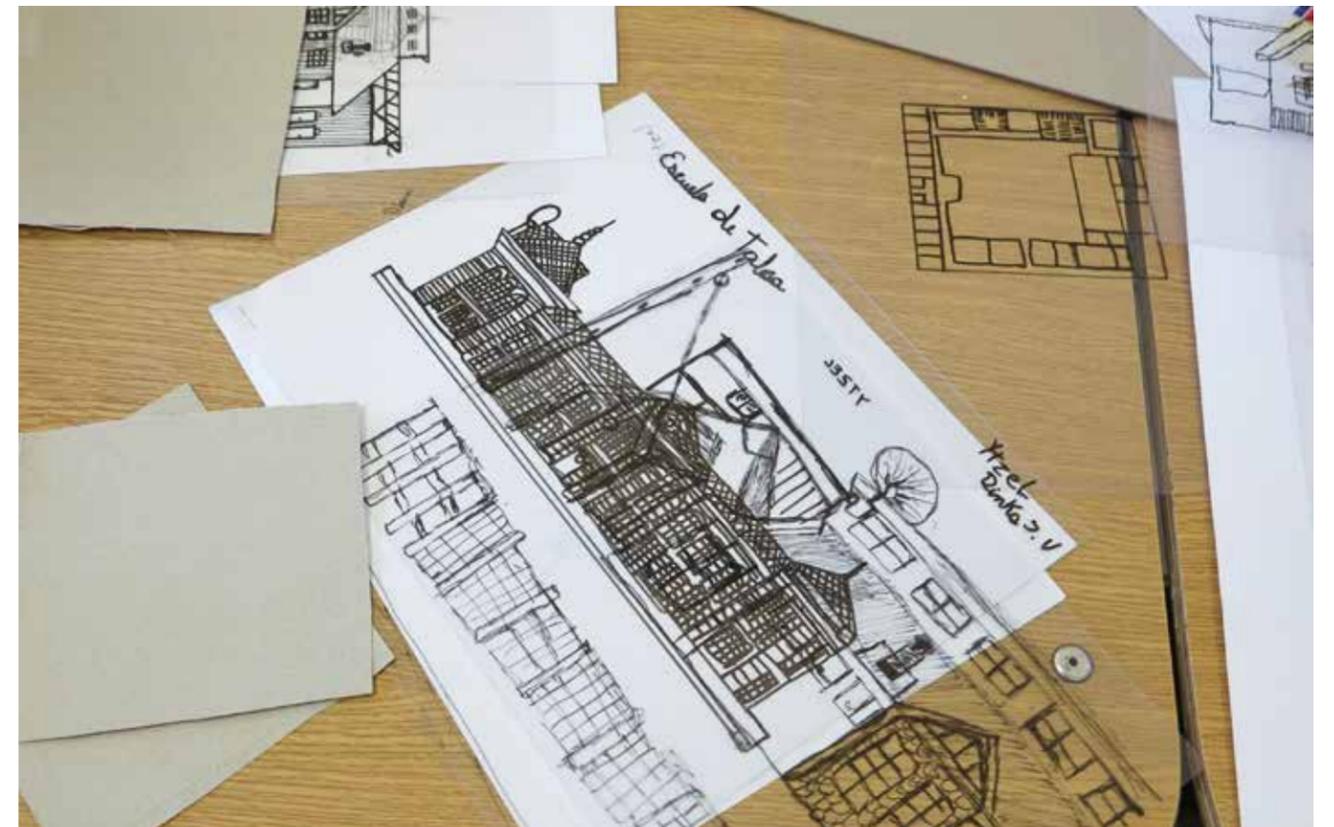
Escuela rural Amanecer 2000

Profesor
Juan Oyarzun González

Directora
Lucía Alba Hernández y
Amelia Cárdenas Vargas (actual)

Estudiantes
Carlos Alvarado
Carla Muñoz Ruiz
Juan Muñoz Ruiz
Carolina Millalonco Mayorga
Itzel Santana Vera
Diana Gallardo Mayorga
Danner Mayorga Navarrete
Victoria Ruiz Villegas
Diego Yañez Ruiz
Sabina Mayorga Mayorga
Antonela Ojeda Aguilar
María Lainez Villegas





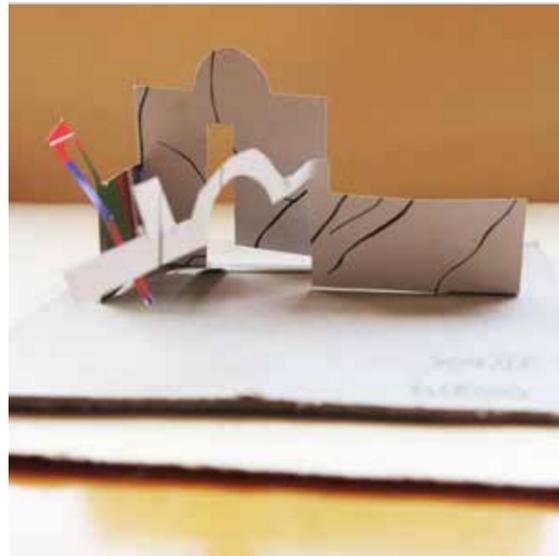


Plantas escuela traslapadas

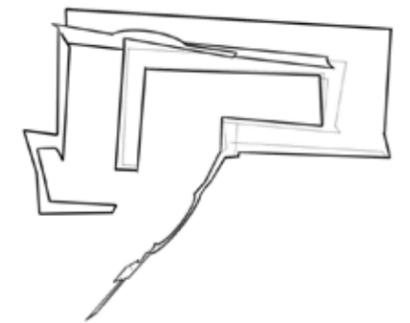
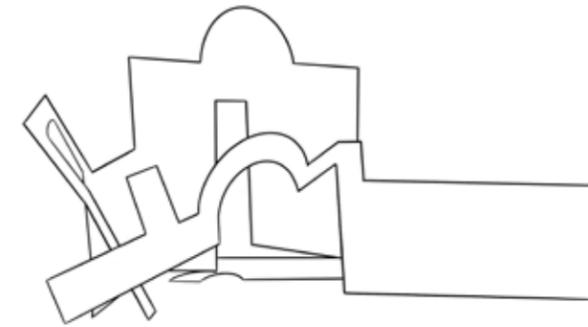


Fachadas escuela traslapadas

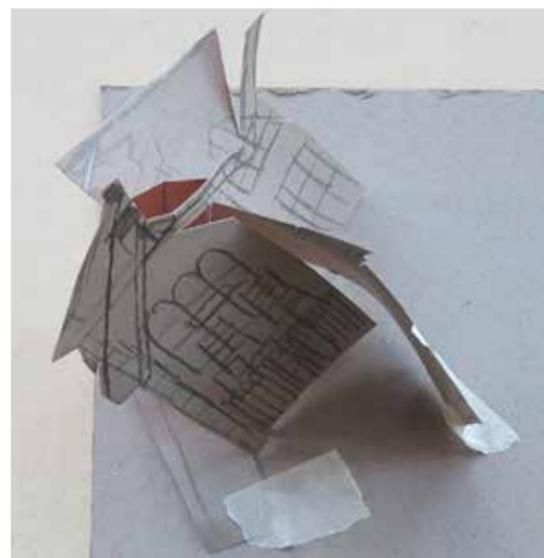
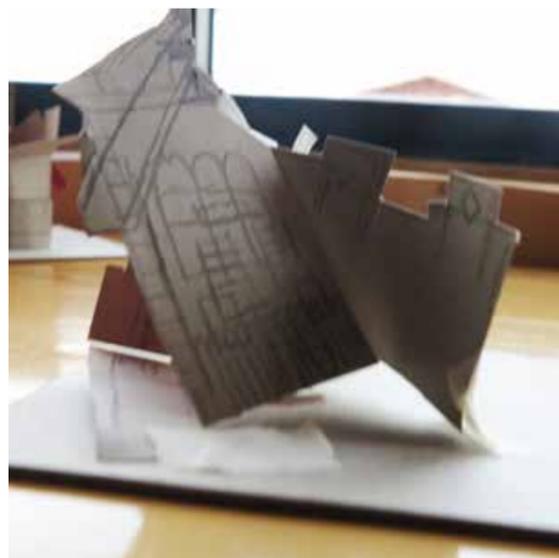
Maquetas borrador y dibujos



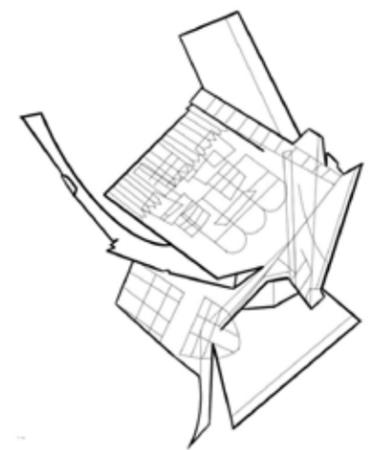
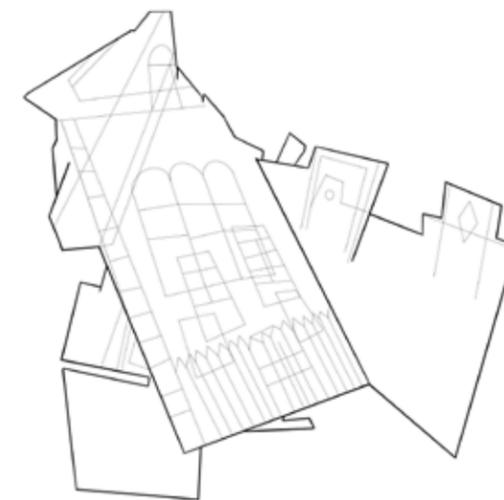
Maqueta vista frontal y aerea de Diego



Dibujos vista frontal y aerea de Diego



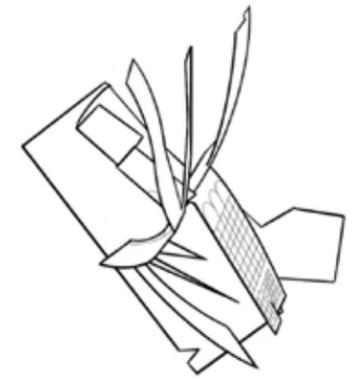
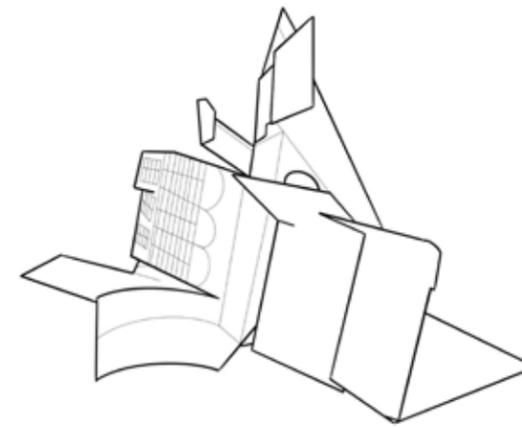
Maqueta vista frontal y aerea de Carlos



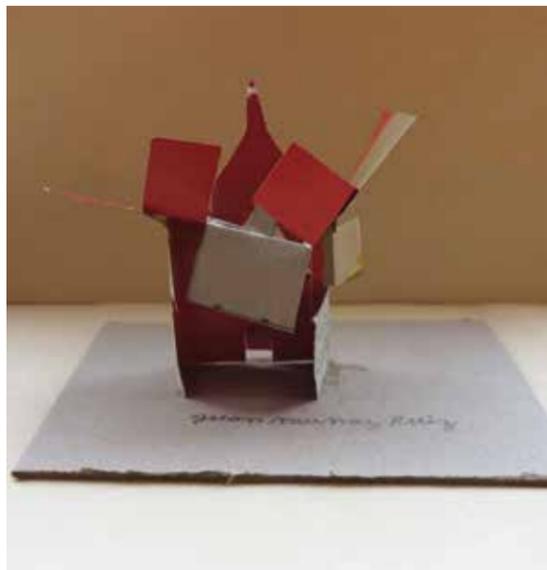
Dibujos vista frontal y aerea de Carlos



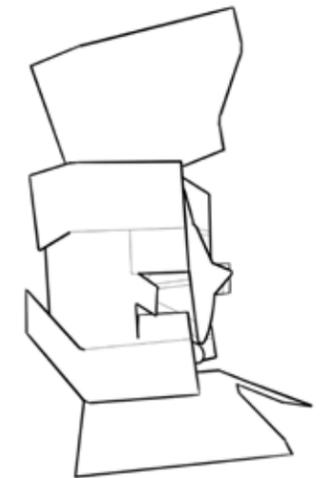
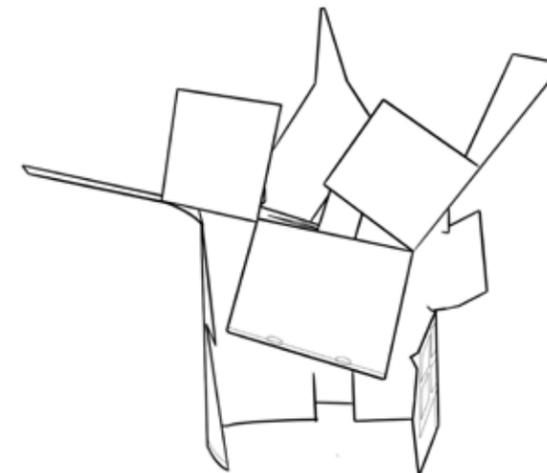
Maqueta vista frontal y aerea de Carla



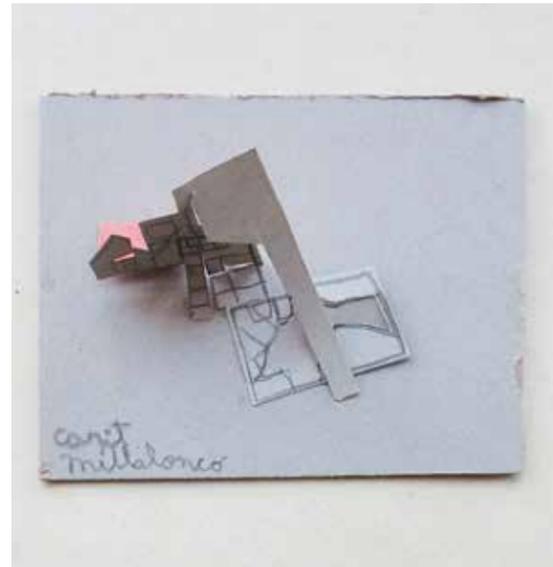
Dibujos vista frontal y aerea de Carla



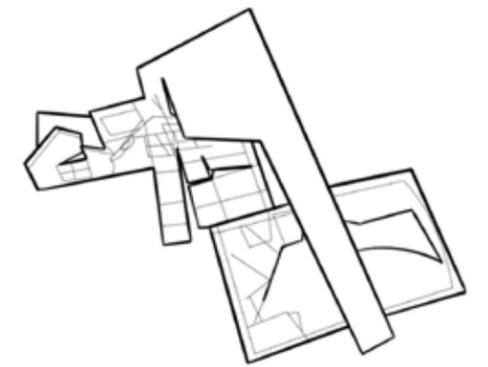
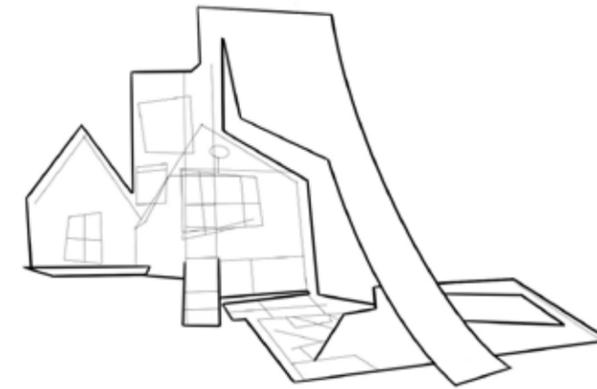
Maqueta vista frontal y aerea de Juan



Dibujos vista frontal y aerea de Juan



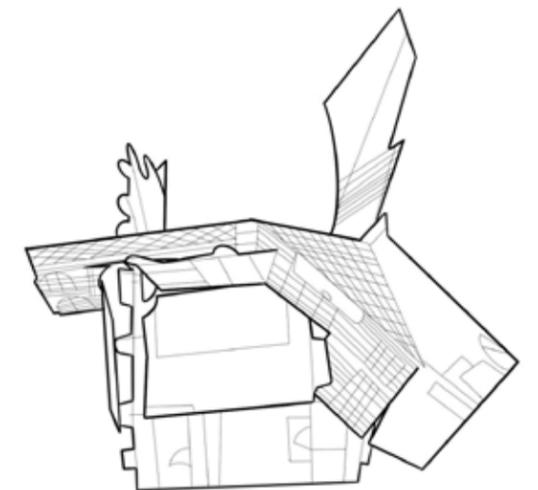
Maqueta vista frontal y aerea de Carit



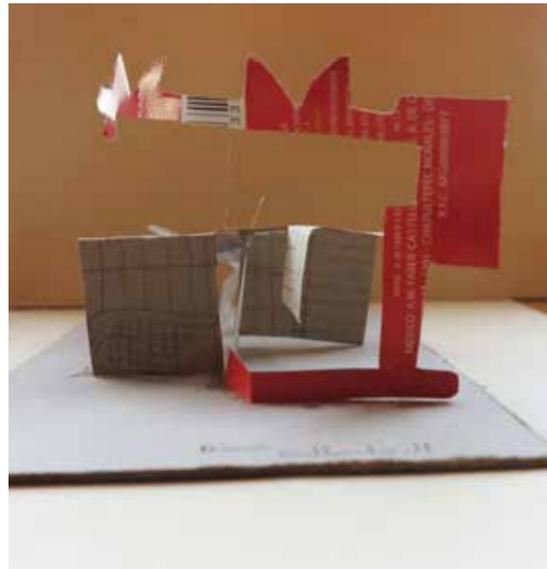
Dibujos vista frontal y aerea de Carit



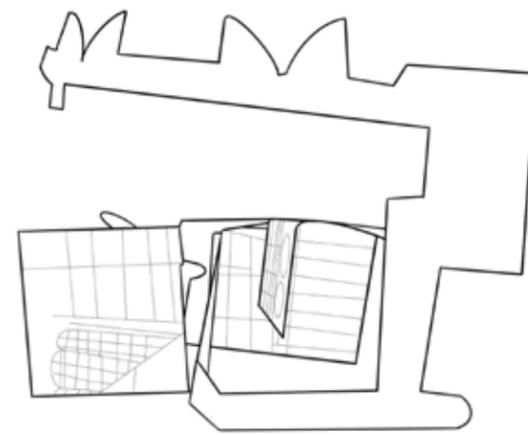
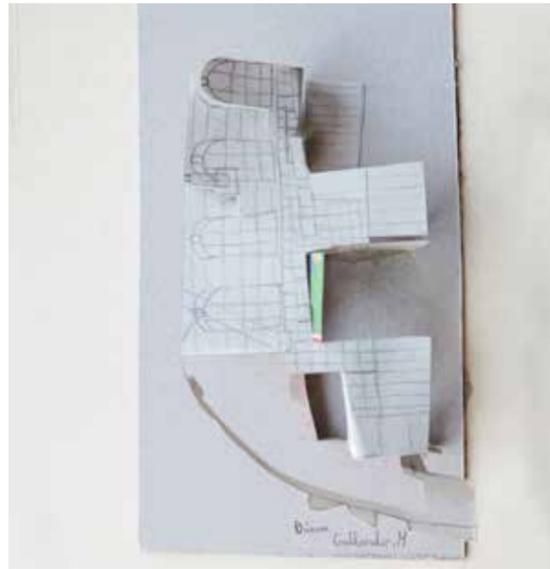
Maqueta vista frontal y aerea de Itzel



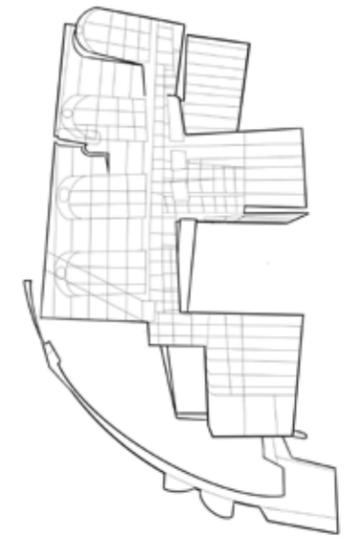
Dibujos vista frontal y aerea de Itzel



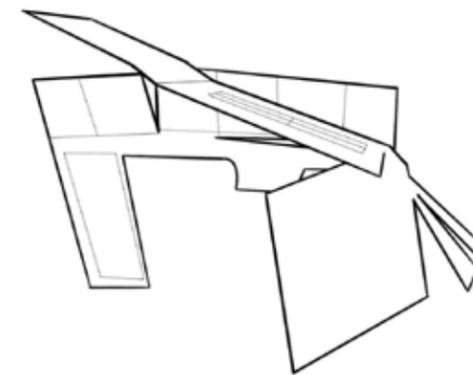
Maqueta vista frontal y aerea de Diana



Dibujos vista frontal y aerea de Diana

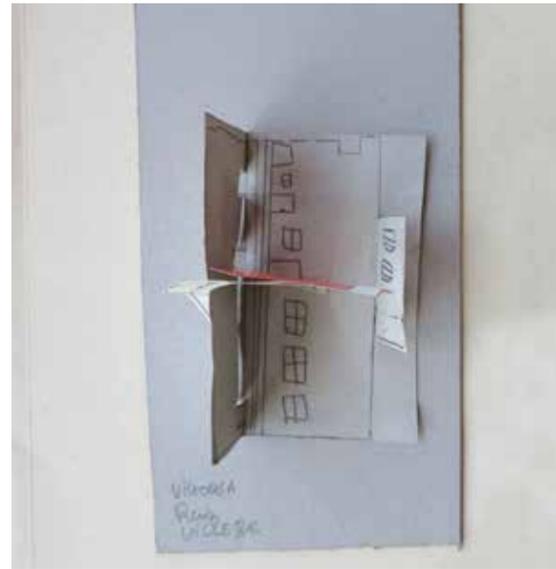


Maqueta vista frontal y aerea de Danner

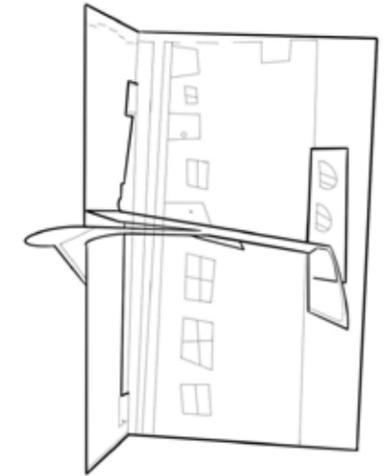


Dibujos vista frontal y aerea de Danner

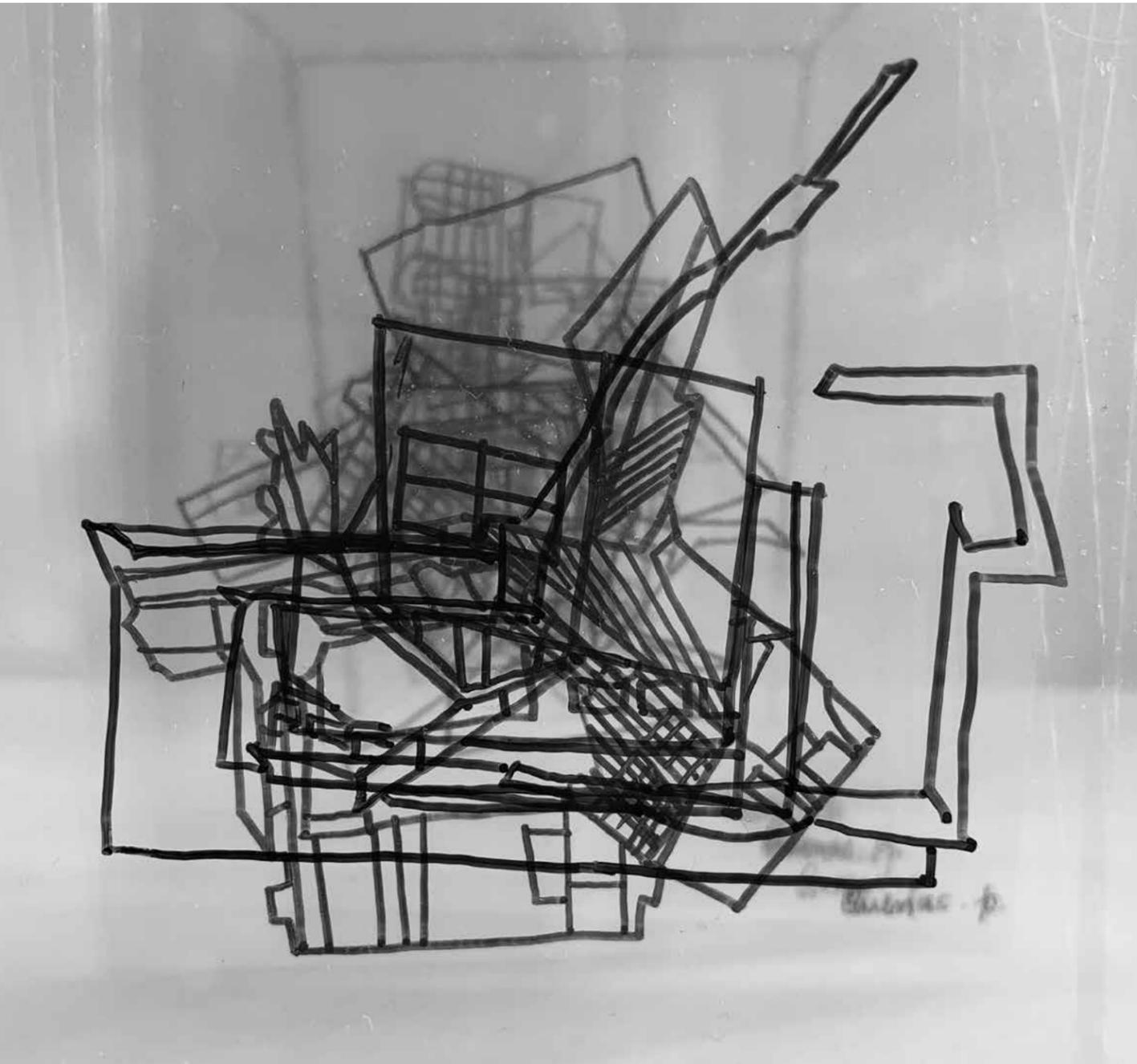




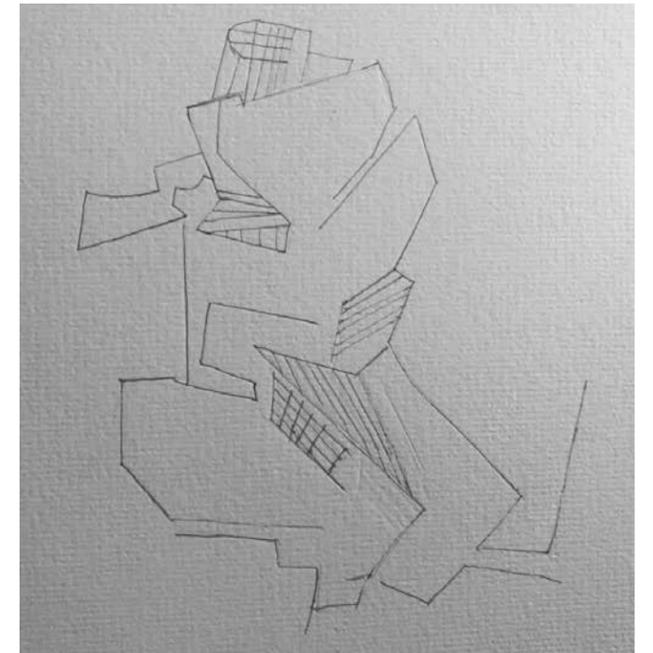
Maqueta vista frontal y aerea de Victoria



Dibujos vista frontal y aerea de Victoria



Se realizó un traslape de todas los dibujos de las vistas aéreas de las maquetas de los/as estudiantes

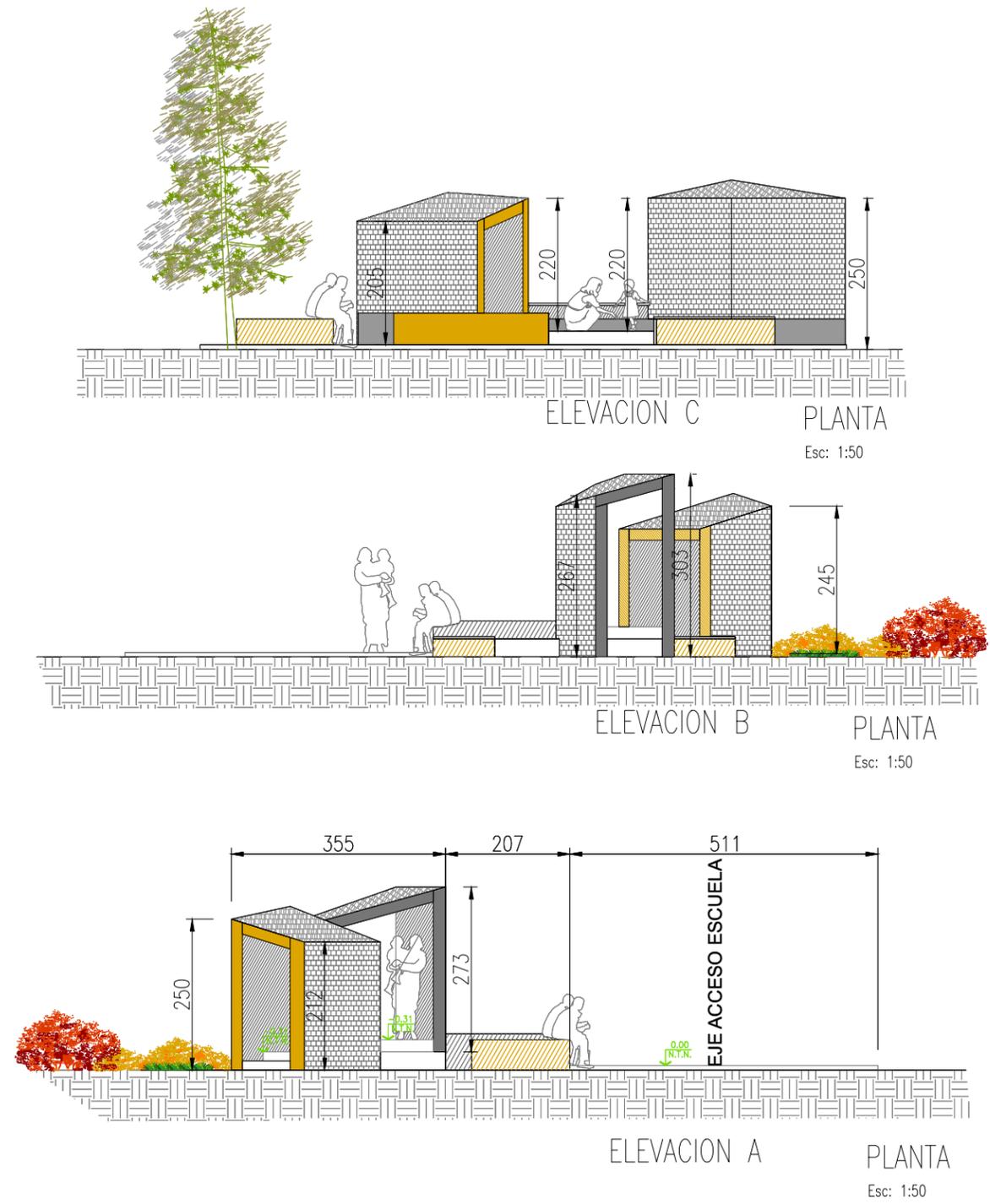
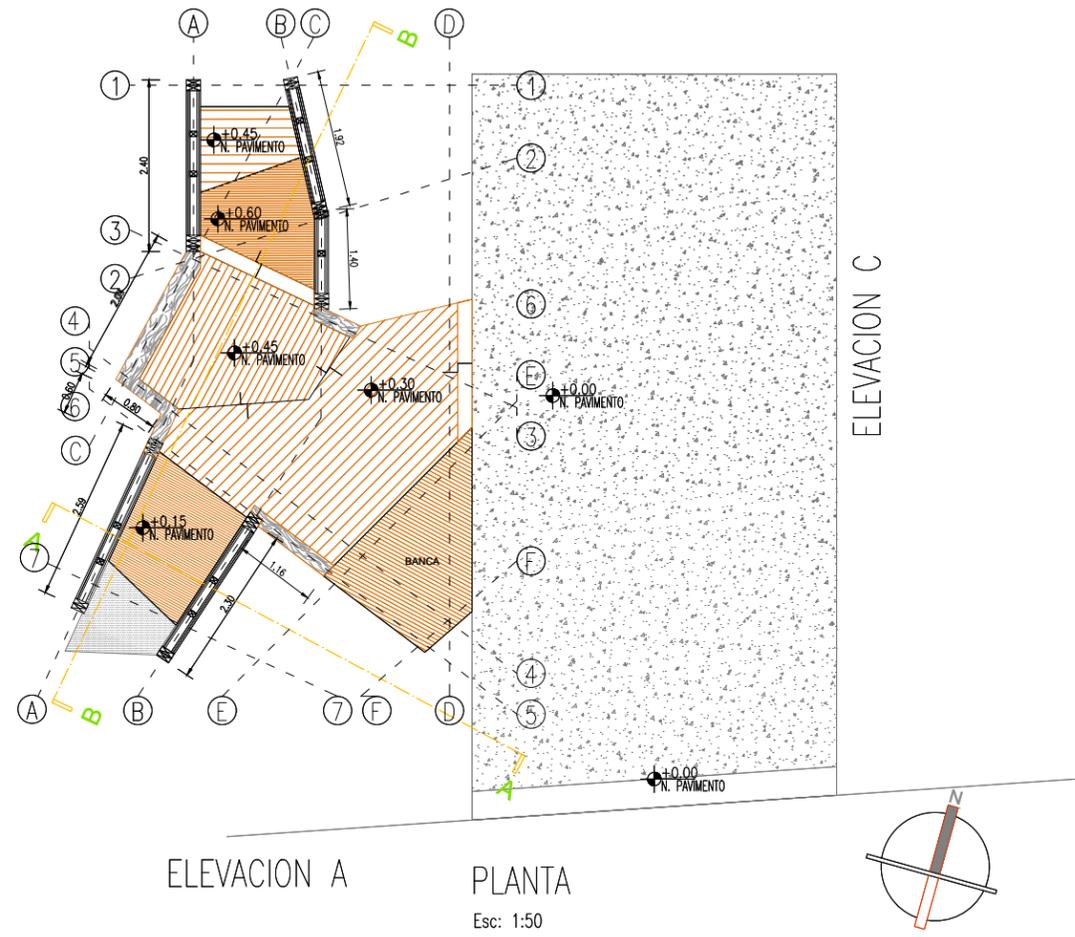


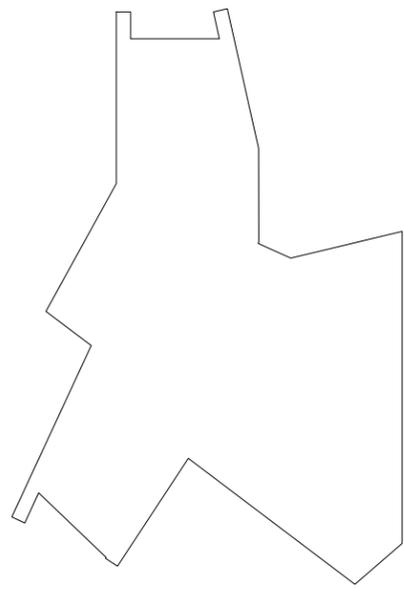
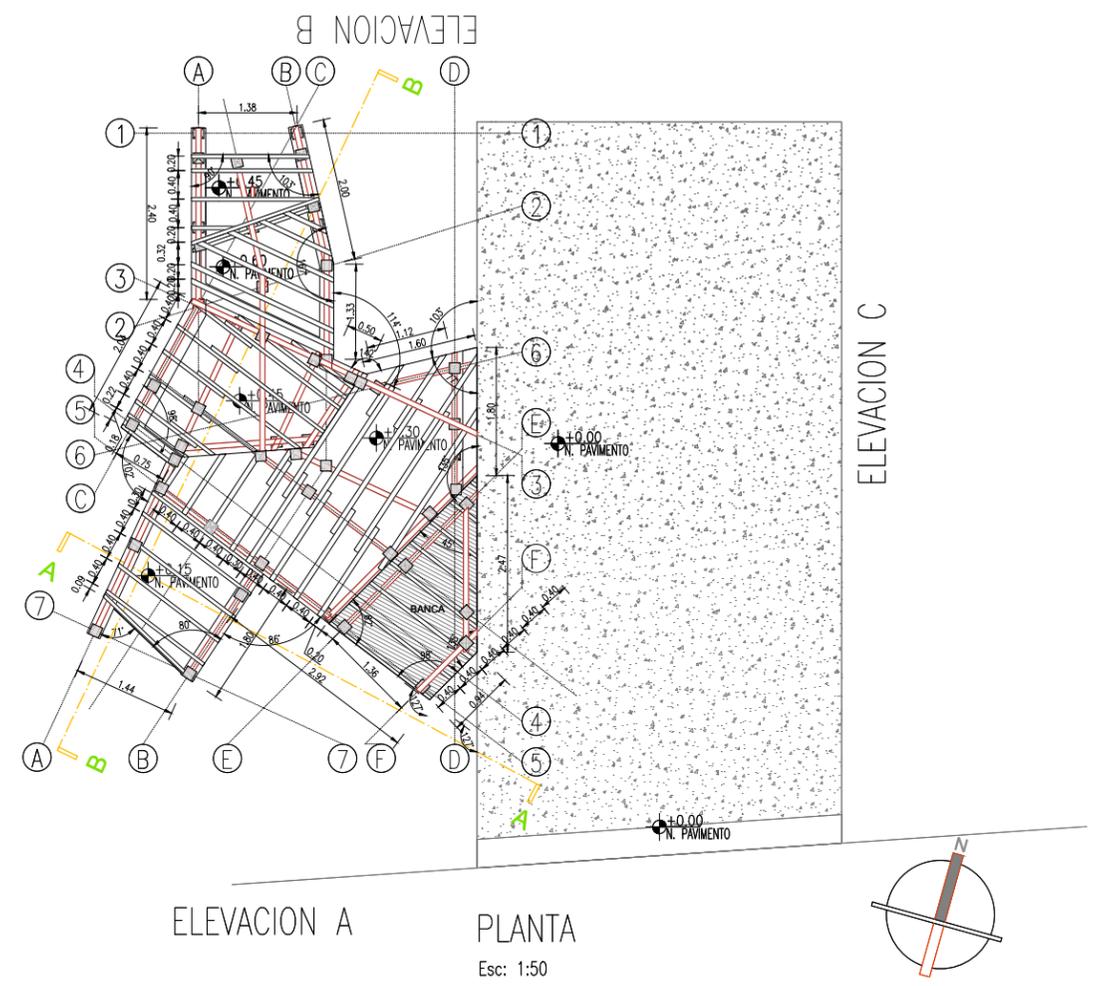
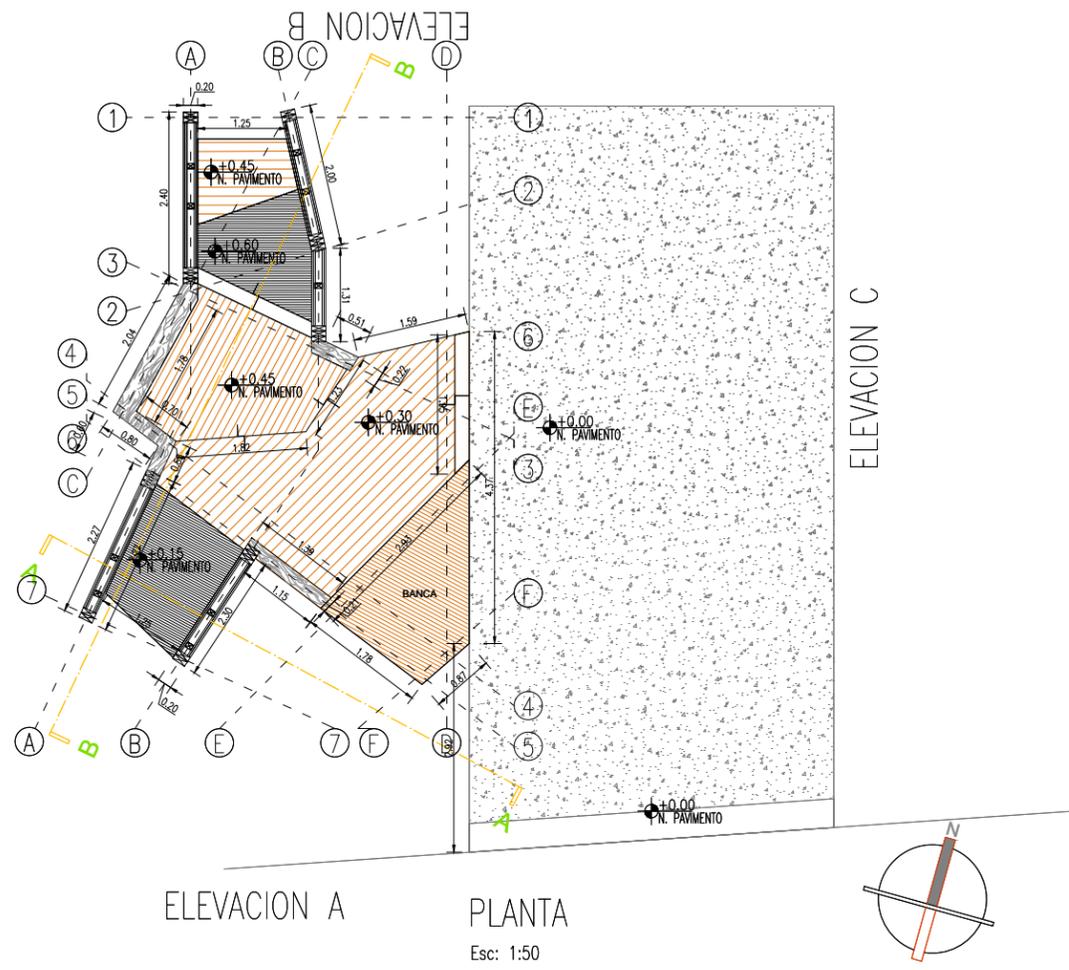
Aleatoriamente de eligen líneas del traslape de todas las vistas aéreas para definir la planta de los fragmentos de espacios.



Se realizó una primera maqueta elevando planos para definir el perímetro del espacio, y desarrollar la planimetría final.

Planimetría del fragmento de espacio para esperar





Construcción del *espacio* para esperar



















Escuela rural San Francisco
ISLA MEULIN



Escuela rural San Francisco

Profesores

Patricia Gahona Candia
Mabel Ruíz Huichamán

Director

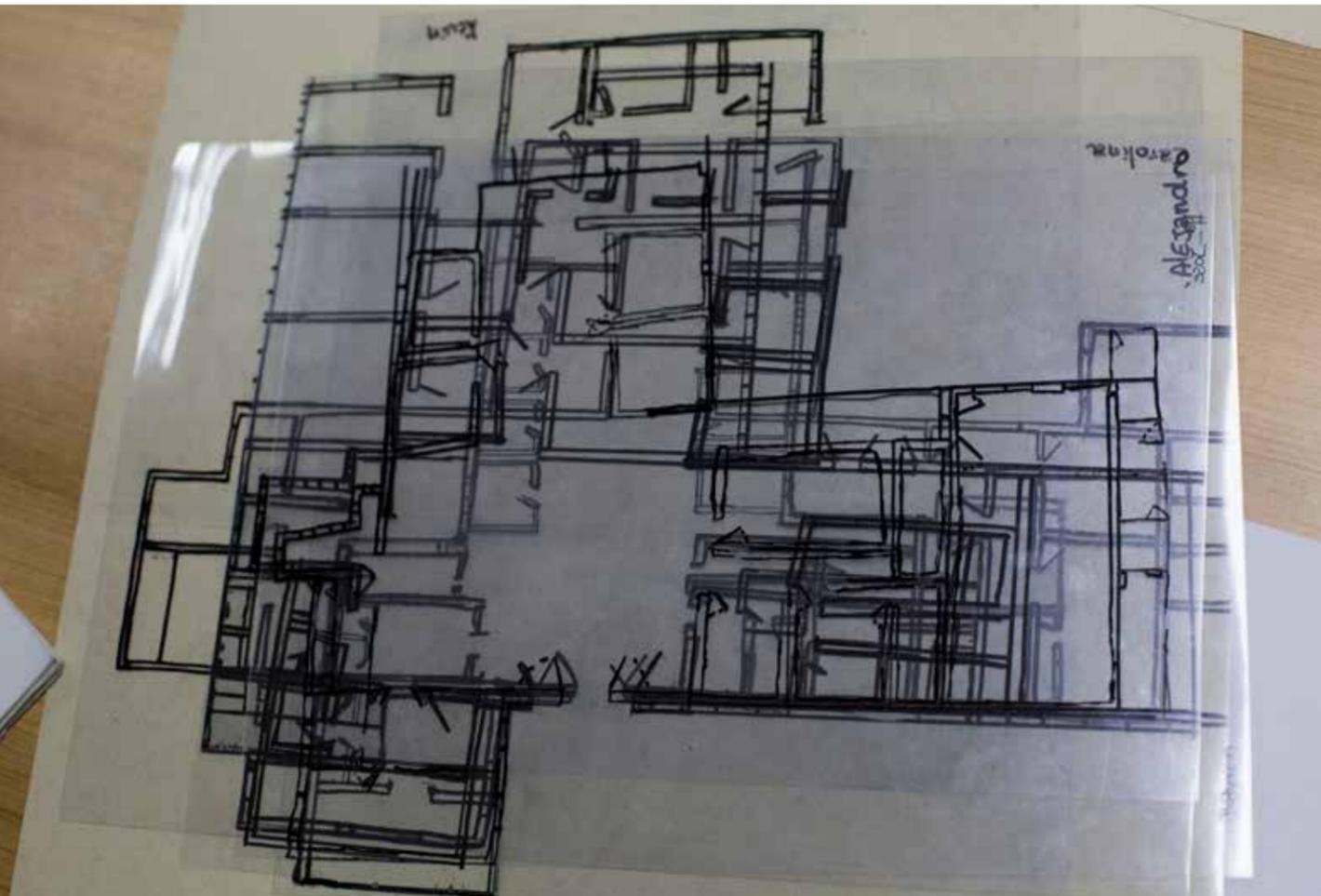
Manuel Mansilla Mansilla

Estudiantes

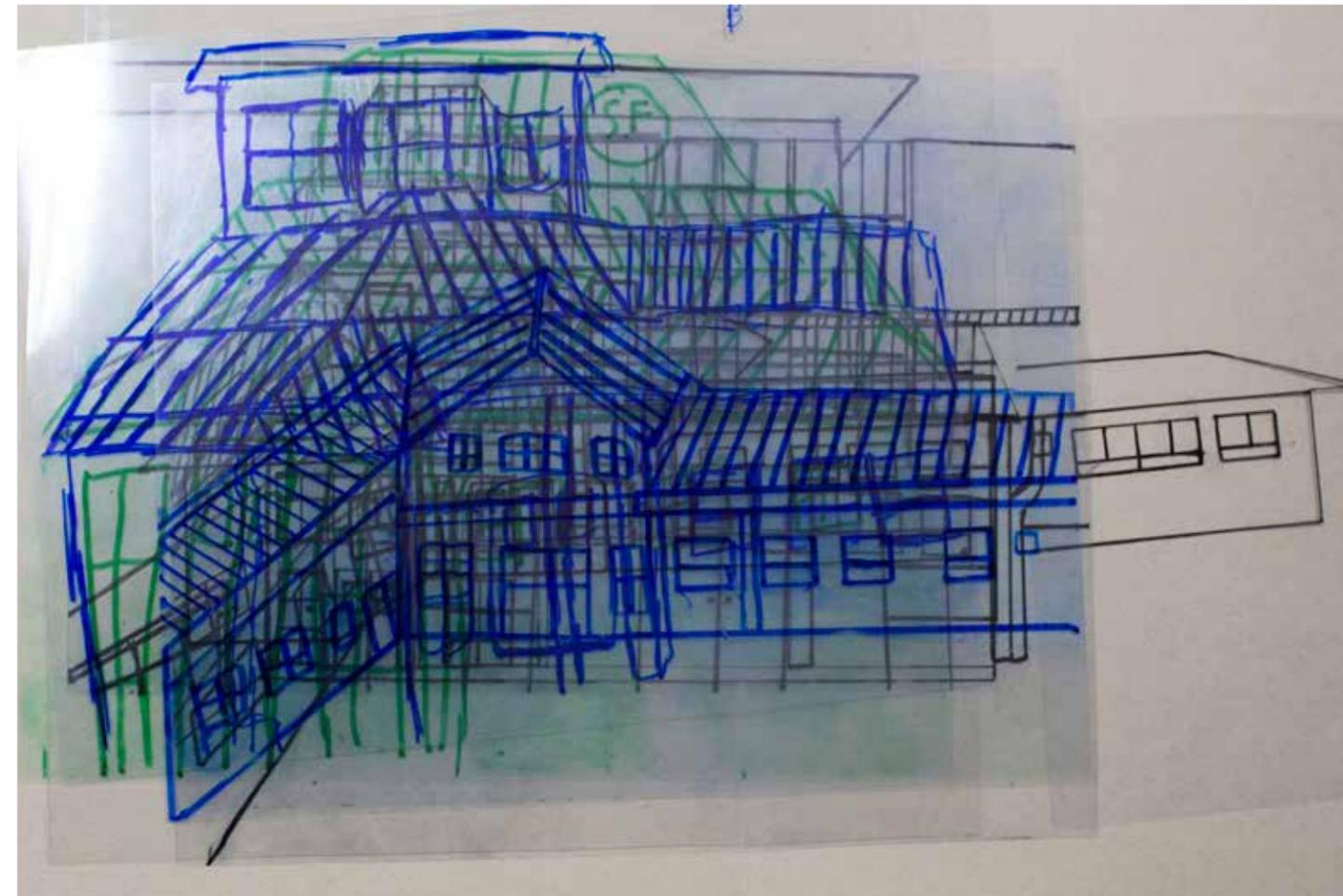
Kevin Raquil Raquil
Miguel Guaiquín Vargas
José Rivera Soto
Bayron Guaiquín Vargas
Alejandro Contreras Guajardo
Francisco Sánchez González
Carolina Millaquén Manquecheo
María Belén Álvarez Ruíz
Camila Cárdenas Vargas
María José Ruíz Villegas
Consuelo Teneb Vargas







Plantas escuela traslapadas

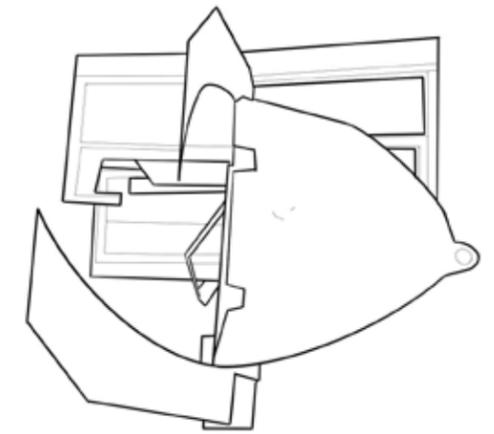
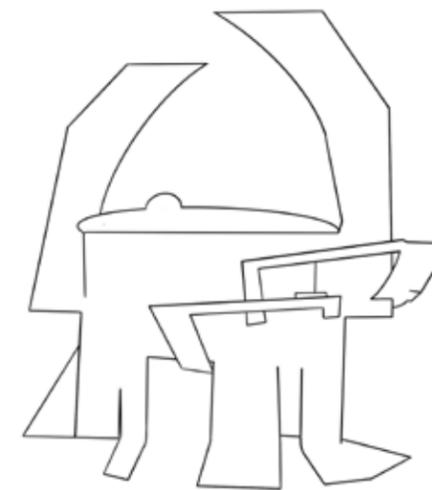


Fachadas escuela traslapadas

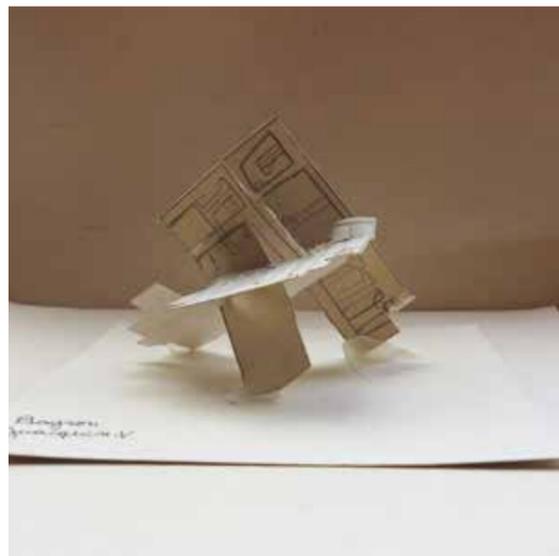
Maquetas borrador y dibujos



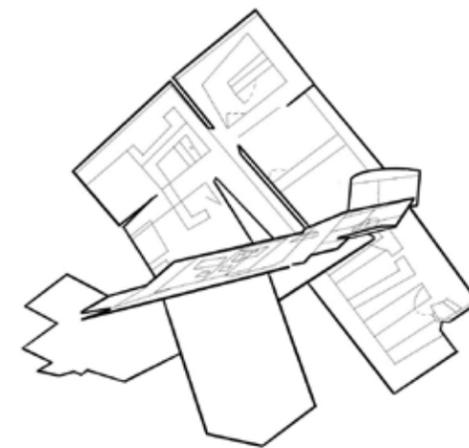
Maqueta vista frontal y aerea de Carolina



Dibujos vista frontal y aerea de Carolina



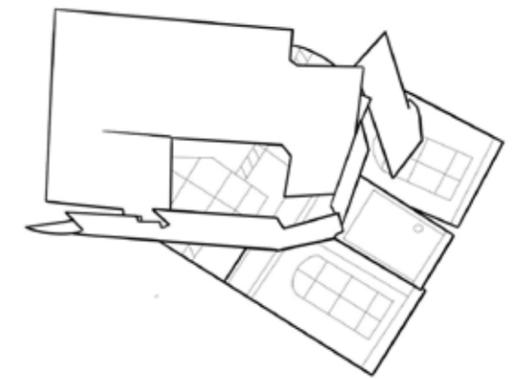
Maqueta vista frontal y aerea de Bayron



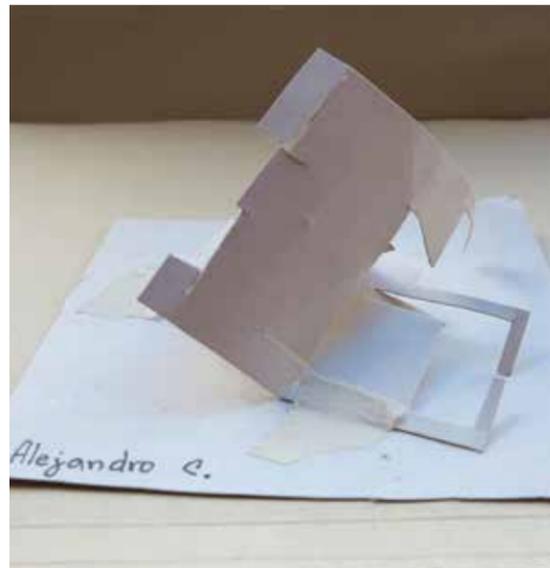
Dibujos vista frontal y aerea de Bayron



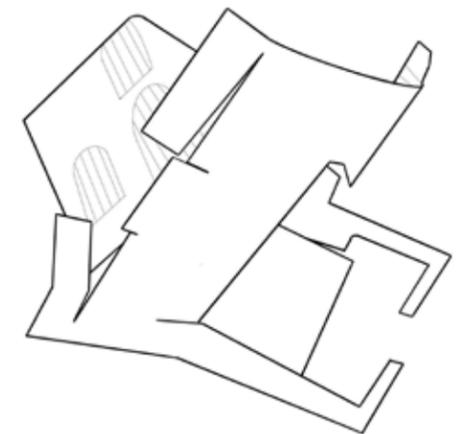
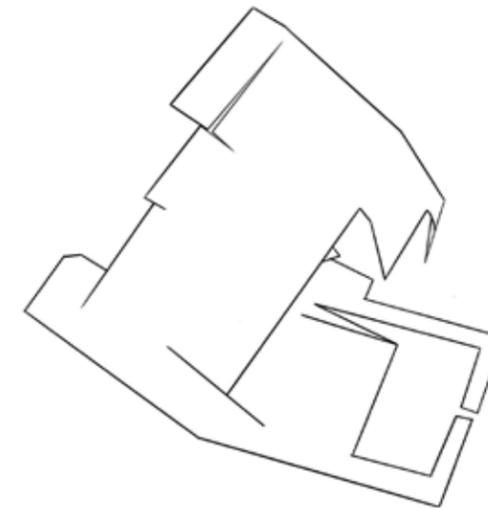
Maqueta vista frontal y aerea de José



Dibujos vista frontal y aerea de José



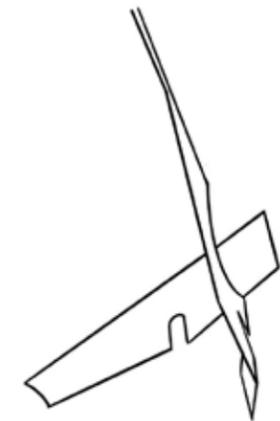
Maqueta vista frontal y aerea de Alejandro



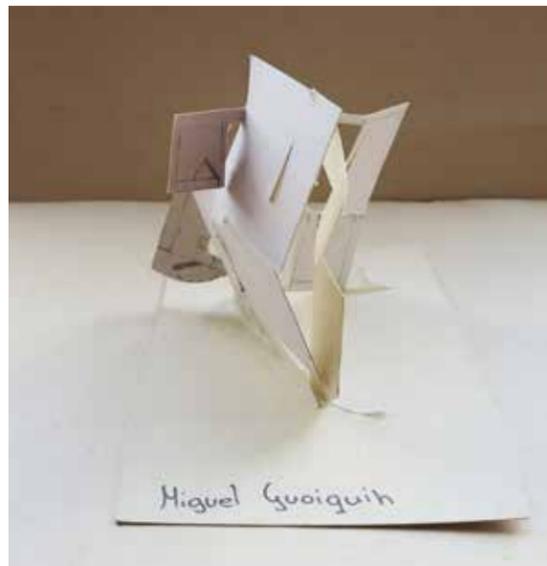
Dibujos vista frontal y aerea de Alejandro



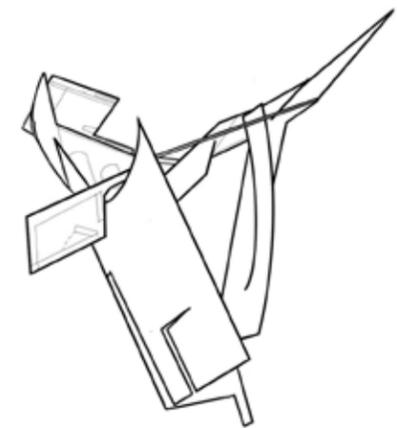
Maqueta vista frontal y aerea de Francisco



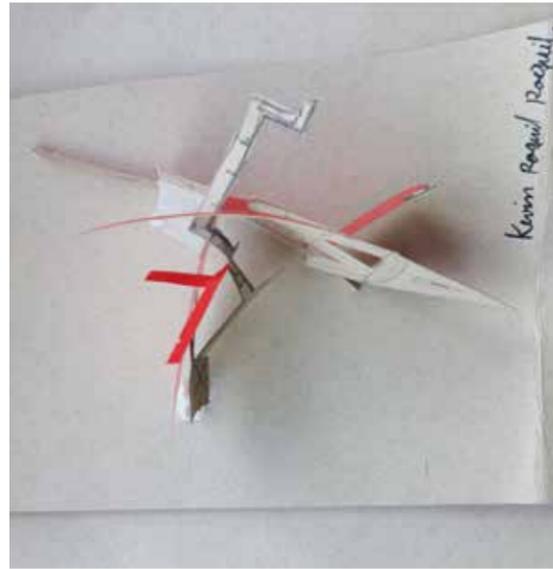
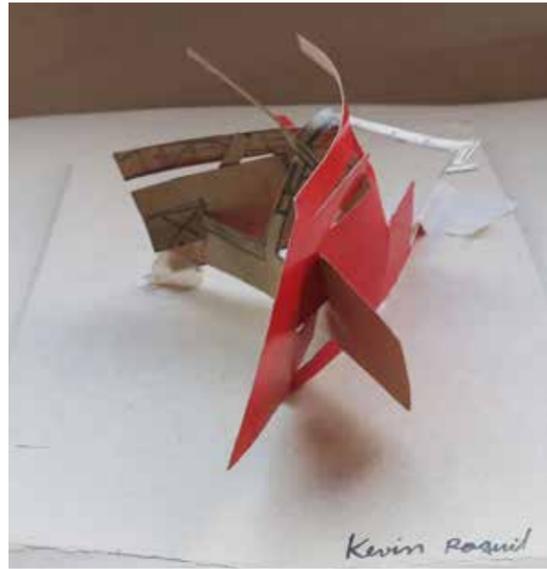
Dibujos vista frontal y aerea de Francisco



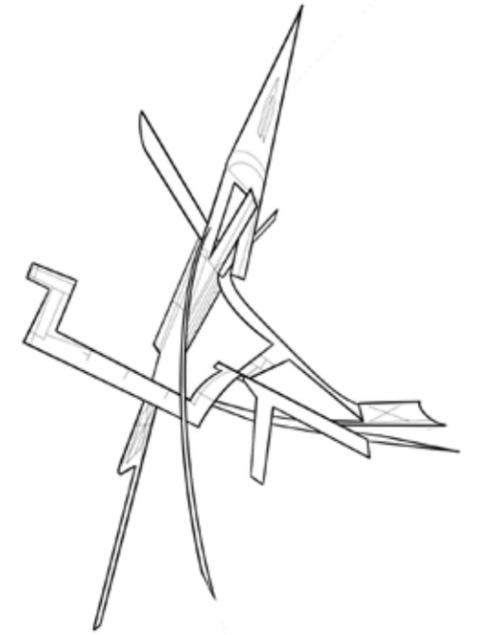
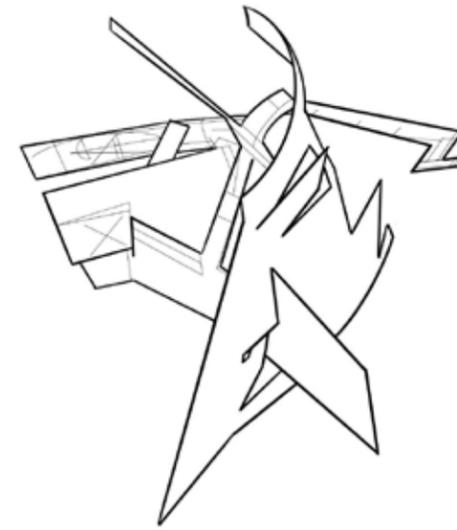
Maqueta vista frontal y aerea de Miguel



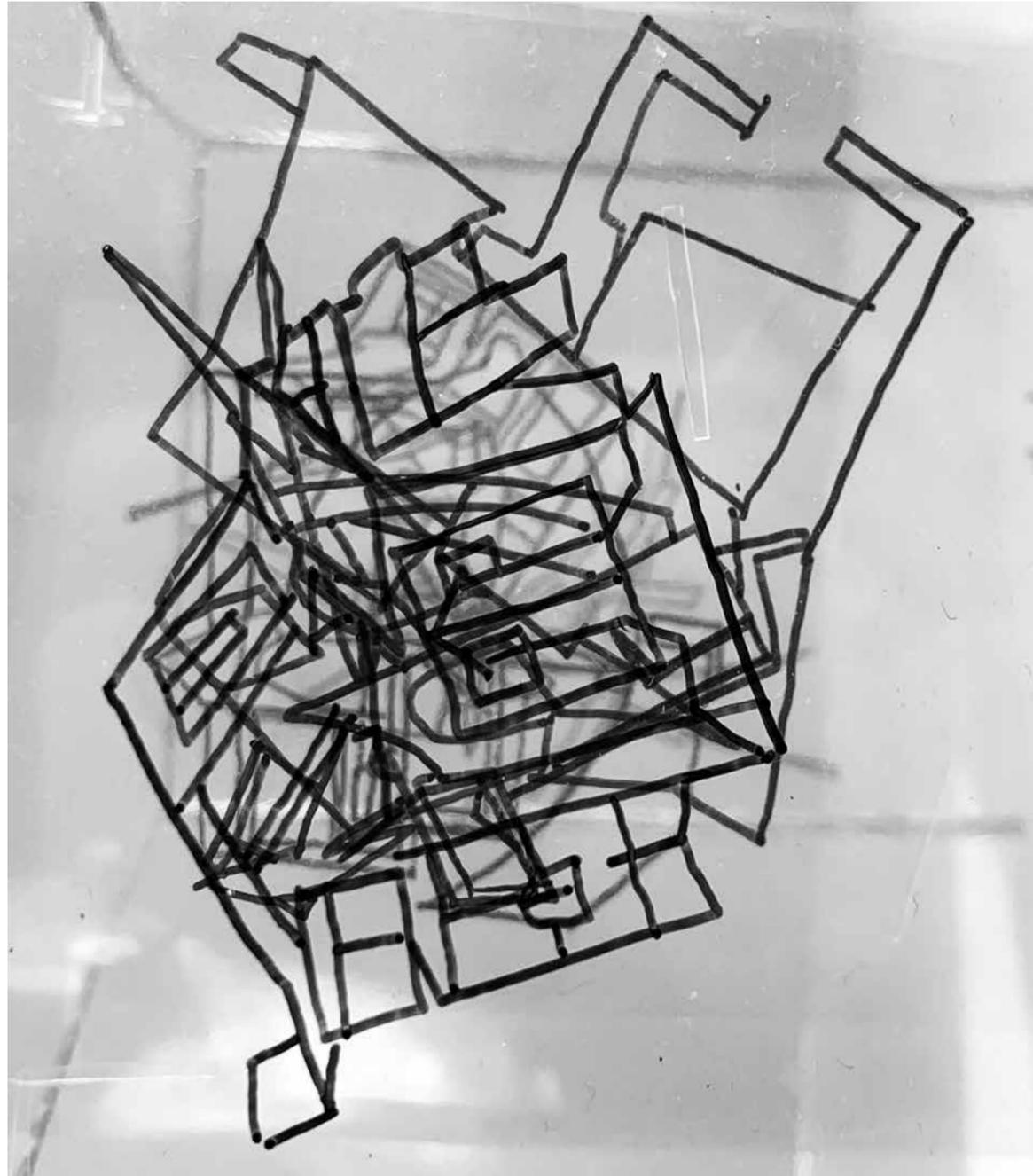
Dibujos vista frontal y aerea de Miguel



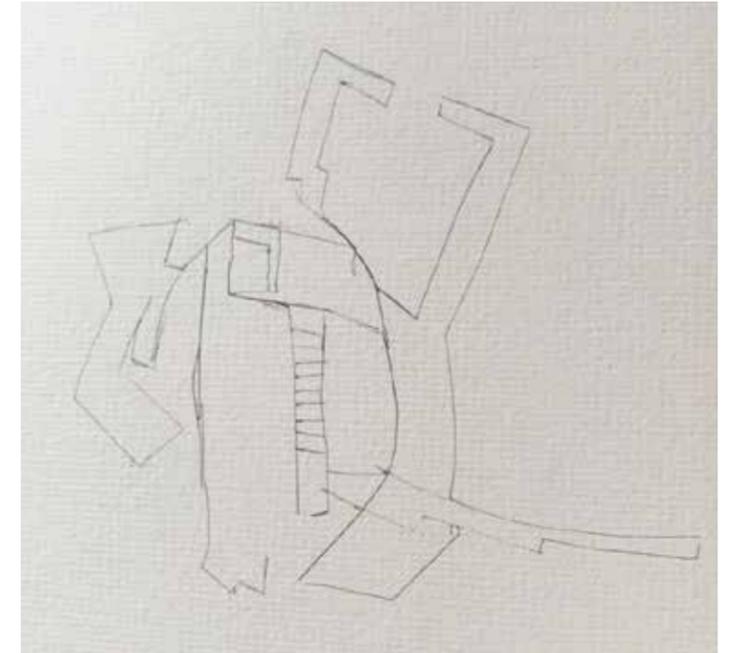
Maqueta vista frontal y aerea de Kevin



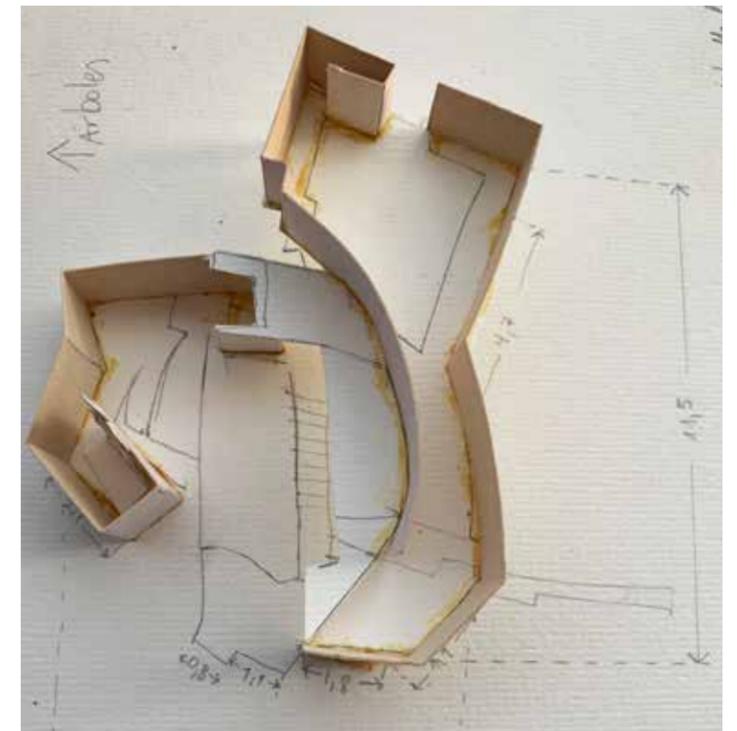
Dibujos vista frontal y aerea de Kevin



Se realizó un traslape de todos los dibujos de las vistas aéreas de las maquetas de los/as estudiantes

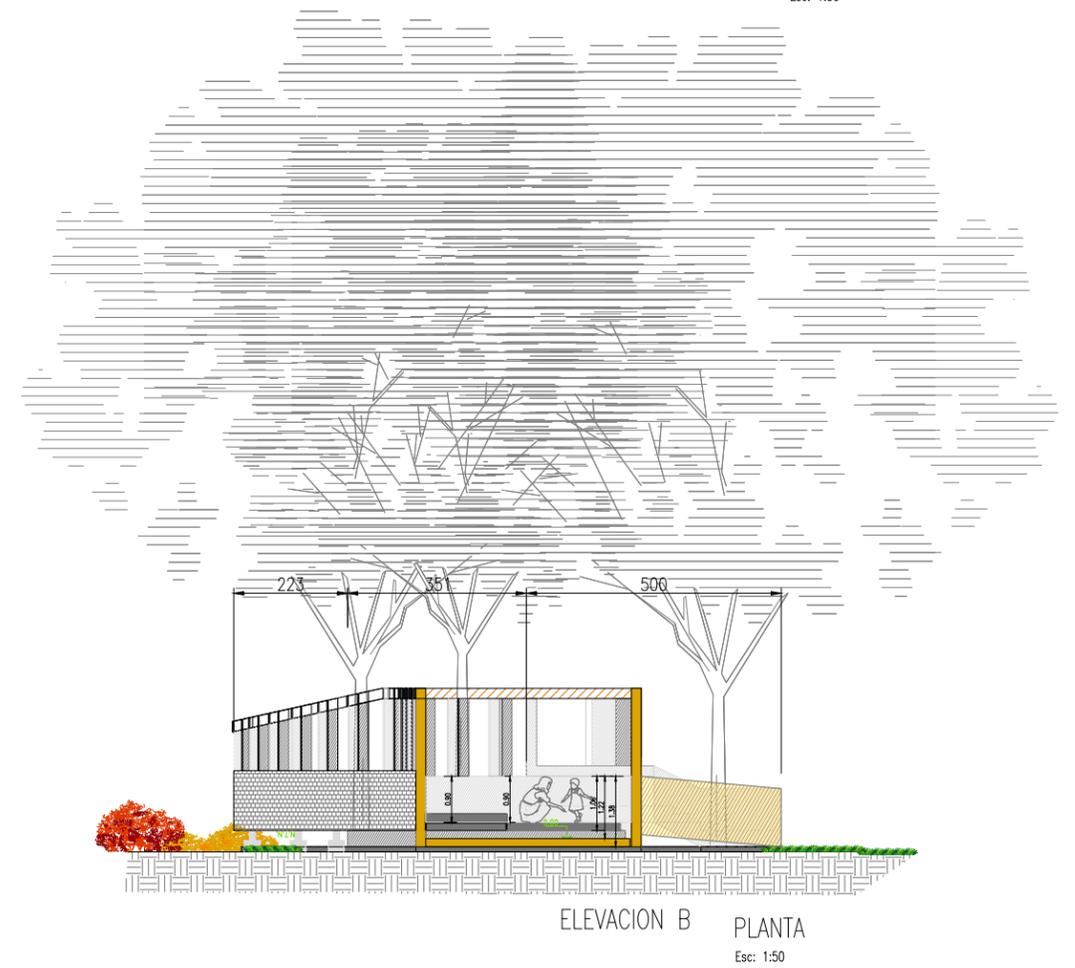
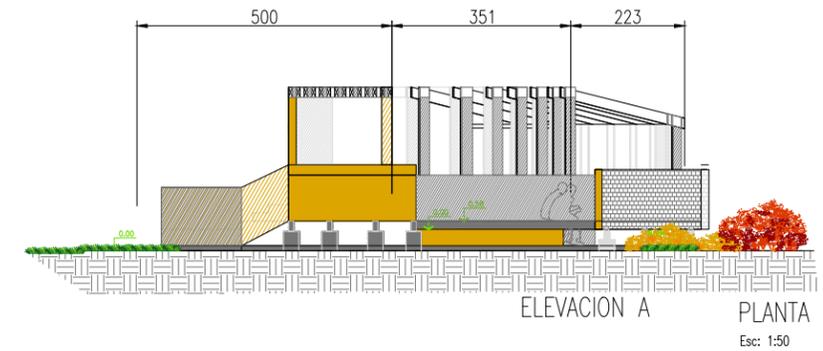
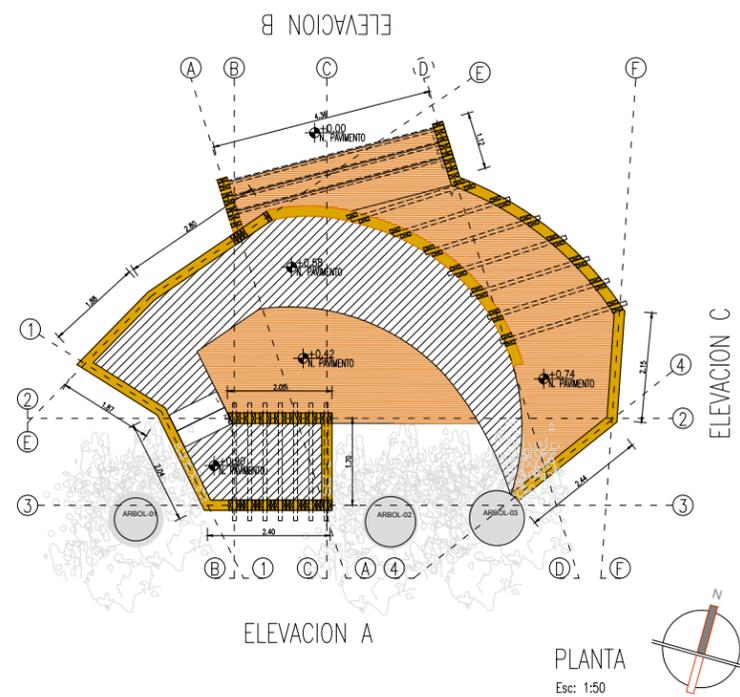
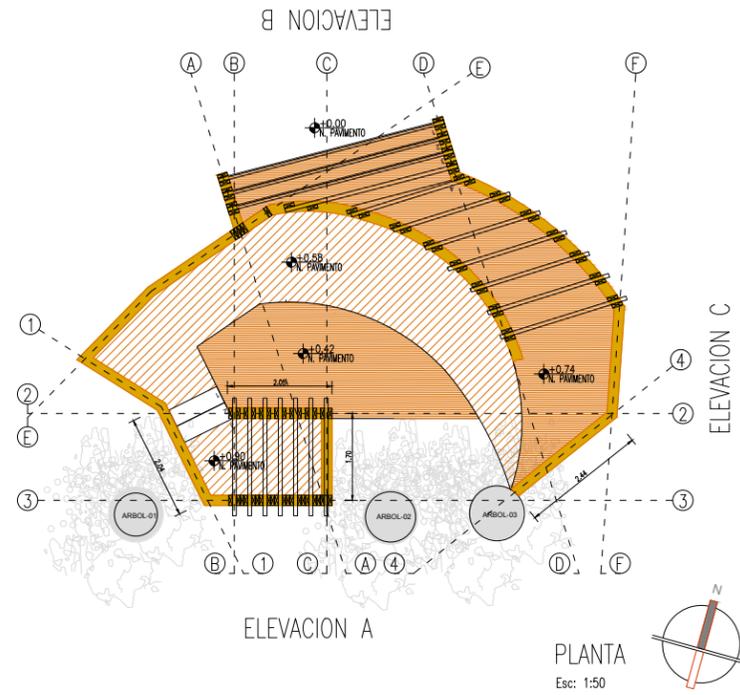


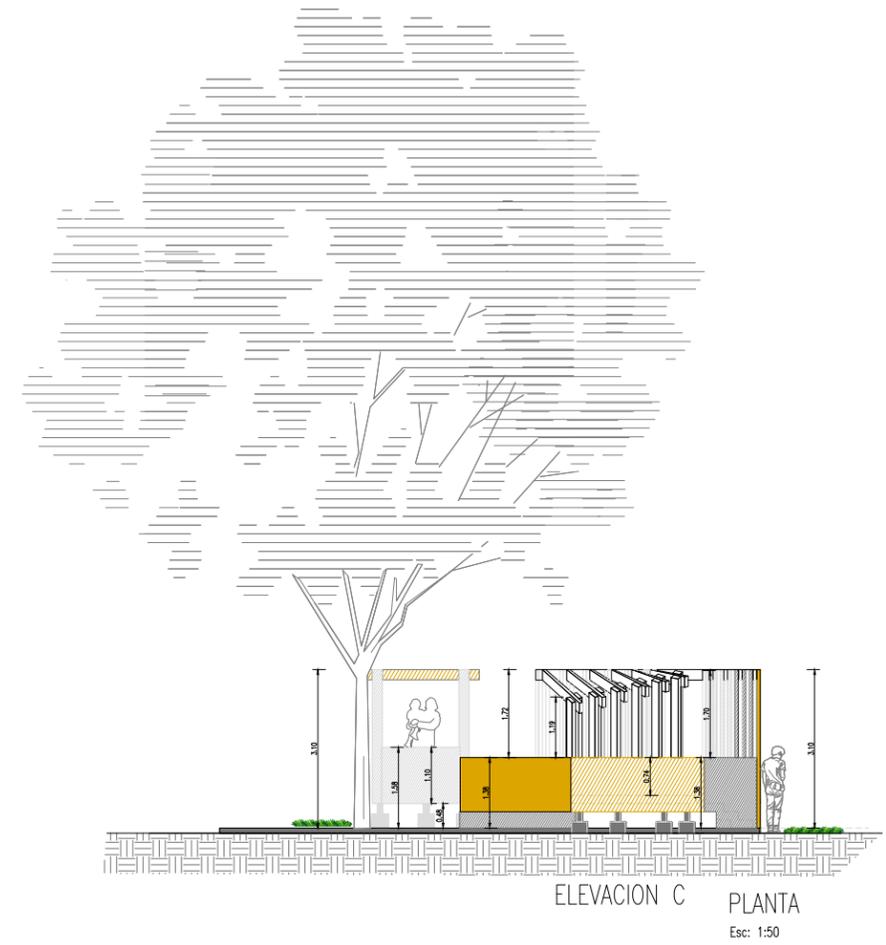
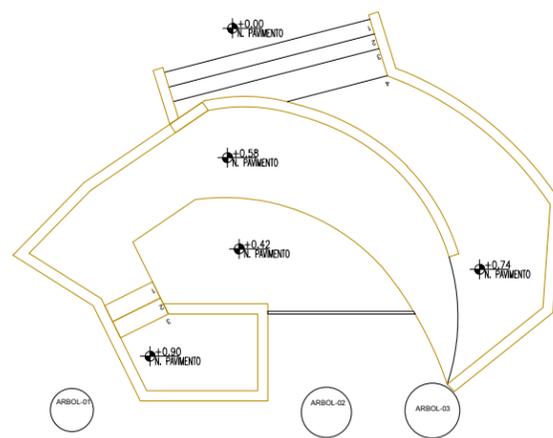
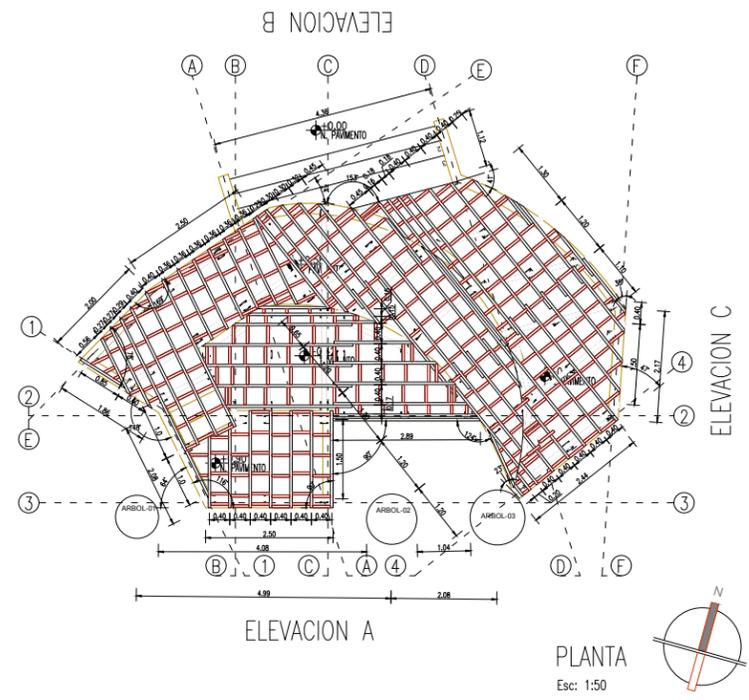
Aleatoriamente se eligen líneas del traslape de todas las vistas aéreas para definir la planta de los fragmentos de espacios.



Se realizó una primera maqueta elevando planos para definir el perímetro del espacio, y desarrollar la planimetría final.

Planimetría del fragmeto de espacio para clases de artes



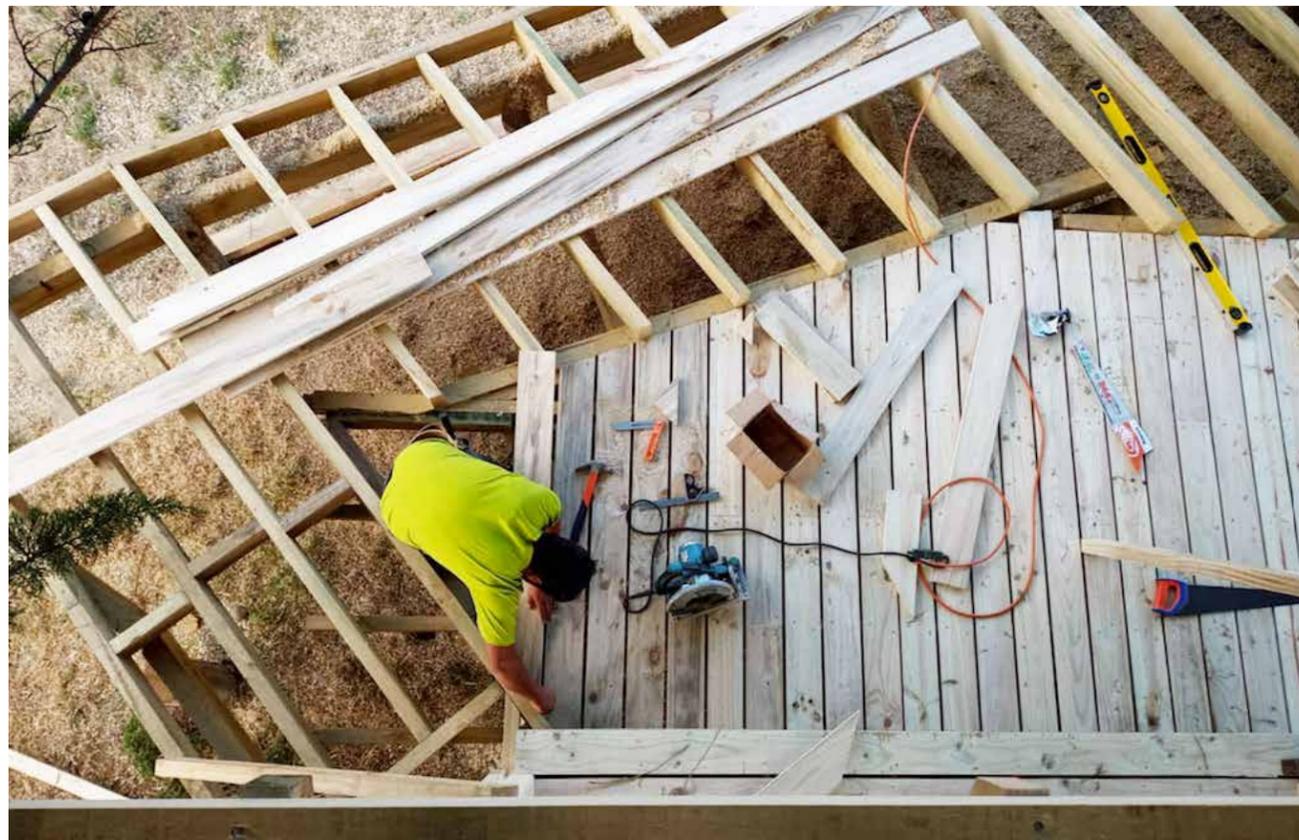


Construcción del *espacio* para clases de artes





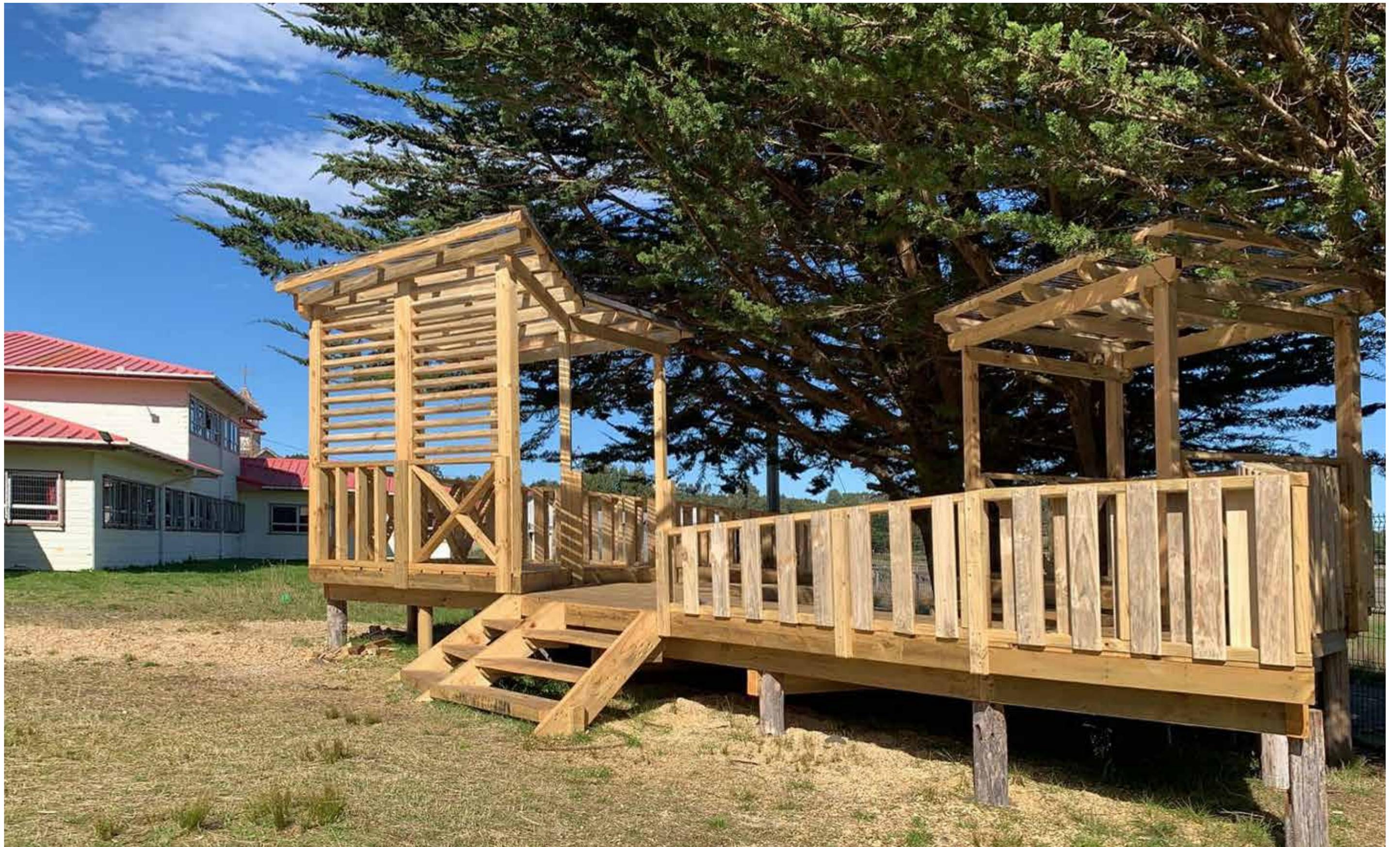












Más allá de la autoría. Democracia y sueño de lo común¹

Carolina Bruna Castro

Universidad Austral de Chile

*“Cada obra de arte debe llegar a ser pan
para ofrecer a una mesa común”*

Maria Lai

Quiero comenzar este texto refiriéndome a la trayectoria que motiva la exploración de arte colaborativo *Estado público III: el poder de la representación*. La invitación inicial viene de la artista visual Ángela Ramírez. La trayectoria de la artista se sitúa en el espacio de discusión de lo político y lo jurídico. Nos entrega un espacio de reflexión sobre los procesos de nuestra vida social y política. En su búsqueda artística, Ángela se ha topado más de una vez con el desafío de representar la democracia y la justicia. En este contexto, las experiencias singulares y colectivas se cruzan al encontrarse con la obra de Ramírez. Como muestra de ello recuerdo la experiencia colectiva y singular frente Sine qua non, intervención que reproduce en fibra de vidrio la imagen de la fachada del palacio de los tribunales de justicia de Santiago en el espejo de agua del actual centro de justicia de Santiago. Dicho relieve en el espejo de agua es al mismo tiempo un recuerdo de lo que ha sido habitar el centro de justicia para quienes han gastado sus vidas en ese entorno. Confluyen las vidas de funcionarias, funcionarios y personas que se repiten en trámites y reincidencias.

Su obra es arte político, con ello quiero relevar el rol público del arte que se expresa en sus propuestas, estableciendo un diálogo con la ciudadanía que transita, comparte y habita los espacios donde ha desarrollado sus obras. Ha regalado espacios públicos, reocupando ruinas, como fue el caso de *Estado Público I, un lugar posible para la experiencia común*, obra en la que invita a la arquitecta Carolina Sepúlveda y a la artista visual Gisela Munita a intervenir la ruina de la ex comisaría número 1 de Valparaíso y crear una plaza efímera como un sueño, como un juego, por un tiempo acotado; tres meses, período en el que puede ser ocupada por la comunidad. En este espacio abierto a los sueños colectivos, la comunidad se toma la plaza, crea una biblioteca colaborativa en ella, realizan la fiesta de Navidad y Año Nuevo, se instalan piscinas para aplacar el calor del verano, convirtiéndose en el espacio público deseado. Si bien la comunidad no colabora en el diseño de la obra, sí ocupa el espacio y lo interviene momentáneamente, ya que se ha vuelto público gracias al arte. En *Estado Público II, intervención de arte colaborativo en una escuela en ruinas*, Ramírez interviene la ruina *Escuela de niñas Ramón Barros Luco* de Valparaíso: Escuela palacio que invita a generar un tipo de ciudadanía femenina -señoritas que llevan el espacio privado de la familia-, y que tiene como contraparte al liceo masculino -generador de aquel ciudadano virtuoso que es parte de la vida política de la República-. Este edificio fue construido en 1924 poco tiempo después de la promulgación de la Ley de instrucción primaria de 1920 (N°3.654). En dicha ley se establecía que en cada territorio debería haber una escuela para cada género por cada 1000 habitantes, lo que garantizaba que el Estado proveía educación, pero al mismo tiempo aseguraba un rol del Estado en el acceso de educación que entregaba una cierta perspectiva respecto de la vida comunitaria². En la ruina de la

escuela del proyecto decimonónico, en salas diferentes, se proyectan dos videos: uno, en el que la artista visual Gisela Munita dicta la ley de instrucción primaria y, otro, en el que Ángela Ramírez anota el dictado en un pizarrón. En medio de la ruina se emplaza la siguiente frase escrita con letras de neón: *No hemos aprendido 1920-2018*, instalación que surge del trabajo colaborativo entre artistas y arquitecta. En *Estado público I y II* se establece una colaboración entre Ramírez y sus invitadas Sepúlveda y Munita, pero no con la comunidad que habita el entorno. Así, el juego creativo se establece con personas con conocimientos estandarizados y reconocidos en el espacio de la cultura y las artes con la posibilidad de que la comunidad ocupe el espacio y, en el caso Estado público I, que lo apropie temporalmente. En *Estado público III, el poder de la representación*, aparece el ámbito del arte colaborativo en su sentido pleno, es decir, la artista abre el proceso creativo no solo a invitadas, sino que también a la comunidad, de esta manera la artista se hace parte de la comunidad, y la comunidad del entorno intervenido es por un tiempo artista también. Durante un período se experimenta horizontalidad en la creación entre quien disfruta la obra -porque es persona destinataria de esta- y la artista.

La modalidad del arte colaborativo no es ajena para Ángela Ramírez, encontramos una antesala en el *Espacio del deseo*, obra en la que confluyeron las necesidades de la artista y vecinas de la comuna de la Pintana en Santiago. Esta obra se centró en el proceso de diseño de un tercer piso para el centro comunitario CENCODEL, su gatillante fue la reflexión sobre las carencias que vinculan a las artistas y vecinas. La decisión del espacio a construir en su totalidad: el proceso de diseño y el destino de ese espacio surge de conversaciones entre la artista y las vecinas. En ese punto, Ángela Ramírez invita a pensar qué necesitan, qué les hace falta, lo anterior se hace coincidir con la necesidad de espacios para almacenar arte en condiciones adecuadas. En la interacción con ellas se diseña el tercer piso para el centro comunitario que se decide servirá de ludoteca y, con ayuda de dos arquitectos, se levanta como proyecto de obra arquitectónica. La artista aporta el procedimiento, la metodología y, gracias a la beca Guggenheim, el desarrollo de esta, además del financiamiento para contratar a los arquitectos. La construcción del tercer piso nunca se llega a realizar, quedando su construcción solo como propuesta y el sueño de darle materialidad. *El espacio del deseo*, en su globalidad, incluido su destino inconcluso, producto de un Fondart no adjudicado, es la obra artística. La historia completa de esta obra motiva a pensar el procedimiento y la decisión, ya que representa las paradojas de la decisión política y la democracia, trayendo a presencia estas tensiones (a propósito de esta obra y el arte público ver Szmulewicz, 2017 y a propósito de las paradojas de la decisión y democracia ver Bruna, 2020).

Las paradojas expuestas en la ejecución del *Espacio del deseo* tienen que ver con lo imperfecta que es la democracia y la capacidad para representar en una unidad la suma de intereses personales. Así, el resultado no siempre es el que cada quien quiere, pero debe dar cuenta de la frágil e imperfecta colectividad de la que proviene. El arte colaborativo nos lleva al plano de la horizontalidad que la propia democracia promete y no asegura. La filósofa Adriana Cavarero indica que, en las distintas propuestas de la filosofía política contemporánea, como en la de Jacques Ranciere, Chantal Mouffe, Judith Butler, entre otras personas, aparecen definiciones que intentan proponer una “verdadera” democracia que difiere de la procedimental que establece jerarquías por

¹ Agradezco a Marcela Bruna por una conversación constante sobre arte colaborativo, autoría y la relación de las comunidades y a Ángela Ramírez por la aventura de pensar juntas desde hace años.

² La primera ley de instrucción primaria data de 1860, en ella se establece la obligación de madres y padres de enviar a sus hijas e hijos a la escuela, pero no se indica el modo en que el Estado puede supervisar su cumplimiento. Es con la ley de 1920 que eso se cumple. Para tener a la vista una breve historia de esta ley se puede consultar la página web del museo de la educación: <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/colecciones/construcción-del-estado-docente-en-chile-1860-1920/ley-de-educacion-primaria>

representación política. (Cavarero 2019, 12-13) Esta sentencia de la filosofía política, que expone Cavarero, me parece que *aparece* en el contexto de la colaboración con la artista, en ella los procedimientos son intervenidos y volvemos a pensar que “[...]”democracia” evoca una cierta disposición espacial, un plano horizontal para la interacción de iguales. Para decirlo con el vocabulario de Hannah Arendt, un espacio común de *reciproca apariencia* donde, una pluralidad de seres únicos actúa en conjunto” (Adriana Cavarero 2019, 12, la cursiva es mía). La anterior referencia nos entrega un camino para desafiar la democracia representativa, aquella que ha sido objeto de crítica por la filosofía política por generar un espacio de despolitización. Respecto de ello el diagnóstico es compartido en la filosofía actual: se necesita recuperar el espacio de lo *político*, de la horizontalidad y decisión respecto del territorio habitado. Se busca recuperar lo *político* como un ámbito donde la democracia se complementa con la autarquía (autogobierno), que difiere de la *política* como política profesional. (Echeverría, 1997, 175-176). Con lo anterior, abandonar el campo de la política comprendida como la arena de la democracia de representación y procedimientos, de la política profesional que contempla solamente la administración de violencia y generación de leyes.

En *Estado Público III, el poder de la representación*, Ramírez introduce la recuperación de lo político a través de la colaboración. Nos pone ante la difícil tarea de *representar lo común* desde la ausencia y el abandono. Si en *Estado Público I y II*, que le anteceden, se podía partir desde la ruina de lo que fue la educación en vistas de la República decimonónica, en esta versión nuestro punto de partida es el aislamiento y el abandono. Nos situamos en Chiloé, no en la isla grande, sino que en islas más pequeñas del archipiélago, lugar donde no llegó la Escuela palacio que pretendía generar ciudadanía comprometida con lo público y los roles de género, como las escuelas para señoritas y ciudadanos. No llegó la educación superior sino hasta que el capitalismo la lleva a la Isla o algunos lustros antes cuando se funda como universidad más cercana la Universidad Austral de Chile (1954) y años después la Universidad de Los Lagos (1993) que llega a Castro (2021). Universidades que pretenden educar donde la Universidad de Chile —la Universidad de la República chilena— no llegó. Nos encontramos así en un espacio completamente diferente, con una temporalidad diferente. Todo es más lento, demora más en llegar y muchas veces no llega. Con un clima diverso que aísla en el invierno por la lluvia, la marea y las olas que deben esquivar las lanchas que acercan a las personas desde las ciudades a las islas. En esas condiciones se debe buscar, soñar o jugar a construir lo común y representarlo. En ese contexto, Ángela Ramírez vuelve a invitar al arte colaborativo, ese en el que la artista *pierde el dominio* de la obra porque lo comparte con la comunidad que es destinataria de ella. No parte de los mitos o la tradición del archipiélago, sino que desde las aspiraciones, sueños y deseos de la infancia, y las motivaciones de sus docentes. Es una apertura al futuro desde la experiencia secular individual que busca algo nuevo, apoyada por los saberes estandarizados que colaboramos en los ejercicios previos, como el cuadernillo de actividades en el que intervienen Catalina Montenegro y otras personas, breves video clases comentando sobre las construcciones de las Escuelas palacios, puntualmente sobre la Escuela palacio Salvador Sanfuentes (1920) por parte de la arquitecta Alejandra Celedón o sobre el concepto de república que debí dar yo misma, entre otras cosas.

Considerando este espacio de lo colectivo y la obra para y por una comunidad isleña, me venía a la mente el trabajo de la artista sarda Maria Lai. Pensaba en sus obras hechas para Cerdeña, en Italia, para un espacio que sigue aludiendo a su tradición arcaica. Ella, en cuanto oriunda, recurre a los relatos orales y lo que es importante para su comunidad de origen, la comunidad de la ciudad de Ulassai en su obra *Legarsi alla Montagna* (1981), que si bien no es en total colaboración es una actividad comunitaria que se asemeja. Aquí hay un aire de familia isla cuando pensamos tanto en los mitos y leyendas chilotas como al considerar el aislamiento por el mar y la rudeza de las montañas. En la obra de Lai se busca ese espacio común a través del juego, las historias locales y la tradición no republicana, sino que arcaica, se juega con la identidad local del ser sarda. Ramírez también juega, pero no con la memoria que opone república a tradición local, ella no se apropia de una memoria, ni toma el lugar de hablar por la tradición, sino que, abre el juego con perspectivas de espacio público soñado en el que podrían aparecer o no, no es de su dominio. Así, el intercambio con la comunidad que se da en la propuesta de Ramírez se distancia de la referencia a la cultura tradicional, los mitos locales, porque la misma comunidad no recurre a ella, pero coincide con la propuesta de Lai en esa dimensión “[...] lúdica, donde el juego es entendido como un espacio libre, cuyas reglas son inventadas por el *play-community*, en cuanto juego activo es una liberación pública” (Casavecchia, 2015, 180). La invitación a soñar lo común y su representación es a toda la comunidad educativa y las personas que colaboramos en la reflexión de esta obra. En este caso, incluso, el procedimiento de la artista es intervenido por la comunidad aun más de lo esperado, ya que la ejecución de la obra fue interrumpida por el COVID, con ello los pasos a seguir variaron. Toda persona que sería parte de esta obra debe replantear su colaboración y adaptarla a las circunstancias de la pandemia, la que acentúa por un tiempo el aislamiento, que luego se reduce con la vuelta a la normalidad: la conversación con la comunidad de la escuela, que debía motivar yo misma sobre el concepto de República, y la referencia a la Escuela palacio de la arquitecta, se vuelve un video que queda en el intercambio etéreo de las redes. Un discurso hacia las personas destinatarias, sin rostro, sin retribución, sin preguntas, sin compartir ideas. Surgen así las propuestas de las personas docentes y el modo en que responde la infancia, surgen infinidad de dibujos de espacios soñados, de carencias. Se juega a traslapar la planta de las Escuelas palacio con la de la propia escuela aleatoriamente y con modulaciones libres de las sugerencias previas. La artista pierde el diseño total, ya que las instrucciones de las personas docentes van variando y la sabiduría infantil se va manifestando desde lo que sueñan compartir con su comunidad. Una sala de juegos, una sala de lectura techada, un lugar para esperar a la familia o una terraza para tomar los escasos rayos de sol que aparecen entre las nubes y la lluvia. Dichos espacios se convierten en sólidas estructuras de madera para salir del aislamiento individual y compartir lo soñado con quienes se habita el cotidiano.

De la descripción del juego de deseos damos un vuelco a lo político con que partíamos nuestra reflexión sobre el arte colaborativo. No hay procedimiento de representación, no hay votación por el diseño más adecuado, no se busca “el mejor”, se fusionan. Así pensamos-sentimos el *representar* en cuanto traer a presencia, materializar ante nuestros sentidos. Sentir la comunidad, vivirla, deseirla y soñarla. Se genera ese espacio político en el que la imaginación cumple un rol central, porque otorga unidad desde la imaginación individual y colectiva. Como partimos de la carencia, el criterio

de lo colectivo va asociado a la justicia, a las condiciones que entregan igualdad con el resto de las escuelas. Podríamos decir que es referencia a la escuela más justa, a hilvanar el archipiélago con la república, no con el fin de asimilar el archipiélago al continente, sino que generar igualdad de condiciones. No es asimilación, porque no se trata de que la escuela palaciega llegue tarde en alguna modalidad que absorba la singularidad de la isla, tampoco que los mitos tomen el lugar de la república, es algo completamente diferente, por eso llama la atención hacia el futuro. No se construye un palacio, pero tiene espacio público para compartir y disfrutar la cultura y la vida. Así se da forma al espacio necesario para llevar la vida comunitaria. El espacio político en que confluyen nuestras vidas —mediante la imaginación lo individual y lo colectivo— nos lo entrega el arte. El espacio donado de la obra, existirá materialmente aunque sea por un tiempo, por el tiempo que dure ante el clima, los años, la madera con el líquen que la habitará, en ese intertanto, tendremos esos espacios públicos soñados.

En obras como *Estado Público III*, el poder de la representación el sentido del arte está en el trayecto, en aventurarse en la colaboración. La artista se pierde en el trayecto, va fuera de la corriente habitual reformulando el sentido de la obra. En este contexto de contra corrientes, el proceso adquiere mayor valor que el resultado ya que siempre la materialización de este es una variable insegura. ¿Cómo representar lo común desde la aventura? ¿Cómo representar lo común desde el entrecruzamiento de experiencias singulares? Esta obra nos pone ante la paradoja que seguimos enfrentado como país que es: representar aquello que nos constituye como una unidad. ¿Somos unidad hilvanada que no pierde cada traza singular? Si lo fuésemos, ¿esta unidad puede prescindir de las jerarquías? ¿Cómo se hace para crear unidad desde los diferentes saberes y posiciones? Nos fijamos en los dibujos de la infancia que mientras más pequeña menos prejuicio tiene. El diseño del espacio soñado se materializa traslapando los dibujos, se levanta por la arquitecta, intervienen carpinteros que llevan el diseño a la materialidad. Se ajusta lo que no calza, lo que ha quedado sin calcular, se completa, se vuelve a hilvanar el diseño con otros saberes que intervienen el cauce de los anteriores. El espacio materializado siempre será imperfecto en el sentido de que está abierto a ser complementado, intervenido, modificado, perfeccionado. Lo imperfecto se juega en el arte colaborativo y nos entrega un atisbo real de lo que es ser comunidad. Una comunidad que ya no busca la perfección porque sabemos que la referencia a la idea pre-establecida y dicha perfección solo genera segregación.

Las versiones antecedentes a *Estado Público III* invocan la tradición republicana, la que a través de la arquitectura comienza a esbozar una ciudadanía comprometida con el proyecto de república chilena. En esta versión el juego nos lleva al sueño, no al *diseño* pre-establecido de lo que es una república o la ciudadanía que se debe implantar. No hay un concepto que nos indique previamente qué se espera que sea lo público, que nos señale cómo es el espacio común que se debe habitar. Siguiendo la línea de lo que fue el espacio del deseo se invoca a la necesidad. ¿Qué falta en cada colegio? ¿Qué espacio público requerimos para compartir y hacer comunidad? Cada persona infantil interviene y propone respecto de su percepción de las necesidades. Un ejercicio democrático con compromiso. Compromiso en el que involucra a las personas que colaboramos en esta obra, no solo escribiendo respecto de ella, sino que anticipando

conceptualmente el significado de lo que es una república. En ese sentido, hemos participado en un antes, en el trayecto y en el después, entramos en el juego de soñar con ese espacio que no existe, levantar un diálogo a la distancia. Si bien entregamos previamente algunas nociones, estas no se imponen, tampoco lo hace la definición de lo que es un espacio para la construcción ciudadana. La representación de lo común nace de las experiencias escolares, desde la sabiduría infantil, los saberes docentes de la escuela y la universidad, las artes y oficios del trabajo con la madera y, sobre todo, de la capacidad de soñar. Soñar con el lugar ideal para leer, con el espacio para jugar o la posibilidad de disfrutar cada rayo de sol que se asome entre las nubes, entre la lluvia. Soñar con el destino que tendrá el grano de arena que hemos entregado en este flujo colaborativo.

En este juego de lo común han aparecido dos factores relevantes que ya he mencionado, pero sobre los que quiero insistir: uno, la renuncia a la autoridad de la autoría y, dos, la imaginación individual que se vuelve colectiva. Creo que ambos factores van de la mano y apelan al juego de la democracia avanzando más allá de su crisis en cuanto procedimiento. Al comienzo he indicado referencias al concepto de lo político con el que en filosofía política encaramos la crisis de la democracia. La encaramos porque nos aventuramos hacia otra orilla, distinta de la política. La política que en su profesionalización cumple el espacio de administración de violencia justificada por el proceso de autorización, en el que cada individuo entrega su derecho a decidir a un o una representante. En esta transferencia de derechos cada persona ciudadana pierde autoridad, pierde autoría podríamos decir, pero también decisión y politicidad. Se despolitiza el espacio colectivo en el sentido de que no decidimos lo que sucede en el cotidiano. En el caso del ejercicio del arte colaborativo se vuelve a politizar el espacio, porque el colectivo no pierde autoría, decisión. *Es una autoría sin autoridad*. En el espacio del arte colaborativo se desafía la soberanía y el genio, en este caso es la artista la que pierde autoridad, es un gesto de abandonar el poder como dominio para avanzar a un plano horizontal de decisión y colaboración. Considerando lo anterior, la artista no transfiere ni renuncia a su derecho a decidir completamente, pero *comparte* la autoría de su obra, el espacio de decisión, generando un espacio horizontal donde la democracia vuelve a dialogar con la autarquía. Aparece lo *político*. El trayecto de la artista se vuelve más aventurero en la medida que pierde el control de la obra, pero democratiza la cultura. En la acción colectiva pasa un poco eso, perdemos el control total de las decisiones y debemos aceptar lo imperfecto de la colectividad. Es imperfecto porque es entrar en la aventura de soñar un común que está hecho de retazos. Pero, aunque es imperfecto nos invita a salir del ostracismo del encierro de lo individual, amplía nuestros horizontes; en palabras de la artista sarda, que hacen eco del juego y lo colaborativo “salimos del caparazón del huevo al caparazón del mundo” (Lai, citado por Casavecchia, 2015, 184).

En esta pérdida de autoridad se da la diferencia entre el arte público y el arte colaborativo. El arte público aquel arte que es *pan para la misma mesa*, como indicaba la referencia a Maria Lai con que abría este texto. El arte colaborativo es también público mientras que el público no siempre es colaborativo. El arte es colaborativo cuando el proceso de creación de la obra se abre a la comunidad y no queda solo en las manos de la artista. Cuando la imaginación individual se abre a otra imaginación individual buscando la orilla de lo común. Los referentes comunes no son los relatos y mitos, son el sueño de justicia, de dignidad, de tener un espacio justo donde crecer. Casi como apelando a la fibra de vidrio — material presente en varias obras de Ramírez— podríamos decir que el sueño colectivo es de cristal, es evanescente y en cuanto tal se debe cuidar y rehacer constantemente.

Referencias

Bruna Castro, Carolina (2020) "A tomarse la burocracia. Des-encuentro entre Weber y Schmitt", en *Laboratorio Weimar primera globalización*, Massio, Villacañas ed. Madrid: Tecnos (pp. 108-125).
 Cecco de, Emanuela (2002) "Come un Gioco" en *Come un gioco Lai*, Maria Nuoro: Ed Solinas, Museo d'arte provincia di Nuoro (pp. 15-53)
 Casavecchia, Barbara (2015) "Cercio solo compagni di gioco": MariaLai e collettività Unanime e play-community" en *MariaLai Ricucire il mondo* Cagliari: Silvana Edditoriale (pp. 178-185)
 Cavarero, Adriana (2019) *Democraziasorgiva Note sulpensiero politico di Hannah Arendt* Roma: Raffaello Cortina editoriale.
 Echeverría, Bolívar (1997) Valor de uso y utopía, México: Siglo XXI.
 Szmulewicz, Ignacio (2017) "La ciudad al margen: más allá del arte público comunitario. Un proyecto de Ángela Ramírez" en *Revista de Investigación de Arte y DiseñoVOL. 1 / NÚM. 1 / 2017* PP. 1 -15.

Sobre la ley de instrucción primaria se puede ver
<https://www.museodelaeducacion.gob.cl/coleccion/construccion-del-estado-docente-en-chile-1860-1920/ley-de-educacion-primaria>



Sine qua non,
Centro de justicia.



El espacio del deseo,
La Pintana.

La obra como encuentro El intercambio de saberes para la creación colectiva en escuelas insulares

Catalina Montenegro-González

¿Puede ser una obra de arte un espacio de encuentro?, y si es así, ¿quiénes se encuentran en una obra de arte? ¿Es posible construir puentes entre las experiencias artísticas, sus resultados y las escuelas? ¿Cuál es el rol del arte en los espacios educativos que no son parte de las grandes ciudades? ¿Cómo se establecen las escuelas como espacios de intercambio de saberes que se relacionan con sus territorios y experiencias?

Estas preguntas surgen cuando pensamos en las maneras en que las obras de arte y las experiencias artísticas llegan a las escuelas; no a las que están cerca de los espacios cotidianos de los y las artistas, sino a aquellas situadas en lugares alejados o de difícil acceso, a las que se llega después de una larga caminata o, incluso, luego de tomar una lancha, porque se ubica en una pequeña isla. Esta es la realidad de las escuelas que dialogaron con el proyecto *Estado Público III, el poder de la representación*, liderado por la artista y académica Ángela Ramírez.

¿Cómo podemos pensar experiencias artísticas que dialoguen con las comunidades educativas y persigan una vivencia cercana a una relación horizontal y dialógica? ¿Cuándo los/las artistas se transforman en mediadores/as de sus propias ideas y las ponen al servicio de las ideas/expectativas/deseos de la comunidad?

Estas preguntas estuvieron presentes como una preocupación central del equipo desde la concepción de este proyecto. Se levanta la necesidad de co-crear con los niños y niñas de las escuelas obras artísticas y fragmentos escultóricos que no solo fueran obra, sino, también, un espacio habitable que interactuara con las escuelas para resolver/abordar/ aportar al funcionamiento material y que, a su vez, pudiera responder a los desafíos del clima lluvioso y ventoso del archipiélago de Chiloé, lugar donde se desarrolló el proyecto.

Pero, ¿qué es Estado Público III, *el poder de la representación*? Es una obra generada a partir de una práctica artística colaborativa entre la artista y las comunidades educativas que pensó y repensó las representaciones de educación y nación a partir de las Escuelas palacio, construidas en Chile entre 1916 y 1920, principalmente, en la zona centro del país. A finales del siglo XIX, se institucionalizaron las escuelas primarias en Chile (actualmente definidas como escuelas básicas). Las Escuelas palacio, como ya se ha explicado anteriormente, son edificaciones construidas especialmente como escuelas, lo que las lleva a tener una estética constructiva: particular y reconocible.

La construcción de Escuelas palacio establecía por primera vez en Chile construcciones realizadas específicamente con fines educativos y aun cuando representaron un gran avance no se realizaron a lo largo del país y se concentraron principalmente en Santiago y Valparaíso. Estas decisiones centralizadas respecto de la construcción de las Escuelas palacio llevan a la artista Ángela Ramírez a proponer un ejercicio artístico periférico, aislado y situado en un territorio completamente distinto a los lugares donde se ubican las Escuelas palacio; una invitación a problematizar la educación, su arquitectura y el rol central que cumplen en la sociedad pasada y actual. Para ello, invita a las cinco escuelas rurales, a releer y repensar desde lo local y situado el rol de las Escuelas palacio, su representación arquitectónica y las expectativas de estas escuelas insulares sobre la constitución de la nación.

De las Escuelas palacio a las escuelas insulares El encuentro a partir de experiencias artísticas en la escuela

Pensar una obra artística como encuentro implica repensar no solo su rol en los espacios que habita, sino también pensarla como un proceso de diálogo comunitario y respetuoso de las dinámicas cotidianas y como una invitación a apropiarse de sus procesos de construcción.

Esta idea de encuentro se encarna en Estado Público III, en tanto problematización de la arquitectura de las Escuelas palacio y de lo que hoy representan para la educación. Esto nos hace pensar en cuál es el rol de los procesos de problematización y reflexión vinculados al arte y las posibilidades que tienen las experiencias artísticas, no solo como producción, sino también como reflexión, cuestionamiento de la realidad social y las posibilidades de su ejercicio para la transformación social (o el avance hacia ello). En este sentido, para la vida cotidiana de las escuelas, una experiencia artística colectiva-colaborativa es significativa tanto para la/el artista que visita las escuelas como para la comunidad educativa, en tanto es ejercicio de un derecho: el derecho a la vida cultural y artística independiente del lugar en el que se está.

En un proceso o práctica artística colaborativa la praxis cumple un rol experiencial de mediación y transformación respecto de las temáticas sociales abordadas (Rodrigo y Collados, 2015), transformándose en una herramienta reflexiva (Catalina Montenegro y Rosario García- Huidobro, 2021). Para Paloma Blanco (2001), la práctica artística colaborativa se podría definir como “una tendencia teórica y práctica de naturaleza múltiple, en la que la actividad artística intente vertebrarse en el territorio, entendiendo este, más allá de sus dimensiones físicas, como un espacio donde interceptan cualidades sociales, históricas, culturales, psicológicas, económicas, políticas, etc.” (p.31); permite concebir la práctica artística para las transformaciones sociales y le resta importancia a la obra para dar énfasis al desarrollo.

Un bonito ejemplo de experiencia artística colectiva y colaborativa fue la realizada por el Museo de la Solidaridad Salvador Allende, plasmada en el libro *Mirada de barrio. Arte y participación colectiva para imaginar territorios y comunidades*, la cual da cuenta de dos ámbitos que son relevantes al momento de co-crear procesos colectivos y comunitarios: “el poder observar y el hacer en conjunto. Son dos instancias necesarias y conectadas entre sí, que permiten mantener, según nuestra experiencia basada en la prueba y el error, la constante comunicación y los vínculos” (MSSA, 2022, p.12).

Según los párrafos anteriores, será importante, entonces, dar valor central al proceso creativo colaborativo, ya que de esta manera nos liberamos de posibles estereotipos de resultados de obra y nos aproximamos a realizar un proceso libre y genuino, donde el quehacer pedagógico es relevante, puesto que la práctica creativa se transforma también en un proceso de aprendizaje y, por tanto, pedagógico en comunidad. En consecuencia, se deben garantizar, tanto en educación formal como no formal, experiencias artísticas significativas que fortalezcan y nutran las experiencias vitales de las personas.

Dicho esto, es importante comprender, además de que los procesos creativos (en este caso) son en sí procesos pedagógicos, que la relación entre la educación y las artes es un elemento básico para garantizar la formación integral de las personas y procurar el derecho a la educación y la cultura (UNESCO, 2006). La Educación Artística, según el MINEDUC (2019), es comprendida como un conjunto de experiencias y disciplinas artísticas que persiguen el desarrollo integral de las personas en lo creativo, emocional y cognitivo. La Hoja de Ruta para la Educación Artística de la UNESCO (2006), por su parte, invita a propiciar la integración de aspectos físicos, intelectuales y creativos, apuntando a un desarrollo de la educación que sea dinámico entre las artes, la cultura y la educación.

Concebir desde esta mirada la educación artística y las experiencias artísticas con las que se vinculan las escuelas en general, nos permite progresar hacia una formación escolar integral, que avanza hacia la concepción de estudiantes en su complejidad personal, social, emocional, cognitiva y cultural, para participar de manera plena en la sociedad.

Por su parte, el Marco de acción de Dakar (2000) propone que es posible alcanzar una educación de calidad a través de la enseñanza de las artes, puesto que tienen la capacidad de abordar procesos de aprendizaje adaptados y pertinentes a los contextos, que permitan despertar la curiosidad y el deseo legítimo por aprender (Pablo Rojas, 2017). Por su parte, María Acaso y Clara Megías complementan estas ideas y reflexionan sobre el rol de las artes en el mundo actual y lo relacionan con un proceso crítico y consciente de la realidad.

La función de las artes en la contemporaneidad está relacionada con la crítica social, razón por la que resulta altamente improductivo que continuemos pensando en los procesos autorreferenciales como los únicos válidos. Este es el momento de construir prácticas centrífugas transformadoras de lo social; la expresividad que sale hacia afuera, que se expande y que entra en conexión directa con la realidad, obligándonos a abandonar el carácter especialmente propositivo de las artes para convertirlo en un motor de cambio social. (María Acaso y Clara Megías, 2017, p. 91)

A lo anterior, se suma la idea de Olaia Fontal, Sofía Martín y Silvia García (2015), quienes plantean que:

El arte contemporáneo es patrimonio del presente y, como tal, debe ser abordado con nuestros alumnos. Tanto el arte heredado como el actual son testimonios de nuestra historia y cultura, contenidos que no solo es necesario, sino imprescindible, abordar en el desarrollo de la educación artística. (p. 133)

Por su parte, el MINCAP define las siguientes aportaciones más relevantes de las artes en el espacio educativo formal; el arte

- 1.- Ofrece una manera de conocer, caracterizada por el pensamiento divergente, abstracto y subjetivo.
- 2.- Despierta la curiosidad y expande la capacidad de explorar un conjunto de posibilidades en una situación dada, así como genera diversas soluciones a un mismo problema, que van más allá de las que el pensamiento lógico por sí solo posibilita.
- 3.- Desarrolla el sistema sensorial y la capacidad de observación, estimula imaginar lo que no se puede observar directamente, y contribuye a planificar y anticipar diversas representaciones. (MINCAP, 2015, p.15)

Para el MINCAP, existen aspectos necesarios para definir una educación artística de calidad, aspectos desprendidos del estudio *The Qualities of Quality, Understanding Excellence in Arts Education*, trabajo encargado por la Fundación Wallace a Project Zero de la Universidad de Harvard. Dentro de los aspectos que el ministerio levanta como importantes en nuestro país, destacamos especialmente dos que creemos pertinentes a Estado Público III:

- 1.- Ser colaborativa: Es una educación expandida, de límites permeables entre las escuelas, las organizaciones artísticas culturales y la comunidad, lo que facilita una colaboración activa entre docentes, artistas, cultores/as y la comunidad local en la planificación y aplicación de los programas. Por consiguiente, propende entornos colaborativos y no competitivos
- 2.- Ser propositiva: su metodología se basa en la valoración del proceso. Los participantes se involucran en proyectos que implican realizar un análisis de su entorno social, cultural y político, con el fin de dar respuestas y soluciones a los problemas que surgen o identifican mediante procesos de creación artística y/o multidisciplinarios. (MINCAP, 2015, p.19)

Además de las aportaciones identificadas por el MINCAP y las instancias que se describen anteriormente, las artes visuales se emplean para observar y trabajar en torno a problemáticas sociales actuando como “catalizador de experiencias significativas” (Catalina Montenegro y Rosario García-Huidobro, 2021, p. 141) y como una manera para la comprensión y apreciación del mundo (Catalina Montenegro, 2021). Lo anterior nos lleva a pensar la educación artística y en particular las artes visuales como una herramienta de relaciones entre el arte contemporáneo, el pensamiento crítico, la producción colectiva y la crítica sociopolítica (Clara Megías y Eva Morales, 2020). Será entonces indiscutible el valor de los procesos reflexivos, dialógicos y creativos a través de la producción de una obra como la que se presenta en este catálogo, cuestión que es reforzada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio:

El aporte de las artes en el desarrollo integral del ser humano es muy amplio, ya sea tanto por su valor inherente como por los beneficios que posibilita en otros sectores. Abarca el desarrollo cognitivo, de la imaginación y la creatividad, la experiencia y percepción estética, el desarrollo de facultades analíticas y de comprensión de contextos culturales, a su vez que estimula un fuerte sentido de colaboración, fortalecen la autoestima y el sentido de comunidad. La riqueza y diversidad de los lenguajes artísticos integran, de manera consciente y armónica, la corporalidad y las emociones al proceso de aprendizaje, dimensiones constitutivas del ser muy postergadas en el sistema educativo actual. (MINCAP, 2015, p.15)

Según estas indicaciones y a la luz de las propuestas internacionales, este proyecto en su esencia persigue no solo una producción artística y arquitectónica, sino que también el encuentro del arte, la educación, el estudiantado y la artista, logrando un vínculo entre el cuerpo y los espacios escolares como lugares que se habitan y recorren desde una nueva mirada mediada por la comprensión, visualidad y deconstrucción de las Escuelas palacio. Estas acciones organizadas por actividades artístico-pedagógicas y didácticas nos llevan a concebir la obra como un lugar de encuentro creativo y como un resultado de autoría también colectiva y, además, como un acto de democratización de las experiencias artísticas.

Se asume un rol activo por parte de la artista donde crear y experimentar procesos artísticos es un derecho que se desprende de la concepción elitista del arte. Hecho importante, porque la artista creadora ya no se concibe como genia iluminada e iluminadora de lugares carentes de experiencias artísticas significativas, sino que la artista entra en diálogo con las dinámicas escolares, las propuestas para el desarrollo de la obra y el propio territorio que define las maneras de vincularse. Esto implicará el desprendimiento de la imagen del artista genio y del ego individual para pasar a la gestación del proceso creativo colectivizado que permita trabajar en equipo desde las artes hacia la educación.

Esto último es un nudo central en la propuesta de Estado Público III, puesto que define tanto el proceso creativo como las condiciones materiales y de producción final de obra. Es así como el territorio se transforma en un agente más de la propuesta y establece procesos acordes a sus características como, por ejemplo, la consideración de la lluvia y el viento para la construcción de fragmentos arquitectónicos. En palabras de Montenegro (2021) la centralidad del territorio en el proceso creativo avanzará hacia lo que se describe a continuación:

Una relación sensible con el lugar que se habita, valorando el contexto, permitiendo una independencia de los procesos y prácticas artísticas que le dan autonomía en el hacer de la escuela, dando paso a un proceso emancipado, que no dependerá de los espacios culturales urbanos para llevarse a cabo, sino que dando sentido a la propia territorialidad rural. (Catalina Montenegro, 2021, p.105)

Lo que nos lleva a pensar en el levantamiento de experiencias artísticas situadas en el sentido del conocimiento situado (Donna Haraway, 1995) para lograr la pertinencia de aquellas experiencias con lo que se vive a diario. De esta manera, incorporar procesos artísticos en escuelas insulares propició y propiciará una experiencia situada, —desde una propuesta artística de arte contemporáneo— dando paso a un resultado singular y pertinente que estará mediado por un hacer pedagógico, donde no existe una jerarquía de lo artístico por sobre lo pedagógico, sino que un diálogo y puesta en común, para, de esta manera, dar valor pedagógico a la experiencia artística colectiva.

¿Y qué hicimos, entonces?

Cualquier proyecto puede abordarse de manera individual o en grupo, pero no olvidemos que la realización de una obra de arte compleja no puede ser más que un trabajo ejercido en comunidad. Aunque en nuestro imaginario habite una imagen muy concreta del rol del artista, es preciso que nos deshagamos lo más rápidamente posible de un estereotipo que no resulta válido (María Acaso y Clara Megías, 2017, p.147)

En diálogo constante con las comunidades escolares, abordamos procesos artísticos, ejercicios visuales y de reconocimiento del entorno vinculados a habitar el espacio, problematizar las Escuelas palacio y pensar colaborativa y colectivamente fragmentos arquitectónicos que atendieran a expectativas específicas de cada escuela.

En un primer momento, revisamos plantas y fachadas de Escuelas palacio para analizar su estructura, cómo se organizan y que tienen en común –o no– con las escuelas insulares.

Posterior a esta reflexión, realizamos un registro visual en micas transparentes de los planos y fachadas de las escuelas, a través de dibujos y bocetos con plumones, las que luego traslapamos una sobre otra para lograr una sola figura a partir de la repetición de líneas en las distintas capas del plano. Estos registros subjetivos y las formas en que el estudiantado percibió la escuela evidencian las maneras en que se vinculan con ella y el descubrimiento, a su vez, de aspectos que, antes de realizar esta experiencia con una mirada artística, permanecían invisibles, dado que la experiencia artística da cuenta de lo que les llama la atención y lo que vale la pena ser registrado desde la perspectiva estudiantil.

Una vez realizado este primer ejercicio, vinculamos la experiencia artística con la asignatura de matemáticas en el afán de proponer actividades que sean enriquecedoras para la comunidad escolar y los desafíos académicos que tuvieron durante el año. Por esto, una segunda acción vinculadora fue realizar un recorrido a la escuela midiendo con el propio cuerpo los elementos que llamaron su atención. Así se puso en valor no solo el registro de la escuela, sino también el vínculo y la relación que existe entre ella y quienes la habitan; a partir de mediciones imaginadas y subjetivas, puesto que se hicieron las mediciones con el propio cuerpo, como se dijo anteriormente. Con respecto a esto, surgieron preguntas como: ¿cuántos pies mide la sala o cuántos dedos mide la mesa?

Así, las obras que surgieron de todo el proceso habitan hoy las escuelas configuradas como fragmentos arquitectónicos que son un nuevo espacio para aprender y encontrarse.

Referencias

- Acaso, María y Megías, Clara. (2017). Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Paidós.
- Blanco, Paloma. (2001). Explorando el terreno. En Paloma Blanco (Eds.), *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 5–40). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fontal, Olaia, Martín, Sofía y García, Silvia. (2015). Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria. Paraninfo.
- Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.
- Megías, Clara, Morales, Eva. (2020). ¿Cómo se transforma el arte en la escuela a través de las residencias creadoras? En Morales, Eva (Ed.), *Esto lo hago yo. Residencias de arte en la escuela*. Catarata.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2015). Caja de herramientas para la educación artística. MINCAP.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 3ero y 4to medio*. MINEDUC.
- Montenegro, Catalina. (2021). La práctica artística colaborativa en el territorio sur austral. El lugar del paisaje en los procesos de aprendizaje de una escuela rural de Río Chico. En Montenegro, Catalina y Soto-Silva, Ignacio (Eds.) *Arte, pedagogía y territorio. Desafíos de la educación artística al sur del mundo* (pp.103-128). Editorial Universidad de Los Lagos.
- Montenegro, Catalina y García-Huidobro, Rosario. (2021). La enseñanza de las artes en el contexto de emergencia sanitaria. Preocupaciones, desafíos y práctica creativas de docentes de Artes Visuales en sur austral chileno. *Tsantsa: Revista de investigaciones artísticas*, n°11, 133.144.
- Museo de la Solidaridad Salvador Allende (2022). Mirada de barrio. Arte y participación colectiva para imaginar territorios y comunidades. MSAA Rojas, Pablo. (2017). Una educación artística para desarrollar el bienestar subjetivo: La experiencia chilena. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 6 (1), 199-216.
- Rodrigo Javier y Collados, Antonio. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, 38, 57-72.
- UNESCO. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. *Conferencia mundial sobre educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial sobre educación. Marco de acción de Dakar*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ESTADO PÚBLICO III
El poder de la representación

Angela Ramirez