



Aisthesis

ISSN: 0568-3939

revistaaisthesis@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Chile

Huerta, Ricard

Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial. Identidades urbanas  
en Iberoamérica

Aisthesis, núm. 58, diciembre, 2015, pp. 197-220

Pontificia Universidad Católica de Chile  
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163243346010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial. Identidades urbanas en Iberoamérica

Developing Citizenship Through Art Education and Educational Heritage. Urban Identities in Latin American

Ricard Huerta

Instituto de Creatividad de Innovaciones Educativas, Univ. de València. España.  
ricard.huerta@uv.es

## Resumen

En este artículo planteamos una nueva mirada hacia la ciudad, una mirada desde la perspectiva de los docentes. Descubrimos inusuales espacios vinculados al ámbito cultural urbano, geografías aptas para crear escenarios de aprendizaje y para revisar la mirada del profesorado hacia el espacio urbano. Los educadores constituyen un poderoso referente cultural y social capaz de articular el complejo entramado humano que delimita la ciudad. Partimos de las aportaciones que desde la cultura visual y la educación en artes visuales han planteado diversos autores. Nuestro trabajo utiliza metodológicamente el estudio de caso y se asienta en el análisis las encuestas realizadas a docentes de Santiago y Montevideo y en la observación en directo de varias actividades compartidas con el profesorado de Chile y Uruguay.

Palabras clave: identidad, educación artística, docentes, cultura visual, ciudad.

## Abstract

In this paper we propose a new view to the city and the urban cultural sphere, geographies to create places of learning from a teachers perspective. We discover unusual spaces linked to the cultural urban geographies suitable to create learning scenarios and reviewing a particular teachers' seeing to the urban space. Educators are a powerful cultural reference to articulate the complex human endeavor that defines the city. We use the contributions from visual culture and visual arts education. Our work uses a case study analysis based on survey results from Santiago and Montevideo teachers. We used direct observation of several shared activities with Uruguayan and Chilean teachers.

Keywords: Identity, Art education, Teachers, Visual culture, City.

## Identidades urbanas en Iberoamérica. Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial

Hoy la historia se vive solo con los ojos  
y ya no existe una verdad que no se revele con una imagen.

Manuel Vicent

El trabajo<sup>1</sup> que aquí se presenta estudia las posibilidades de acción educativa que genera la ciudad en relación con los docentes, centrándose en la mirada que vierten sobre la ciudad donde viven o trabajan. Si bien existe documentación curricular que incluye la ciudad como recurso educativo, creo que hasta el momento no se ha recogido esta versión, al menos desde la perspectiva de la educación artística. Me pregunto si existe realmente una mirada particular de los educadores hacia la ciudad. El espacio urbano transmite numerosos alicientes como entorno apto para lo educativo y como lugar eficaz para gestionar ideas desde la cultura visual (Barthes *Lo obvio y lo obtuso*, 35; Mirzoeff, *Una introducción* 16-7). Entre los elementos que me interesa destacar he optado por reforzar la mirada de los docentes y las posibilidades educativas del medio urbano, tal y como defienden Alderoqui y Pedersoli en *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes* al incidir en las lecturas de los usuarios, sin olvidar otros trabajos que destacan la importancia del nuevo entorno cultural y educativo en un sentido identitario (Falk, "Viewing" 27; Huerta, "Un proyecto" 33), de formación (Marzilli, "Attitudes" 57; Wexler, "Museum culture", 28) o político (Rodríguez y Rodríguez, "Políticas neoliberales" 139; Schwartz, "Second city" 41). Se ha hablado durante décadas de lo que finalmente se constituyó como la *ciudad educadora*. Se trata de un concepto que ha servido para generar muchas acciones interesantes, habiéndose teorizado desde observatorios tan interesantes como los *Forum de las Culturas*, celebrados en Barcelona (2004), Monterrey (2007) o Valparaíso (2010). También en distintos lugares del mundo ha tenido repercusiones positivas la tendencia conocida como *ciudad educadora*, además de haberse convertido en un hito tras la Expo Universal de Shanghai que estuvo dedicada, precisamente, a la ciudad. Lo que quisiera concretar es que mi propuesta nace de la necesidad de conocer cuál es la mirada que tienen los docentes de su ciudad, y es a partir de esta inquietud que organizo mi pesquisa, recordando las palabras de Walter Benjamin cuando en su *Libro de los pasajes* apela a "la embriaguez de quien ha caminado largo tiempo por las calles sin ninguna meta" (422), fomentando una

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

“mirada estética, crítica y creativa para redimensionar la apuesta cotidiana de la observación y el deleite” (Huerta, *Museo tipográfico urbano*, 23). He centrado este artículo en la visión que tienen respectivamente de Santiago y de Montevideo los maestros chilenos y del Uruguay.

## Recogida de información y experiencias en Montevideo y Santiago de Chile

En agosto de 2012 se realizó en Montevideo el Seminario titulado “La ciudad vista por sus docentes”, organizado por Delma Rodríguez para Formación Docente del Ministerio (entornosinnovadores.cfe.edu.uy), una actividad que contó con la participación de cien educadores, profesionales de todos los niveles y disciplinas. Posteriormente, en agosto de 2013 se llevó a cabo en Santiago el Seminario titulado “La ciudad como espacio de acción y reflexión para la educación en artes visuales”, organizado por el Área de Educación y Mediación del Centro Cultural Palacio de la Moneda ([www.ccplm.cl/sitio/category/educacion](http://www.ccplm.cl/sitio/category/educacion)), dentro de las Jornadas de Mediación Cultural impulsadas por Álex Meza. También en Santiago pude contar con la colaboración del profesor Luis Hernán Errázuriz, quien me permitió compartir impresiones con el alumnado de su curso “Experiencia estética y educación”. La información recogida se concreta en la recogida de cuestionarios, documentos en los cuales los participantes reflejan por escrito sus opiniones. En Uruguay se recogieron 136 cuestionarios y 89 en Chile. El número de fotografías recogidas es de 230 en total. Además la investigación, de carácter artográfico, se ha apoyado en acciones realizadas en varios escenarios:

- a) Un conjunto de sesiones presenciales mediante las cuales pude conocer personalmente a docentes uruguayos y chilenos de todos los niveles educativos, con quienes conversé y analicé en varios sentidos la temática de la ciudad.
- b) En dichas sesiones presenciales se partía de una explicación teórica inicial, para dar paso a los comentarios e intervenciones de los participantes, incluyendo además un taller performativo, mediante el cual se ocupaba el espacio y se incorporaba el propio cuerpo y una serie de elementos a una verdadera intervención artística, muy vinculada a la propuesta de las artografías.
- c) Además de este contacto personal y de las sesiones desarrolladas, una de las fuentes más importantes de la investigación parte de los cuestionarios recogidos.
- d) Otra fuente documental importante son las imágenes que el profesorado realizó sobre su ciudad. Se trata de fotografías creadas por los mismos docentes. En estas imágenes aparecen aquellos aspectos que más les atraen e interesan de su entorno urbano.

Con toda esta información recopilada abordamos si realmente existe una mirada de los docentes hacia la ciudad. En este caso se analizan los resultados de dos capitales de

Iberoamérica: Santiago y Montevideo. Observar de qué modo han abordado el tema urbano los docentes de dichas ciudades nos permite contrastar ambas miradas, con sus peculiaridades y sus especificidades. Indagamos en cuestiones que pueden resultar particulares pero que contienen paralelismos y relaciones diversas. Del mismo modo que en anteriores indagaciones implicábamos al alumnado universitario (Franco y Huerta, “La creación de una mirada urbana” 241) o al profesorado en activo (*Mujeres maestras: Identidades docentes en Iberoamérica* 15) abrodando temáticas complejas mediante el contraste de identidades personales y nacionales diferentes (cuestión revisada en *Patrimonios migrantes* 36), en este caso entendemos que tanto la ciudad como lo urbano constituyen geografías universales, si bien tienen elementos particulares en cada territorio. Chile es un país con 17 millones de habitantes, muchos de los cuales viven en la capital. Estamos ante un territorio nacional marcado por una imponente cordillera que atraviesa de norte a sur todo el país, en el que dominan las grandes distancias, acompañadas de un mar muy presente, un Océano Pacífico que baña todo el perfil del territorio nacional y sin embargo es en parte ajeno a la capital. Por contra, Montevideo es una ciudad marítima, un puerto abierto al Atlántico, la capital de un territorio sin montañas, un pequeño país de 4 millones de habitantes, de los cuales la inmensa mayoría vive en la ciudad. Tanto Chile como Uruguay fueron estados muy visibilizados en el siglo XX, en el primer caso por un golpe militar sangriento, en el segundo por su posición privilegiada como espacio seguro para la inversión internacional, lo cual le valió el mote de “la Suiza de América”. Estas cuestiones y algunos tópicos han marcado los imaginarios de sus respectivas poblaciones. Si bien detectamos en parte la presencia de dichos tópicos en nuestra investigación, lo más interesante es comprobar que existen muchas otras cuestiones en las que coinciden o divergen los docentes analizados. Valoramos los paralelismos y también las distancias observadas entre las opiniones recogidas.

### **Una metodología interdisciplinaria ambientada en la cultura visual (VCAE) y en las artografías, con énfasis en los procesos**

Tanto en la preparación de las sesiones como en la elaboración de los cuestionarios, nuestra investigación sigue los pasos metodológicos de la interdisciplinariedad, con la educación artística como espacio fronterizo de acción, utilizando referencias a campos como la sociología, el urbanismo o la antropología. Se indaga precisamente en base a lo ocurrido en los seminarios impartidos, lo cual da paso a reflexiones acotadas y recogida de datos. La observación directa por parte del investigador en cada una de las acciones realizadas supone un acercamiento al objeto analizado, en este caso las miradas docentes. La presencia de acciones performativas auspiciadas por Rita Irwin con su “Becoming A/r/tography” (201) y los relatos educativos en arte que propició el “Turning” de Irit Rogoff ya previsto en su libro *Terra Infirma: Geography’s Visual Culture* (17), así como la incidencia en el proceso, convierten este

trabajo en una acción colaborativa, ya que la participación de los implicados es una de las claves del compromiso. Quienes han participado en las experiencias han asumido su rol de informantes, al tiempo que se convierten en usuarios partícipes de dichas intervenciones. El contacto con los y las docentes nos ayuda a descifrar el propio relato, comprendiendo el fenómeno analizado. Lo urbano es complejo, y la forma de acercarse a la mirada del profesorado hacia la ciudad no puede reducirse a una única datación escrita. Disponemos de cuestionarios contestados por profesionales de la educación, entre los cuales hay hombres y mujeres, personas de diferentes edades y docentes de varios niveles, que componen el abanico de edades de alumnado que va desde infantil hasta la universidad. Esta metodología híbrida que integra experiencias en directo, elaboración de cuestionarios y realización de imágenes, en un sentido artográfico (*a/r/tography* incluye los conceptos *artist/researcher/teacher*) supone una gran implicación por parte del investigador promotor y de todos los participantes. Se establece una confianza entre las partes basada en la negociación. Se anima al colectivo a generar una actividad cooperativa, y ello es posible gracias a las primeras sesiones presenciales, lo cual repercute en un máximo de implicación en la acción performativa y en la confección e implementación de los posteriores cuestionarios.

Una de las dificultades que asumimos desde el inicio fue la posibilidad de trabajar con docentes de todos los niveles educativos. Los seminarios tradicionales van dirigidos habitualmente a un colectivo de docentes de un nivel concreto, pero en este caso concentramos las realidades diversas de maestros y profesores que trabajan en educación infantil, primaria, secundaria, universidad e incluso en otros ámbitos laborales. También unimos educadoras y educadores de diferentes edades. Considero que esta opción, a pesar de generar ciertas complicaciones (debido en parte a una tradición muy marcada en sentido contrario a la integración de las diferencias), posibilita sin embargo un formato mucho más enriquecedor y atractivo para los participantes. Ello da como resultado un estudio que favorece *la idea de docente como un ámbito colectivo* de gran presencia y calado social. Así pues, si bien teorizamos desde la cultura visual (urdiendo tramas como propone Imanol Aguirre en “Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education”, de acuerdo con Paul Duncum en “Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism”, o siguiendo a Fernando Hernández en *Educación y cultura visual*, así como a Walker & Chaplin en *Una introducción a la Cultura Visual*) y nos apoyamos en el discurso de la reflexión crítica sobre los artefactos visuales, también hemos añadido al proceso de la investigación una clarísima carga *artográfica* (tal y como sugieren Irwin y O’Donoghue en “Encountering Pedagogy through Relational Art Practices”), ya que durante las acciones realizadas se ha alentado la implicación y la participación de todo el profesorado asistente. Valga recordar que las *a/r/tografías* imprimen un carácter participativo a los procesos artísticos del aula, exigiendo una actitud colaborativa entre los implicados, valorando la capacidad de compendiar en la figura del docente sus competencias artísticas e investigadoras.

## Santiago vista por los docentes chilenos

La capital chilena se define “por sus fronteras, por su propia huida, por el repliegue y el enclaustramiento, por el efímero encanto de las mañanas después de un día de lluvia, de los atardeceres naranjas tiñendo tiñendo la cordillera o el semblante hosco y gris de los peatones del centro”, nos dice Óscar Contardo en su *Santiago capital* (11). El mismo autor asegura que “el desacomodo y la huida marcan la identidad difusa de la capital” (10). Ciertamente la cordillera enmarca cualquier definición de Santiago. Estamos lejos de la bulliciosa y barroca Buenos Aires, pero lo cierto es que Santiago siempre aspiró a mirarse en el espejo de las grandes metrópolis europeas y norteamericanas. El imaginario que nos transmite el profesorado chileno en los cuestionarios recogidos está impregnado de espacios seductores que mapean la ciudad, una urbe tremendamente contaminada, con brumas de polución (ellos lo denominan *smog*) que en ocasiones impiden ver los Andes. De hecho, cuando les pedimos a los docentes que describan aspectos destacables de su ciudad, en la mayoría de ocasiones aparece la cordillera como elemento incuestionable. O en su defecto los cerros (“la diversidad de montañas que rodea la ciudad”, comentario del cuestionario 15S)<sup>2</sup>, especialmente el de San Cristóbal, que según muchos es el lugar idóneo para divisar toda la ciudad en un día claro: “es como un panóptico: da la ilusión de que puedes verlo todo y que estás sin estar en la ciudad; esa sensación es magnífica” (22S). También se valora la componente patrimonial del cerro de Santa Lucía, así como “el Cerro La Cruz, en el parque Mahuida, un lugar especial, un espacio realmente mágico, en donde puedes admirar tanto la belleza de la naturaleza como la apretada estructura de la ciudad” (13S). De hecho, “siempre hay magia cuando hay distancia, cuando se ve la ciudad desde un punto alejado y alto, se siente el ritmo, el sístole y diástole, esa musicalidad que tiene en su conjunto” (7S), algo que ocurre “en la punta del cerro Manquehue o del cerro Renca” (3S).

Los espacios naturales resultan altamente valorados por los docentes santiaguinos, que destacan la belleza de los parques que cruzan la ciudad otorgándole “cierta calidez que posibilita vivir la experiencia estética de la tranquilidad” (44S). Los recuerdos infantiles bañan numerosas descripciones: “el parque Juan XXIII en Ñuñoa es un lugar mágico, me recuerda mi infancia y me genera la sensación de un lugar oculto; me llama la atención que está rodeado solo por casas que dan directamente al parque” (9S). Incluso se valora la existencia de “un pino muy alto que se encuentra cerca de la calle Nueva Costanera en la comuna Vitacura; encaramándose en él se puede disfrutar de una vista muy íntima, pacífica, única y mágica” (36S). Las vistas panorámicas aumentan su aliciente visual cuando se encienden las luces en la noche generando “un espacio bañado de luz, en las alturas de un edificio, que permite contemplar al atardecer cómo

2 Las citas a los cuestionarios de investigación se señalan con el número del cuestionario y una “S” para la ciudad de Santiago y una “M” para Montevideo.

FIGURA 1



Fachada del Liceo de Niñas N° 2 en la calle Matucana de Santiago.

la ciudad negocia su iluminación con la noche” (28S). O en momentos concretos del año: “de siempre me ha fascinado Pedro de Valdivia en período navideño por las luces que trepan de sus árboles” (39S). Desde el mirador de La Lajueta en Santa Cruz “la vista que se puede observar desde lo alto permite ver un sinfín de luces pequeñas de color anaranjado, algo mágico” (56S). Otro elemento simbólico y muy visible desde cualquier punto de la ciudad es la inmensa escultura de la virgen del cerro San Cristóbal. El cerro tiene tal magnitud que permite acceder desde diversas entradas: “de pequeño recuerdo que llegaba en auto con mis padres, percibiendo su grandeza, pero sin comprender la dimensión del espacio que ahora valoro” (71S).

La cultura del barrio está tremendamente arraigada en Santiago, donde la participación ciudadana se estructura en municipalidades. Entornos como el de la Quinta Normal con espacios de creación como Matucana 100 así lo atestiguan [Figura 1]. Los docentes encuestados valoran la adscripción a comunas y barrios como Concha y Toro, Lastarria, Yungay, Viel, Victoria, o la Comuna de La Reina, y desde luego el Parque Forestal. De la zona centro se destaca la iglesia de San Francisco: “en la ventana que da hacia la Alameda, el muro de un carmín azulado es interrumpido por piedras poligonales de diferentes tamaños y formas que la enmarcan; me transporta a otros tiempos; me imagino cómo ha visto cambiar la gente y su entorno; veo historia en ella” (75S).



Kevin Lynch en *La imagen de la ciudad* distingue entre *nodos* (puntos estratégicos de la ciudad que son atravesados por los ciudadanos) y *mojones* (puntos de referencia donde el observador no entra) para denominar los lugares que nos ayudan a detectar elementos urbanos destacados (63). En las encuestas de los docentes chilenos dominan los nodos, y preferentemente los cerros (Santa Lucía, San Cristóbal), como entornos naturales elevados a los que llega la gente. Esto contrasta con lo que ocurre en Montevideo, ya que el cerro allí es una ligera elevación del terreno, y no suele ser visitado, lo cual lo convierte por tanto en un mojón. Cabe decir que este cerro uruguayo es precisamente el que da nombre a la ciudad: MONTE VI (sexto) De E(ste) a O(este). Para Lynch, además de tener en cuenta los elementos visuales, es importante valorar las sensaciones que produce la ciudad. Preguntamos a los docentes chilenos cuáles son sus sensaciones respecto a Santiago, pregunta que responden de manera entusiasta y generosa: “motivación, por la gran cantidad de cosas que se pueden hacer”, “curiosidad”, “movimiento”, “paz”, “familiaridad, la sensación de saber donde estoy y hacia donde voy; la cordillera a un costado y el Río Mapocho al otro”, “alegría, gozo, dicha” o incluso “una sensación corporal de caminar, correr a través de ella, pasar por todos sus recovecos, sentir que estoy en todos sus lugares a la vez” (62S). La mitad de las contestaciones son en sentido contrario, más pesimistas: “Santiago me produce una sensación de bipolaridad constante. Es una ciudad que mezcla el caos y la saturación física espacial y visual que, en momentos agrada y hace fluir el movimiento pero, al mismo tiempo intranquiliza, agita” (83S). O bien “me produce intranquilidad ya que es una ciudad caótica colapsada por la gran cantidad de automóviles que circulan” (19S). Se reivindica que “es una ciudad sin identidad ya que no hay rescate patrimonial”. “Ahogo, a veces”, generando “una sensación de manía y misterio; como si fuese siempre una ciudad nueva”. Un docente la considera “inquietante, en gran medida por lo grande que es y por los contrastes que se aprecian en ella” (12S). Sin embargo encontramos que hay quien opta por “caminarla, acto que va acompañado por una búsqueda por lo nuevo, con ganas de volver a impresionarse, de permitir que la propia ciudad sorprenda con cada paso” (74S). A algunos docentes Santiago les produce “irritación y malestar físico” teniendo en cuenta que “el emplazamiento natural donde está ubicada la ciudad es realmente sobrecogedor. La cordillera y los cerros en las mañanas, en los atardeceres, en los días luego de la lluvia, me llenan de un tibio goce estético que recorre mi cuerpo y mente y me alegra” (33S). “Ansiedad, por la gran cantidad de estímulos, lugares e historias que van surgiendo de ella a cada momento” e incluso “sensación de frustración, que se debe básicamente a las relaciones e interacciones de la ciudadanía, donde aislamiento y singularidad definen al ciudadano de Santiago” (19S). Desde la altura de San Carlos de Apoquindo “se ve Santiago despejado con una suerte de alta definición, donde los colores saturados hacen de la ciudad un lugar lleno de optimismo y con más ganas de recorrer aquellas calles aun húmedas por la lluvia envolvente” (86S). Así pues, domina la impresión positiva por el emplazamiento (Francesco Careri así

FIGURA 2



La bruma y la contaminación (*smog*) ocultan a menudo la cordillera. En esta imagen (tomada desde el cementerio) la vemos con claridad, al igual que la polémica Torre Costanera.

lo esgrime en sus *Walkscapes*) y la riqueza paisajística del entorno santiaguino, en contraste con la reacción negativa que provocan los problemas propios de la vida urbana (contaminación, estrés, individualismo).

Le pedimos a los profesores que definan Santiago en tres palabras. Destaca el adjetivo “gris”, un calificativo que la emparentaría con Montevideo [Figura 2]. Igualmente numerosos son los apelativos que critican sus contrastes como “desigual y segregada” en varias ocasiones, o bien “fragmentada” y “caótica”, en tanto que la diversidad se define también con expresiones en positivo como: “multicultural, ecléctica, grande, extendida, variopinta, híbrida, versátil, heterogénea, extrema, gigante, múltiple, variada y tumultuosa”. Hay quien la considera una metrópolis, aunque de su amplitud y extensión se deriven ciertas características en negativo: “*congestionada, hundida, contaminada, superpoblada, ruidosa, sucia, inexpresiva, vejada, execrada y ocre*”, e incluso “*sonámbula*”.

Solicitamos a los participantes que identifiquen sus preferencias culturales en base a música, literatura y cine, citando obras con las cuales considerarían representada su ciudad. Al pedirles el nombre de un músico sobresale el del cantautor Víctor Jara, asesinado a inicios de la dictadura a pocos días del golpe de estado; junto a Jara están

Violeta Parra, Joe Vasconcellos, Leo Quinteros, Mauricio Redolés, Eduardo Alquinta, Luis Le-Bert, y los grupos Shamanes, Fulano, Hordatoj o Los Prisioneros. Las canciones que definirían Santiago son: “Te recuerdo Amanda”, “Gracias a la vida”, “Santiago de Chile”, “Vuelvo”, “La gran capital”, “Un valle de luz”, “Reina japonesa”, “En un largo tour”, “Puro Shile”, “Cambalache”, “He barrido el sol”, “A mi ciudad” y “Por qué no se van”. Los escritores que mejor describen Santiago según los docentes serían Pedro Lemebel, Pablo Neruda, Nicanor Parra, José Donoso, Humberto Maturana, Carlos Droguett, Hernán Rivera Letelier, Diamela Eltit, Enrique Lihn, María Luisa Bombal, Fernando Alegría, Alberto Fuguet, siendo citados también el uruguayo Mario Benedetti y el mexicano Octavio Paz. Entre las obras literarias que seducen a los educadores chilenos, en tanto que relatos sobre Santiago, estarían *De perlas y cicatrices*, *La casa de los espíritus*, *Este domingo*, *Santiago en 100 palabras*, *La Señorita Lara*, *Formas de volver a casa*, *El Cielo*, *El Paseo Ahumada*, *Lautaro, joven libertador de Arauco*, *Papelucho*, *McOndo*, *Nocturno de Chile*, *La sangre y la esperanza*, y *Sobredosis*. En lo referido a películas que describan la capital, la mitad de los encuestados destaca *Machuca*, y también son citadas *Se arrienda*, *Sexo con amor*, *Tony Manero*, *Te creís la más rica, pero erís la más puta*, *Taxi para 3*, *Gatos Viejos*, *Aquí se construye (o ya no existe el lugar donde nací)* y el documental *La ciudad de los fotógrafos*. Nos llama la atención que no se citen dos films chilenos que recientemente han tenido buena y extensa proyección internacional como son *La nana* (Sebastián Silva 2009) y *No* (Pablo Larraín 2012). Entre los directores de cine más representativos destacan Andrés Wood, Raúl Ruiz e Ignacio Agüero, siendo también reconocidos Ignacio Aliaga, Silvio Caiozzi e Iván Osnovikoff. Finalmente les pedimos el nombre de un artista visual y de una obra de arte que representasen su ciudad, habiendo destacado los nombres de Roberto Matta, Samy Benmayor, Sergio Larraín, Francis Alÿs, Pancha Nuñez, Paz Errázuriz, Andrés Vio, Federico Assler, Gonzalo Díaz, Alfredo Jaar, Ernesto Banderas, Roberto Geisse, así como los más recientes y atrevidos Coas o Francisco Papas Fritas. Como obra de arte aparece en varias ocasiones citada *Unidos en la Gloria y en la Muerte (Ícaro y Dédalo)* de Rebeca Matte, una escultura situada frente al Museo de Bellas Artes, además de ser valorados positivamente los murales de la estación de metro Universidad de Chile (*Memoria visual de una nación* de Mario Toral) y el *Homenaje a Gabriela Mistral* de Fernando Daza en el cerro Santa Lucía, y obras como *Recuerdos de viaje (formas de vida)*, *El gallina*, *Conversación* o la muy reconocida *La carta* de Pedro Lira

En base a las opiniones vertidas por los docentes chilenos, descubrimos que Santiago es una ciudad rica en referencias culturales, si bien el carácter discreto de sus habitantes hace que estas realidades autóctonas estén menos valoradas de lo que deberían. La literatura y la música han dejado una huella peculiar que desemboca en el cine con nuevos argumentos. Lo cierto es que los diecisiete años de dictadura marcaron un tropiezo cultural lleno de dificultades y ocultaciones. La ironía de muchos artistas actuales sigue teniendo en ese crudo momento histórico algunos de sus referentes como punto de mira.

La presencia en el paisaje de un edificio emblemático como es la Torre Costanera generó un debate encendido entre los participantes del segundo seminario. Para la mayoría de los docentes esta torre ha desfigurado el *skyline* de la ciudad, ya que incluso supera la altura de la cordillera, un verdadero sacrilegio para los santiaguinos (Silvia Alderoqui en sus *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica* revisa adecuadamente este tipo de problemáticas). Este hito arquitectónico choca con la mentalidad discreta de esta ciudad, cuyos habitantes no se ven nada identificados con los desafiantes rascacielos. Es más, existe un movimiento ciudadano muy en contra de la construcción de edificios altos, especialmente en las zonas tradicionalmente de casas bajas como Ñuñoa o Providencia.

## Montevideo descrita por los docentes uruguayos

Un país tan pequeño en extensión como Uruguay tiene sin embargo una notable presencia en el mundo. Su visibilidad es debida en parte a su situación geográfica privilegiada, algo que le convierte en punto de mira de muchas cuestiones internacionales, como pueda ser el hecho de tener la sede de la alianza Mercosur o las fuertes inversiones desde diversos países de su entorno, motivadas en parte por la tranquilidad y confianza que transmite este país. Pero lo que más nos atrae de Uruguay es su tradición por la lucha de los derechos sociales, algo de lo que puede estar orgullosa esta pequeña república, pionera en la reglamentación a favor del divorcio o del voto femenino durante el siglo XX, y ya en el presente siglo en la introducción de legislación favorable al matrimonio homosexual. En este mismo sentido, Uruguay es el único país donde se puede afirmar que la educación es realmente laica, universal y gratuita. La preocupación por las cuestiones educativas y los problemas sociales se vive de forma muy intensa en este país de pocos contrastes, cuya geografía es completamente llana, y donde no hay conexiones por tren.

En el seminario impartido en Montevideo ante un centenar de profesores participaron docentes de todos los niveles educativos, siendo la implicación máxima desde el primer momento [Figura 3]. Se utilizó como referencia la cuadrícula, relacionando esta forma geométrica con el esquema de la ciudad que plantearon los romanos, con calles paralelas y perpendiculares, en un entramado cartesiano con dos accesos preferentes (el *cardus* y el *decumanus*) que atravesaban el espacio coincidiendo en una plaza central, habitualmente llamada Plaza de Armas. Este mismo esquema se aplicó a muchas de las ciudades que crearon los colonizadores en el continente americano. Montevideo sería un buen ejemplo de ello. Las actividades educativas desarrolladas por el *Espacio Cultural Al Pie de la Muralla* toman precisamente como nombre “el cubo”, en clara alusión a lo que ellos denominan las “cuadras”, las esquinas y paralelepípedos de la ciudad, como sugieren Giménez y Careaga en su aportación a *Patrimonios migrantes*.

FIGURA 3



La idea de la cuadrícula como esquema urbano sirvió como aliciente para articular el inicio del seminario de Montevideo sobre la ciudad y sus docentes.

El desarrollo del seminario permitió a los docentes contrastar ideas y reflexionar sobre su postura en tanto que educadores comprometidos. La responsabilidad de formar a los ciudadanos en base a una actitud respetuosa hacia la diversidad y los patrimonios posibilita que en este tipo de encuentros se estimulen los ánimos para llevar adelante diferentes acciones y proyectos de futuro. Observamos que al seminario han acudido docentes de todas las edades, hombres y mujeres, educadores de diferentes niveles, incluso algunos arquitectos, artistas y diseñadores que también imparten clases en la universidad. Esta variedad enriquece de manera notable el encuentro. Se constata que ha habido poca preocupación anterior por el tema, y que son pocos los cursos y seminarios que han analizado esta cuestión. Llegamos a concluir que realmente existe una visión de la ciudad propia de los docentes, pero que es algo que todavía debe estudiarse y analizarse.

Al pedirle a los docentes uruguayos que definan con tres palabras la ciudad de Montevideo aparece “tranquilidad” como la expresión más usada. Realmente tanto la capital como el resto del país son lugares tranquilos. Montevideo es una ciudad tremendamente “acogedora, amigable, amable, hospitalaria, hermosa, abierta, y luminosa” (12M), tal y como la definen sus docentes al contestar las encuestas anó-

nimas recogidas, que aquí se indican con un número y con la letra M de Montevideo. También se insiste en que es “pequeña”. Puede que sí. No estamos hablando de una inmensa metrópolis. Sus tres millones de habitantes se expanden por amplios espacios y se confunden con un paisaje monótonamente plano. Una docente la define con tres palabras de un modo más poético: “ciudad de mar”. Cierto, Montevideo siempre fue una ciudad muy pendiente del mar, con su puerto, su fortaleza y su papel estratégico en el Mar del Plata desde que fue fundada por Felipe V. Con sus vientos, que en invierno hielan el ambiente (“viento, frío, sombra”) y con su “monocromática” austeridad. Algunos docentes inciden en que es “inquieta” o “pintoresca”, y que está “llena de oportunidades”. Deben estar pensando en aspectos tan particulares de Montevideo como el popular y apasionado mercado de Tristán Narvaja, que cada domingo ocupa un impresionante espacio de la ciudad, o bien en la programación de locales míticos como el Teatro Circular o el Teatro Solís, uno de los palacios de la ópera más significativos de América Latina. Se trata de una ciudad donde reina la “melancolía”, como aseguran varios docentes. Puede que sí, que la tranquilidad y el tedio (como apuntaba Mario Benedetti) se hayan apoderado desde siempre de Montevideo. De hecho, a la fiesta que se celebra el 24 de agosto, víspera de la celebración de la independencia, la bautizaron como “Noche de la Nostalgia”, una marca propia de esta capital sudamericana.

Los docentes uruguayos tienen clarísimos referentes en cuanto a preferencias artísticas cuando se trata de generar mitologías urbanas. Prácticamente todos los encuestados han optado por señalar a Mario Benedetti como el escritor por excelencia de la ciudad de Montevideo. Benedetti tuvo que exiliarse a la fuerza, y optó por el autoexilio cuando terminó la dictadura urugaya; de hecho pasó sus últimos años en España. En cualquier caso, es un personaje muy querido, y tanto su prosa como su poesía se mantienen extraordinariamente vivas entre las preferidas de varias generaciones de profesores. Lo que puede cambiar en las respuestas es la obra de Benedetti seleccionada; aparece como emblema el cuento *La Tregua*, perteneciente al volumen de relatos *Montevideanos* (lo más valorado) junto a otras piezas como *La borra del café*. Benedetti supo cantar a Montevideo con sus poemas y sus relatos, y su gente sigue apreciando este valor creativo. También han sido citados otros escritores como Idea Vilariño, Benjamín Nahú, Juan José Morosoli y Juana de Ibarbourou (“por la mezcla de realidad y fantasía”) o el Gaulberto Trelles de *Una historia montevideana*. Destaca el acuerdo unánime en valorar el papel de la película *Whisky* (Rebella y Stoll 2004), un fantástico relato urbano que desmenuza lo que ya advertía Benedetti con *El tedio*. Aquí la tranquilidad campa a sus anchas, y la monotonía se apodera del ambiente. La otra película valorada es *El baño del Papa* (César Charlone 2007), un dramático y casi espeluznante relato social de la pobreza. Otros directores como Caetano, Federico Álvarez o Enrique Fernández también aparecen citados y se hace hincapié en la curiosa producción *El Dirigible* (Pablo Dotta 1994). Son valorados algunos artistas plásticos que poseen incluso fundaciones y museos propios como

FIGURA 4



El monumento dedicado al prócer Artigas en la Ciudadela está considerado un bien patrimonial por los docentes uruguayos. Sin embargo nadie cita este otro del artista Severino Pose donado por la colectividad libanesa en 1958, que se halla en un estado de conservación lamentable.

Páez Vilaró, Pedro Blanes o José Gurvich, junto con otras figuras como puedan ser Pedro Figari, Martín Sastre, Gabriel Peluffo Linares, José Cúneo, o Rafael Barradas. Menos citado de lo que pensábamos aparece Joaquín Torres-García, un clásico de la modernidad cuyo museo ha desarrollado importantes actividades educativas en la capital. No obstante, la huella de Torres-García se extiende hacia el muralismo, como en el caso de los trabajos del Taller Torres-García en Torre ANTEL. Otras piezas del espacio público como el *Monumento a la carreta* (Belloni) o el de *Artigas* en la Ciudadela tienen sus seguidores [Figura 4] junto a piezas tradicionales como *La primera disputa*, *Ventana al puerto*, o *Jugadores de naipes* (Barradas 1917), que comparten interés junto a *Las uñas* de Cúneo o *Montevideo: the dark side of the moon* (Martín Sastre 2006).

En música nos ha sorprendido que nadie citase al cantante Jorge Drexler (que hace tiempo reside en España), ya que es figura internacionalmente reconocida. Se opta por cantantes que supuestamente identifican más el espíritu del Uruguay como puedan ser Carlos Gardel, Jaime Ross, Eduardo Darnauchans, Fernando Cabrera, Ruben Rada, Malena Muniyala, Zurdo Bessio, o los grupos Emiliano y El Zurdo, Los Olimareños, y No te va a gustar. *La comparsita* despierta fervor, junto con la “Milonga

Negra” de Alfredo Zitarrosa o la canción a *Montevideo* de Tabaré Cardozo (“*vengo de un sitio perdido en el sur / entre gallegos gitanos / soy el criollo mestizo y cantor / que se acunó con el tango compadrón*”). Cualquier pieza de candombe interpretada por murga es bienvenida, y desde luego los *Tamboriles* de Jaurés Lamarque Pons y “Una canción a Montevideo” de Mauricio Ubal (“*con su voz marinera encantada / viene un viento inventor de avenidas / viene un cerro patrón de miradas / que va hundiéndose ahí en la bahía*”).

Al preguntarle a los docentes uruguayos sobre un lugar de Montevideo que les resulte especialmente atractivo parece que se hayan puesto de acuerdo prácticamente todos para coincidir en que ese lugar es la Rambla, también conocida por Rambla de Montevideo o escuetamente la Rambla del Parque Rodó. La verdadera rambla (bajada de aguas) es lo que se conoce como Parque Rodó, si bien se aplica el nombre de Rambla a todo el paseo marítimo, especialmente a la parte de la playa. Algunos docentes han preferido destacar la Ciudad Vieja, el casco antiguo e histórico de esta bella ciudad portuaria, una zona ahora revitalizada y destinada especialmente para turistas y visitantes. También ha sido citado el Palacio Legislativo, un edificio de grandes dimensiones, más propio de lugares ostentosos como Buenos Aires. Coincidió con una profesora que destaca la panorámica desde el Cerro de Montevideo. La vista de la ciudad desde este enclave es sorprendente.

Al contrario de lo sucedido cuando preguntábamos por un lugar atractivo, ante la elección de un elemento patrimonial hay divergencia de opiniones. Aquí notamos la fuerza que adquiere el término patrimonio en el sentido que adopta Olaia Fontal en su aportación a *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Se evidencia la cuestión histórica cuando se habla de los “restos de fortificaciones coloniales” o bien “la Fortaleza del Cerro de Montevideo”. Igualmente llamativo como símbolo patrimonial es el Hipódromo de Maroñas. También se detecta el respeto a ciertos edificios más emblemáticos como puedan ser el Palacio Salvo, el Palacio Legislativo, la casa central del Banco de la República Oriental del Uruguay, el Teatro Solís o el edificio de Mercosur en Parque Rodó. Una maestra jubilada (pasiva, como dicen allí) se decanta por las playas como elemento patrimonial, mientras que otra maestra apunta hacia la herencia cultural de la música, el patrimonio intangible que representan el folklore, la murga, el candombe, el rock, el tango, la fusión de estas propuestas y el trabajo de los músicos. Aparece destacado el Museo de Artes Decorativas instalado en el Palacio Taranco, ubicado en la Ciudad Vieja, que en 1975 fue declarado Monumento Histórico y donde en 1979 tuvo lugar la firma del Acta de Montevideo, en la que se logró mediar en el conflicto entre Argentina y Chile por el Canal de Beagle.

Al destacar una sensación que les produce su ciudad, los docentes uruguayos insisten en la sensación de paz, de sosiego, de calma. De nuevo la tranquilidad. Extraña relación la que se establece en este caso entre lo urbano y lo íntimo [Figura 5]. Incluso se apela a la soledad como sentimiento. Un profesor universitario dice que



FIGURA 5



Pocos docentes valoran el patrimonio monumental de las bellísimas casas de estilo racionalista construidas en Montevideo entre 1930 y 1950.

en ocasiones le produce “la sensación de estar en otro país que no es este” (78M). El sentido de familiaridad y pertenencia es fuerte. Una docente lo explica con sencillez: “a pesar de que hay robos y que ha mí me ha sucedido, igual siento que es una ciudad tranquila” (22M). La calidez como referencia a lo humano, a la cercanía de las personas: “*creo que mucha gente conserva una calidez especial, es amigable sobre todo con el que viene de afuera*” (41M). Sensaciones positivas: “*aunque el movimiento y las prisas dominan durante la semana, los fines de semana se vive la tranquilidad, la quietud, la melancolía y la paz*” (7M). La placidez habitual pero también la potencia del viento del mar “*como para salir volando, que se lleva hasta las ideas*”. Algunos docentes consideran que la energía de la capital se halla en la alegría de sus habitantes: “*Montevideo me provoca alegría, distracción, despeje mental, deseos de vivir y sentir. Es una sensación especial caminar por su rambla. Al ver el mar, la arena, las gaviotas, caminar por la orilla, se te despiertan todos los sentidos*” (69M). Así pues, sensación de tranquilidad y de paz la que transmiten los docentes de una ciudad cuya calma solamente alteran los vientos marinos.

## Cómo viven los docentes uruguayos y chilenos su papel en la formación de ciudadanía

Tanto en los debates que mantuvimos durante las sesiones presenciales en los seminarios realizados en Santiago y Montevideo, como después al concretar las respuestas en los cuestionarios, les pedimos a los docentes que manifestasen su papel en la formación de ciudadanía crítica y responsable, y la importancia de asumir la pertenencia al colectivo docente, es decir, de tomar consciencia de su identidad como grupo. Una parte significativa asume que se trata de cuestiones que no suelen plantearse, pero lo cierto es que algunos procuran (105M) “la formación de ciudadanos conscientes a través de la educación por el patrimonio, para que aprendan a valorar, defender y difundir la historia de la ciudad” manteniendo que “es muy importante tener un discurso coherente”.

En Uruguay consideran que el del docente es un papel sumamente importante, ya que “corresponde a los fines de la educación formar seres autónomos, críticos, seres útiles para el Uruguay del futuro”, a pesar de que “en este país no todos asumen que la docencia es una profesión y no un mero trabajo, y tal vez es por eso el papel del docente no es valorado y respetado por el resto de la sociedad” (55M). Una docente valora positivamente “el sentido de pertenencia a un grupo, ya que genera lazos, promoviendo sinergias que fortalecen, consolidan su identidad y perpetúan la razón de ser del colectivo” (76M). Se considera fundamental el rol docente “en la permanente reflexión colectiva del sentido de nuestra función como educadores” (16M). Es de suma importancia “pertenecer al colectivo docente, no podemos marchar solos. Todos tenemos nuestra forma particular de ver y sentir, vivimos los hechos de manera diferente, pero necesitamos un gremio que nos apoye y luche por nuestros derechos” (103M), también en ese sentido “el papel como docente es fundamental en la formación ciudadana”, y “más allá de los contenidos curriculares, debemos aportar espacios de discusión y diálogo crítico en torno a la libertad, los valores y las normas, para la creación de una sociedad plural, solidaria, democrática, comprometida con el medio natural y social” (121M). Aquí podríamos recuperar las ideas de Paul Duncum en su texto “Holding Aesthetics and Ideology in Tension”, de Kerry Freedman en “Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education”, o de Henry Giroux en “When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto” cuando apelan a un criterio responsable y participativo más allá de las presiones curriculares. También es este mi reivindicación en “La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales”. Se considera importante al docente por su aportación a la construcción de discursos en relación a lo que es o no es la ciudad. En ese sentido cabe insistir en lo que Borja y Corti en sus textos para *Ciudades, una ecuación imposible* intuyen como responsabilidad de la ciudadanía, a saber: que nuestro futuro depende del posicionamiento que tomemos como ciudadanos responsables. Una joven maestra uruguaya entiende que su papel “es crucial, pero no

FIGURA 6



La conciencia de colectivo está muy desarrollada en los bomberos, algo que no ocurre de forma tan preclara entre los docentes. *Monumento al Bombero* en Montevideo.

exclusivo como lo era hace unas décadas atrás, ya que hoy en día es posible formarse como ciudadano en las calles” (108M). Esta confianza en la participación ciudadana es la que revela Reinaldo Laddaga en su *Estética de la emergencia* y yo mismo en *Ciudadana letra*, cuando apelamos a una mayor actitud artística en la escena colaborativa de lo urbano. También Luís Hernán Errázuriz en su *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena* incide en una formación estética de la ciudadanía, algo que debe ejercitarse en las aulas, tal y como sugieren Alonso y Orduña en su trabajo “Referentes relativos a la identidad en la cultura visual infantil”. En ocasiones [Figura 6] se siente “la pertenencia en forma individual, pero falta reforzar la del colectivo, si bien las instituciones no ayudan a fomentar esta idea. Somos una masa de docentes muy grande, y deberíamos crear espacios de encuentro con actividades concretas, ya que si no es muy difícil centrarse y lograr esa identidad de grupo” (73M).

Las docentes uruguayas apelan a “la importancia de una buena convivencia” (9M), pero también inciden en que “los docentes debemos enseñar a participar en la discusión y negociación de los valores que constituyen una sociedad democrática, formar ciudadanos responsables, respetuosos de las diferencias, con normas de convivencias claras, críticos, situados y con conocimiento de los derechos humanos” (15M). Se considera “muy importante crear las identidades en forma colectiva, puesto

que el colectivo indica muchas veces el rumbo, define la identidad y la sostiene”. Esta identidad se ve en ocasiones “poco trabajada, mejorable si quiero que se transforme en algo significativo” (102M). La educación artística “es sumamente importante en la formación de la ciudadanía, para valorar el patrimonio y entender las diferentes expresiones que han surgido y surgen en cada época, vinculadas a los hechos históricos, sociales, políticos y económicos, como dialogan las expresiones artísticas y los artistas así como cualquier creador visual en su contexto” (26M). En ese mismo sentido “resultaría fundamental una conciencia de colectivo para generar interdisciplinariedad y comunidad educativa” (19M). Asumir la pertenencia al colectivo de docentes para generar una identidad propia es “la base de toda construcción ciudadana”. El papel de los docentes es fundamental ya que “debemos ayudar a los niños y jóvenes a construir significado, ayudarles a comprender y reflexionar la vida ciudadana” (44M).

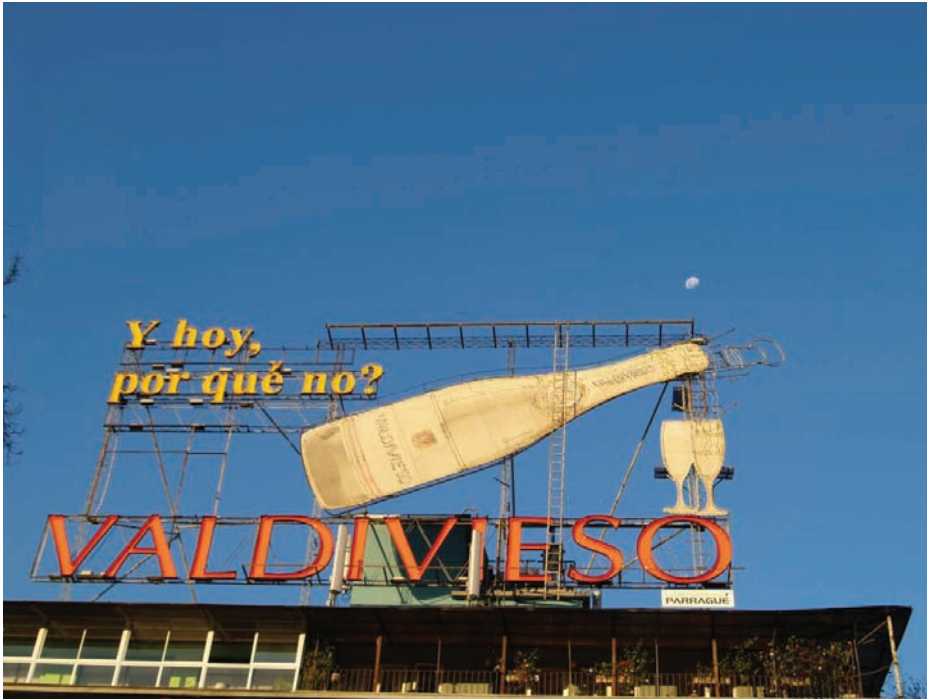
Observamos que el profesorado chileno utiliza un discurso contundente al abordar los intereses del colectivo: “es importante pertenecer al colectivo de docentes, porque trabajar en red es mucho más potente que a nivel individual, se pueden obtener resultados más óptimos y masivos fomentando el trabajo de equipo, contrario al extremo individualismo que vivimos en la actualidad”(116M). Es fundamental

que exista una cohesión entre los docentes, indistintamente de su disciplina de origen; dicha cohesión debe permitir la conformación de grupos de colaboración, que generen una identidad docente, que defina el rol de los profesores y a su vez busque puentes de conexión interdisciplinarios que permitan a los alumnos ver la educación como algo universal y no sectorizado (2M).

De esa forma “cada docente no compite con su asignatura sino que contribuye para al desarrollo de los vínculos que se pueden generar con otras” (23M). La misma docente recomienda el documental argentino *La escuela de la Señorita Olga*, opinando que el papel de un profesor de arte, ya sea en la educación formal o informal, es fundamental “como mediador de conocimiento para aprender a observar, desarrollar, agudizar la percepción consciente, apreciando lo cotidiano, el contexto cultural del cual procede el alumnado: su casa, su barrio, el colegio, las calles, su ciudad y tradiciones” (109M). En la medida que los alumnos sean espectadores conscientes de su entorno, podrán valorarlo, criticarlo, exigir, proponer y por sobre todo contribuir a su cuidado: “Si el docente logra contribuir al desarrollo de alumnos participantes del entorno cultural, favorecerá significativamente el desarrollo de ciudadanos comprometidos” (132M).

Mirar la ciudad, disfrutar de lo urbano desde la percepción crítica que sugiere la cultura visual, es un ejercicio ciudadano que debe ser planteado por el profesorado de educación artística [Figura 7]. Las dificultades son muchas, como afirma una docente cuando sostiene que “la docencia en temas culturales es un poco difícil, por ello se deben asumir roles distintos; intento realizar las tareas de forma sencilla y con ilusiones y expectativas para que el público tome interés en las actividades realizadas” (62M), advirtiendo del peligro de convertir la docencia en “un trabajo

FIGURA 7



En Santiago se han conservado anuncios luminosos de gran calado visual, como este situado en el cruce entre Parque Bustamente y Rancagua.

monótono”, intentando que “siempre sea divertido y significativamente educativo, tanto para el alumnado como para el propio profesional” (75M). Esto además ha de combinarse con “el respeto de la opinión de otros, en la educación por la tolerancia, optando como colectivo a lograr tener identidad propia” (84M). La educación es “el vehículo de evolución cultural y de conciencia”, y además “debe existir un sentido de pertenencia al territorio que se habita, para lo cual debe reconocerse el entorno, valorarlo y participar de su desarrollo” (43M). El rol del docente cuando se ubica en el lugar correcto es “comunicar, contagiar y sembrar apreciación para la gestación de grupos que reproducirán a su vez ese sentido de procedencia y responsabilidad colectiva” (17M). Los docentes “tienen algo que no tiene otros rubros y es la necesidad de diversificar y compartir lo aprendido” (106M). Se queja la misma docente de que en Chile “la docencia es bastante mal apreciada por la comunidad, por factores antiguos y preconceptos”. En algunas ocasiones se valora la “posibilidad de discutir e interpelar a jóvenes sobre el rol del arte en nuestra sociedad y cómo se inserta en los distintos espacios urbanos que hemos construido y valorado” (8M). En ese mismo sentido se han pronunciado autores como Gabriela Augustowsky en *El arte en la enseñanza*, Mihail Csikszentmihalyi en *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic*

*encounter*, Abigail Housen en “Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer” o Marco Romano en *La città come opera d'arte*. Todos ellos difunden una sensibilidad estética desde lo urbano. Asumir la pertenencia al colectivo de docentes para generar una identidad propia “es fundamental para mantener los diálogos y las reflexiones acerca de nuestra labor educativa y la memoria que generamos a través de ella” (77M). Tal y como remarca una compañera chilena: “los docentes tenemos injerencia en la formación de los ciudadanos conscientes de donde viven, de como hacer la ciudad y ciudadanía” y además “somos seres sociales insertos dentro de un sistema organizado en torno a la ciudad, de manera que debemos saber educar y educarnos en ello” (5S).

## Conclusiones

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

Más allá del concepto de ciudad educadora, pretendemos concretar nuestra propuesta en base a la mirada del profesorado. Los docentes valoran positivamente la realidad de sus propias ciudades, defienden lo patrimonial y critican aquellos aspectos que consideran fallidos o mejorables. Han generado imágenes de sus lugares emblemáticos y nos han transmitido sus sensaciones sobre la variedad urbana que conocen. Asumen su responsabilidad como formadores de las generaciones más jóvenes, y desean participar en la creación de una nueva conciencia urbana. Aquí hemos abordado la situación de dos capitales pacíficas, incluso calificadas de grises. De todos modos, no olvidemos que si bien la educación es un factor de progreso y tranquilidad en Uruguay, en el caso de Chile estamos hablando de un país con un modelo muy criticado, algo que ha provocado movilizaciones masivas y contundentes en los últimos años.

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

**Agradecimientos:** a Germán Navarro, Álex Meza, Delma Rodríguez y Luis Hernán Errázuriz, por su colaboración y sus consejos.

## Referencias

- Aguirre, Imanol. "Beyond the Understanding of Visual Culture: A Pragmatist Approach to Aesthetic Education". *International Journal of Art & Design Education* 23.3 (2004): 256-269. Medio impreso.
- Alderoqui, Silvia. *Paseos urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica*. Buenos Aires: Lugar, 2012. Medio impreso.
- Alderoqui, Silvia y Pedersoli, Carla. *La educación en los museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós, 2011. Medio impreso.
- Alonso, Amparo y Orduña, Silvia. "Referentes relativos a la identidad en la cultura visual infantil". *Aula de Innovación Educativa* 220 (2013): 18-24. Medio impreso.
- Augustowsky, Gabriela. *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2012. Medio impreso.
- Barthes, Roland. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Trad. C. Fernández Medrano. Barcelona: Paidós, 1986. Medio impreso.
- Benjamin, Walter. *Libro de los pasajes*. Trad. Luis Fernández Castañeda y Fernando Guerrero. Madrid: Akal, 2005. Medio impreso.
- Borja, Jordi. "El fin de la anticuidad posmodernista y el derecho a la ciudad en las regiones metropolitanas." Eds. Mireia Belil, Jordi Borja y Marcelo Corti. *Ciudades, una ecuación imposible*. Barcelona: Icaria, 2012. 279-320. Medio impreso.
- Careri, Francesco. *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili, 2002. Medio impreso.
- Contardo, Óscar. *Santiago capital*, Santiago: Planeta, 2012. Medio impreso.
- Corti, Mireia. "Diálogos en Valparaíso. Fórum Universal de las Culturas 2010." Eds. Mireia Belil, Jordi Borja y Marcelo Corti. *Ciudades, una ecuación imposible*. Barcelona: Icaria, 2012. 359-364. Medio impreso.

- Csikszentmihalyi, Mihail. *The art of seeing. An interpretation of the aesthetic encounter*. California: The J. Paul Getty Trust, 1990. Medio impreso.
- Donaire, Ricardo. *Los docentes en el siglo XXI: ¿Empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012. Medio impreso.
- Duncum, Paul. "Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism". *International Journal of Art & Design Education* 26.3 (2007): 285-295. Medio impreso.
- . "Holding Aesthetics and Ideology in Tension". *Studies in Art Education* 49.2 (2008): 122-135. Medio impreso.
- Errázuriz, Luis Hernán. *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006. Medio impreso.
- Falk, John H. "Viewing Art Museum Visitors Through the Lens of Identity". *Visual Arts Research* 34.2 (2008): 25-34. Medio impreso.
- Fontal, Olaia. "¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial". *Museos de arte y educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Coords. Roser Calaf, Olaia Fontal y Rosa Eva Valle. Gijón: Trea, 2007. 27-52. Medio impreso.
- Franco, Carmen y Huerta, Ricard. "La creación de una mirada urbana. La ciudad de Santiago de Compostela interpretada por el alumnado de magisterio". *Educatio Siglo XXI* 29.2 (2011): 229-246. Medio impreso.
- Freedman, Kerry. "Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education." *International Dialogues about Visual Culture, Education and Art*. Ed. Teresa Eça y Rachel Mason. Bristol: Intellect, 2008. 39-47. Medio impreso.
- Giménez, Alejandro y Careaga, Adriana. "La educación para el patrimonio a través de las fortificaciones de Montevideo". *Patrimonios Migrantes*. Eds. Ricard Huerta y Román de la Calle. Valencia: Universitat de València, 2013. 73-82. Medio impreso.
- Giroux, Henry. "When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto". *Truthout* (2013). [www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto](http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto). Fecha de acceso: 14 agosto 2013. Sitio web.
- Hernández, Fernando. *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2000. Medio impreso.
- Housen, Abigail. "Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer." *From Periphery to center: Art museum education in the 21<sup>st</sup> century*. Ed. Paul Vileneuve. Reston, VA: National Art Education Association, 2007. 172-179. Medio impreso.
- Huerta, Ricard. *Ciudadana letra*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2011. Medio impreso.
- . "I Like Cities; Do You Like Letters? Introducing Urban Typography in Art Education". *International Journal of Art & Design Education* 29.1 (2010): 72-81. Medio impreso.



- . "La identidad como geografía liminar. Nuevas ideas para la educación en artes visuales". *Aula de Innovación Educativa* 220 (2013): 11-17. Medio impreso.
- . *Mujeres maestras. Identidades docentes en Iberoamérica*. Barcelona, Graó, 2012. Medio impreso.
- . *Museo Tipográfico Urbano. Paseando entre las letras de la ciudad*. Valencia: Universitat de València, 2008. Medio impreso.
- . "Un proyecto de investigación en educación artística: aspectos identitarios de las maestras chilenas". *Pulso* 33 (2010): 31-59. Medio impreso.
- Huerta, Ricard y De la Calle, Romám (eds.). *Patrimonios migrantes*. Valencia: Universitat de València, 2013. Medio impreso.
- Irwin, Rita. "Becoming A/r/tography". *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research* 54.3 (2013): 198-215. Medio impreso.
- Irwin, Rita y O'Donoghue, Dónal. "Encountering Pedagogy through Relational Art Practices". *International Journal of Art & Design Education* 31.3 (2012): 221-236. Medio impreso.
- Laddaga, Reinaldo. *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006. Medio impreso.
- Lynch, Kevin. *La imagen de la ciudad*. Trad. Enrique Luis Revol. Gustavo Gili: Barcelona, 2004. Medio impreso.
- Marzilli, Kathy. "Attitudes of Preservice General Education Teachers Toward Art". *Visual Arts Research* 34.1 (2008): 53-62. Medio impreso.
- Mirzoeff, Nicholas. *Una introducción a la Cultura Visual*. Trad. Àngels Mata. Barcelona: Octaedro, 2003. Impreso.
- Rodríguez, Alfredo y Rodríguez, Paula. "Políticas neoliberales en Santiago de Chile." Eds. Mireia Belil, Jordi Borja y Marcelo Corti. *Ciudades, una ecuación imposible*. Barcelona: Icaria, 2012. 131-158. Medio impreso.
- Rogoff, Irit. *Terra Infirmis: Geography's Visual Culture*. New York: Routledge, 2000. Medio impreso.
- Romano, Marco. *La città come opera d'arte*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 2008. Medio impreso.
- Schwartz, Alexandra. "Second City: Ed Ruscha and the Reception of Los Angeles Pop". *October* 111 (2005): 23-43. Medio impreso.
- Walker, John A. y Chaplin, Sarah. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro, 2002. Medio impreso.
- Wexler, Alice. "Museum Culture and the Inequities of Display and Representation". *Visual Arts Research* 33.1 (2007): 25-33. Medio impreso.

Recibido: 19 septiembre 2013

Aceptado: 12 agosto 2015