



Escuela de Postgrado
FACULTAD DE ARTES
UNIVERSIDAD DE CHILE



**Rol de las Instituciones Artístico-Culturales y de la Mediación Artística en el desarrollo de
Habilidades Transferibles en niños, niñas y jóvenes**

Ismael Eduardo Negrete Droguett

Facultad de Artes, Universidad de Chile

Magister en Gestión Cultural

Prof. Ana Carolina Salinas

30 de marzo del 2023

ÍNDICE

Resumen	6
Introducción	7
1. Construcción del objeto de estudio	9
1.1. Pregunta de investigación	9
1.2. Hipótesis	9
1.3. Objetivos	10
1.4. Justificación	11
1.4.1. Experiencia pedagógica aplicada en ámbitos educativos formales y no formales	11
1.4.2. Instituciones culturales como agentes relevantes en la educación	13
2. Presentación tema investigación	15
3. Antecedentes	18
3.1. Cultura, educación y formación de públicos	18
3.2. Programas de educación artística formal y no formal	21
3.3. Mediación Cultural y Artística: Paradigmas para un nuevo enfoque de vínculo entre instituciones culturales y escolares	23
3.3.1. Mediación Cultural y Artística: Revisión conceptual	23
3.3.2. Mediación Artística en el contexto local	24
3.4. Educación para la vida: Procesos de transformación, habilidades y rol de las artes	26
3.5. Enfoques y prácticas educativas en instituciones Artístico-Culturales	29
3.5.1. Museo de Arte Contemporáneo	30
3.5.2. Centro Cultural Matucana 100	30
3.5.3. Centro Cultural La Moneda	31
3.5.4. Museo Nacional de Bellas Artes	31
4. Estado del arte	33
4.5. Documentación e informes ministeriales	33
4.5.1. Herramienta para la gestión cultural local – Mediación Artística	33
4.5.2. Cajas de Herramientas	34
4.5.3. Catastro de prácticas artísticas en establecimientos municipales y particulares subvencionados	34
4.6. Investigaciones: Programas y prácticas de educación artística	35
4.6.1. Estado de la educación artística en el sistema educativo formal y no formal	35
4.6.2. El arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela	36
4.6.3. Aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales	37

5.	Marco teórico	39
5.1.	Instituciones culturales: transición del ámbito educativo informal al no formal	39
5.2.	Educación no formal situada en espacios culturales: oportunidades y desafíos	42
5.3.	Relaciones y prácticas de enseñanza entre espacios culturales y escuelas.	44
5.4.	Espacios Artístico-Culturales: Lugares de vínculo y colaboración	46
5.5.	Estrategias y enfoques de vínculo: Instituciones culturales y experiencias educativas.	49
5.6.	Mediación artística: Un vehículo para la colaboración	52
5.7.	Mediación Artística: Dispositivo de formación crítica y su aporte en el desarrollo de habilidades transferibles	56
6.	Metodología	60
6.1.	Enfoque metodológico	60
6.2.	Tipo de estudio	61
6.3.	Unidades de evaluación	61
6.4.	Muestra	61
6.5.	Producción de información	62
6.6.	Estrategia de análisis	64
7.	Análisis de resultados	65
7.1.	Enfoques y fundamentos	65
7.1.1.	Vinculación	65
7.1.2.	Ámbito educativo	68
7.1.3.	Formación para la vida o para las artes	72
7.2.	Necesidades de los públicos infanto-juveniles	74
7.2.1.	Necesidades desde una perspectiva institucional	75
7.2.2.	Necesidades desde una perspectiva práctica	77
7.3.	Prácticas de mediación	82
7.3.1.	Línea transversal: construcción colectiva de la mediación artística	82
7.3.2.	Estructuras metodológicas de mediación	84
7.3.3.	Dispositivos y prácticas de enseñanza-aprendizaje	87
7.3.4.	Aportes de los dispositivos de mediación artística	91
7.3.5.	Mediación artística y habilidades transferibles	93
7.4.	Observaciones de campo	96
7.4.1.	Observaciones de campo: Centro Cultural Matucana 100	97
7.4.2.	Observaciones de campo: Centro Cultural La Moneda	98
7.4.3.	Observaciones de campo: Museo de Arte Contemporáneo	100

7.4.4. Observaciones de campo: Museo de Bellas Artes	102
8. Conclusiones	105
8.1. Rol Educativo de las Instituciones Culturales	105
8.1.1. Enfoques educativos: No hay una postura clara de las Instituciones Culturales	105
8.1.2. Rol activo de las Áreas Educativas de las Instituciones Culturales	106
8.1.3. Enfoques y prácticas: Tendencia por la “educación en las artes”	106
8.2. Fundamentos, enfoques y prácticas educativas	107
8.2.1. Fundamentos y enfoques educativos ligados a la educación formal escolar	107
8.2.2. Prácticas educativas no formales: Diseños procesuales de formación	108
8.3. Mediación artística, dispositivos críticos y habilidades transferibles	109
8.3.1. Tendencia y frecuencia: Mediación Artística, un aporte para el desarrollo de habilidades 109	
8.3.2. Instituciones culturales: Su rol en la formación de niños, niñas y jóvenes.	110
9. Bibliografía	112
10. Anexos	117

Por parte de la educación y mediación en museos sería necesario preguntar qué enseñan los dispositivos y los espacios de una exposición sobre inclusión y exclusión, sobre la legitimidad de los usos, y que regulaciones y disciplinamientos producen. Y también, como se posiciona la educación activa, visible, personal, frente a ese curriculum oculto; de qué modo lo refuerza o lo subvierte (Mörsch, C. 2009, pág. 12)

Resumen

Esta investigación surge principalmente por mi experiencia profesional en los sistemas educativos formales y no formales en el ámbito de la educación artística, desempeñándome como actor educativo, tanto en el ejercicio pedagógico en ámbitos formales como en la elaboración e implementación de estrategias educativas en el ámbito de la enseñanza no formal.

La motivación pasa por (1) ahondar sobre los encuentros y desencuentros entre los establecimientos educativos escolares y las instituciones artístico-culturales, (2) el rol que toman las instituciones culturales, la educación artística no formal, la mediación cultural y artística en los procesos formativos de niños, niñas y jóvenes situados en contextos escolares, (3) su contribución en el quehacer educativo de los agentes de la educación y fundamentalmente, (4) su rol en el fortalecimiento de la educación formal, la formación integral de NNJ y su aporte en el desarrollo de habilidades transferibles, comprendidas como aquellas fundamentales para adaptarse a diferentes contextos de la vida.

Por medio de esta investigación se busca dar cuenta sobre cuáles son los fundamentos, enfoques y prácticas educativas de un grupo de Instituciones Artístico-Culturales públicas a fin de identificar cómo éstas contribuyen en las necesidades educativas de NNJ, cuáles son sus estrategias, el rol de la Mediación Artística y en qué medida sostienen relación con el fortalecimiento de las habilidades transferibles en grupos infanto-juveniles.

Palabras clave: Educación, Mediación Artística, Dispositivos Educativos, Habilidades Transferibles.

Introducción

De forma general, el problema que da forma a esta investigación pasa por identificar el rol que tienen las instituciones artístico-culturales en el proceso educativo formal de grupos infanto-juveniles y su contribución en el desarrollo de habilidades transferibles, por medio del análisis de sus fundamentos educativos, sus prácticas y dispositivos de mediación pues, a lo largo de mi experiencia como profesional de la educación artística formal y no formal, he visto una disociación entre lo que buscan las escuelas, lo que necesitan los niños, niñas y jóvenes (en adelante NNJ) y lo que proporcionan las instituciones artístico-culturales. No obstante, por medio de este trabajo se buscará realzar la importancia de los espacios culturales en los procesos educativos y la formación integral.

En cuanto a la hipótesis, ésta supone que los fundamentos, enfoques, programas y dispositivos educativos y de mediación de las Instituciones Artístico-Culturales están centrados en la promoción, difusión y profundización de contenidos artísticos (técnicos y conceptuales), dejando de lado la promoción y/o la contribución en el desarrollo de habilidades transferibles por medio de las artes y las necesidades educativas formales y formativas de aquellos grupos infanto-juveniles.

Para introducir esta discusión se ahondará sobre el proceso histórico-conceptual de cómo las instituciones artístico-culturales pasaron a situarse dentro de los parámetros de la educación no formal, la importancia de los departamentos de formación/educación y las diversas posibilidades educativas dirigidas tanto a público asiduo como escolar, mediante la elaboración de dispositivos y estrategias de mediación, las cuales permiten establecer una relación con la educación formal.

Para ello se abordará la educación artística en el marco de la educación formal y su relación con y la mediación cultural y artística, situada bajo el ámbito de la educación no formal, puesto que estos paradigmas se ejecutan específicamente en instituciones culturales por medio de sus programas educativos/formativos, donde se buscará relevar sus aportes y la posibilidad de generar nuevas acciones colaborativas con instituciones de educación formal escolar.

En esa misma línea, y considerando las motivaciones de esta investigación, se abordará la mediación artística como un vehículo para la colaboración entre la educación formal y la educación no formal. Se abrirá una discusión sobre el fin de estas herramientas, contraponiendo una visión que las concibe como un medio para la transmisión de conocimientos en torno a las artes, con aquellas que las conciben como una herramienta para transformar las artes como un vehículo para conseguir otros fines, como el fortalecimiento integral de niños, niñas y jóvenes insertos en la educación formal, considerando el desarrollo de Habilidades Transferibles.

Para conseguir los objetivos investigativos, se seleccionaron cuatro instituciones culturales cuyas líneas editoriales estuvieran enfocadas en promover o difundir diferentes expresiones artísticas y por sobre todo, que tuvieran un claro enfoque educativo; mencionado lo anterior, las instituciones seleccionadas fueron el MNBA, CCLM, M100 y MAC. Para ahondar sobre sus enfoques y prácticas se aplicó una entrevista diferenciada tanto para los líderes de cada área como para los mediadores/educadores de cada equipo. También, se elaboró una pauta de observación cuyo objetivo fue identificar qué habilidades transferibles se encontraban presentes en sus experiencias a fin de reconocer el aporte transversal de los espacios artístico-culturales en la educación y formación de NNJ.

En conclusión, se establecerán relaciones entre las necesidades educativas de NNJ, el quehacer educativo de las escuelas y los profesores, los fundamentos y prácticas educativas de las instituciones artístico-culturales, identificando en qué medida estos espacios aportan en su formación y en el desarrollo de habilidades fundamentales para la vida de niños, niñas y jóvenes.

1. Construcción del objeto de estudio

1.1. Pregunta de investigación

La presente investigación busca dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Qué buscan desarrollar las Instituciones Artístico-Culturales en los públicos que están insertos en la educación formal escolar por medio de sus fundamentos, enfoques, dispositivos, prácticas y procesos de formación? Es por medio de esta pregunta que se dará lugar a las diferentes dimensiones de este estudio.

Una de las principales dimensiones que se abordarán, es el rol que tienen las Instituciones Artístico-Culturales en la contribución y/o desarrollo de habilidades transferibles¹ y las necesidades educativas de NNJ del contexto actual.

Se buscará dilucidar si la implementación de las estrategias de formación de las instituciones culturales es coherente y se encuentran en sintonía con el fortalecimiento de habilidades para la vida, específicamente aquellas que yacen en las dimensiones cognitiva, instrumental, social e individual. Éstas están compuestas por una serie de habilidades fundamentales para la cohesión social, el involucramiento cultural y artístico, y específicamente para la formación de NNA con capacidades de adaptación, comunicación, resolución de problemas, respeto y empatía a la diversidad, entre otras.

Esta investigación permitirá indagar si estas habilidades están o no siendo desarrollada en los espacios de Educación No Formal, específicamente aquellos Artístico-Culturales, además de reconocer cuáles aparecen con mayor frecuencia, qué otras habilidades buscan fortalecer y cómo su desarrollo permite establecer relaciones de trabajo entre espacios culturales, escolares y sus diferentes actores.

1.2. Hipótesis

En cuanto a la hipótesis, ésta supone que los fundamentos, enfoques, programas y dispositivos educativos de las Instituciones Artístico-Culturales están centrados en la promoción, difusión y profundización de contenidos artísticos (técnicos y conceptuales), dejando de lado la promoción y/o la contribución en el desarrollo de habilidades transferibles por medio de las artes.

¹ Según la UNICEF (UNICEF, 2022) en su texto “Las 12 habilidades transferibles del Marco Conceptual y Programático” postula que las habilidades transferibles son aquellas que se necesitan para adaptarse a diversos contextos de la vida y que las personas pueden potencialmente transferir a diferentes entornos sociales, culturales o laborales. Incluyen habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y su desarrollo permite que niños, niñas y adolescentes sigan aprendiendo a lo largo de la vida y se conviertan en ciudadanos activos con capacidad de llevar adelante sus propios proyectos de vida.

1.3. Objetivos

En esa misma línea, el objetivo general de esta investigación pasa por analizar los fundamentos, enfoques y prácticas educativas de un grupo de Instituciones artístico-culturales (MNBA, MAC, M100 y CCPLM) y su trabajo con instituciones escolares, identificando la relación que tiene la mediación artística con el desarrollo de Habilidades Transferibles y las necesidades educativas del contexto actual, como lo son habilidades cognitivas, sociales y emocionales, las cuales permiten a los niños, niñas y jóvenes formarse integralmente, para así transformarse en ciudadanos activos. Por medio de este objetivo se pretende conocer los enfoques educativos tácitos o declaratorios de las Instituciones Artístico-Culturales, sus prácticas y dispositivos, la correlación y coherencia entre éstas.

Con el fin de conseguir el propósito general de este estudio, se han establecido una serie de objetivos específicos a fin de profundizar aspectos fundamentales respecto a cuál es la sintonía que existe entre los ministerios (Min. De Las Culturas, las Artes y los Patrimonios y Min. De Educación), el fortalecimiento de sus líneas y enfoques específicos, el aporte de la institucionalidad cultural en los establecimientos educacionales, las necesidades actuales de la educación y el rol de las artes en el fortalecimiento social.

Para ir abordando y profundizando lo señalado anteriormente, se buscará a través del desarrollo de objetivos específicos, poder:

1. Describir y sistematizar los enfoques/fundamentos, prácticas y dispositivos educativos del Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), El Centro Cultural Matucana 100 (M100), Centro Cultural Palacio La Moneda (CCPLM) y el Museo de Arte Contemporáneo (MAC), instituciones artístico-culturales cuyo foco se centra en la educación y las artes, y su vinculación con instituciones de educación escolar.
2. Comparar los fundamentos estratégicos y la práctica educativa de las instituciones artístico-culturales seleccionadas, las políticas públicas del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y las líneas de acción del MINEDUC en Educación Artística.
3. Identificar en qué medida los fundamentos/enfoques, las prácticas y los dispositivos educativos propuestos por las instituciones artístico-culturales, contribuyen en el desarrollo de habilidades transferibles, abordando necesidades específicas de una educación actual.

1.4. Justificación

1.4.1. Experiencia pedagógica aplicada en ámbitos educativos formales y no formales

A modo de justificación, es relevante para esta investigación mi experiencia profesional, pues luego de varios años desempeñándome como profesional de la educación, específicamente en el ámbito de la educación artística, pude conocer, formar parte y sumergirme en la educación formal y no formal, explorar diversos contextos sociales y comunidades educativas y además, me abrió la posibilidad de acercar las artes a niños, niñas, jóvenes y adultos por medio de diferentes experiencias de enseñanza-aprendizaje. En este ejercicio profesional, mi interés no era tan solo proporcionar conocimientos sobre las diferentes manifestaciones artísticas, sino que los diferentes lenguajes y códigos artísticos se transformaran en un medio para reconocerse, analizarse, conocer su entorno y fortalecer tanto aspectos personales como sociales.

Ser parte de la realidad de las escuelas, liceos y colegios, pero también de un segmento de instituciones culturales (específicamente aquellas que promueven las artes), me permitió comprender que las artes pueden transformarse en un medio y/o un dispositivo para la enseñanza-aprendizaje, pues el arte contribuye al significado de educación, ya sea para desarrollar el sentido estético y artístico de la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos, pero también aporta a la formación vocacional, profesional y para la vida. (Tourrián, 2018, pág. 78)

Tras un proceso de análisis y reflexión, siempre con el afán de buscar nuevos vínculos y establecer una colaboración entre las escuelas/colegios con las instituciones culturales, mi experiencia me permitió identificar diferentes componentes que repercuten en cuanto a la relación que existe entre los establecimientos educacionales y los espacios culturales (museos y centros culturales); las cuales podemos agrupar bajo los siguientes criterios: (1) objetivos de aprendizaje, (2) experiencia educativa, (3) dispositivos de enseñanza y (4) habilidades transversales.

1. **Objetivos de aprendizaje:** Los objetivos de la Educación formal escolar se centran en el desarrollo cognitivo y saberes específicos de los NNJ y de forma paralela, las instituciones artístico-culturales buscan dar a conocer un contenido artístico particular, abordando elementos técnico-conceptuales de los lenguajes artísticos.
2. **Experiencia educativa:** La educación formal escolar plantea un trabajo procesual de aprendizaje y las actividades de las instituciones Artístico-Educativas son generalmente eventuales, principalmente por el modo en como se plantea la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

3. Dispositivos de enseñanza: Las herramientas empleadas en contextos artísticos-culturales no formales cuentan con una serie de virtudes a las cuales -generalmente- no se les puede dar continuidad en educación formal escolar, ya que éstas se ven restringidas por el contexto educativo de cada institución.
4. Habilidades transversales: Las instituciones de educación formal escolar se rigen por un currículum, el cual considera el desarrollo de habilidades. En el caso de las Instituciones Artístico-Culturales, este componente, si bien es declarado, en la práctica no se hace evidente ni se ejecutan experiencias que contribuyan del todo para su desarrollo.

Estos aspectos permitieron enfocar mi proceso principalmente en la elaboración de propuestas educativas en las que la colaboración es relevante, con el fin de que ambos ámbitos de enseñanza pudieran conseguir una relación de trabajo más orgánica, integral y estrecha.

En ese sentido, una de las principales justificaciones de esta investigación pasa por analizar el rol que cumplen las instituciones culturales en los procesos de aprendizaje, al vincularse con las instituciones escolares, debido a que es un tema de discusión, reflexión y construcción constante, pues la educación situada en contextos culturales está siendo visitada y revisitada desde diferentes dimensiones, disciplinas y formas de enseñanza, lo que permite expandir las posibilidades de la educación, la pedagogía y sus plataformas.

Tomas Peters (2019) postula que “generar espacios de aprendizaje por medio de dispositivos en contextos de educación no formal no es simplemente resolver una disputa, sino también establecer alguna salida que ofrezca una oportunidad; nuevos caminos, desconocidos pero beneficioso entre quienes interactúen y vivan la experiencia-aprendizaje” (pág. 9).

Para ahondar sobre este punto, otro elemento que toma relevancia y que justifica esta investigación, será abordar la interacción entre las instituciones culturales y las escolares desde la mediación artística, pues este paradigma se ha instalado como vehículo entre la educación formal y la no formal, facilitando la relación educativa entre ambos campos de enseñanza.

Dicho lo anterior, y con el fin de abrir las principales líneas de esta investigación, se realizará un análisis histórico-conceptual de cómo las instituciones culturales llegaron a posicionarse dentro del ámbito de la educación no formal, sus diferentes procesos organizacionales, la elaboración de mecanismos y dispositivos que las fueron acercando a los diferentes públicos.

Esta memoria estará situada en la Región Metropolitana, pero incorporando aspectos y lineamientos tanto del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (en adelante MINCAP), esto con el objetivo de ampliar la mirada de la investigación, construyendo una visión panóptica que permita identificar las posibles tensiones de vinculación y una respuesta de trabajo situado en los nuevos enfoques educativos de ambas institucionalidades, las necesidades actuales de la educación formal -específicamente la escolar- y los fundamentos y acciones educativas de las instituciones artístico-culturales.

1.4.2. Instituciones culturales como agentes relevantes en la educación

Esta investigación toma relevancia al identificar que la mediación cultural y, en particular la Mediación Artística como campo acotado a las artes, pasó de ser un instrumento al servicio de las culturas y las artes a transformarse en un dispositivo que permite a las instituciones artístico-culturales establecer vínculos y procesos de colaboración con las Instituciones de Educación escolar formal.

En ese sentido, el valor que atribuye esta memoria de investigación es dar cuenta sobre el rol que tiene la Institucionalidad Artístico-Cultural en el fortalecimiento de la Educación escolar y en las necesidades educativas actuales, relevando su aporte en el desarrollo humano, el fortalecimiento de sus habilidades -transferibles- y la cohesión social. (Moreno González, 2010, págs. 2-9)

En esa misma línea, se busca reconocer cómo las instituciones artístico-culturales se transformaron en agentes relevantes en los procesos de enseñanza de niños, niñas y jóvenes (NNJ) insertos en el sistema educativo formal², en el quehacer educativo de los profesores y profesoras de escuelas y colegios, para finalmente comenzar a cimentar un camino de colaboración por medio de dispositivos críticos que se abstienen a la promoción de conocimientos técnico-artísticos o de reproducir conocimientos. Más bien se pondrá énfasis en cómo las artes y la mediación artística comenzaron a ponerse al servicio del fortalecimiento del individuo social, las comunidades y cómo este entramado permite que los objetivos individuales se crucen con los de otros. (Alderoqui & Pedersoli, 2011, pág. 184)

Develar estos elementos dará cuenta si las instituciones culturales permanecen situadas en el campo de la educación “en las artes” o si los lenguajes y códigos artísticos se transformaron en un gatillador de experiencias de enseñanza-aprendizaje (Touriñan, 2018, pág. 39) que permean las instituciones, permitiendo aportar en campos de la educación y establecer vínculos con los fenómenos socioculturales (más allá de los muros de la escuela, los museos y centros culturales).

² Proceso de aprendizaje situado en un ámbito educativo que se rige por una planificación, objetivos de enseñanza y aprendizaje, metas esperadas, acordes a un plan curricular institucional y ministerial, por el cual se obtiene un título por materias cursadas acorde a una serie de objetivos (Aoyagi, S. 2004)

Lo anterior pasa por reconocer la relación de las instituciones culturales con las líneas y/o enfoques ministeriales y los objetivos fundamentales compartidos entre el MINEDUC y MINCAP, como por ejemplo el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas (dimensión cognitiva), respeto, participación (dimensión social), comunicación, argumentación (dimensión individual), entre otras.

La justificación de esta investigación se fundamenta en la necesidad de relevar la importancia de las instituciones artístico-culturales en la educación formal, promoviendo su completa consideración en el desarrollo de las políticas públicas haciendo evidente el rol de estos espacios como potenciales aliados de la educación formal y en la formación de NNJ y el desarrollo de sus habilidades.

2. Presentación tema investigación

En este capítulo se realizará una presentación al tema de investigación junto con la revisión de los antecedentes relevantes para la misma: fundamentos y enfoques educativos de instituciones culturales, vinculación existente entre los espacios culturales e instituciones de educación formal escolar, contribución en la formación de niños, niñas y jóvenes y el desarrollo de habilidades transferibles en públicos infantojuveniles.

Durante las últimas décadas las instituciones culturales, ya sean museos o centros culturales, han mostrado interés por elaborar estrategias educativas que promuevan la difusión de sus contenidos, lo que les ha permitido incursionar en el desarrollo de enfoques y metodologías propias que responden a los fundamentos, declaraciones y políticas internas de cada espacio cultural³.

La elaboración de estas nuevas propuestas de formación en instituciones culturales permitió que los principales agentes de la educación formal escolar, como lo son los profesores, encontraran un nuevo lugar que les permitiese complementar sus procesos educativos con experiencias educativas integrales a través de las artes. Lo anterior posibilita a los espacios culturales transformarse en plataformas de vínculo y colaboración en los procesos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes, desde la perspectiva de la educación no formal, situando a estos espacios como potenciales aliados en la educación, enseñanza y formación.

En esa línea, institucionalidades ministeriales y organizaciones internacionales han presentado diferentes políticas públicas y programas para vincular formalmente los espacios culturales y las escuelas y así instalar procesos que promuevan una formación holística para la ciudadanía. Lo anterior pasa por relevar el papel que toman las instituciones culturales y las artes en la educación como promotores de aspectos sensibles en los procesos de enseñanza, a modo de contribuir en la formación de personas íntegras, ciudadanos participativos y así generar mayor cohesión social; algunos de estos programas son la Semana de la Educación Artística impulsada por la UNESCO hace una década, el programa ACCIONA, el Plan de Fortalecimiento de la Educación Artística, entre otros, además de toda la oferta que entregan diferentes espacios culturales dentro de la RM y en regiones.

³ El actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio define espacio cultural como todo aquellos espacios (tangibles y no tangibles) emisores o receptores de programas o contenidos artísticos, culturales y/o patrimoniales en donde se pueda observar el desarrollo de al menos una fase del ciclo cultural (formación, creación, producción, interpretación, difusión y distribución, puesta en valor, puesta en uso, comercialización, exhibición/exposición, conservación/restauración, apropiación y consumo) (CNCA, 2016, pág. 68)

En ese sentido, las prácticas educativas y la mediación artística (subcomponente de la mediación cultural) ha tomado un rol trascendental en este proceso de vinculación, pues buscan generar una experiencia de aprendizaje circular -en este caso- entre la educación formal y no formal y cada una cuenta con un enfoque diferente; algunos la abordan bajo los criterios de la pedagogía crítica, otras desde intereses institucionales específicos como la línea curatorial, la interculturalidad, la inclusión, etcétera, pero todas responden específicamente al contenido artístico que están presentando en algún momento determinado. Por lo tanto, el contenido artístico es la línea transversal, luego existe un primer cruce que vendrían siendo los intereses institucionales y luego los enfoques educativos, lo cual da diferentes nomenclaturas para emplear la mediación.

Cabe destacar que, la oferta educativa de las instituciones culturales transita por diferentes experiencias de formación, cada una ligada a la disciplina artística que se busque fomentar; ya sea música, teatro, danza, artes visuales o cine, pero todas consideran una estructura de aprendizaje centrada en la sensibilización, esto quiere decir que acercan el contenido por medio de mecanismos como la dialógica, propician momentos de exploración, indagación y de conexión de ideas, para finalmente llegar un punto de reflexión personal, discusión, debate, entre otras.

En ese sentido, se puede deducir que la oferta educativa y la mediación artística opera en una línea paralela a la formación escolar, lo que implica que haya una desconexión entre los procesos educativos que se llevan a cabo en las aulas y lo que sucede en espacios de educación no formal. Por lo tanto, se podría decir que las instituciones culturales no contemplan aquellas necesidades que requieren los grupos infantojuveniles que visitan estos espacios, ya que la experiencia educativa de la cual serán parte responde específicamente a una línea de contenidos artísticos. No obstante, existe una línea transversal -e invisible- que sí fortalece, como lo son las habilidades transferibles y/o para la vida, principios fundamentales de ambos sectores.

A modo de contexto e introducción, se hace indispensable presentar el concepto de habilidades *transferibles*. Esta nueva concepción de las habilidades, comúnmente conocidas como fundamentales, nace el año 2022 bajo el alero de UNICEF en su informe “Las 12 Habilidades Transferibles del Marco Conceptual y Programático”, el cual define estas habilidades como aquellas indispensables para el desarrollo humano y que posibilitan el desarrollo integral de la ciudadanía, principalmente de los niños, niñas y jóvenes.

En términos generales, para esta investigación se utilizará el concepto de habilidades transferibles porque existe una cohesión entre las habilidades cognitivas, sociales y emocionales, las

cuales focalizan el desarrollo de humano como un proceso de aprendizaje continuo y progresivo en la vida. Además, existe una relación y vinculación entre las habilidades fundamentales, las digitales y aquellas técnico-laborales, potenciándose unas a otras. En definitiva, es una profundización teórica que hace sentido afín de esta investigación, dado que son habilidades que hacen frente a las necesidades actuales de los grupos infanto-juveniles.

En ese sentido, y a modo de síntesis, el tema de investigación pasa bajo la visión de relevar el rol de las instituciones artístico-culturales bajo la óptica de la educación no formal, dando cuenta cómo estos espacios artístico-educativos contribuyen intrínsecamente en la educación formal escolar, en la formación de NNJ y cómo es la composición de sus prácticas; lo anterior podría considerarse como un objetivo oculto.

Finalmente, el análisis de sus fundamentos y prácticas educativas permitirá identificar si contribuyen o en la formación integral de NNJ, en qué medida sus prácticas contribuyen en el desarrollo de habilidades transferibles, más bien, la investigación proporcionará información que enriquezca la discusión sobre el rol de estos espacios y su importancia en los procesos formativos de grupos infanto-juveniles, relevando su aporte en el proceso formativo de los NNJ, la importancia en el quehacer educativo de profesores/as y por sobre todo, identificar la presencia de experiencias que activen y potencien habilidades individuales y colectivas.

3. Antecedentes

3.1. Cultura, educación y formación de públicos

La incorporación del concepto *educación* en el sector de las artes y las culturas está correlacionado temporalmente al concepto de Mediación Cultural y Artística. Estos paradigmas se han instalado como nuevos discursos, fundamentos, enfoques y en las prácticas de las Instituciones Artístico-Culturales como parte de su quehacer principal, ya que con él se expande la posibilidad de generar un hábito de participación de nuevos públicos. No obstante, el concepto *educación* trajo consigo una serie de elementos que generaron tensión al momento de comenzar su instalación, como lo son: vincular los contenidos programáticos con el curriculum escolar, generar métodos de trabajos con focos pedagógicos (objetivos, estrategias y dispositivos educativos, entre otras), graduar la complejidad de información según tramos etarios, entre otros.

En línea a lo anterior, el proceso de instalación del concepto Mediación y Educación en las instituciones culturales se situó bajo una oferta educativa heterogénea de las instituciones, lo que supone una continua búsqueda de cómo incorporar estos nuevos paradigmas. En ese sentido, Miralles (2015) plantea que “las instituciones no contaban/cuentan con independencia editorial (lo que incluye financiamiento) lo que a su vez permite dar cuenta de una instalación meramente nominal” (Agirre et al., 2015, págs. 254-255) . Lo anterior reafirma el conflicto de base que generó esta nueva búsqueda de enfoques educativos, principalmente para las áreas y/o departamentos de formación de públicos, educación y mediación.

Para dar cuenta de este proceso de adaptación, se debe realizar una revisión histórica de cómo las entidades ministeriales han desarrollado e incorporado estos conceptos y de forma paralela, cómo las Instituciones Artístico-Culturales han aplicado estos elementos en sus prácticas.

Las políticas culturales, según como lo plantea Garretón (2004) incorpora aspectos como “un vasto conjunto de instancias, agentes, instituciones, organizaciones, incluidas las empresas, que hacen política cultural[...] el modo de ser de una sociedad, los modelos éticos, de conocimientos, lenguajes, comunicación y herencia cultural[...] las manifestaciones, aparatos y expresiones culturales, las formas de cultura, las industrias culturales, entre otros, lo que permite conexiones con otras políticas como la educacional” (págs. 77-78)

Garretón (2004) concluye que, lo que ocurre hoy en día es que la cultura, aun cuando es una dimensión que atraviesa el conjunto de la vida social “aparece también como un campo específico de

acción, con su propia densidad y autonomía, es decir, objeto de políticas explícitas, y no sólo como una perspectiva que se incorpora en el campo de las otras políticas o que se identifica a un sólo ámbito como lo que fue tradicionalmente la política educativa” (págs. 75-78).

En ese sentido, las instituciones culturales son uno de los principales responsables en contribuir en las políticas públicas del sector, específicamente por su oferta programática, programas de formación, educación y trabajo territorial. Pero cómo se comienza a gestar la noción de espacio cultural expandido (entendidos como aquellos espacios que aportan a otros sectores, ámbitos y políticas públicas), cómo las instituciones culturales logran permear a otros sectores (como el educativo), cómo fortalecemos el desarrollo personal, social y cultural, si aún existe una incipiente relación entre políticas culturales y educativas. Estas son algunas interrogantes que se abordarán a lo largo de la investigación.

En ese contexto, el año 2003, cuando se constituye el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), la primera institucionalidad destinada al desarrollo de políticas, planes y programas orientados a promover la cultural, específicamente aquella que apoya la participación, la creación y la difusión, tanto de personas como organizaciones, con el fin de facilitar el acceso a las diversas manifestaciones culturales del país. La promulgación del CNCA, según lo señalado por la Biblioteca Nacional del Congreso (2017), estableció mandatos que, para los fines de esta investigación, destacan los siguientes:

(1) Promover y contribuir al desarrollo de la creación artística y cultural, fomentando la creación, producción, mediación, circulación, distribución y difusión de las artes visuales, fotografía, nuevos medios, danza, circo, teatro, diseño, arquitectura, música, literatura, audiovisual y otras manifestaciones de las artes; como asimismo, promover el respeto y desarrollo de las artes y culturas populares.

(5) Promover el desarrollo de audiencias y facilitar el acceso equitativo al conocimiento y valoración de obras, expresiones y bienes artísticos, culturales y patrimoniales, y fomentar, en el ámbito de sus competencias, el derecho a la igualdad de oportunidades de acceso y participación de las personas con discapacidad.

(24) Establecer una vinculación permanente con el sistema educativo formal en todos sus niveles, coordinándose para ello con el Ministerio de Educación, con el fin de dar expresión a los componentes culturales, artísticos y patrimoniales en los planes y programas de estudio y en la labor pedagógica y formativa de los docentes y establecimientos educacionales. Además, en este ámbito, deberá fomentar los derechos lingüísticos, como asimismo aportar a la formación de nuevas audiencias.

El año 2005 se publica el documento “Chile quiere más cultura” donde la participación cultural, la difusión, el acceso y la formación de audiencias se sitúa como uno de los principales ejes estratégicos de política pública. Una de las principales líneas que se pueden destacar como hito de vinculación entre educación, arte y cultura es que se menciona la educación artística como parte fundamental de la política pública.

Revalorizar la enseñanza del arte como forma privilegiada de promoción de los valores humanistas, del respeto a la dignidad humana en sus más altas expresiones y de una ciudadanía acorde con los valores de la individualidad. En la medida que el arte promueve competencias expresivas y comunicativas, su enseñanza es también un aprendizaje de la libertad, y su inclusión en la formación reforzará asimismo valores de responsabilidad y trascendencia. (CNCA, 2005, pág. 20)

Posteriormente, el año 2011 se desarrolla la “Política Cultural 2011-2016” donde el concepto de participación reaparece nuevamente, pero bajo la perspectiva de la promoción de acceso a iniciativas artístico-culturales, la contribución en los hábitos de consumo y la difusión de las artes y las culturas. Para conseguir estos objetivos, la línea de acción (la cual se cruza directamente en los objetivos de esta investigación), tal como plantea el CNCA (2011) pasa por “aumentar la infraestructura cultural” (pág. 40), por lo cual se suman nuevos centros culturales como el Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos, el Centro Cultural Balmaceda 1215, el Centro Cultural Gabriela Mistral, el Centro Cultural M100, Centro Cultural Palacio de La Moneda, siendo los dos últimos, parte de la muestra de investigación por su enfoque educativo

Finalmente, el año 2017 se publica la “Política Nacional de Cultura 2017-2022” donde reaparece el concepto participación sumado al de democracia cultural, incorporando nuevos aspectos como la equidad de género, la inclusión, la participación activa, territorialidad, entre otras, donde se destaca la aparición del concepto de Mediación, Educación Artística y formación, temas centrales de esta investigación, y donde también se menciona la escuela como espacio tradicional para la enseñanza del arte, siendo además reconocida como “uno de los actores centrales para disminuir la desigualdad en materia de educación artística” (CNCA, 2017, pág. 78)

Es por lo anterior, donde comienza a visibilizarse una estrecha relación entre la escuela y los espacios artístico-culturales, consignados respectivamente como espacios de educación formal y no formal.

Según el CNCA (2017) “una educación artística de calidad, supone también la articulación entre los espacios de educación formal y no formal (como ONG, museos, bibliotecas, centros culturales, corporaciones culturales de municipios y otros organismos), facilitando el intercambio de prácticas entre educadores(as) y artistas, artesanos(as) y cultores(as), permitiendo, además, que la educación artística no se limite a un solo contexto educativo y se abra a la comunidad local y global por medio del vínculo con otros centros y otras instituciones” (pág. 79)

3.2. Programas de educación artística formal y no formal

En cuanto a planes de vinculación entre ambos sectores, se desarrollaron programas que permitirían establecer vínculos permanentes con el sistema educativo formal en todos sus niveles en estricta coordinación con el MINEDUC. Para esto se creó la Unidad de Educación Artística (MINEDUC), unidad que busca reconocer el rol de las artes en los procesos formativos de NNJ situados en el ámbito de la educación formal bajo una perspectiva de formación integral, por lo cual se desarrolla el Plan Nacional de Artes en Educación (2014), programa por el cual se busca fortalecer las experiencias de enseñanza-aprendizaje en artes relevando el rol de la educación artística en el desarrollo integral, creativo, cognitivo y emocional de todos y todas las estudiantes. (MINEDUC, 2018)

El Plan Nacional de Artes en Educación, programa dirigido a establecimientos públicos, está compuesto por talleres artísticos, encuentros para fomentar y difundir la educación artística, equipamiento artístico para establecimientos públicos y especializados en artes, además de incorporar en él la semana de la educación artística (SEA). El formato de sus talleres está en sintonía con el programa ACCIONA⁴ del CNCA, pues utiliza un enfoque pedagógico socio constructivista, el cual promueve aprendizajes por medio de la interacción con otros, y sus objetivos son: (1) ampliar las experiencias artísticas en diversas modalidades, (2) ofrecer oportunidades a que los NNJ se expresen creativamente, aprecien y respondan críticamente, (3) reconocer la importancia del trabajo -manual e intelectual-, (4) conocer y valorar los actores y el patrimonio cultural inmaterial en un mundo globalizado, (5) fortalecer el autoestima y el sentido de identidad, (6) desarrollar el pensamiento y reflexión crítica, (6) favorecer el trabajo en equipo, (7) desarrollar la capacidad de resolver problemas, (8) favorecer actividades no sexistas y (9) promover la participación activa de los y las jóvenes como

⁴ El programa Acciona nace el año 2011 y se presenta como una plataforma de apoyo a la escuela. Su objetivo pasa por vincular a una serie de actores e instituciones interesadas por el arte, la educación y la cultura para aportar a la educación en Chile y alcanzar conjuntamente el fin del programa, entendido como el mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo de la creatividad, la formación cultural y artística, y el desarrollo de capacidades socio afectivas de los/as estudiantes (MINCAP, 2022)

sujetos de derecho (MINEDUC, 2020, pág. 14); estos objetivos se vinculan estrechamente con las habilidades transferibles, competencias que serán descritas en apartados posteriores.

Casi de forma paralela comienza a desarrollarse la semana de la educación artística (SEA), una celebración impulsada por UNESCO, la cual busca sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la educación artística, promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social. El año 2013 comenzó este programa a nivel local, instancia dirigida a NNJ situados principalmente en la educación formal, la cual inicialmente se realizaba dentro de una semana y con el pasar de los años se transformó en una plataforma para difundir experiencias de educación artística, generar redes de colaboración entre espacios de educación formal preescolar y escolar con instituciones artístico-culturales.

Esta plataforma da cuenta específicamente sobre el rol de las instituciones culturales como espacios que promueven la enseñanza-aprendizaje a través de las artes, el aporte de ellas en la educación, la formación y por consiguiente, la ciudadanía. La SEA, programa que los últimos años tomó protagonismo y se realiza a lo largo de algunos meses del año, según indica el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en su última versión, parece ser el modelo propicio que releva el rol de la colaboración entre instituciones de educación formal escolar y aquellas no formales (espacios culturales).

Estos programas de Educación no formal y las instituciones culturales son considerados actores clave para incentivar la participación cultural, contribuir en el quehacer pedagógico de los educadores y promover enfoques educativos, “centrados en los procesos reflexivos, creativos, de vínculo con el contexto y la visibilización y puesta en valor de los procesos desarrollados” (MINCAP, 2022, pág. 13)

En conclusión, el proceso de vinculación entre estos dos sectores y ámbitos educativos comenzó a establecerse bajo la necesidad de fortalecer la educación artística formal, promoviendo la generación de instancias artísticas en espacios culturales, las que a su vez debían contener un enfoque educativo. Esto, además de generar tensiones, también propició que las instituciones culturales generaran nuevos lazos con las escuelas y sus diferentes actores (estudiantes y profesores), gestando y promoviendo experiencias artístico-educativas, abriendo espacios de discusión para educadores de diferentes asignaturas, etc.

3.3. Mediación Cultural y Artística: Paradigmas para un nuevo enfoque de vínculo entre instituciones culturales y escolares

3.3.1. Mediación Cultural y Artística: Revisión conceptual

Durante la mitad del siglo XX se produjeron los avances más relevantes en cuanto a la función educativa de los espacios artístico-culturales. El concepto Mediación Cultural y Artística ha pasado a transformarse en uno de los principales caminos para establecer vínculos concretos entre las instituciones de educación formal escolar y aquellas artístico-culturales. Estas últimas lograron generar nuevos enfoques y métodos de trabajo para públicos infanto-juveniles que, además de expandir la oferta programática de los espacios culturales, promover el consumo cultural, también aportaron en el desarrollo curricular, en el quehacer educativo de los profesores y propiciando nuevos espacios de enseñanza colaborativa entre ambos sectores.

La implementación del paradigma Mediación, sea este cultural y/o artístico, ha sido un desafío para las instituciones, pues a pesar de su complejidad conceptual, la mediación se ha transformado en las últimas décadas en una herramienta fundamental para las políticas culturales y para la educación artística (Peters, 2019, pág. 2), ya que al tratarse de una práctica colaborativa, la cual vincula a instituciones, educadores, gestores, artistas y especialistas de diversos saberes, permite establecer espacios y procesos de enseñanza, aprendizaje y formación, lo que no tan solo aporta a los objetivos fundamentales de la política cultural, sino que también permite aportar en las diferentes necesidades educativas actuales.

Si bien este subcapítulo no busca profundizar sobre el contexto histórico-temporal del concepto de mediación, es relevante hacer hincapié en el contexto sociocultural que vivió Europa entre los años sesenta y ochenta, lo que provocó un giro en las políticas públicas que han sido modelo para los lineamientos de las políticas nacionales.

Tomas Peters (2019) define este proceso como algo que generaría mayor cercanía y relación entre los públicos, la oferta y el desarrollo creativo del campo artístico-cultural. “Este movimiento social a fines del siglo XX propició que las instituciones culturales pudiesen reflexionar sobre su quehacer y repensar sus prácticas para llegar a nuevos públicos -bajo la premisa de la democratización cultural- redefiniendo sus formas de relacionarse con sus públicos y de cómo gestionar su “habitar” y experiencia” (págs. 5-6) Esto podría suponer que fue el punto de partida de la Mediación -artística-, una nueva forma de aproximación entre las artes y/o manifestaciones creativas con las personas.

El concepto de Mediación ha sido utilizando en diversos sectores y campos, Tomas Peters (2019) plantea:

A finales de los años 1960, la noción de mediación debió repensarse en un contexto de crisis de la representación social y política, y experimentó una serie de transferencias hacia diversas esferas de la sociedad (matrimoniales, laborales, medio ambientales, etcétera). Una de las esferas donde ha logrado gran atención en los últimos años ha sido el mundo de la cultura y de las artes (2019, pág. 5)

Pero la mediación no se gesta por una necesidad educativa propiamente tal. El paradigma se sitúa como una forma concreta de democratizar las artes y la cultura, siendo las instituciones las responsables de llevar este concepto a un campo intermedio entre la cultura y la educación. Lo anterior ocurre luego de una serie de discusiones en torno al rol de las instituciones culturales, luego de la creación de ICOM⁵ (1926), lo que representó uno de los hitos más importantes en cuanto a políticas internacionales.

Según lo que plantea Natalia Miralles (2015) una de las instancias más relevantes fue la IX Conferencia General de ICOM realizada en París y Grenoble (1971), hecho que permitió establecer un giro en torno a las funciones de los Museos en cuanto a su aporte en la educación.

Este *giro educativo* que tomaron las instituciones artístico-culturales las comenzó a posicionar como plataformas de diálogo, espacios donde la verdad es subjetiva y es la interpretación lo que comienza a prevalecer dentro de las experiencias de los participantes. Rogoff (2011) define este *giro educacional* como “la verdad no como correcta, probable, como un hecho, sino la verdad como aquella que recoge de su alrededor subjetividades que no son ni recogidas ni reflejadas por otras afirmaciones” (pág. 9)

En esa misma línea, Nuria Serrat (2005) reafirma que durante las últimas décadas del siglo XX se plantea de forma explícita y clara las posibilidades educativas de las instituciones museísticas, más allá de su simple función de ocio y contemplación. (pág. 104)

3.3.2. Mediación Artística en el contexto local

Una vez la mediación cultural y la mediación artística comenzaba a instalarse en el mundo como una nueva posibilidad para relacionar los espacios culturales con sus públicos, en Chile, durante el año 1972 se realizaba la “Mesa redonda sobre la importancia y desarrollo de los Museos en el mundo contemporáneo” donde expertos discutieron sobre el papel que tenían los Museos en diversas áreas,

⁵ Se conoce como ICOM al Consejo Internacional de Museos. ICOM es una organización internacional de museos y profesionales, cuyo fin está dirigido a la conservación, mantenimiento y comunicación del patrimonio natural y cultural del mundo, presente y futuro, tangible e intangible. (ICOM 2022)

entre ellas la educación (Asociación Latinoamericana de Museología, 1972). Las resoluciones que se plantearon en La Declaración de la Mesa de Santiago de Chile⁶, específicamente en el ámbito educativo, son:

1. La incorporación, en los museos que no lo poseyeran, de un servicio educativo, para cumplir su función didáctica, proveyéndole instalaciones adecuadas y recursos para su acción dentro y fuera del museo.
2. La inclusión dentro de la política educativa Nacional de los servicios que deban ser regularmente ofrecidos por los museos.
3. La difusión de medios audiovisuales de los diferentes temas de importancia para uso de las escuelas y llevados al medio rural.
4. El uso de materiales duplicados aprovechados en beneficio de la educación, mediante un sistema de descentralización
5. Estimular a las escuelas para que elaboren colecciones y exhibiciones con elementos de sus patrimonios culturales.
6. Que establezcan programas de entretenimiento para maestros en los diversos niveles de educación (primaria, secundaria y universitaria).

Este es el primer -y principal- hito del contexto nacional (y latinoamericano) que permitió a los espacios culturales relevaran el concepto de educación, dando paso a un proceso de nuevas búsquedas, ya sea de enfoques, fundamentos, experiencias y dispositivos.

Según Peters (2019) la educación artística surgió como “una herramienta para explicar nuevas propuestas artísticas, con el objetivo de comprenderlas y vivirlas como una experiencia” (pág. 7), lo que sitúa a las instituciones culturales y las artes como una experiencia educativa que permite establecer nuevas conexiones, generar nuevas ideas, dado que las manifestaciones artísticas y su interpretación, llevada a una experiencia individual es, por su naturaleza, un proceso formativo.

Luego, el concepto Mediación comienza a ser discutido en los años ochenta, donde el paradigma era concebido como un mecanismo para promover la vinculación entre individuos y colectividades en un contexto donde existía bajo acceso y participación en iniciativas artísticas y culturales, donde su principal mecanismo fue la Mediación Cultural, situada como marco de acción en el ámbito de la cultura, que potencia al conocimiento social y cultural de las comunidades frente a un objeto o situación común. En esa misma línea, la mediación artística es un campo dentro de la mediación cultural, la cual fue

⁶ <http://www.iber museos.org/recursos/documentos/declaracion-de-la-mesa-de-santiago-de-chile-1972/>

definida como una serie de intervenciones propuestas desde el campo del arte institucionalizado afín de posibilitar el diálogo entre una pieza artística y las personas. (CNCA, 2014).

Otro momento relevante para la mediación fue la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) el año 2003, el cual fue abordado en el subcapítulo anterior como hito de vinculación. No obstante, su creación también permitió que las instituciones culturales tomaran un rol sustancial en la formación de audiencias, donde las áreas de formación de públicos y aquellas educativas toman fuerza en el desarrollo de experiencias de mediación en diversas disciplinas y contextos.

Es de esta forma como la mediación artística comienza a transformarse en un mecanismo utilizado (y elaborado con diferentes enfoques) por las instituciones culturales, tales como museos, centros culturales, teatros, galerías, entre otras. Desde una perspectiva educativa y bajo un contexto situado en la educación artística, la mediación pasa a ser un vehículo para posibilitar la participación y la reflexión de los participantes.

En ese sentido, Rodrigo (2015) reafirma que “una de las cualidades que más destacan de la mediación es la generación de proyectos artísticos colaborativos, lo cual los condiciona a ser proyectos artístico-educativos con enfoques pedagógicos” (pág. 63). Esto permite entrever su condición de dispositivo no formal y como un vehículo para la colaboración entre distintos sectores.

Por lo tanto, la mediación y educación artística en el contexto local se sitúa en las instituciones culturales, pero se encuentran en un vaivén constante entre la educación no formal y la formal, distinguiendo el dispositivo solo por el contexto donde se emplea y el contenido que se transmite. Bajo esa mirada, la experiencia artística situada en contextos artístico-culturales toma relevancia no tan solo porque aparecen estos modos de enseñanza, sino que también las artes funcionan como componente permeable y conductor de otros saberes.

Finalmente, y en miras de profundizar este tema dentro del marco teórico, Fontdevila (2018) reafirma lo anterior concluyendo “quién es el emisor y quién el receptor, ni tampoco entre aquello que funciona como medio y aquello que funciona como mensaje, así como, por extensión, tampoco se podría delimitar con precisión hasta dónde llega el arte y hasta dónde la mediación” (pág. 56)

3.4. Educación para la vida: Procesos de transformación, habilidades y rol de las artes

Durante las últimas décadas diferentes investigadores han planteado que las artes cuentan con una serie de potencialidades que permite a niños, niñas, jóvenes (y también a los adultos) fortalecer diferentes habilidades para hacer frente de mejor manera los desafíos en diversos ámbitos de la vida, dado que lo artístico puede ser comprendido como una dimensión natural de la educación.

Para introducir este tema, tanto desde una perspectiva teórica, política y práctica, se deben considerar algunos procesos e hitos relevantes para esta investigación.

Como primer acercamiento, se encuentra el concepto habilidad/es. Estas competencias y/o aptitudes personales puede abrir un sinfín de perspectivas y enfoques en el campo de la educación, ya que estas suelen ser interpretadas y reinterpretadas a lo largo de la historia, ya sea desde dimensiones como la educativa, saberes pedagógicos específicos y/o perspectivas laborales. No obstante, para esta investigación es relevante ceñirse bajo los criterios de aprendizaje o necesidades para el siglo XXI, un cambio paradigmático que comenzó a volcar las estructuras socio-educacionales en miras de un mundo dinámico y cambiante.

La UNESCO (2015) plantea que existe un consenso acerca de la necesidad de que los nuevos planteamientos en materia de aprendizaje tomen en consideración las características de las y los estudiantes de hoy, sean más inclusivos y aborden los temas interdisciplinarios [...] y que resulta esencial brindar apoyo a los estudiantes para que cultiven competencias y habilidades meta-cognitivas desde las etapas más tempranas de la educación formal. (pág. 2)

El desafío de incorporar el desarrollo de habilidades transversales/fundamentales comprendidas como aquellas que favorecen el desarrollo integral de las personas, permitió también que las políticas públicas tomaran nuevos caminos y comenzaran a develar cambios en la educación formal. Alguno de los cambios más sustantivos en el contexto de esta investigación responde a la incorporación y/o reconocimiento de otros agentes como potenciales espacios educativos en este proceso de fortalecimiento.

El año 2009 se establecen nuevos principios y obligaciones en la educación de niños, niñas y jóvenes de Chile a través de la ley 20.370, reconociendo que la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal (BCN, 2009), relevando la importancia de los diferentes ámbitos educativos como partes fundamentales de la formación de NNJ, situándose las Instituciones Artístico-Culturales dentro de este marco.

En cuanto al proceso e incorporación de habilidades en el ámbito de la educación formal, la misma ley especifica lo siguiente:

Artículo 2: La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral,

afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (pág. 1)

Artículo 19.- La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo con los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares. (pág. 8)

Artículo 20.- La Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad. (pág. 8)

Lo anterior permite dar cuenta de un nuevo enfoque paradigmático en cuanto a los procesos educativos formales y la incorporación progresiva de una educación integral a fin de que los NNJ puedan transformarse en ciudadanos activos dentro de la sociedad.

En línea con lo anterior, se deben destacar el uso de las artes, las experiencias artístico-educativas y el acceso a los espacios culturales como parte del proceso transformativo de la educación y para ello, el rol de las instituciones culturales y la educación artística en contextos no formales es trascendental, principalmente para contribuir en la formación integral de las personas y así construir una sociedad cohesionada y participativa.

Los autores Andreu e Ibáñez (2018) plantean que “incorporar experiencias y recursos artísticos al trabajo de aula aparece como una estrategia positiva para conseguir mejores resultados, promover el interés y fortalecer la disposición de NNJ frente a la dinámica pedagógica a la cual están expuestos, puesto que en la medida que atrae su interés y aumenta su motivación, se transforma en una base importante en el desarrollo de habilidades socioemocionales” (pág. 16)

Durante los últimos años la noción definitoria y aquellos elementos que componen las habilidades ha sido un tema de discusión, principalmente por cómo éstas aportan de mejor forma en un desarrollo integral, tanto en ámbitos educativos, laborales y para la vida.

En ese sentido, y como no hay un consenso específico en la definición del concepto de habilidad, puesto que puede ser entendida desde diferentes dimensiones, a fin de esta investigación se tomará la definición de *habilidades transferibles* planteada por el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), como pilar fundamental para el desarrollo integral de NNJ.

Según la UNICEF en su texto “Las 12 habilidades transferibles del Marco Conceptual y Programático” (2022) postula que “las habilidades transferibles son aquellas que se necesitan para adaptarse a diversos contextos de la vida y que las personas pueden potencialmente transferir a diferentes entornos sociales, culturales o laborales” (pág. 3)

Las habilidades transferibles se configuran bajo las dimensiones cognitivas, sociales, instrumentales y emocionales, y su desarrollo permite que niños, niñas y adolescentes sigan aprendiendo a lo largo de la vida y por consiguiente se conviertan en ciudadanos activos. Estas habilidades operan de manera coordinada con las habilidades fundamentales⁷, aquellas específicas para el trabajo⁸ y las digitales⁹, funcionando interconectadas unas con otras.

3.5. Enfoques y prácticas educativas en instituciones Artístico-Culturales

A lo largo de la historia, los espacios culturales han estado continuamente en la búsqueda de fortalecer y profundizar sus enfoques, fundamentos y dispositivos de enseñanza, y la mediación artística en sí, se ha transformado y posicionado como una práctica educativa fuera de todos los parámetros conocidos dentro del marco de la educación formal y no formal. El *giro educativo* que tomaron las instituciones artístico-culturales propició no tan solo posibilidades para abordar ciertos contenidos y establecer colaboraciones con las escuelas, sino que también tensiones internas en el campo de las artes y la cultura.

Los autores Rodrigo y Callados (2015) reafirman esta postura, puesto que esta búsqueda de enfoques problematizaron la relación entre los ámbitos educativos, ya que “el giro educativo del arte se define como una práctica crítica, emancipadora y radical, por el contrario a las escuelas que se consideran jerárquicas y autoritarias, mientras que los departamentos educativos de los espacios culturales pueden ser definidos como simplificadores o infantilizadores de ciertos contenidos” (págs. 67-68).

⁷ Según UNICEF (2022) Son aquellas esenciales para el aprendizaje, el compromiso cívico y el trabajo productivo, independientemente del tipo de empleo al que se aspire. (pág. 5)

⁸ Según UNICEF (2022) Son también conocidas como técnicas. Son relevantes para empleos específicos, como la carpintería, plomería, ingeniería o peluquería, entre otras, y pueden estar asociadas con una o más ocupaciones. (pág. 6)

⁹ Según UNICEF (2022) Son aquellas que permiten a niños, niñas y adolescentes usar y comprender la tecnología, buscar y administrar información, comunicarse, colaborar, crear y compartir contenido, desarrollar conocimiento y resolver problemas de manera segura, crítica, ética y adecuada para su edad, idioma y cultura local. (pág. 6)

Esta reflexión toma sentido para esta investigación, puesto que los autores plantean que es necesario preguntarse cuando existe una práctica pedagógica en el ámbito de la cultura ¿qué rol juegan los educadores y/o mediadores de los departamentos educativos? Cuestionamiento que se relaciona con la hipótesis de investigación y que se desarrollará a lo largo del marco teórico.

En ese sentido, y considerando como parte de los antecedentes la muestra de esta investigación, es relevante conocer los enfoques, instrumentos/dispositivos y la relación que tienen las instituciones culturales con las escuelas a fin de establecer relaciones o problematizar sus prácticas con las necesidades educativas de NNJ situados en contextos escolares; considerando también el rol de la institución cultural como espacio de educación formal.

3.5.1. Museo de Arte Contemporáneo

El Museo de Arte Contemporáneo (MAC), dependiente de la Universidad de Chile, fue inaugurado en 1947 y se enmarcó en las políticas culturales que la Universidad desarrolló en la década del 40, gracias al instituto de Extensión de Artes Plásticas. El MAC es un museo universitario que busca ser un espacio público e inclusivo, que promueve la diversidad de miradas y donde converge la tradición y lo experimental. Esta institución busca compartir y conectar a las personas con el Arte Contemporáneo y sus principios pasan por proyectar ideas, pensamiento y acciones que contribuyan en el respeto y la generosidad. Sus objetivos pasan por conservar, documentar e investigar acerca de las obras que componen sus colecciones, incrementar su patrimonio a través de donaciones artísticas, difundir a través de diversas actividades el patrimonio del museo, producir y exhibir curadurías de arte moderno y contemporáneo y estrechar vínculos entre el público y las nuevas tendencias del arte (MAC, 2004)

El enfoque educativo de MAC no cuenta con una declaración formal. No obstante, luego de aplicar los instrumentos de investigación, se concluye que su enfoque está ligado al marco y línea editorial del museo y su vínculo con la Universidad de Chile. En términos específicos, el equipo educativo declara que los fundamentos que sustentan su modelo formativo está centrado en vincular las artes visuales con la vida de sus visitantes, haciendo énfasis en un enfoque experimental, sensibilización estética, ecológica y feminista.

3.5.2. Centro Cultural Matucana 100

El Centro Cultural Matucana 100 (M100) es una corporación cultural de derecho privado sin fines de lucro que abrió puertas a público el año 2001. Tiene por objetivo promover manifestaciones artísticas y culturales contemporáneas, ya sea con artes visuales, música, cine y artes escénicas,

facilitando la creación, visibilizando el trabajo de los artistas y acercarlos al público, entregar experiencias de calidad para todos y todas propiciando el acceso a públicos de diversas condiciones, su misión es favorecer la horizontalidad y cercanía con los creadores y públicos, garantizando una experiencia transversal desde el campo de lo artístico y la promoción del acceso para contribuir en el desarrollo cultural del país (M100, 2001).

El Centro Cultural Matucana 100 no cuenta con una declaración explícita sobre su enfoque educativo. No obstante, por medio de los instrumentos de investigación se puede deducir que su enfoque educativo/formativo está centrado principalmente en el acceso de NNJ cuya participación a experiencias artística sea baja o nula. También buscan promover la reflexión, el pensamiento crítico y el acercamiento de los lenguajes artísticos que define la línea editorial de la institución cultural.

3.5.3. Centro Cultural La Moneda

El Centro Cultural La Moneda (CCLM) fue inaugurado el 26 de enero del 2006 en el marco del proyecto Plaza de la Ciudadanía. Este centro cultural cuenta con una persona jurídica de derecho privado que cuenta con subvención del Estado de Chile. El CCLM busca desafiar a sus públicos a través de la emoción y el conocimiento, posicionándose como una plataforma donde se encuentran las comunidades con sus prácticas culturales en un intercambio libre y abierto de ideas. Su línea editorial pasa por la calidad, la singularidad, la pluralidad, diversidad y reflexión crítica, por lo que las exposiciones deben incluir un componente educativo estratégico, presente en la curatoría y la museografía, cuenta con una programación artística de arte clásico y contemporáneo, de patrimonio chileno y universal y exposiciones temáticas. (CCLM)

El CCLM no cuenta con una declaración explícita de sus fundamentos educativos, no obstante, a través de los instrumentos aplicados a los equipos, los responsables plantean que “el énfasis educativo tiene que ver con transmitir los énfasis curatoriales” (Brugnoli, 2022). El objetivo del área de aprendizaje es promover la discusión pública, cuya perspectiva esté centrada en la interculturalidad, medio ambiente, pueblos originarios y la descentralización, transformándose en una plataforma que democratice los contenidos y propicie el diálogo.

3.5.4. Museo Nacional de Bellas Artes

El Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), institución de carácter público que fue inaugurada en 1910 y que busca conservar y difundir la colección de arte patrimonial más grande del país. Su misión pasa por contribuir en el conocimiento y difusión de las técnicas artísticas contenidas en las artes visuales

según los códigos, época y contextos en que fueron desarrollados. Sus objetivos pasan por conservar, proteger, investigar, recuperar y difundir el patrimonio artístico a través de diversas actividades, educar estéticamente al público a través de nuevas metodologías de acercamiento e interpretación, organizar exposiciones del patrimonio artístico nacional e internacional, resguardar el patrimonio arquitectónico del museo y apoyar y colaborar con la difusión de la cultura y el arte en las regiones de Chile (MNBA, 2017)

En el caso del MNBA, si bien no existe una declaración formal sobre su rol educativo, dentro de la misión, visión y objetivos institucionales, se puede interpretar a contrapelo que, su rol educativo pasa por contribuir en la interpretación y acercamiento de sus públicos con las piezas artísticas que expone el museo. No obstante, el área educativa plantea que su enfoque está centrado en vincular a las personas con el espacio de forma horizontal, posibilitando este encuentro a través de herramientas y diversas posibilidades que proporciona la mediación (Echiburú, 2022), utilizando los contenidos artísticos para abordar otras temáticas y conseguir diferentes objetivos.

4. Estado del arte

Finalmente, y a modo de síntesis, es importante destacar que la presente investigación pasa principalmente por la motivación del autor, específicamente por la escasa cantidad de estudios o investigaciones en torno a la mediación artística, su relación con la educación formal y su aporte en el desarrollo de habilidades transferibles.

No obstante, durante los últimos años la educación y la mediación artística se ha transformado en un objeto de análisis principalmente por agentes implicados en la práctica y diversas mesas de trabajo conformadas por diferentes instituciones culturales. Dicho lo anterior, se mencionarán algunos estudios y aproximaciones que se han realizado en torno a estas temáticas que sintetizan los antecedentes expuestos anteriormente.

4.5. Documentación e informes ministeriales

Desde ámbitos formales, principalmente aquellos ministeriales, hay una serie de elementos que dan sustento a este estado del arte, específicamente sobre la educación artística y sus vínculos entre educación formal y no formal, la contribución de las artes en el desarrollo de habilidades y mediación cultural y artística.

Como primer acercamiento destacan diferentes documentos e instrumentos del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio los cuales declaran ciertas definiciones conceptuales a nivel institucional, el aporte de la mediación en contextos educativos no formales y herramientas para la educación artística formal.

4.5.1. Herramienta para la gestión cultural local – Mediación Artística

En el sitio web red cultura Red Cultura se encuentra un material llamado “Herramientas para la gestión cultural local – Mediación Artística (2014)” el cual tiene por objetivo dar a conocer los conceptos de Mediación Cultural y Artística, sus definiciones y aquellos elementos que componen estructuralmente estos paradigmas.

En apartados anteriores se definieron a modo de antecedente los paradigmas de mediación cultural y artística, pero es relevante destacar la declaración ministerial sobre qué se entiende por estos conceptos en nuestro país.

El CNCA (2014) define la Mediación Cultural como una instancia comunicativa entre dos partes, que permite “realizar un intercambio vinculante e interactivo, como un flujo o canal de información.

Esta acción implica una intencionalidad de una de las partes, la que realza, explota y da vida a una serie de conocimientos en torno al objetivo que se intenta mediar” (pág. 6).

Bajo ese marco, la institucionalidad cultural establece y declara que la mediación artística se concibe como un campo específico dentro de la mediación cultural y está “constituido por toda la gama de intervenciones y relaciones que el mediador induce y establece entre la obra artística y su recepción en el público, una posibilidad de diálogo en un acto circular de experiencia y aprendizaje” (pág. 10)

4.5.2. Cajas de Herramientas

En una segunda línea se encuentran publicaciones cuyos objetivos pasan por aportar en el quehacer educativo de aquellos actores de la educación formal y no formal, como lo son las “Cajas de Herramientas”. Estos documentos buscan promover la reflexión en torno a los aportes de la educación artística y cultural en la educación, promoviendo una enseñanza más integral, principio fundamental de esta investigación.

Elementos que se pueden destacar de este recurso elaborado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2019) son:

“el rol de las artes y la cultura en una educación de calidad, puesto que se define como aquella que 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, fortalece la autoestima y el sentido de comunidad” (pág. 15).

En suma a lo anterior, en relación a la educación artística en la enseñanza no formal, también se hace referencia a la función educativa de diferentes instituciones artístico-culturales y contextos de promoción artística.

4.5.3. Catastro de prácticas artísticas en establecimientos municipales y particulares subvencionados

También se encuentran algunos informes que permiten aproximarse a otra arista de esta investigación, los cuales abordan la importancia de las prácticas artísticas en contextos educativos formales y no formales, el perfil de los educadores, entre otros.

Uno de ellos es el Catastro realizado por la Red Regional de Artes en la Educación titulado como “Catastro de prácticas artísticas en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la

región metropolitana (2018)”, el cual buscó caracterizar las prácticas artísticas que se desarrollan en establecimientos educacionales municipales y subvencionados de la RM, para aportar con información estadística sobre la educación artística en la región.

El catastro plantea datos relevantes, tales como que “solo en la Región Metropolitana, al año se realizan 59.927 prácticas artísticas periódicas y 49.083 prácticas artísticas eventuales” (pág. 23) y que la mayor relación que poseen establecimientos educacionales es con organizaciones de la sociedad civil y municipios. A nivel metropolitano, la participación de la sociedad civil “se concentra en centros culturales privados, fundaciones, y corporaciones (13,2%); lo cual es seguido por grupos artísticos independientes (7,8%), y agrupaciones independientes que se dedican especialmente al ámbito folclórico (7,4%)” (pág. 48), lo que permite interpretar que los espacios artístico-culturales no tienen una presencia sustancial y activa dentro de los procesos educativos de niños, niñas y jóvenes. Este conflicto es uno de los principales puntos de intereses y nudos de la presente investigación.

Otro dato que se relaciona a la hipótesis investigativa responde principalmente a los aspectos que vinculan las prácticas artísticas con el desarrollo de habilidades transferibles. Según los datos levantados por el catastro, se observa que “el grado de aporte de habilidades transversales alcanza la calificación más favorable en la confianza en sí mismo y la creatividad (ambos con un 6,4%), y la menor para el desarrollo cognitivo, la tolerancia a la frustración, y la resiliencia (6,1%)” (pág. 43), habilidades que considera esta investigación al estar dentro de las habilidades transferibles.

4.6. Investigaciones: Programas y prácticas de educación artística

4.6.1. Estado de la educación artística en el sistema educativo formal y no formal

Otro estudio reciente que tiene relación con este proyecto de investigación es el “Estado de la educación artística en el sistema educativo formal y no formal de la región de O’Higgins (2022)”, estudio encargado por la Secretaría Regional Ministerial de las Culturas, Las Artes y el Patrimonio de la Región de O’Higgins.

Esta investigación, inédita por lo demás, tenía por objetivo describir el estado de la Educación Artística de la VI región, tanto en el sistema educativo municipal formal (evaluando la implementación curricular) y programas artísticos no formales (analizando el funcionamiento de programas como ACCIONA), por el cual también se buscaba identificar sus características, metodologías, tendencias y proponer orientaciones para ajustar los procesos a nivel regional.

Este estudio permitió levantar información relevante en diferentes dimensiones como, por ejemplo:

- Conocer el perfil de los profesores a cargo de las asignaturas artísticas, donde uno de los principales hallazgos en esta línea fue reconocer que los “especialistas” en áreas artísticas son mayoritariamente profesores generalistas, debido a un déficit de especialistas. (pág. 105)
- Permitted también identificar artistas/educadores que se desempeñan en programas de enseñanza no formal como lo son ACCIONA, CECREA y Talleres de MINEDUC, profesionales vinculados a sus áreas de ejercicio
- La investigación dio cuenta de diferentes necesidades como equipamiento, recursos, infraestructura adecuada para la enseñanza de diferentes artes.
- Los resultados abordan la valoración de la educación artística por diferentes agentes de la comunidad educativa, dando cuenta de una valoración alta por parte de los principales actores (estudiantes, directivos y docentes), aunque más de la mitad señala que las asignaturas de educación artística se valoran menos que las no-artísticas (pág. 107), entre otras.

Finalmente, lo que hace relevante esta investigación como parte del estado del arte es que, los autores Mela & Cobos (2022) concluyen que la “percepción positiva del profesorado se atribuye a enseñar artes en las escuelas surge de la visualización de un trabajo creativo ligado a las necesidades e intereses del contexto y del alumnado” (pág. 107)

4.6.2. El arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela

Por otro lado, se consideran relevantes para esta investigación artículos e informes que permiten aproximarse al tema de fondo de esta investigación, específicamente a cómo las artes, la educación artística y los espacios artístico-culturales contribuyen en el desarrollo de habilidades. En ese sentido se encuentra artículo elaborado por Silvia Andreu y Tania Ibáñez titulado “El arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela (2018)”, en el marco de un proyecto piloto para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en establecimientos educacionales de la comuna de Isla de Maipo, el cual fue implementado por la Universidad de Chile.

Este programa estuvo compuesto por una serie de talleres extraprogramáticos y dentro de las horas lectivas formales. Las sesiones estuvieron compuestas por tres sellos didácticos, el primero respondió a un enfoque centrado en el trabajo colectivo y la generación de vínculos en el aula, denominado por las autoras como contexto privilegiado para favorecer el aprendizaje emocional, el

segundo es el enfoque interdisciplinario por el cual se favorecían habilidades socioemocionales a partir del campo de las artes y su cruce con diversas actividades curriculares.

Finalmente, el tercer sello fue la promoción de trabajo colaborativo entre quienes impartían las experiencias artísticas y docentes, tanto en el diseño como en la implementación (pág. 10). El resultado de esta intervención permitió identificar un fortalecimiento en la expresión verbal y no verbal, generando espacios de comunicación efectiva individual y colectiva en cuanto a la expresión de emociones. Por otro lado, permitió evidenciar que las estrategias artístico-educativas favorecieron las actividades curriculares (Andreu & Ibáñez, 2018, pág. 15).

4.6.3. Aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales

Por otro lado, se encuentra un estudio encargado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes a Asesorías para el Desarrollo (2013) titulado “El aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales”. Su objetivo era identificar el aporte de la educación artística en el desarrollo de las competencias laborales transversales de los estudiantes de enseñanza media científico humanista, pertenecientes a instituciones educativas que desarrollan iniciativas artísticas como parte de su proyecto educativo institucional.

La investigación se enfocó en identificar habilidades socioafectivas que se vinculan a las artes y la educación artística, lo que permitió reconocer diferencias en el desarrollo de estas habilidades en estudiantes que han participado y de aquellos que no han participado de talleres artísticos.

Los autores concluyeron en dos categorías de interés en cuanto a las habilidades de los jóvenes, la primera se centró en el ámbito personal, dejando habilidades como “la orientación al logro, capacidad para elaborar y expresar ideas, autorregulación, autovaloración, toma de decisiones, y compromiso personal. La segunda dimensión agrupa principalmente la relación con otros: capacidad de establecer normas, empatía, trabajo en grupo y participación” (pág. 113)

Por otro lado, la institución titular de la investigación plantea que los alumnos que han participado en talleres artísticos muestran “mayor desarrollo de estas habilidades, según lo indicado en la encuesta. El promedio de notas es otra variable que explica diferencias en el desarrollo de habilidades socioafectivas. (pág. 113)

En ese sentido, los autores concluyen que los “estudiantes con buen promedio de notas muestran mayor desarrollo de estas habilidades, especialmente en orientación al logro, capacidad para elaborar y expresar ideas, autorregulación y compromiso personal” (CNCA, 2013)

En conclusión, la relación entre mediación y educación artística, el rol de los espacios artístico-culturales, el desarrollo de habilidades transferibles y el vínculo con las escuelas, está en una etapa de investigación local incipiente. Es en este sentido que esta investigación bajo la óptica de la gestión cultural puede aportar nuevos datos para construir nuevos enfoques educativos en las instituciones culturales que permita establecer nuevas relaciones entre la educación formal y la no formal y relevar sus aportes en la educación y formación integral de grupos infanto-juveniles.

5. Marco teórico

Por medio de este capítulo se abordarán los conceptos centrales de la investigación, siendo estos revisados desde una mirada global y local. En una primera instancia se abordará la institución artístico-cultural como una plataforma y contexto de enseñanza-aprendizaje y su rol bajo la perspectiva de la educación no formal.

En los apartados siguientes se profundizará sobre la vinculación entre los espacios culturales y la educación formal escolar, sus enfoques, dispositivos y formas de implementar la mediación artística. En ese mismo sentido, se teorizará en relación con la mediación artística como dispositivo de vínculo, dispositivo crítico, su aporte en las necesidades educativas del contexto actual y la contribución de las prácticas de mediación en el desarrollo de habilidades transferibles.

5.1. Instituciones culturales: transición del ámbito educativo informal al no formal

De forma introductoria, y con el fin de dar contexto a qué se dice respecto a los diferentes elementos que darán forma a la investigación, es relevante discutir cómo las instituciones culturales comenzaron a transitar entre los ámbitos de enseñanza informal a la no formal y también como desdibujan los límites con la educación formal.

Con el pasar de los años, las instituciones artístico-culturales pasaron a transformarse en uno de los principales lugares que promueven el acceso a diferentes contenidos, contribuyen en los aprendizajes y proporcionan espacios educativos tanto para niños, niñas, jóvenes y adultos en conjunto con las escuelas/colegios/liceos, además de su aporte en el quehacer educativo de profesores y educadores.

Actualmente, las instituciones culturales son parte fundamental dentro de la estructura educativa de una sociedad. Así lo deja ver Natalia Miralles (2015) quien enfatiza que las instituciones artístico-culturales “desarrollan una importante labor en la alfabetización y la educación de las artes, transformándose en espacios significativos para generar una aproximación más actualizada a ellas” (pág. 253).

La afirmación anterior pasa por cómo está compuesta la experiencia artística dentro de las instituciones culturales, donde sus diferentes dimensiones, ya sea la forma en cómo está pensado el espacio, la distribución y relación entre objetos y su composición museográfica, permite definirla como tal; una experiencia, en este caso, no solo de goce sino de aprendizaje. A esto se suma el hecho de que las instituciones culturales tienden a ser dinámicas en cuanto a sus contenidos dada la naturaleza y los objetivos de cada espacio.

Para adentrarse en esta discusión, se debe destacar el primer enfoque educativo que comenzó a situar a las instituciones culturales dentro del campo de la educación. Tanto los museos como los centros culturales divagaron conceptualmente dentro de lo que se conoce como enseñanza o educación informal, la cual es comprendida como aquella transmisión de conocimientos que se genera-transmite de forma aleatoria, como lo puede ser la enseñanza valórica en una iglesia, conversaciones triviales con las familias, entre otras, esto debido a que los espacios culturales no contaban con objetivos específicos en la transmisión de sus contenidos.

Hamadache (1991) define la educación informal como aquel proceso de aprendizaje por osmosis entre el que aprende y su entorno, situado en contextos donde la transmisión de conocimientos es de forma no intencional, no planificada y que principalmente se da en la interacción cotidiana. (pág. 124)

Con el transcurso del tiempo y la demanda de los públicos, las instituciones culturales comenzaron a posicionarse dentro del ámbito de la educación no formal, específicamente porque comenzaron a elaborar prácticas internas que finalmente se tradujeron en objetivos para la transmisión de contenidos. En ese sentido, para cumplir con esta nueva dimensión dentro de las instituciones culturales, éstas comenzaron a constituir áreas/departamentos de formación/educación con una profesionalización de los equipos con el fin de acercar y promover las artes. Lo anterior permitió profundizar el objetivo de transmitir contenidos y pasar al de *proporcionar* nuevos conocimientos, con el fin de alcanzar nuevos públicos.

En coherencia a lo anterior, Hamadache (1991) plantea que la educación no formal está compuesta por actividades organizadas, estructuras (de lo contrario entran en el ámbito de la educación informal), se destina a un público que se puede identificar y tienden a alcanzar un objetivo educativo. (UNESCO, 1991, pág. 125).

Según Shigeru Aoyagi, jefe de Alfabetización y Educación No formal de UNESCO (2004), define la educación no formal como un “proceso de aprendizaje situado en contextos de transmisión de conocimientos no oficiales, cuyos objetivos y resultados no están avalados por etapas formativas específicas ni un diploma oficial”. (pág. 2)

En esa misma línea, Pedro Luque (1997) plantea que la educación no formal propone objetivos que “incorporan intencionalmente procesos educativos, intentando responder a necesidades básicas del aprendizaje, busca la adquisición inmediata de habilidades y conocimientos, responden a necesidades puntuales, busca efectos a corto plazo, entre otras” (pág. 316)

En ese contexto, la definición de educación no formal se transforma en un reflejo de la definición educativa de las Instituciones artístico-culturales, ya que estos espacios propician una serie de conocimientos que son considerados interpretativos y transformativos, puesto que se sitúan en un espacio de aprendizaje circular¹⁰ y divergente. Además, cada institución cuenta con una estructura propia, buscan promover conocimientos, desarrollar habilidades y responde a requerimientos específicos dependiendo del fin que el espacio cultural establezca.

En ese sentido, Luis Camnitzer (2018) plantea que los museos no están allí para promover una escala de valores prefabricados y la mercantilización del arte, sino para ofrecer un espacio de comunicación entre los artistas y el público. En lugar de refinar el consumo de los visitantes, está para ayudarles a pensar por sí mismos (págs. 31-32). En consecuencia, los museos o centros culturales se han convertido en espacios que contribuyen en la formación de las personas y por consiguiente, en la educación.

Rita Irwin (2015) afirma que la experiencia artística “se transforma en un sinfín de posibilidades, conexiones, estructuras, ideas dinámicas, que se mueven y que a su vez, se transforman en nuevos conocimientos” (pág. 168). Por lo tanto, la transmisión de conocimientos no es jerárquica ni progresiva, más bien se caracteriza por ser horizontal y rizomática, siendo ésta más factible en un espacio situado bajo el paradigma *no formal*.

Lo anterior dificulta el establecimiento de etapas de transmisión y aquellos elementos esenciales de la educación formal, desapegándose de los modelos tradicionales. No obstante, los procesos formativos en estos espacios no formales se pueden considerar como una instancia y/o experiencia de aprendizaje significativo.

Según Luis Trujillo (2017), el aprendizaje “no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias. Esto nos lleva a que el aprendizaje no es asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino un proceso dinámico que se manifiesta cuando el estudiante ensambla, extiende, restaura e interpreta, y construye conocimientos” (pág. 12)

En relación con lo anterior, estos conocimientos parten desde la experiencia y lo integra con la información que recibe, lo que otorga valor a lo que podría denominarse como experiencia artístico-

¹⁰ El aprendizaje circular se define como aquella práctica educativa que, tanto quien entrega los contenidos y quien los recibe, cuentan con una categoría horizontal, donde ambos pueden construir conocimientos.

educativa, puesto que, al estar situada en un contexto no formal, la vivencia predomina por sobre el contenido, el producto o la transmisión de contenidos verticales, dado que los participantes construyen sus propios aprendizajes de manera individual y también de forma colectiva, favoreciendo la creatividad, la resolución de problemas, la corresponsabilidad, entre otras.

5.2. Educación no formal situada en espacios culturales: oportunidades y desafíos

Situar a las instituciones culturales dentro del ámbito de la educación no formal trae consigo una serie de virtudes, pero también diferentes desafíos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje que pueden generarse en contextos culturales tienen que sobrellevar una serie de complicaciones en cuanto al desarrollo de estrategias didácticas, ya que estas se complejizan por diferentes factores como, la diversidad de asistentes, las múltiples interacciones e interpretaciones, los objetivos de cada institución y la solicitud/demanda del público.

La autora Nuria Serrat (2005) expone que “disciplinas como la didáctica se verá determinada por las características propias de la institución -artístico-cultural-, identificando los puntos de encuentro entre dos disciplinas en construcción y estructuración interna, como lo es la didáctica y la museografía” (Serrat, 2005, pág. 107).

Es por estas complejidades que, en la medida que las instituciones culturales comenzaron a desarrollar nuevos enfoques y gestaron áreas especializadas en el desarrollo de nuevos públicos (específicamente en el ámbito educativo), donde fue necesario incorporar dentro de ellas profesionales de la educación que dedicaron su quehacer específicamente en la elaboración de estrategias educativas para diferentes públicos, edades y contexto.

Para establecer procesos didácticos para niños, niñas y jóvenes de diversas edades, perfiles, contextos y en el marco de la escolaridad (donde se encuentra la mayor cantidad de visitantes de esas edades), fue necesario expandir las miradas y enfoques para utilizar las artes -en sí mismas- como una forma de enseñanza y no como un fin, aprovechando las dimensiones del ámbito no formal.

Alejandra Orbeta (2015) define lo anterior como un modelo de desarrollo mental que se puede esgrimir en un aprendizaje sensible. Por lo tanto, las artes sería un medio y no un fin educativo en sí mismo, que estaría al servicio de la integración de los individuos alienables, dada su capacidad de atravesar fronteras entre disciplinas escolares. (pág. 31)

En cuanto a la profesionalización de los equipos y la elaboración de estrategias, Serrat (2005) relaciona la figura de las instituciones culturales y su rol, concluyendo que “la configuración de estas

áreas de actuación, o funciones, viene determinada principalmente por los objetivos que el espacio debe cumplir como institución. Es decir que su desarrollo requiere de áreas específicas para su elaboración, puesto que requieren de determinados principios, instrumentos y métodos propios” (pág. 115).

Para que las instituciones artístico-culturales puedan responder a sus principios institucionales, pero también a las demandas de sus nuevos públicos han debido incorporar elementos del ámbito de la pedagogía para de esa forma graduar la transmisión de contenidos a públicos infanto-juveniles. Pero no tan solo eso, también se han visto en la necesidad de incorporar dentro de sus prácticas instrumentos que permita facilitar estos contenidos y engranar su discurso con aquellos de las instituciones escolares.

En ese sentido, Touriñan (2018) señala que la relación artes-educación, abordando la educación artística desde la perspectiva de la educación, no debe prescindir de las artes, más bien debe utilizarlas para su objetivo educativo.

El autor plantea que no se debe anular la perspectiva propia del desarrollo de los productos culturales [...] esta propuesta exige una mentalidad pedagógica específica y una mirada pedagógica especializada, distinta de la que tiene el profesional no pedagogo, que suele ver la educación artística como arte y creación de objetos artísticos y no como educación. (Touriñan, 2018, pág. 38)

Por otro lado, Antonio Silva (2015) reafirma lo anterior concluyendo que “los educadores cuentan con una fuerte creencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente sobre el contenido o saber que imparten, lo que permite asumir que los educadores cuentan con creencias epistemológicas sobre un ámbito o dominio de un conocimiento, lo que parece sustentar la relevancia de los procesos pedagógicos” (pág. 63) en el quehacer de las instituciones culturales y artísticas.

Por lo tanto, se puede asumir que las instituciones artístico-culturales y sus equipos educativos necesitan sentar estructuras procesuales y formativas para dar respuesta a las necesidades de los grupos infanto-juveniles y/o escolares, utilizando las artes como un proceso que active principios pedagógicos, los cuales permitirán establecer una ruta de aprendizaje que pueda ser comprendida de forma bidireccional, ya sea entre quien ejecuta una experiencia artístico-educativa no formal y quien la recibe. Además, y de forma transversal, permite establecer criterios de formación procesual (independientemente de la duración de cada experiencia), promoviendo que las instituciones culturales puedan tener datos que posteriormente pueden ser utilizados para diferentes fines evaluativos.

5.3. Relaciones y prácticas de enseñanza entre espacios culturales y escuelas.

Los espacios culturales comenzaron a situarse como contextos de enseñanza-aprendizaje por las posibilidades que otorga a los profesores fuera de las aulas y contextos educativos formales, específicamente por los procesos y mecanismo de enseñanza que propician estos lugares y los resultados que buscan los actores de la educación formal para sus NNJ, como lo son: activar el pensamiento crítico, promover la escucha activa, desarrollar el planteamiento de problemas, la interpretación de obras, la expresión de opiniones, entre otras, habilidades que dentro de los contextos escolares suelen verse mermados por la rigidez del espacio educativo y el curriculum.

Peters (2019) expone que la labor educativa de los espacios culturales se vio en la necesidad de reflexionar sobre su operar y comenzó a establecer nuevas lógicas de trabajo con sus públicos y/o visitantes [...] esto forzó a las instituciones a modificarse y adaptarse con nuevas estrategias didácticas, herramientas interactivas innovadoras y métodos de trabajo como el aprendizaje activo, lo que implicó pensar en equipos interdisciplinarios conformados por profesionales de diversas ramas de la educación y las ciencias sociales (pág. 8).

Para conseguir lo anterior fue necesario que las instituciones y sus prácticas educativas pudiera incorporar un abordaje crítico, donde la creación e interpretación de las obras se co-diseñan entre diversos agentes y desde varias maneras de observación y experimentación, lo que permite entrever la posibilidad de que las instituciones y sus propuestas educativas propicien el desarrollo de habilidades transferibles, otra dimensión de esta investigación que será desarrollada más adelante.

Los nuevos procesos y paradigmas que comenzaron a utilizar las instituciones culturales bajo los parámetros de la educación no formal no solo impactaron en la redefinición de las políticas públicas e institucionales, sino que también cómo los enfoques, fundamentos, programas y experiencias educativas lograban establecer nuevos vínculos con sus públicos.

En ese sentido Natalia Miralles (2015) plantea que la concepción se encuentra en estrecha relación con la función educativa” (pág. 262) desapegándose del principio inicial de estos espacios, los cuales se vinculaban inicialmente a individuos cuyo interés era acceder y conocer más sobre una pieza artística. Ahora, su objetivo pasa por contribuir en la formación de estos individuos, fomentando cohesión social, utilizando estos lugares para establecer nuevas conexiones y miradas.

Esta reconfiguración permitió que las instituciones culturales pasaran a transformarse en lugares de enseñanza al desmitificar sus límites simbólicos. Moreno (2010) plantea que “las experiencias

artísticas conectan al sujeto con su propia identidad individual y cultural [...] permitiendo revisar su imaginario y acceder al universo simbólico” (pág. 2).

Bajo esa premisa, Alejandra Orbeta (2015) afirma que “la existencia de las diversas realidades sociales y culturales hace indispensable que niños, niñas y jóvenes tomen conciencia de la diversidad social, consideren otros puntos de vista y reconozcan la propia como una mirada más. Estas ideas abren nuevas perspectivas para la educación artística” (pág. 49) y su aporte en el desarrollo de aspectos fundamentales para su crecimiento integral.

Es de esta forma que las instituciones culturales comienzan a estrechar sus lazos simbólicos con sus públicos y diversificar la forma en cómo seguir ampliando y conectado con un segmento de público específico; las instituciones escolares, situadas bajo los términos de la educación formal. Este proceso propone una nueva etapa (que se transforma en parte fundamental de nuestro objeto de estudio) a las instituciones culturales, lo que según Touriñan (2018) se sintetiza en establecer una relación directa entre los procesos educativos formales y el contexto cultural, lo que requiere “instalar un desarrollo de enseñanza que considere niveles de adecuación, métodos de enseñanza adecuados, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias” (Touriñan, 2018, pág. 65), posibilitando a los diferentes actores de este segmento de público (niños, niñas, jóvenes, educadores, entre otros) estrechar su vínculo, ampliar sus conocimientos artísticos y fortalecer sus habilidades.

En ese sentido, la pedagogía contribuye y posibilita a las instituciones culturales direccionar su trabajo con el fin de adaptar las formas de enseñanza para que causen interés en los públicos escolares (todos sus actores), configurando sus dinámicas en un acto educativo. Es por lo anterior, específicamente por el hecho de direccionar el acto educativo que los espacios *no formales* y las escuelas “desdibujan sus límites por medio de herramientas y/o dispositivos que eliminan la posición de los estudiantes y los profesores” (Acaso, 2012). A lo anterior se debe considerar que las instituciones artístico-culturales cuentan con elementos que lo alejan de la realidad de la educación formal, como lo es la experiencia práctica del aprendizaje; un aprendizaje visible, una ventaja que permite generar aprendizajes significativos en sus diversos públicos.

María Acaso (2012) plantea una serie de críticas respecto a la pedagogía convencional, lo que releva el valor de rol educativo de las instituciones culturales. La pedagogía, hasta ahora, “presuponía la imposibilidad de autocompletarse como discursiva o como retórica; la imposibilidad de que participase alguien más que no fuese el dúo “estudiante-profesor”, presuponía la certeza de que todo lo que ocurría en el acto pedagógico era finito” (pág. 92). Afirmación que queda fuera de los parámetros de los espacios

culturales por la forma en que se constituye el proceso educativo, dado que su composición incorpora no solo al individuo, sino que también al colectivo; el/la profesor/a, los estudiantes y el mediador/a.

En contraposición, las ventajas actuales, y principalmente de situar a los espacios culturales como contextos educativos pasa “porque convergen las diferentes modalidades educativas, la formal, la no formal e informal, y estas se complementan más que nunca y de esta manera favorecen un desarrollo integral” (Agirre et al., 2015, pág. 28), aportando en el desarrollo humano y fortaleciendo habilidades fundamentales y transferibles.

Es inevitable no vincular los conceptos enseñanza y aprendizaje a la pedagogía, inclusive si estos ocurren en Instituciones Artístico-Culturales. No obstante, aquellos aspectos pedagógicos a los cuales se acostumbra a analizar (objetivos de aprendizaje, didácticas, etc.), en estos espacios se reducen al concepto de *experiencia*, pues “en ella se vive y/o experimenta la acción de encontrarse y relacionarse con otro, permitiendo la posibilidad de conocer, aprender, reflexionar y sorprenderse, emergiendo de esa interacción lo pedagógico” (García-Huidobro & Schenffeldt, 2022, pág. 31), comprendido como el acto de encontrarse un contexto de aprendizaje horizontal y relacionarse, discutir, interpretar, tomar posiciones, roles de opiniones y co-construir nuevos conocimientos.

La práctica pedagógica o el sentido educativo de los espacios culturales son experiencias de intercambio, son prácticas pedagógicas colaborativas situadas en contextos artísticos que trascienden lo establecido, el conocimiento se construye a través de los sentidos propios de un individuo y/o una colectividad, lo que a su vez contribuye en la transformación de los individuos y la sociedad. (Rodrigo & Collados, 2015, págs. 2-3)

5.4. Espacios Artístico-Culturales: Lugares de vínculo y colaboración

Considerando los elementos anteriores, la transición de las Instituciones Artístico-Culturales hacia un modelo de educación no formal se transformó en una posibilidad concreta para establecer vínculos con nuevos públicos por medio de sus principios, fundamentos y herramientas educativas, en miras de convertirse “en lugares más dinámicos y útiles para la sociedad, relevando su función educativa” (Agirre et al., 2015, pág. 254).

En ese sentido, el posicionamiento de los espacios culturales y la educación artística no formal gatilló el desarrollo de nuevos mecanismos que comenzaron a reconfigurar la concepción tradicional de la educación artística, principalmente aquel enfoque centrado en transmitir conocimientos para comprender códigos, lenguajes y técnicas de diversas disciplinas artísticas, direccionando sus contenidos

y prácticas de enseñanza en un camino que les permitiera abordar temáticas contingentes, de interés social, político y cultural para sus participantes, posibilitando vínculos simbólicos dada la naturaleza de sus espacios.

Estos elementos, los que finalmente dan forma a los programas formativos, se conforman principalmente por prácticas de enseñanza y mecanismos/herramientas de formación que dan la posibilidad a las instituciones, “lugares públicos y de tránsito, desarrollar estrategias de apreciación de piezas artísticas para transformar su estado a una función que podría denominarse educador”. (Calaf Masach & Gutierrez Berciano, 2015, pág. 132)

Estos nuevos modos de relacionamiento entre las instituciones y sus nuevos públicos, ergo, niños, niñas y jóvenes (situados o no en contextos escolares), revitalizó un debate y una serie de discusiones en torno a qué se busca transmitir con las artes; contenidos específicos, nuevos saberes o expandir capacidades transversales.

En ese sentido, el autor Hebert Read (1982) en su texto *Educación por el Arte* hace referencia que las artes, sus diversos lenguajes y técnicas, entraron en un espiral ascendente que las posicionó no solo como una pieza y/o experiencia artística cuyo fin era la apreciación, sino que también “comenzaron a ser utilizadas como un medio para la enseñanza. Además, plantea que la finalidad del arte en la educación debiese ser idéntica a la finalidad de la educación misma” (pág. 119).

En cuanto al contexto local, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2016) define la educación artística en dos sentidos.

1. Educación a través del arte: aquella que permite fomentar o fortalecer otros propósitos formativos no relacionados con la apreciación, disfrute o aprendizaje de una disciplina artística. Este proceso favorece la motivación y permite desarrollar habilidades transversales a todas las áreas.
2. Educación en las artes: es considerada como aquella que pretende conseguir un aprendizaje sistemático en alguna disciplina artística. (pág. 16)

Es de esta forma como la educación artística situada en espacios culturales, se expande y permea más allá de los establecimientos educativos y se posiciona como una forma de transmisión de conocimientos circular, donde no tan solo existe un receptor, sino que la experiencia construye conocimientos de forma colectiva, facilitando el vínculo entre quienes asisten a las instituciones artístico-culturales, posibilitando la colaboración en el desarrollo de nuevas prácticas, desde las cuales finalmente emergen los objetivos institucionales y las necesidades de sus visitantes.

Bajo la perspectiva de Read, las artes posibilitan a aquellos agentes de la educación y la cultura no tan solo quedarse con el camino de la interpretación, puesto que los lenguajes artísticos expanden la posibilidad de adentrarse en dimensiones más complejas del aprendizaje. Las instituciones culturales (en su mayoría) han tomado el camino de la educación a través del arte, aprovechando este enfoque como un “desapego” de los contenidos programáticos y/o editoriales de la institución, dando mayor libertad para establecer vínculos con contenidos contingentes, diversos saberes (como lo podría ser la ciencia, la tecnología, etc.), usando las artes como vehículo de enseñanza/aprendizaje.

Tauriñan (2018) plantea que “se puede conocer un área específica de un saber, también se puede enseñar un contenido, pero también podemos educar “con” ese determinado saber (en este caso las artes), esto para desarrollar el carácter y sentido inherentes al significado de la educación” (pág. 50).

La dicotomía existente entre la Educación a través del arte y la Educación en las artes puede ser desdibujada si se enmarca dentro de la educación no formal situada en los espacios culturales, debido a que éstos cuentan con la capacidad (y la opción) de situar sus enfoques fuera de los marcos tradicionales, pudiendo transmitir conocimientos artísticos y a su vez situar sus enfoques (y sus contenidos artísticos) como un medio para el desarrollo de capacidades, habilidades y percepciones estrechamente relacionadas con el contexto donde ocurre la experiencia de aprendizaje.

Alejandra Orbeta (2015) plantea que, según la visión de Elliot Eisner, éste justifica las áreas artísticas considerándolas importantes y potenciales para generar experiencias humanas, planteando preguntas como qué enseñan las artes que no enseñan otros saberes (pág. 39). En esa dirección, también se pueden instalar una discusión sobre qué buscan enseñar las instituciones culturales por medio de sus contenidos, cómo se vinculan con las necesidades sociales y de interés para aquellos públicos infanto-juveniles.

La misma autora reafirma el valor de las artes en la educación, puesto que concibe las artes como “un vehículo que facilita el desarrollo personal, interpersonal y por consiguiente, aspectos fundamentales para la sociedad” (Agirre et al., 2015. Pág 39), relevando la importancia de la colaboración entre estos ámbitos educativos, dado que la educación artística en contexto de educación no formal permite potenciar las prácticas educativas que tienen lugar en la educación formal, facilitando la apertura de diferentes dimensiones sensibles a través de elementos simbólicos y semióticos que propician la expresión y el desarrollo creativo innato.

5.5. Estrategias y enfoques de vínculo: Instituciones culturales y experiencias educativas.

Tomando en consideración el tema anterior, se hace indispensable ahondar sobre los diferentes enfoques y mecanismos de educación artística no formal y cómo específicamente la mediación artística toma un rol fundamental en la vinculación y/o colaboración entre estos ámbitos.

Con el pasar de los años se ha podido sistematizar y operativizar los modelos existentes en las instituciones culturales. Los métodos tradicionales cumplían la finalidad de acercar la institución artístico-cultural con sus públicos a fin de difundir, democratizar y/o enseñar sus contenidos programáticos, relativos al contexto histórico, cultural local, intereses u objetivos institucionales.

Posteriormente, las instituciones culturales relevaron el rol de los públicos y su interpretación como un medio para establecer nuevos enfoques, inicialmente museográficos, pero finalmente comenzaron a ser abordados por áreas de formación y/o educativas especializadas para la reconfiguración de los mecanismos de relacionamiento, colaboración y vínculo entre las instituciones y sus públicos, otorgaron la posibilidad establecer un marco de prácticas que facilitaron la comprensión del rol de las instituciones culturales con otros sectores, como lo es la educación formal escolar y también con otros públicos.

Algunas definiciones de estos modelos de colaboración contemporáneos son planteados por autoras como Carmen Mörsch (2009) y Carla Padró (2005), definiciones centradas en el campo museístico, pero que da cuenta de este “nuevo rol” de los espacios culturales.

Por su parte Mörsch plantean que, desde los enfoques y fundamentos -discursos- educativos de museos existen cuatro dimensiones, (1) afirmativo, (2) reproductivo, (3) deconstructivo y (4) transformativo.

1. Afirmativo: describe este discurso como función de comunicar de forma efectiva la misión del museo, de mantener los estándares de ICOM, colección, investigación, cuidado, exposición y promoción del patrimonio cultural.
2. Reproductivo: Este discurso asume la función de educar al público del mañana y, en el caso de las personas que no vienen por su propia voluntad, asume la función de encontrar maneras de introducirles al arte.
3. Deconstructivo: Se relaciona a la museología crítica y su propósito es examinar de forma crítica, junto con los públicos, el museo y el arte, así como los procesos educativos y canónicos que tiene lugar en este contexto.
4. Transformativo: Cumple la tarea de expandir la institución expositiva y de posicionarla de manera política, como actor de cambio social. (págs. 38-40)

En la misma línea, Natalia Miralles (2015) interpreta las definiciones de Carla Padró (2005), quien postula que hay cuatro tipos de discursos/fundamentos de enseñanza museal, específicamente aquellos que son (1) instructores, (2) activos, (3) constructivistas y (4) reconstructores.

1. Instructores: Función didáctica centrada en la instrucción, lo cual refleja la estrategia para atraer o instruir a los visitantes, como lo son las visitas guiadas, horarios flexibles, etc. Difunden el conocimiento, pero desde una línea establecida, mediante la cual el visitante no experto se puede educar.
2. Activos: Proponen que los espacios artístico-culturales sean un medio global para descubrir significados. Pues, de este modo, la manifestación artística es una instancia para proponer y experimentar, existiendo una apertura a nuevos tipos de público y promoviendo la interacción como instancia de optimización del aprendizaje.
3. Constructivistas: Son aquellos que siguen el planteamiento educativo del constructivismo, en el cual el sujeto es participe de su propio aprendizaje y donde la comunidad y sus intereses tienen un rol importante en las decisiones que toma la institución.
4. Reconstructores: Son aquellos espacios que fomentan la interacción activa entre la institución, la sociedad y dando espacio al público para organizar muestras y/o manifestaciones al interior de la institución (págs. 262-264)

Esto permite comprender criteriosamente el proceso evolutivo de la educación artística situada en contextos de educación no formal, sus formas y exploración de nuevos procesos de enseñanza. La categorización de estos discursos de vínculo planteados por Mörsch y Però, permite situar la Mediación Artística como el principal mecanismo de vinculación de la educación artística en contextos no formales.

La mediación artística se transformó en un elemento clave para que las prácticas de las instituciones artístico-culturales pudiesen comenzar a gestar estrategias de colaboración para trabajar con sus públicos y específicamente elaborar un plan de trabajo vinculatorio con la educación formal.

En un plano más específico, el paradigma de la mediación artística lleva consigo un actor que ejecuta las prácticas; el mediador, un nuevo concepto/rol que no solo desplaza al *guía* de las instituciones culturales, sino que también las dimensiones afirmativas y reproductivas postuladas por Mörsch o el discurso de espacios instructores de Però, ya que este actor problematiza y transmuta el rol y el objetivo de quien transmite y/o permite generar conocimientos, logrando establecer conexiones con el otro, considerando así las necesidades y procesos de quienes asisten a las instituciones culturales y así lograr establecer vínculos.

Los mediadores (o nuevos educadores) son profesionales de diversos campos profesionales, no solo artistas y conocedores de la historia del arte. Estos nuevos agentes permitieron a las áreas educativas de los espacios culturales explorar nuevos marcos de trabajo, o más bien, expandir las formas de abordar los contenidos artísticos y establecer nuevos vínculos con sus públicos y otros ámbitos educativos. Carreño (2018) define al mediador como “un sujeto visible que se desempeña como “puente entre culturas”, quien promueve el intercambio entre los contenidos de una obra y los conocimientos de los visitantes” (pág. 64).

En ese sentido, Rodrigo plantea que “estos cambios promueven lecturas complejas, proyectos donde la interpretación y la mediación producen nuevos conocimientos y donde se mezclan metodologías de investigación artística, educación, investigación cualitativa y educación constructivista” (Rodrigo & Collados, 2015, pág 27)

Lo anterior permite reconocer la complejidad de la mediación, lo que supone que ésta no pretendía simplemente actuar como puente entre la cultura y los públicos, sino generar experiencias artísticas vinculatorias por medio de la interpretación, el relacionamiento, el diálogo, la discusión, entre otras (Rodrigo & Collados, 2015, págs. 26-27)

Finalmente, estos nuevos elementos y procesos de enseñanza presentan estrecha relación con lo que requiere la educación formal, principalmente aquellos aspectos señalados por organizaciones internacionales como UNESCO en Foro nacional de educación artística (2022) donde se hace referencia la educación artística mejora los resultados académicos (OECD, 2013) y donde cada disciplina aporta en diferentes dimensiones cognitivas y diversas habilidades personales e interpersonales.

Miralles (2015) plantea que “los espacios culturales tienen el potencial de ser una poderosa instancia de aprendizaje no formal en torno al arte, que, si bien es de una naturaleza muy distinta a la de la escuela, permite lograr aprendizajes únicos al trabajar en forma conjunta” (Agirre, et al. 2015, pág. 273)

En ese sentido, Bamford (2009) reafirma esta potencialidad señalando que “uno de los factores que caracterizan un programa de Educación Artística de calidad es la colaboración activa entre los centros escolares y las instituciones artísticas y entre profesores, artistas y la comunidad local”. (pág. 105)

Tomando los paradigmas expuestos anteriormente, se puede concluir que las instituciones artístico-culturales cuentan con diferentes mecanismos para establecer relaciones y vínculos con sus

públicos (en este caso aquellos grupos compuestos por niños, niñas y jóvenes) que pueden estar pre definidos por las líneas editoriales y políticas de cada espacio, lo que determinaría cómo estos grupos pueden comprender las artes, relacionarse con ellas o cómo éstas pueden ser útiles para su desarrollo personal desde una formación holística. En ese sentido, los enfoques y prácticas educativas de las instituciones culturales toman un rol clave, pues si las experiencias se centran en una dimensión u otra (afirmativa, reproductiva, deconstructivo o transformativo) la relación entre institución cultural, escuela, niños, niñas y jóvenes, podría cumplir fines radicalmente distintos y más si existe una disociación interna entre lo que busca la institución cultural, la práctica de mediación y la necesidad de sus públicos.

5.6. Mediación artística: Un vehículo para la colaboración

Para ahondar en el paradigma de la mediación artística, su rol en las instituciones culturales y su aporte en el desarrollo de experiencias de aprendizaje se debe situar éste en el contexto local, su proceso de incorporación y adaptación a los diferentes espacios donde se utiliza este mecanismo, que posteriormente se abordará como dispositivo crítico.

Durante las últimas décadas, particularmente luego de la conformación del CNCA el 2003, se viene discutiendo cómo las diferentes instituciones culturales (públicas) pueden establecer vínculos con la educación formal, con el fin de fortalecer el acceso a la cultura a niños, niñas y jóvenes, siendo la vía de entrada la educación artística. Los principales debates se centran en los enfoques “educación a través de las artes” o “educación en las artes”, siendo este último el con mayor predominancia durante los últimos años en las diferentes instituciones.

No obstante, este debate y los diversos puntos de vista permitieron que las instituciones artístico-culturales pudiesen explorar diferentes formas para no solo dar acceso a las artes, sino que también ampliar el uso de los contenidos artísticos, haciendo transitar éstos en propuestas educativas, recursos pedagógicos y dispositivos de formación para los diferentes actores de la educación formal y no formal, elaborar herramientas para facilitar la comprensión de contenidos artísticos y que les permitiera profundizar aspectos según rangos etarios, evaluar y fortalecer sus instrumentos, y por sobre todo, elaborar programas exploratorios con nuevos enfoques.

Es en ese sentido que la mediación artística se ha transformado en una de las principales herramientas de las instituciones culturales para acercar las artes a sus nuevos públicos y generar así una conexión con las instituciones de educación formal (escuelas, liceos, colegios y universidades),

cumpliendo sus principales principios como lo son: el alcance de nuevos públicos, fomento e interés por las artes y la profundización de conocimientos (CNCA, 2017).

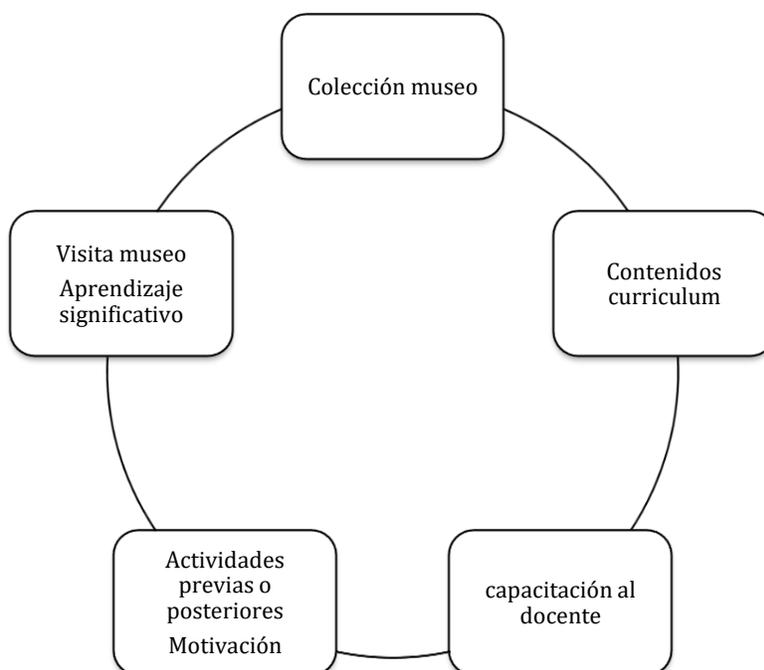
Dicho lo anterior, la Mediación parecer aún estar situada dentro de las instituciones culturales y se mantiene centrada en la comprensión de los contenidos artísticos (educación en las artes), motivo por el cual los agentes de la educación formal no logran establecer un vínculo plausible, sostenible y sustentable en su quehacer educativo, motivo fundamental y que sustenta la hipótesis de esta investigación.

Por su lado, las escuelas y sus diversos profesionales de la educación se encuentran -natural y formalmente- desvinculados con estas propuestas educativas no formales. Lo anterior pasa por el modelo educativo formal, ya que “éste estandariza los conocimientos, puesto que el sistema educativo ha tendido a priorizar durante los últimos años aquellas asignaturas que participan de mediciones externas, como el Simce y PSU, por sobre otras áreas de formación de los NNJ” (Unidad de Educación Artística – MINEDUC, 2018). A partir de esto, se presentan conflictos de base en su vinculación con las instituciones artístico-culturales, sus dispositivos de mediación artística y sus diversas herramientas educativas.

Si bien, existe un arduo trabajo entre ambos sectores, quienes han buscado utilizar las artes como un vehículo para contribuir en la formación de NNJ y en el sistema educativo, existe una operacionalización de las estrategias de vínculo entre espacios culturales y las escuelas, la cual se ha posicionado de manera progresiva en contextos artísticos de educación no formal, como lo son los museos y centros culturales que tienen como foco la formación de públicos, la educación y el vínculo con nuevos públicos infantojuveniles.

La operacionalización se centra específicamente en la experiencia de visitar los espacios y abordar los contenidos artísticos, pero no siempre está en el centro del proceso, más bien es un eslabón más en el circuito de aprendizaje propuesto por las instituciones culturales.

Miralles (2015) postula que la visita a estos espacios culturales debe ser una actividad motivadora, inserta en un proceso, y que no se lleve a cabo como una actividad aislada sino dentro de una planificación escolar. (pág. 272)



Nota. Tomado del apartado Museos de arte y educación: Aportes del espacio educativo no formal en la educación artística. (p. 272), por Miralles N. (2015)

No obstante, la rigidez y el marco institucional de la educación formal sostienen un trabajo en paralelo -casi disidente- que merma la posibilidad de establecer estrategias de aprendizaje bidireccionales, significativas y que contribuyan al desarrollo humano del individuo, etc. dejando en evidencia una continua resistencia y tensión entre ambos sectores.

En ese sentido, la Mediación Cultural y la Artística han sido las responsables de cimentar un camino que permitió a las Instituciones Culturales remirar sus prácticas, estrategias y acciones de formación de públicos tensionando las líneas más tradicionalistas.

Peters (2019) plantea que la mediación “cuestiona las lógicas hegemónicas del campo de producción cultural, ampliando los parámetros de cómo pueden ser entendidas estas situaciones culturales u objetos artísticos” (pág. 3). Esta expansión permea no tan solo a las Instituciones Culturales, sino que también a la mediación cultural y artística abriendo nuevas posibilidades para establecer relaciones con las escuelas y sus públicos.

Lo que promueve la mediación en el campo de la cultura y las artes permite plantear preguntas en torno a sí este dispositivo se transformó en un proceso educativo, o más bien, si puede ser considerado como una herramienta que interviene el sistema educativo a fin de promover otro tipo de conocimientos.

En ese sentido, si se considera el paradigma de Mediación Cultural francés, el cual propone ésta como “el acto de intercambio mutuo entre los públicos, obras e instituciones, basada en los derechos de la ciudadanía, la diversidad cultural e inscribirse en un contexto determinado” (Peters T. , 2019), el esquema que relaciona la institucionalidad educativa con la cultural comienza a fracturar el hermetismo dogmático y permite la colaboración entre las instituciones culturales y las escuelas.

Los sistemas educativos formales siguen inercias estandarizadas, pero si las estrategias y prácticas de mediación se centran en aspectos como, la formación de personas críticas, individuos activos y participativos, establecer vínculos socioculturales con los contenidos artísticos, el desarrollo humano transversal, entre otras, la mediación podría ser considerada como un puente vinculador entre estos dos ámbitos educativos, ya que la educación actual y las necesidades de NNJ carece de estos aspectos.

Las prácticas de mediación permiten que las instituciones culturales pasen a formar parte de un proceso formativo, aportando no tan solo un contenido artístico específico, sino que fortalece procesos de formación individuales, colectivos y por ende sociales.

Por lo tanto, no se puede circunscribir la Mediación Artística como un proceso educativo, más bien se puede situar como una posibilidad de *formación holística*, lo que a su vez permite expandir las posibilidades adaptativas de los instrumentos utilizados en los espacios culturales con sus nuevos públicos infantojuveniles.

Las experiencias artísticas situadas en contextos de mediación proporcionan espacios de encuentro con otras personas.

Gracia-Huidobro & Schenffeldt (2022) concluyen que estas experiencias permiten que ese grupo de individuos, de culturas diversas, entren en relación, propiciando espacios de conocimiento mutuo, aprendizaje colectivo, reflexión y sorpresa, lo cual aleja el propósito objetual y centrado en la estética, y se transforma en una serie de posibilidades y subjetividades, emergiendo lo pedagógico (pág. 4)

Por otro lado, la mediación artística favorece espacios de intercambio con otros actores de la educación, aportando en el quehacer de las instituciones de educación formal. Lo anterior desmitifica los simbolismos de la Institución cultural y también la escolar. Miralles (2016) reafirma lo anterior pues, postula que los espacios culturales “comenzaron a reflexionar sobre su aporte como actores activos en la educación concibiéndose como instituciones educativas y culturales, posibilitando un vínculo entre docentes... museos e instituciones culturales” (pág. 45).

En conclusión, las estrategias de mediación comprendidas como experiencias de enseñanza por los diferentes elementos que la componen están llevando a las instituciones a acercarse cada vez más a

las escuelas y colegios, puesto que estas prácticas permiten relevar la interpretación y la experiencia de NNJ, posibilitando la autoconstrucción de conocimientos. Estas prácticas “dan cuenta de lo subjetivo, de aquello emerge de los individuos, sin establecer límites, expandiendo las posibilidades creativas de los asistentes, relevando lo que no ocurre en las escuelas y que a veces puede resultar más importante que lo que ocurre, permitiendo que aquellos lugares que ni siquiera han sido concebidos como pedagógicos” (Acaso, 2012) tomen posición en el campo educativo.

En ese sentido, las instituciones están transitando para ser lugares de cohesión social debido a que, dentro de sus experiencias de formación, los participantes pueden expresar sus puntos de vista, activar el pensamiento crítico, reconocer y analizar problemáticas contingentes que otros espacios no le permiten abordar, entre otras.

5.7. Mediación Artística: Dispositivo de formación crítica y su aporte en el desarrollo de habilidades transferibles

El paradigma de Mediación Artística, tal como se mencionó anteriormente, transita entre los procesos educativos formales y la enseñanza no formal, pero pareciera ser que, por los antecedentes expuestos en apartados anteriores, la mediación artística situada bajo los parámetros de la educación no formal se acerca a la noción de dispositivo crítico, puesto que permite utilizar las artes para “generar experiencias y transformar los modos de pensar el espacio común en y con el arte”. (Peters T. , 2019).

Es por lo anterior que los espacios culturales y sus enfoques de formación están continuamente en la búsqueda de abordar temáticas actuales y vincular la realidad de los participantes en las experiencias artístico-formativas, dado que de esa forma pueden incorporar los saberes de los visitantes y vincularlos con los contenidos artísticos.

La mediación artística comprendida como *dispositivo* de formación crítica se debe a que se constituye bajo la contradicción a lo ya sabido o lo existente, puesto que estas prácticas permiten relevar las relaciones o vínculos entre los relatos artísticos y la interpretación personal del participante. En ese sentido, los *dispositivos críticos* permiten generar experiencias de formación que promueven la apropiación de contenidos desde diferentes perspectivas, ya sea individual, colectiva, analítica, interpretativa, reflexiva y centrada específicamente en el pensamiento crítico.

Bajo esa perspectiva, estos dispositivos se acercan al principio contextualista postulado por el educador Elliot Eisner, quien fundamenta este precepto como aquel que “contempla las necesidades socioculturales de una sociedad, donde las artes se transforman en un vehículo para el fortalecimiento de habilidades y toman una perspectiva que se relaciona con el contexto donde ocurre el acto educativo” (Eisner, 1995); en este caso las instituciones culturales.

Mörsch y Landkammer (2009) reafirman lo anterior planteando que, practicar una educación en museos y mediación con una postura crítica significaría también contradecir relatos, promesas y las formas de legitimación [...] y la mediación educativa pone a disposición de manera explícita herramientas para la apropiación de conocimientos y encara la situación educativa de manera reflexiva, en vez de confiar en el talento individual o la libre expresión del público. [...] La educación en museos y mediación formativa crítica busca la controversia (págs. 14-17)

Estos dispositivos de formación crítica están gatillando entonces el desarrollo de vínculos culturales, lo que propicia a las instituciones posicionarse como plataformas de encuentro, espacios de confianza, relevar las voces de los participantes, promover la escucha y por consiguiente, enriquecer los procesos formativos de niños, niñas y jóvenes, inclusive sin que ese sea su objetivo institucional.

Si se sitúa este paradigma en el marco de la educación no formal, la mediación artística es el principal vehículo para el desarrollo de habilidades transferibles, inclusive prescindiendo de los objetos y contenido artístico, puesto que su estructura es versátil, adaptable, comprende diversos roles formativos, integra contenidos sociales más amplios, entre otros.

Luque (1997) reafirma esta posición dado que los espacios de educación no formal promueven contenidos básicos, como lo son diversas habilidades, destrezas y contenidos técnicos, además de apoyarse en una base territorial, cuenta con una proximidad con las comunidades y contempla distintos niveles de atención, tanto individual, grupal y comunitario. (págs. 316-317)

Si profundizamos lo anterior, tomando en consideración lo que postula Bourdieu (1979), los aspectos educativos formales y no formales se relacionan con el desarrollo del capital cultural.

Bourdieu (1979) plantea que el capital cultural puede existir en 3 formas: “en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado” (Pág. 3).

En cuanto a lo que tiene que ver con el desarrollo de habilidades transferibles, la idea de capital cultural incorporado responde y concluye lo que se ha venido desarrollando a lo largo de este marco teórico, pero específicamente desde la perspectiva del aporte de la educación artística y los dispositivos de mediación crítica en el desarrollo humano.

El autor define el capital cultural incorporado como “aquel que exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por quien se expone -en este caso- a la experiencia artístico-educativa [...] El capital cultural incorporado es un trabajo personal, un trabajo de adquisición, pues el “sujeto” (en este caso los niños, niñas y jóvenes) recibe una experiencia que permite cultivar saberes y habilidades que pueden considerarse como “invisibles” ”. (Bourdieu, 1979, Pág. 2).

Es por lo anterior que los dispositivos de mediación crítica permiten que quienes participen y/o vivan una experiencia formativa, y mientras más frecuente este tipo de espacios, pueden adquirir, fortalecer, compartir, reconfigurar, co-construir habilidades -transferibles-.

La relevancia de las experiencias de educación artística no formal utilizando dispositivos de formación crítica permite que los participantes activen, de forma autónoma, aquellas capacidades que parecieran estar ocultas en un espacio donde convergen realidades convocadas por una experiencia sensible y formativa. Las ventajas en cuanto a sus procesos de formación son la libertad de vínculos que se pueden asociar a sus contenidos y la posibilidad de establecer instancias de escucha transversal entre los actores que participan de las experiencias artísticas.

Luque lo define como “un alcance inmediato e instrumental, el cual propicia una reacción inmediata entre las experiencias y quienes construyen el conocimiento. La acción formativa de la mediación en estos espacios puede considerarse como un dispositivo que ayuda a entender las necesidades humano-sociales y contribuye al mejoramiento de la vida de las personas”. (Luque, 1997, pág. 319)

En ese sentido, los dispositivos de mediación permiten establecer vínculos entre las Instituciones educativas escolares y las culturales, específicamente bajo la noción de formación holística. Cada -ámbito educativo- cuenta con sus propios objetivos y códigos, lo que dificulta un trabajo en vinculación y colaboración entre cada contexto educativo (Miralles, 2016, pág. 47). No obstante, la mediación crítica puede *dirigir* sus contenidos en función de lo que los participantes interpreten, relevando saberes desde sus experiencias, posicionando a los espacios culturales como aliados en la formación de niños, niñas y jóvenes, y donde los profesores también encuentran la direccionalidad de su quehacer pedagógico. Acaso (2012) define la direccionalidad como “un conjunto de cosas; son el resultado abierto que emerge de la combinación de múltiples factores” (pág. 90).

Por lo anterior, se hace necesario ahondar sobre por qué estos dispositivos se transforman en un aporte en dichas instituciones, cómo estas herramientas contribuyen de forma transversal en la formación de NNJ y por qué fortalecen habilidades que carecen las escuelas.

Organizaciones internacionales como UNESCO en el Foro Nacional de Educación Artística (2022) hace referencia que la educación artística mejora los resultados académicos (OECD, 2013) y cada disciplina aporta en diferentes dimensiones cognitivas y diversas habilidades personales e interpersonales; también organizaciones como la OEI reafirman que las diversas disciplinas artísticas (danza, música, teatro, artes visuales y audiovisuales) fortalecen el desarrollo de experiencias educativas

singulares que promueven el conocimiento y la adquisición de habilidades fundamentales (Giráldez & Palacios, 2014, pág. 10) y transferibles para hacer frente a la vida, el estudio y el trabajo en el contexto actual.

Alejandra Orbeta (2015) reafirma lo anterior planteando que “las artes facilitan el desarrollo personal, interpersonal y, en consecuencia, social” (pág. 29) [...] “las artes son concebidas en la educación como generadora de habilidades, destrezas y operaciones cognitivas vinculadas al conocimiento” (pág. 35)

Pareciera ser entonces que la mediación artística bajo la definición de dispositivo crítico, permite constituir nuevos enfoques de educación artística en las instituciones culturales, lo que a su vez aportan en la formación de NNJ por medio del vínculo que generan estas experiencias artístico-formativas por su versatilidad, el contenido, los saberes propios del visitante, su alcance directo por medio de la generación de interés, la curiosidad, las instancias de la reflexión, la colaboración, habilidades cognitivas individuales, sociales instrumentales y socioemocionales, sin decir más. En consecuencia, las Instituciones Culturales por medio de la Mediación Artística conectan al sujeto con su identidad cultural, permitiendo revisar su imaginario y acceder al universo simbólico (Moreno González, 2010)

En conclusión, los espacios culturales, la mediación artística y sus dispositivos críticos propician espacios formativos, de alcance inmediato y directo, que activan diferentes dimensiones de las habilidades transferibles, puesto que las propuestas formativas en las instituciones artístico-culturales están direccionadas para construir conocimientos por medio del vínculo y conexión entre diferentes factores individuales y colectivos, lo que a su vez facilita la comunicación, el manejo de sí mismos, el respeto por la diversidad, la participación, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, entre otros, conectándose directamente con los procesos que contribuyen en el desarrollo de habilidades.

6. Metodología

En el siguiente capítulo se presentará la estrategia metodológica utilizada para esta investigación. Se describirá el tipo de estudio, las diferentes unidades que serán analizadas, la muestra, la estrategia para la producción y generación de datos y el respectivo análisis de la información, para finalmente presentar un análisis de contenido que aborda los objetivos de la investigación.

En términos específicos, para establecer relaciones entre los fundamentos y la práctica de mediación de cada institución muestral, se llevó a cabo un levantamiento de información por medio de diferentes etapas y mecanismos.

En una primera instancia, se realizó una serie de entrevistas a los responsables de las áreas de educación y/o mediación de las instituciones seleccionadas para la muestra, a fin de identificar los fundamentos y enfoques de trabajo con los públicos de Educación formal escolar.

Además, se aplicó una entrevista a mediadores de cada espacio, lo que permitió dar cuenta cómo se implementan los enfoques de cada institución permitiendo identificar en qué medida están aportando en la formación de NNJ, en el desarrollo de habilidades fundamentales, qué rol cumplen y su aporte en la educación artística no formal.

Para tener una visión objetiva respecto a la implementación de los programas educativos, se realizó un estudio de campo por medio de una observación no participante, lo que permitió corroborar aspectos en las prácticas de mediación artística, y si éstas incluían elementos asociados al desarrollo de habilidades transferibles, complementando las entrevistas y discursos de las instituciones, y si estos responden a la hipótesis planteada.

6.1. Enfoque metodológico

La metodología que se utilizó en esta investigación se define como Cualitativa, es decir que se utilizaron instrumentos que permitieron recabar información sobre la hipótesis planteada y la problemática que motiva la investigación, levantando información sobre unidades de estudio y un campo que está en continua adaptación y modificación, como lo es la mediación artística. En términos concretos, lo que se busca con este enfoque es identificar aspectos subjetivos de la muestra. Por medio de este enfoque se busca recolectar datos para interpretar diferentes fundamentos, enfoques y discursos institucionales y reconocer si estos permean en prácticas educativas, enseñanza y/o formación.

Este tipo de estudios se fundamentan por medio de la observación y la evaluación de fenómenos formulando conclusiones de lo encontrado en las unidades y muestra investigada. El investigador que utiliza este enfoque puede probar las conclusiones a las que llega y está en condiciones de proponer nuevos estudios. La investigación cualitativa permite desarrollar encuestas, entrevistas, descripciones, y puntos de vista de los investigadores. El enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. (Grinnell, 2005)

6.2. Tipo de estudio

Esta investigación responde a dos enfoques específicamente. El primero es de tipo descriptivo, puesto que gran parte del levantamiento de información es a través de la observación participante y no participante.

Según los autores Hernández, Fernández, & Baptista (2010) las investigaciones descriptivas miden de manera más bien independiente los conceptos o variables con los que tienen que ver. Aunque, desde luego, pueden integrar las mediciones de cada una de dichas variables para decir cómo es y se manifiesta el fenómeno de interés (pág. 71)

Es por ello que, la segunda línea apela a la interpretación de quien lleva la investigación, dado que la información obtenida por medio de los diferentes instrumentos es analizada para comprender los procesos, realizar cruces entre los criterios de observación, los discursos institucionales, las prácticas y la teoría.

En esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir qué se va a medir y cómo se va a lograr precisión en esa medición. Asimismo, debe ser capaz de especificar quién o quiénes tienen que incluirse en la medición. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 71)

6.3. Unidades de evaluación

El objeto de estudio recae en el rol de las instituciones artístico-culturales en el desarrollo de habilidades transferibles, la relación entre los enfoques/fundamentos educativos de las instituciones y su concepción y prácticas de mediación artística.

6.4. Muestra

La muestra considera a 4 instituciones artístico-culturales de la Región Metropolitana.

- Museo Nacional de Bellas Artes

- Centro Cultural Matucana 100
- Centro Cultural Palacio La Moneda
- Museo de Arte Contemporáneo

Su selección se realizó bajo los siguientes criterios:

- Institucional
 - Centros Culturales y Museos
 - Instituciones públicas o de financiamiento mixto
 - La institución cuenta con un marco institucional que incorpore un enfoque educativo.
 - Áreas de Educación, Mediación, Formación de Públicos y/o aprendizajes.
- Áreas de Educación
 - La institución cuenta con un área educativa establecida.
 - Declaran y promueve fundamentos y enfoques educativos específicos.
 - Cuenta con un entendimiento y definición específica sobre Mediación Artística.
 - Cuentan con programas educativos con más de 3 experiencias.
 - Cuentan con materiales educativos y/o de mediación artística.
- Vínculos con instituciones de educación formal
 - Las áreas realizan programas donde consideran escuelas, colegios y liceos.
 - Elaboran programas para niños, niñas y jóvenes (principalmente situados en ámbitos educativos).
 - Realizan convenios con colegios, redes educacionales, servicios locales de educación u otras afines.

Dentro de cada institución se identifican figuras clave para esta investigación, las cuales se consideran dentro del universo de análisis.

- Responsables de las Áreas de educación por institución (4)
- Mediadores y/o educadores

6.5. Producción de información

Para producir información se utilizaron principalmente dos instrumentos, por un lado, fueron entrevistas semiestructuradas y por el otro, una pauta de observación (ambas pueden ser revisadas en la sección Anexos).

Entrevistas:

En el primer caso, se aplicó una entrevista con una pauta de preguntas específicas para todos aquellos actores clave que componen la muestra. El formato de la entrevista permitió generar nuevas preguntas de carácter espontáneo que fueron surgiendo por la conversación, contexto y por aquellos elementos relevantes que debían ser profundizados.

En el caso de las entrevistas, se generaron dos formatos, las cuales respondían a objetivos diferentes según el actor clave a quien se aplicase. Por un lado, se elaboró un instrumento que se aplicó específicamente a los líderes de las áreas educativas, por lo que su foco contenía mayoritariamente elementos de carácter institucional.

El instrumento aplicado a los encargados de área tenía por objetivo general identificar los fundamentos, enfoques, herramientas y/o dispositivos educativos de la institución y su relación con el desarrollo de habilidades transferibles desde una perspectiva institucional. En términos específicos, se buscó identificar los principales enfoques o fundamentos que sustentan las propuestas educativas y de mediación, establecer vínculos entre sus enfoques/fundamentos con el desarrollo de habilidades transferibles en sus prácticas de mediación artística y reconocer si las experiencias de mediación y/o educativas de la institución responden a las necesidades educativas de NNJ en la actualidad.

Por otro lado, se diseñó una entrevista para un grupo de mediadores/educadores de las instituciones, el cual se enfocó específicamente en conocer y analizar las prácticas educativas y/o de mediación de las instituciones, ahondar sobre sus apreciaciones en cuanto a los procesos de implementación, entre otros.

En el caso del equipo de educadores se buscó describir las prácticas de mediación artística de la institución, sus dispositivos y su relación con el desarrollo de habilidades transferibles. También se buscó describir los procesos de mediación, sus etapas, dispositivos y prácticas educativas con NNJ, reconocer si las experiencias de mediación y/o educativas de la institución promueven el desarrollo de habilidades transferibles y establecer relaciones entre las prácticas de mediación y el fortalecimiento de habilidades.

Pauta de observación:

El segundo instrumento corresponde a una pauta de observación, la cual se aplicó en la ejecución de diversas experiencias de mediación de las instituciones. Esta pauta tenía por objetivo identificar las estructuras formativas de la institución y si éstas incorporaban aspectos ligados al desarrollo de habilidades transferibles. Se elaboraron criterios específicos utilizando aquellos

subcomponentes que conforman el concepto de habilidades transferibles y se analizaron diferentes prácticas de mediación verificando si éstas activaban y/o utilizaban dispositivos para aportar en el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes.

6.6. Estrategia de análisis

La estrategia de análisis que primó en esta investigación se denomina “análisis de contenido” una estrategia compuesta principalmente por la interpretación de quien investiga. Este modelo de análisis pasa por interpretar textos, grabaciones, fotografías, registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, entre otras.

El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. (Abela, 2002, pág. 02)

7. Análisis de resultados

Por medio del siguiente apartado se busca analizar los resultados de los instrumentos aplicados a lo largo de esta investigación. Este apartado estará centrado en analizar los fundamentos, enfoques y prácticas educativas de las instituciones muestrales con el fin de identificar si sus dispositivos de mediación artísticas consideran las necesidades educativas de públicos-infantojuveniles y el desarrollo de habilidades transferibles.

Para realizar este análisis se utilizarán cinco criterios que darán cuerpo a los resultados y posteriormente las respectivas conclusiones. Los criterios estarán centrados en identificar los enfoques y fundamentos educativos de las instituciones culturales, reconocer si su trabajo responde a las necesidades de los grupos públicos infanto-juveniles definidas por organizaciones internacionales como UNICEF y UNESCO, analizar los discursos y prácticas de mediación, establecer puntos de encuentro con el fortalecimiento de habilidades transferibles, para finalmente identificar en qué medida estos fundamentos y enfoques de mediación artísticas son verificables en la práctica.

7.1. Enfoques y fundamentos

Para dar respuesta a la hipótesis de esta investigación, la cual supone que los fundamentos, enfoques, programas y dispositivos de las instituciones culturales están centrados en la promoción, difusión y profundización de contenidos artísticos (técnicos y conceptuales), dejando de lado la promoción y/o la contribución en el desarrollo de habilidades transferibles, fue necesario conocer los enfoques y fundamentos educativos para reconocer si estos espacios artístico-culturales buscan contribuir en la formación integral de NNJ, sus habilidades, o si su objetivo pasa por solo promover y difundir las artes. También, se buscaron puntos de encuentro entre los diferentes enfoques para construir un perfil de las propuestas educativas y de mediación y sus matices.

En ese sentido, se identificaron tres subcomponentes que relacionan a las instituciones, considerando los matices propios de cada espacio. En ellos se encuentra un principio transversal que se definirá como vinculación, por otro lado, se identifica la relación entre la institución y el ámbito educativo formal en cuanto a sus fundamentos metodológicos y finalmente, una ambivalencia declaratoria entre la formación para la vida o para las artes.

7.1.1. Vinculación

Como primer hallazgo, surge un elemento transversal que permite relacionar los espacios observados y que aparece constantemente dentro de la bibliografía que da cuerpo al marco teórico.

Todas las instituciones culturales abordan, de una u otra forma, el concepto *vincular* las experiencias artísticas que proporciona cada espacio con la vida de los participantes, donde la variable entre cada uno responde específicamente a las definiciones internas de cada institución, pero de manera reiterativa la necesidad de vincular a los públicos con los contenidos y/o el espacio es de suma relevancia para la composición de sus estrategias.

Por un lado, la Coordinadora del Museo de Arte Contemporáneo expone que “Educa (nombre del programa educativo del museo) tiene un sello, que es vincular las artes visuales con la vida. En ese sentido, se busca trabajar desde la educación artística como enfoque, enfoque experimental de exploración” (Avalos, 2022).



Nota. Registro de entrevistas a los Encargados de Áreas Educativas. Ismael Negrete (2022)

Desde esa perspectiva, se puede deducir en una primera instancia que la vinculación no pasa solo por establecer vínculos entre los lenguajes artísticos y los espacios culturales. Más bien, puede interpretarse que el MAC también busca establecer relaciones más profundas con sus públicos, más integrales, humanas, puesto que vincula los conceptos arte/vida (dimensión que se profundizará en apartados posteriores), como procesos casi inherentes y que están en constante interacción. Por consiguiente, esta relación, permitiría un mayor desarrollo de habilidades transferibles para la vida.

En esa misma línea, la coordinadora del área de mediación del MNBA plantea que como museo trabajan “a partir de las herramientas y las posibilidades de la mediación. Básicamente, esperamos nosotros que las personas se vinculen con este tipo de espacio, también de manera lo más horizontal posible [...] Lo que nos importa es que ellos le encuentren sentido venir para acá y que, por ejemplo, puedan encontrarse con una escultura en hall que es de un siglo atrás y que encuentren que eso tiene sentido y que puede llegar a ser interesante. Cómo esa obra súper antigua se conecta con su realidad; con su vida cotidiana”. (Echiburu, 2022)

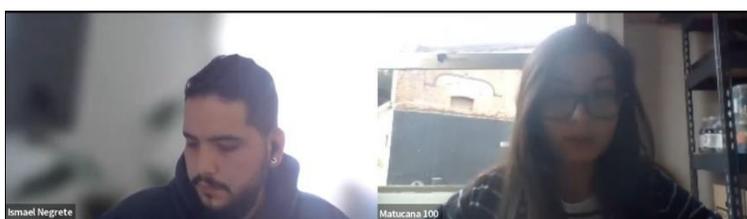
El director ejecutivo (s) del CCLM define el enfoque educativo del Centro Cultural como un “lugar [...] que toma temas más o menos contingentes, los relaciona a la discusión más pública, la discusión pública o más contingente, más cercana [...] el énfasis educativo tiene que ver con transmitir los énfasis

curatoriales [...] En el fondo, ha habido todo un trabajo de mayor aproximación, de ir acortando más la brecha entre un interés institucional de la de una conversación pública” (Brugnoli, 2022)

En concreto, las instituciones están buscando acercarse a sus públicos por medio del desarrollo de experiencias artístico-educativas que permitan relevar temas contingentes y de interés entre sus públicos, lo que después se ve reflejado en la composición de sus programas educativos. Es necesario destacar la necesidad transversal de vincular los espacios con los públicos, pues es algo que se abordó a lo largo de la ejecución de todos los instrumentos de investigación.

Por otro lado, se puede interpretar que las instituciones artístico-culturales buscan utilizar los diferentes lenguajes artísticos y experiencias de mediación como vehículos para abordar diferentes temáticas de interés tanto para la institución como para los públicos objetivos. Los matices más relevantes a este primer hallazgo son que, cada institución utiliza los contenidos artísticos en función de sus intereses institucionales y públicos.

Por su parte, la Coordinadora del Centro Cultural M100 plantea que el enfoque educativo de la institución se utiliza para “llegar a más públicos donde la cultura y el arte no son tan cercanos. Por ejemplo, nosotros, como área de educación, tratamos siempre de llegar a públicos más vulnerables o donde la cultura no llega. Donde tienen menos acceso [...] el enfoque educativo depende muchas veces de la obra. Por ejemplo, hace un tiempo tuvimos, una obra de artes visuales que era Anónimas. Eran trajes gigantes de mujeres [...] entonces ahí tratábamos de concientizar a los chiquillos sobre el rol de la mujer [...] la evolución del rol de la mujer a través de los años” (Espinoza, 2022)



Nota. Registro de entrevistas a los Encargados de Áreas Educativas. Ismael Negrete (2022)

A modo de conclusión, el concepto *vinculación* se posiciona como un elemento medular desde diferentes perspectivas institucionales, lo que lo hace relevante para esta investigación. Este paradigma permea en las

prácticas de formación y mediación puesto que los contenidos artísticos pasan a un segundo plano pues, es la interpretación curatorial de los equipos educativos en relación con los intereses de sus públicos.

Lo anterior podría traducirse como una base que, desde los públicos infanto-juveniles, se busca relevar el interés de las áreas en abordar temas que puedan ser interesantes para este segmento de

público, relación que permite establecer nuevas conexiones con estos nuevos participantes. Cabe destacar que, independientemente a lo anterior, elaborar y abordar nuevos contenidos no significa alinearse con el sistema educativo formal escolar, solo acerca contenidos de interés para la institución/equipo y temas sociales contingentes.

Finalmente, y como se abordará en apartados posteriores, se hace relevante señalar que, si bien las instituciones culturales buscan establecer un vínculo a través de temas sociales y contingentes, en la práctica, el relato -mayoritariamente- se centra en los contenidos técnico-artístico de la muestra por sobre los temas que institucionalmente dicen promover. Lo anterior puede ocurrir por diferentes factores, pero lo que mayoritariamente se observa en ellas (experiencias), es una desconexión entre lo que busca entregar cada espacio, lo que requiere la escuela -en este caso- y las necesidades de los grupos.

7.1.2. Ámbito educativo

En línea a los enfoques y fundamentos educativos de las instituciones culturales muestrales, existe otro hallazgo importante el cual tiene estrecha relación con los objetivos de esta investigación. Este elemento tiene que ver con el *distanciamiento* -metodológico- de las propuestas de mediación con el sistema de educación formal.

Es importante destacar que, tanto los museos como centros culturales declaran expresamente buscar un distanciamiento entre sus propuestas educativas y la educación formal. Lo anterior se centra específicamente en relevar sus propuestas y que sean tan válidas como las del ámbito educativo formal, dado que estos espacios se han posicionado como plataformas de encuentro horizontales, donde los roles y jerarquías en los procesos de enseñanza desaparecen.

Es en ese sentido, esta subdimensión se hace relevante como matiz del primer hallazgo puesto que, independiente al concepto vinculación, las instituciones no buscan relacionarse estrechamente con el ámbito formal, pero sí es una necesidad conocer las temáticas que están trabajando en las escuelas, identificar el contexto y perfil, como marco general para recibirlos. Lo anterior tensiona la posición vinculante de los espacios y lo hace dicotómico, dejando entrever a contrapelo la poca claridad entre lo que sostienen, lo que construyen y como lo ejecutan, lo cual será abordado en apartados posteriores.

Como primer punto, se hace relevante identificar la postura de las instituciones frente al vínculo con las instituciones de educación formal escolar. En ese sentido, el MNBA plantea expresamente que, como "museo, lo que elige de trabajo básicamente de un tiempo a esta parte, es quizás distanciarse un

poquito de la educación formal”. (Echiburu, 2022) La afirmación anterior se conecta con el enfoque educativo expuesto en el apartado anterior, ya que la propuesta institucional de mediación del MNBA responde a fundamentos ligados a la curatoría, pero también flexibles y horizontales, por el cual buscan abordar diferentes campos y saberes.

No obstante, también se afirma que, se ponen “a disposición de los colegios a modo de acompañamiento [...] tratando de tener cuidado, porque a través del de los años, hicimos alguna experiencia, por ejemplo, de curatorias educativas y las llamábamos así porque trabajamos con objetivos educativos, pero siempre también notando esa dificultad en que tendríamos nosotros al tener una posición también como muy de poder sin tenerlo [...] inevitablemente, está el museo, es el museo el que sabe, el que nos dice qué es lo que hay que hacer. Entonces cuesta a trabajar desde otro lugar” (Echiburu, 2022)



Nota. Registro de entrevistas a los Encargados de Áreas Educativas. Ismael Negrete (2022)

Con esta afirmación se hace evidente que hay una tensión institucional, no solo en el museo, sino que también en los centros culturales frente a cómo definir sus enfoques y específicamente a cómo relacionarlos con el ámbito educativo. Existe una dicotomía interna en los espacios, donde las áreas buscan promover diferentes estilos y sellos, pero finalmente, es la línea editorial de las instituciones lo que termina generando conflictos internos en estas nuevas búsquedas, casi de forma natural.

En esa misma línea, Gabriel Hoecker expone que “en el Área de Aprendizaje, pensamos la mediación como un espacio crítico, pero también como un espacio, amigable, cercano de reunión de conversar y algo fundamental tiene que ver con los diferentes encuentros que hacemos [...] hacemos encuentros para profesoras, profesores, donde ellos participan y plantean sus inquietudes [...] nos actualizan en relación con lo que el currículum les establece, pero también lo que necesitan más allá del currículum que les exige [...] Entonces, ahí también nosotros. Nos transformamos en un espacio de aprendizaje *no formal* en este caso. (Hoecker, 2022)

No obstante, existen contrargumentos internos que permite entrever la poca claridad en cuanto a su rol como espacio en relación con el tema educativo, específicamente sobre el rol de la institución con la educación formal escolar, su relación con estas instituciones y en concreto, su aporte.



La afirmación anterior se sustenta bajo la declaración del director (s), puesto que aborda la relación con la educación formal bajo una condición ministerial, dado que “esa misma idea de complementar desde una institución cultural frente a programas formales. Yo no lo tengo tan claro. No tengo tanta certeza si es nuestro rol, trabajar desde esos

indicadores [...] entendiendo que sí, los complementamos en muchos casos, evidentemente [...] O sea, si es que el ministerio algo dijera *okey*, como centro cultural, tienen que generar estos indicadores específicos. *Okey*. Es un programa de gobierno que nosotros somos parte evidentemente con institución cultural y contribuimos, pero creo que nuestro rol no tiene que ver con eso. (Brugnoli, 2022)

En ese sentido, y como se plantea en la hipótesis de investigación, existe poca claridad sobre el rol de las instituciones culturales frente a las necesidades educativas de los públicos infanto-juveniles que se sitúan dentro de este ámbito de la educación. Lo que genera un desajuste y por consiguiente una relación y vinculación situada en una nebulosa con estos públicos.

En el caso de MAC, existe una mirada distinta, puesto aprovechan la línea editorial institucional como una posibilidad para generar nuevas propuestas educativas, en concreto aquellas interdisciplinarias. En ese mismo sentido, y por decisión propia, específicamente para trabajar con públicos infanto-juveniles, utilizan la vinculación con colegios de manera directa para ir reformulando sus propuestas de formación y mediación. En términos más específicos, utilizan la pedagogía, las asignaturas formales, para dar cruces con sus intereses como área e institucionales.

En esa dirección, se plantea que “el trabajo disciplinario, es algo que también nos llama mucho la atención y también como que vamos sistematizando, hemos ido explorando formas de poder hacer esos vínculos [...] Entonces, ahí, hemos ido aprendiendo de algunos vínculos y algunas estrategias pedagógicas para trabajar más interdisciplinariamente con algunas asignaturas [...] o más recientemente con biología. El año pasado estuvimos desde una perspectiva más bien microbiológica y desde como una mirada Inter especie, desde la filosofía con la biología, el feminismo y la educación artística” (Avalos, 2022)

Por su parte, el MNBA también cuenta con una postura respecto al distanciamiento, pues su intención es potenciar el modelo educativo no formal que poseen los espacios culturales. En esa misma línea, el equipo reconoce que si los profesores o profesoras traen un instrumento de la educación formal “entorpecen” la vinculación entre los participantes y quien lidera la experiencia educativa no formal. También, se valora y releva el contexto museal como una oportunidad de aprendizaje, pues el espacio, sus simbolismos y códigos, permiten generar una predisposición de quienes asisten a conectarse con la experiencia.

Hay un par de cosas que son relevantes. Una es el contexto en sí mismo, que es el no estar en la escuela. Ahí hay como una predisposición que uno también puede, como mediador o mediadora aprovechar. Y creo que incluso es como, no solo como algo que uno puede, sino que debe hacer [...] muchos profesores sí llevan a los estudiantes con una finalidad, más bien con un instrumento de evaluación, incluso vienen a veces como con una guía [...] cuando traen estos instrumentos como esta segunda finalidad, evito que sea como el motor de la experiencia en general [...] entorpece un poquito el desarrollo mismo de la actividad [...] entorpece esa relación y lo hace mucho más unidireccional porque a partir de esa guía, ellos te hacen preguntas, pero unas preguntas totalmente condicionadas por el instrumento de evaluación. (Cornejo, 2022)

A modo de conclusión, las instituciones culturales, el ámbito educativo que promueven y lo que buscan las áreas educativas y/o de formación, no cuentan con una estrecha relación, más bien se percibe como contraposición, pues la educación no formal busca generar experiencias que generen momentos transformadores de quien visita la institución cultural, mas no la educación formal, quienes buscan instalar un contenido específico. No obstante, el fin no dista y no difiere entre ambos ámbitos.

Por otro lado, se puede interpretar que mientras mayor libertad tenga la institución cultural, más posibilidades formativas puede generar. También, mientras con más claridades institucionales cuenten, mayores vínculos puede generar, pues no está sujeto a una necesidad institucional, más bien las necesidades que se utilizan responden al tipo de público que asiste. En ese mismo sentido, se puede interpretar también que, mientras mayor conocimiento exista entre las necesidades de los grupos infanto-juveniles o escolares, se pueden elaborar estrategias de mediación con mayor propiedad y atendiendo de ellas.

7.1.3. Formación para la vida o para las artes

Dentro de la línea de enfoques y fundamentos educativos se identifica una dualidad que está presente en todas las instituciones y corresponde específicamente a lo que buscan dentro de las prácticas de mediación, dando respuestas a lo planteado en la hipótesis de esta investigación.

Los espacios culturales plantean una definición, casi dicotomía de sus prácticas, pues buscan entregar contenidos artísticos y también desarrollar aspectos intrínsecos de los participantes, como lo son algunas habilidades. Por un lado, las instituciones buscan la profundización de diversos conocimientos (a través de las artes) y resulta ser más frecuente y con mayor preponderancia que el desarrollo transversal y formativo de los grupos infantojuveniles. Éste último se transforma en un efecto colateral de la práctica misma, pero lo que es más relevante, es que éste no se desconoce, más bien existe un interés de los equipos en desarrollarlo, pero no existe una línea que fundamente explícitamente esta dimensión.

Por un lado, el MAC define que su práctica despliega mucha subjetividad al ser un espacio con enfoque contemporáneo y eso los hace repensar la educación artística no formal. La coordinadora plantea que “la educación artística es como una práctica de composta [...] podemos pensar el arte, y la experiencia artística, como una práctica orgánica [...] Un problema que está ahí, en constante flujo, porque la vida quiere vivir. Entonces es como lo orgánico. Siempre está relacionado como, con la vida que quiere vivir. Entonces, en ese sentido, como que el arte y vida refleja mucho, prácticas regenerativas, que tiene esta idea de agarrar una cuestión que aparentemente es basura, pero si es que uno trabaja cuidadosamente amorosamente con eso, preside de lo residual y lo puede como convertir en un espacio, eh, para la regeneración de la vida. (Avalos, 2022)

Lo anterior podría interpretarse como, que las prácticas de mediación bajo la lógica del dispositivo crítico, en si mismas, pueden transformarse en un proceso de formación que activa y desarrolla habilidades para la vida, lo que termina siendo un resultado “invisible”, como se mencionó en el marco teórico.

Por otro lado, M100 dice abordar habilidades interpretativas, reflexivas, individuales y colectivas, pero desde una lectura a contrapelo. La coordinadora planea que “por lo general, lo que siempre buscamos es acercar el arte y que los chiquillos. Que piensen eso sí. Siempre buscamos que ellos reflexionen en torno a los temas que les planteamos y que puedan sacar sus propias conclusiones”. (Espinoza, 2022)

Otro ejemplo de lo anterior es lo que plantea el MNBA, donde “toda actividad, acción que se realice, acoja y tenga la flexibilidad necesaria para adecuarse justamente las necesidades de a quien convocamos o a quién recibimos [...] intentamos poner en valor y tomar lo que trae el otro, pero a su vez también dentro de los objetivos es adecuarse [...] utilizamos los contenidos, ya sean curatoría, obra, etcétera. En eso la excusa, para buscar otro objetivo (Echiburu, 2022)

Por lo anterior se deduce que las artes, en específico las experiencias de mediación, se transforman en un vehículo para contribuir en desarrollar procesos de aprendizaje y formación que en la escuela muchas veces no tienen lugar. De manera explícita, la coordinadora expone que “si hay una serie de obras y un tema central que es el cuerpo, se propuso un taller específicamente con un foco que tenía que ver con el cuerpo más centrado en la auto percepción, la autoestima [...] lo importante no era que aprendieran qué obras estaban”. (Echiburu, 2022)

Otro matiz interesante en los enfoques educativos y/o de mediación que plantean los espacios es, sin duda alguna, la incorporación de líneas de contenido transversales a los contenidos artísticos, sobre todo aquellos inscritos en el ámbito del arte contemporáneo. No solo se abordan aspectos específicos para el desarrollo intrínseco de los participantes, sino que también aspectos que componen a la sociedad como la interculturalidad, el cuidado del medio ambiente, entre otras problemáticas que afectan hoy a NNJ, en cuanto sujetos sociales.

En ese sentido, El CCLM plantea que se está trabajando el “eje de la intercultural, o sea, cualquier patrimonio o cualquier elemento cultural que tenga vinculación a pueblos indígenas, lo trabajamos desde un enfoque intercultural, con una metodología intercultural, que implica participación de los pueblos, para recoger su voz [...] También hemos potenciado mucho un eje medio ambiental y ahora estamos trabajando con un foco muy de la idea de la descentralización, recogiendo el concepto de democracia cultural también” (Brugnoli, 2022)

No obstante, esto se contrapone con lo dicho anteriormente, donde se plantea que el énfasis educativo tiene que ver con transmitir los énfasis curatoriales [...] el proceso de aprendizaje está poniendo en desarrollo el guion curatorial. O sea, ahí hay una modificación de un proceso. Normalmente se hace la curaduría, se hace el guion, se hace el proyecto de diseño museográfico, se hace el plan de aprendizaje que activa esos contenidos curatoriales a través de recorrido, a través de un cuaderno, a través de diálogo” (Brugnoli, 2022)

Lo anterior permite entrever que hay una tensión constante entre las líneas curatoriales artístico-culturales, con los enfoques educativos de cada institución. Cada espacio tiene su fórmula y nomenclatura, pero no hay una definición clara en ninguna de ellas, a excepción del MNBA, que declara buscar otros fines, pero sin una definición específica de lo que busca. Entonces, la dualidad puede transformarse en dicotomías institucionales que desencadenan conflictos a la hora de desarrollar propuestas de formación específica.

“Trabajamos a partir de los contenidos del museo y tratamos de incorporar también, como ciertas líneas programáticas o temáticas del museo, cuando siempre que sea posible, incorporarlas de alguna manera, pero siempre nos va a importar más generar espacios de encuentro, creación, reflexión y apreciación del arte. Pero un arte con sentido. O sea, el arte que te sirve para la vida, el arte que genera pensamiento. El arte que te da te apoya la autoestima, que pueda apoyar otro tipo de proceso” (Echiburu, 2022)

A modo de conclusión, se puede interpretar que las prácticas de mediación artística de las instituciones se “enfrentan” pero también utilizan los contenidos curatoriales y/o líneas editoriales para desarrollar sus contenidos y experiencias. No obstante, hay una consciencia explícita de que estos espacios formativos promueven otro tipo de aprendizajes y aportan en otros procesos de desarrollo humano.

La línea de formación y desarrollo de habilidades está presente y reconocida por quienes lideran las áreas, pero sus discursos y/o fundamentos no declaran explícitamente lo anterior. En consecuencia, las prácticas de mediación no reflejan estrategias que se centren directamente en aportar en estas dimensiones intrínsecas, más bien se observa que en la ejecución está mayoritariamente más presente el desarrollo de dimensiones cognitivas e individuales, específicamente por cómo se abordan los contenidos y el sello de cada espacio. Esta afirmación se abordará en apartados posteriores, donde se dará cuenta de cómo están compuestas las prácticas educativas y qué habilidades están más presentes en su ejecución.

7.2. Necesidades de los públicos infanto-juveniles

De manera general, esta subdimensión permite dar cuenta si las instituciones artístico-culturales consideran las necesidades de los públicos infanto-juveniles al momento de desarrollar sus experiencias de formación y en la elaboración de sus dispositivos de mediación crítica.

En términos específicos, el análisis de contenido apunta a que los espacios muestrales conocen algunas dimensiones fundamentales de estas necesidades, pero desde una visión más bien global y entregada por sus contrapartes, ya sean estos coordinadores y/o profesores. No obstante, quienes ejecutan las experiencias, tienen una visión más detallada en cuanto a las necesidades que se observan en la práctica y en grupos de NNJ, lo que finalmente es considerado en la *praxis* de las experiencias de mediación, no así en la formulación de éstas.

7.2.1. Necesidades desde una perspectiva institucional

En ese sentido, las instituciones culturales reconocen una diversidad de necesidades que optan por resolver o no, según cual sea el caso. Lo anterior se hace razonable, puesto que estos espacios no pueden sobrellevar problemas de base del ámbito educativo, pero sí generar experiencias que contribuyan a estas. No obstante, las necesidades que se identifican tienen relación desde una dimensión más académica y centrado en habilidades cognitivas (elemento que aparecerá más adelante en mayor profundidad).

Los encargados del CCLM plantean que, “por las características del centro cultural, es super diversa la cantidad de necesidades que podemos nosotros y que tratamos de poder ir resolviendo y trabajando en conjunto con las personas que visiten el centro [...] hay una profundidad que también tiene que ver con el carácter de la escuela y de sus propios programas” (Hoecker, 2022) afirma el coordinador de aprendizajes.

Por otro lado, y de forma más concreta, el MNBA establece que las necesidades educativas permiten al museo genera experiencias interdisciplinarias (nuevamente desde una perspectiva académica), aportando específicamente en los procesos educativos desde una perspectiva más dúctil y versátil, específicamente por donde se sitúa el proceso de enseñanza.

“El museo puede aportar en justamente en esta mirada interdisciplinaria del saber. En enriquecer los procesos educativos básicamente. Romper un poco esos paradigmas antiguos estructurados que básicamente te daban contenidos, pero no habilidades. En espacios como esto sí puedes obtener como otro tipo de habilidades, o sea, otras habilidades desde la experiencia que te den herramientas mucho más grandes para el futuro”. (Echiburu, 2022)

Por lo tanto, se establece como punto fundamental para este apartado que las instituciones culturales reconocen las necesidades desde una perspectiva más académica, lo que más adelante dará

cuenta el análisis de las pautas de observación, ya que estas definiciones finalmente permean en las prácticas educativas y de mediación de los espacios.

En la misma línea, el MAC plantea que “la institución (cultural) puede ser un espacio para facilitar experiencias de interdisciplinariedad y cómo hacer que sus clases sea más entretenida acá y de ellos (profesores) también aprender” siguiendo la línea de estructural de las necesidades frente a sus propuestas. Desde la dimensión de los participantes directos (NNJ), el MAC plantea que “ese nivel institucional no está procesado [...] Estamos ahí recién empezando. Entonces no hay una visión como institucionales. Así que mi percepción es general”. (Avalos, 2022)

Lo anterior reafirma la hipótesis de esta investigación, donde se plantea que las instituciones no están en plena sintonía con las escuelas y sus necesidades; específicamente con estos potenciales nuevos públicos. Lo anterior dificulta su relación ya que no existe una claridad específica de lo que se requiere con estos públicos infanto-juveniles, y las necesidades que se identifican son más bien desde una perspectiva más amplia y difusa.

En el caso de M100, plantean una visión más general de las necesidades, pero reconoce que buscan aportar en los procesos educativos, proporcionando un lugar y experiencia cercano a los NNJ, donde puedan abordar nuevos conocimientos, aproximarse a nuevas experiencias y reconocer en las artes una oportunidad de ampliar sus capacidades personales, no solamente desde la educación formal, sino que también en estos espacios de educación no formal.

“hay muchos chiquillos artistas que están en la educación formal [...] La matemática, el lenguaje no les entra, pero en la música y artes son unas mentes maestras, pero claro, en educación formal no se les va a apoyar [...] Entonces nosotros, lo que buscamos es tratar también de suplir estas faltas que tienen de entregarles otra actividades, que los chiquillos puedan ver que hay otras cosas más allá de las cosas que están viendo en la educación formal; que existe el cine, que se pueden dedicar al cine, que existe la danza, que existe el teatro, que existen otras ramas [...] forma y sacar provecho a todas sus habilidades. (Espinoza, 2022)

Se puede concluir entonces que, las instituciones tienen un conocimiento acotado de las necesidades de grupos infanto-juveniles. Lo anterior pasa principalmente por las definiciones institucionales, siendo las áreas educativas las interesadas en plantear una línea base para establecer sus estrategias de enseñanza y de mediación artística. No obstante, se deduce que hay una diversidad

de miradas en cuanto a lo que busca cada una, lo que podría también aplicarse a todo el campo e instituciones artístico-culturales.

Finalmente, y para contrastar esta mirada institucional, se hace necesario identificar qué necesidades observan los equipos en la ejecución de sus prácticas de mediación, y si la línea base que constituye cada área y la construcción de su experiencia, incorpora los elementos anteriormente mencionados.

7.2.2. Necesidades desde una perspectiva práctica

Los equipos de mediación y sus mediadores o educadores tienen una noción más clara de las necesidades de NNJ, abordando éstas -en algunos casos- desde un enfoque que puede vincularse a las habilidades transferibles. No obstante, en su mayoría, el grupo de mediadores que participó de las entrevistas cuenta con un discurso muy similar a la línea editorial de su institución, inclusive si el enfoque educativo deja entrever un interés por abordar otro tipo de contenidos y/o desarrollar habilidades.

Lo mencionado anteriormente también se refleja en la implementación de sus experiencia de formación, lo que no es negativo ni tampoco positivo, pero lo que sí permite entrever una cercanía a la hipótesis de esta investigación; las instituciones, sus equipos educativos y mediadores, están permanentemente buscando abordar temáticas contingentes, pero por sobre todo, acercar las artes a estos grupos infanto-juveniles, dejando en segundo plano el desarrollo de habilidades para la vida, objetivos transversales de las políticas públicas de ambos sectores.

Tal es el caso de M100 y su equipo de mediación, el cual está compuesto por tres personas, la responsable del área, una productora y una mediadora, siendo las dos últimas quienes desarrollan las experiencias educativas. Ambas personas entrevistadas plantean el acceso como una necesidad fundamental de sus grupos, tal como figura la visión institucional y el enfoque educativo.



Nota. Registro de entrevistas a los Encargados de Áreas Educativas. Ismael Negrete (2022)

Una de sus educadoras plantea que la misión está en “ el acceso hacia la cultura o a ver a una función o participar dentro de un proceso creativo [...] nosotros, igual trabajamos mucho con establecimientos

municipales, entonces de ahí es muy difícil traerlos a algo pagado [...] como los colegios no tienen talleres

artísticos dentro de la Malla, o dentro del sistema extracurricular, entonces, como agente de la cultura, los centros culturales, yo creo que tenemos como esa pega adquirida; como de poder acercar a los establecimiento a esa área” (Oyarce, 2022)

En esa misma línea, y abordando también la otra dimensión mencionada, aparece frecuentemente el acercar los contenidos artísticos a temas contingentes e involucrarlos con temas sociales, pues de esa forma pueden establecer vínculos con públicos juveniles. Por otro lado, en el caso de los grupos infantiles, la experiencia toma relevancia, específicamente aquellos dispositivos que se utilizan dentro de las mediaciones para acercar los lenguajes a sus realidades y contextos.

Bajo la línea de las necesidades, en M100 destacan que, buscan “en términos generales, como involucrar con temas sociales. De sus necesidades como personas individuales es para mí, por lo menos es super necesario [...] estar en el contexto que están los niños, es ayudar y relacionarlo todo con cosas que ellos ya han visto que sí puedan reconocer” (Torres, 2022)

Por otro lado, el equipo de EDUCA MAC, compuesto por tres personas, la coordinadora del área, una productora y un mediador, también reconocen de forma categórica la necesidad de que estos grupos infanto-juveniles puedan relacionarse con el espacio (línea institucional abordada en apartados anteriores), lo que permite dilucidar un patrón en las instituciones artístico-culturales. También, aparece nuevamente la transversalidad de los contenidos, dejando en evidencia que los espacios culturales están buscando abordar nuevos contenidos, pero a su vez, el fortalecimiento de habilidades personales no es una línea por las cuales estén centrados en trabajar.

Siguiendo bajo la perspectiva de transversalizar las temáticas, parece ser que las necesidades que identifican las instituciones culturales no están centradas en grupos específicos, sino más bien están centradas en abordar líneas de contenidos que permitan ampliar la participación de todos los públicos.

En el caso de los NNJ, el MAC plantea que “ellos vienen como con una necesidad, pero establecida, como que creo que también mucho de eso funciona sobre todo en el público escolar.



Nota. Registro de entrevistas a los Encargados de Áreas Educativas. Ismael Negrete (2022)

Específicamente en el público escolar y estudiantes [...] no sé si es parte de ellos la necesidad, pero creo

que sí, una vez estando acá, me imagino que ellos esperan que estos lugares sean lo más *transversales* posibles y ojalá que dialoguen con temáticas contingentes “ (Matus, 2022)

Por su lado el CCLM plantea una visión similar desde las líneas institucionales, pues estas permean en el discurso de su equipo de aprendizaje, quienes plantean que su funcionamiento se vincula a “la intercultural, la cohesión social, al medio ambiente y también al patrimonio visto desde el presente”. (Salgado, 2022) Lo que podría asociarse también a la transversalización de los contenidos artísticos a temas socioculturales, políticos y por sobre todo actuales.

En ese sentido, tal como lo abordó el director (s) y el encargado del área de aprendizajes, existe una difusa definición entre lo que busca la institución y su equipo de mediación con estos públicos, reafirmando que los focos están puestos en ampliar la participación de públicos a nivel general, transversalizar la institución y no específicamente proporcionar o contribuir en el desarrollo de habilidades a este grupo infanto-juvenil. La dicotomía mencionada en apartados anteriores también se hace presente, pues aun así, se consideran como un espacio que complementa el aprendizaje, más no la educación.

“La idea es que se tome realmente como un proceso que viene a complementar el aprendizaje que se da en la escuela [...] nosotros no pretendemos educar a nadie. De hecho, nuestro fin, la idea es que la gente venga a aprender, y nosotros con equipo también aprendemos del resto. Pero claro, yo creo que, esa vendría siendo como una de nuestras primeras fijaciones”. (Salgado, 2022)

Por otro lado, y dando respuestas a qué necesidades identifican los equipos de mediación, aparecen elementos que se vinculan directamente con las habilidades transferibles. Estos elementos permiten dilucidar que, efectivamente, este grupo de públicos cuenta con una serie de necesidades diferentes a otros públicos y que los espacios artístico-culturales aportan y podrían aportar aún más si sus áreas educativas y líneas institucionales pusieran su foco en su profundización. De forma directa podrían contribuir en la formación de NNJ, acercar las artes y transversalmente, ampliar sus públicos.



Nota. Registro de entrevistas a los Encargados de Áreas Educativas. Ismael Negrete (2022)

Uno de los mediadores de EDUCA MAC afirma que “una de las principales necesidades que he podido ver, es la de sentirse representado en los espacios. Como percibir de

alguna forma algún grado de conexión con las experiencias que están viviendo [...] puede ser un sentido de pertenencia con, no sé, con las obras que se están observando con los lugares a los que se visitan en este caso, el museo. Como qué relación pueden tener ellos, ellas con esta institución [...] Yo veo como esa necesidad, como de hacerse parte, de comprender, obviamente, pero de sentir como que son parte de esa experiencia y no como espectadores meramente ajenos”. (Sanchez, 2022)

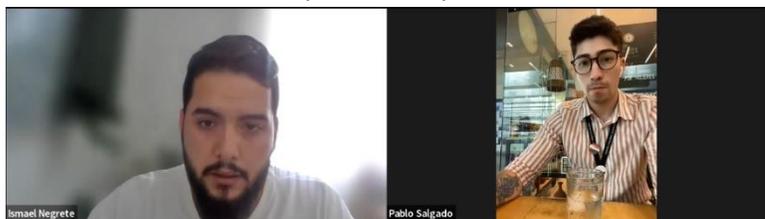
Lo anterior puede relacionarse con la Dimensión social de las habilidades transferibles de UNICEF (participación, empatía y respeto por la diversidad), ya que los espacios culturales y la situación educativa (contenidos y formas de enseñanza) les permite activar otras dimensiones de la educación que quizá la escuela no desarrolla de manera frecuente.

En esa misma dirección, uno de los mediadores del MNBA plantea que “una de las principales. Como dices tú, necesidades que uno puede ver al momento de realizar mediación es la de ser *escuchado*. Me parece que esa es como la primera puerta de entrada, de hecho, hacer la diferenciación entre la visita guiada y la mediación que cuando uno precisamente abre la posibilidad a escuchar [...] Y desde allí entender o conocer esa realidad con la que viene la persona en este caso, los niños y niños adolescentes [...] si quisiéramos profundizar un poquito más, me da la sensación de que también en esa necesidad de ser escuchado, también va implícito, obviamente, el ser valorado, el saber que hay otro”. (Cornejo, 2022)

Estas dos afirmaciones permiten entrever que, la necesidad de contribuir en el desarrollo de habilidades transferibles está latente, pues los espacios culturales son plataformas de conexión, donde los individuos pueden transformarse en un colectivo en tan solo una experiencia, pues necesitan sentirse escuchados, buscan participar, ser valorados y valorar la opinión de los demás. Si bien estas habilidades se abordan implícitamente en el sistema educativo formal, los espacios de educación no formal pueden tomar un rol fundamental a la hora de contribuir en estas habilidades dado el contexto donde se emplaza la experiencia de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a lo anterior, el M100 también plantea que “en términos generales, una de las necesidades podría situarse en el involucramiento con temas sociales, de sus necesidades como personas individuales [...] En el caso de los niños, es ayudar y relacionarlo todo con cosas que ellas ya han visto que sí puedan reconocer. (Torres, 2022)

Por otro lado, el CCLM plantea que “de partida la timidez un una de las primeras como alertas que surgen, que se vendría como siendo la primera y claro, yo creo que igual se ve un poquito que, lamentablemente, estos chicos no están muy familiarizado, por ejemplo, con el tema de enfrentarse quizá a un fracaso, a una mala respuesta, que lamentablemente los colegios son los que te extienden esta costumbre de tener el miedo de hablar, de dar una respuesta, que quizá genere una burla que hubo o un rechazo [...] Pero claro, al menos nosotros acá, de partida hacemos preguntas que van dirigida a que nada está mal. O sea, acá todos bienvenidos, bienvenido que todos aprendemos. Y también nos fijamos en que dichas preguntas vayan dirigidas que los chicos realmente puedan participar” (Salgado, 2022)



Nota. Registro de entrevistas a los Encargados de Áreas Educativas. Ismael Negrete (2022)

Las últimas afirmaciones de los educadores están estrechamente

relacionadas a la dimensión individual (comunicación, resiliencia y manejo de si mismo), la instrumental (cooperación, negociación y toma de decisiones) y la cognitiva (creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas), lo que hace evidente que las necesidades observadas por los equipos son aquellas vinculadas a las habilidades transferibles por sobre los conocimientos artísticos.

En conclusión, para este apartado, se puede deducir principalmente que las líneas institucionales permean mayoritariamente a la observación de necesidades, éstas por sobre los enfoques educativos o de aprendizaje de las áreas. No obstante, las últimas afirmaciones comienzan a develar elementos que permiten vincular las necesidades observadas por los equipos en las prácticas de mediación con elementos fundamentales de las habilidades transferibles, como lo es centrar el trabajo y práctica educativa en las necesidades propias de los NNJ, previendo una práctica que releve la voz de los participantes, los invite a participar activamente contribuyendo en la autoestima de los participantes, generando espacios para relevar el liderazgo, la empatía, la escucha activa, entre otros.

Por otro lado, se hace evidente que estos espacios, al dar cabida a temas socio-contingentes, los pone fuera de un marco formal de manera tangible para estos grupos, lo que permite generar una experiencia aprendizaje sin un marco académico; lo que además posibilita que los educadores no formales puedan transmitir mayor confianza y empatía con los grupos. Pues, es en este sentido, que las prácticas de mediación en los espacios artístico-culturales se transforman en vehículos que utilizan las

artes, no solo para transmitir conocimientos específicos, sino que también para activar habilidades que la educación formal no trabaja continuamente.

7.3. Prácticas de mediación

Tal como se mencionó anteriormente, dentro de las prácticas de mediación existe una aproximación a diferentes necesidades que traen consigo los grupos infanto-juveniles y éstas están presentes en los enfoques -más no en las líneas editoriales de las instituciones culturales- lo que permite adentrarnos en las prácticas de mediación y cómo éstas se componen *teóricamente* desde los relatos de los equipos.

Uno de los primeros hallazgos es que, por lo general, todas las prácticas se componen por una base institucional que las enmarca bajo los parámetros curatoriales y/o editoriales de los contenidos artísticos. No obstante, cada una cuenta con dimensiones que permite identificar matices que las diferencian y a su vez permite seguir profundizando la interpretación de sus fundamentos de enseñanza-aprendizaje.

Las subdimensiones se componen principalmente por aquellos dispositivos y técnicas de enseñanza-aprendizaje con las que cuenta cada espacio, las líneas de contenidos e intereses y los perfiles y contextos de los grupos infanto-juveniles. Para finalizar este apartado, se dará cuenta de los principales aportes que los mediadores identifican en una experiencia de mediación artística.

7.3.1. Línea transversal: construcción colectiva de la mediación artística

Tal como apareció en apartados anteriores, los equipos educativos parecen estar en sintonía cuando se habla de vincular los contenidos con temas actuales y contingentes, pero hay un elemento que permite dilucidar el objetivo detrás de este enfoque de enseñanza-aprendizaje; en el caso específico de NNJ es relevar “lo que traen” a la práctica de mediación, para así generar un relato cercano, lúdico y de interés para este segmento de públicos.

Los conocimientos propios de los individuos, de este grupo infanto-juvenil, es la línea transversal del marco que compone las prácticas de mediación, pues en todas las entrevistas y consultas, es un eslabón que no puede faltar a la hora de referirse a las experiencias de mediación, pues como se mencionó dentro del marco teórico, la mediación no es jerárquica ni vertical, es horizontal y se compone por la verdad subjetiva y los conocimientos que traen los participantes.

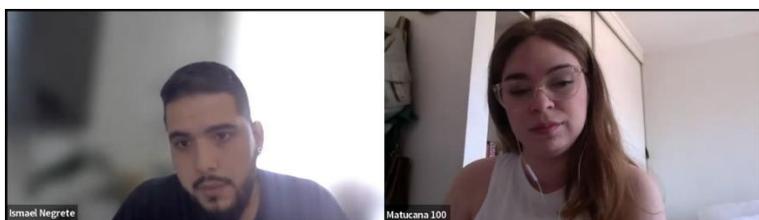
Así hace referencia el MNBA, quienes plantean que el giro educativo que ofrecen los espacios culturales, en este caso el museo, es la posibilidad de construir su relato desde la experiencia de quienes participan de la mediación. Uno de los mediadores plantea que “es relevante el cómo. Ese giro entre lo que puede ofrecer el museo a los visitantes, en este caso de los niños y adolescentes, sino que a la inversa [...] la experiencia se empapa de lo que ellos y ellas traen a la institución y eso me parece que también es súper relevante. (Cornejo, 2022)

Bajo esa misma premisa, el MAC plantea que relevar la experiencia que traen consigo estos grupos permite fortalecer el pensamiento crítico dentro de la mediación, lo que realza aún más la importancia de que la base de la estrategia de enseñanza-aprendizaje sea por medio de los conocimientos previos de los NNJ.

La coordinadora de área plantea que es relevante que “se sientan importantes, escuchados, que se sientan parte, pero también no desde un espacio como egocéntrico y que busque hacer diferencias entre estudiantes, sino que como yo creo, una visión más bien integradora”. (Avalos, 2022)

Una de sus mediadoras afirma que, promueve la educación justamente y la experimentación, es que también este lugar nos permite ir en búsqueda de esos puntos de tensión y en el fondo de una mirada crítica que creo que también los estudiantes buscan mucho [...] lugares donde ellos puedan expresar sus inquietudes con sus puntos de vista, que pueden ser, digamos polémicos, incluso, no. (Matus, 2022)

En la misma dirección declara la forma de vincularse el equipo de M100, pues la forma en como establecen su relación pasa por generar instancias de diálogo iniciales, lo cual permite relacionar el contenido con su propio contexto.



Nota. Registro de entrevistas a los Encargados de Áreas Educativas. Ismael Negrete (2022)

Bueno, siempre me gusta investigar bien al grupo que viene [...] cambia mucho de repente si son de regiones o si son de acá, porque ahí va surgiendo la conversación. Me gusta entrar en una conversación de cómo son, dónde vienen, para que

ellos también vayan vinculando su propio contexto social a lo que vayamos tratando. (Torres, 2022)

Luego de lo expuesto por los diferentes equipos y educadores, se puede deducir que el codiseño pasar por incorporar dentro del relato el contexto y conocimientos previos de los participantes. Lo anterior también responde a la definición de códigos que se utilizarán, el lenguaje y los dispositivos que se emplearán para trabajar con cada grupo. Por lo anterior es relevante conocer las estructuras metodológicas de los equipos, los mecanismos/dispositivos que implementan y cómo éstos aportan en la formación de estos grupos infanto-juveniles.

7.3.2. Estructuras metodológicas de mediación

Por otro lado, está el diseño metodológico, el cual está compuesto por diversos dispositivos críticos de mediación, los cuales entre instituciones cuenta con elementos similares que permite entrever una postura de las instituciones a la hora de ejecutar una experiencia de enseñanza.

Es importante destacar que el curriculum está presente, pues es una forma de relacionar los contenidos de interés por parte de los profesores y también de establecer cierta sintonía con estos grupos infanto-juveniles. No obstante, parece ser que esta relación es una *excusa* para dar pie a otros temas.

Por un lado, el MAC plantea que “nunca soltamos del del todo el currículum, porque en el fondo el público objetivo de del área educación son los estudiantes. Son los que naturalmente llegan y los que están naturalmente interesados en las actividades, son los y las estudiantes y los profesores [...] entonces esta misma metodología del diálogo y de la poca estructuración engancha los contenidos en sí, no de la metodología, sino de los contenidos. Permite que uno en la misma marcha ya va moldeando esas necesidades” (Matus, 2022)

El diálogo, el planteamiento de preguntas y la espontaneidad de la experiencia educativa es algo que aparece frecuentemente dentro de los relatos de quienes aplican los diseños metodológicos. Existe una clara reticencia a la rigidez del relato, lo que reafirma lo planteado en apartados del marco teórico, pues se busca abordar los contenidos artísticos desde lo que traen los participantes.

En ese sentido, otro integrante del MAC vuelve a referirse a que la clave “son las preguntas con las que se construye el relato. No trabajamos tanto con un guion, pero sí armamos un relato construido a partir de preguntas [...] Entonces, desde la primera instancia, cuando llega, llega el curso. El grupo ya iniciamos con preguntas como que nos permiten en el fondo conocerles [...] qué esperan, qué expectativas tienen, etcétera. Una especie de diagnóstico, pero hecho a partir de preguntas” (Sanchez, 2022)

Por lo anterior, se puede interpretar que los diseños metodológicos de las instituciones se centran en propuestas dialógicas y así también se evidenció en la práctica. En términos estratégicos de enseñanza, esta modalidad basal nos permite suponer que las instituciones están trabajando solo la dimensión individual y cognitiva de los grupos infantojuveniles, punto que se abordará en profundidad en apartados posteriores.

Los diseños metodológicos de las áreas formativas y/o educativas de las instituciones culturales promueven la vinculación, pero ésta se ve mermada por estos diseños que finalmente terminan manteniéndose encapsulados dentro de las instituciones artístico-culturales, lo que concluye en una experiencia eventual y no sostenible en el tiempo.

En cuanto a la nivelación o graduación de contenidos según edad, punto relevante dentro del marco teórico, es un aspecto que no aparece con frecuencia dentro de las respuestas de la muestra. Lo expuesto anteriormente permite interpretar que los diseños no contemplan mayormente los diferentes grupos etarios pues la dinámica basal, al estar centrada en aspectos individuales y cognitivos no requiere de una adecuación exhaustiva de contenido, sino que son los dispositivos y/o recursos que utilizan los que generan estas adecuaciones.

En esa línea, el MAC plantea que “no se no hay una graduación específica como en términos de contenido, sino que en el cómo se abordan los contenidos. Claro, de lo conceptual más bien, como que para los niños más pequeños son ejercicios mucho más con materiales. Y ahí, se puede ir profundizando a medida que son más grandes. Se puede profundizar más en lo conceptual. (Matus, 2022)

Otro aspecto relevante dentro de los diseños metodológicos de mediación es la libertad que buscan mantener los equipos por medio de sus relatos. Esta flexibilidad permite que los NNJ puedan co-diseñar su experiencia de manera conjunta entre todos los participantes de la actividad formativa.

El MAC plantea que “los mediadores también tengan como cierta libertad también a la hora de diseñar su visita. Entonces la idea es que sea flexible en sentido las preguntas [...] Ayudan tanto al mediador como a los estudiantes a llegar y generar esos puentes [...] Entonces, en el fondo, como el diseño tiene que ver con baterías de preguntas que se pueden activar en ciertos puntos del del museo. (Sanchez, 2022)

Todos estos discursos aparecen constantemente, pues así deja en evidencia la entrevista con M100 quienes plantean que la mediación se define primeramente por el grupo que participa, luego se

hace una presentación general de lo que realizarán, una introducción a la temática de la experiencia y finalmente el recorrido está compuesto por una conversación abierta.

Vamos primero con una composición general, cómo se compone y cuáles son los elementos [...] generamos como una introducción general de lo que se va a tratar la mediación, ya sea porque, bueno, dentro de la galería o la función se trata de tal temática. Etcétera. Generamos un contexto. Luego viene lo que sería o el recorrido o ver la función para ellos, como visualizar la obra a la exposición, etcétera. Y luego ya sería como una conversación [...] Está la conversación, luego el contexto, luego de lo que se ve, cómo que se entiende, que entienden del artista. (Oyarce, 2022)

Además, el recabar información de lo que traen los participantes a través de metodologías de escucha activa y propuestas dialógicas son frecuentes en el M100, puesto que generan su relato a través de la experiencia de los grupos.

Vamos conversando con la gente, pero siempre de nuevo, lo más importante, más allá de lo que yo pueda decir o de lo que les pueden decir es lo que la gente quiere decir. Es muy entretenido porque de ahí en realidad nace toda la mediación, como que depende de las consultas, depende del ánimo de la gente también. (Torres, 2022)

Por su lado el MNBA tiene una dinámica similar, pero con algunos matices que lo diferencian, pues su enfoque cuenta con elementos que vinculan mucho más su experiencia con una formación holística según también como se menciona en apartados anteriores por parte de su coordinadora, pues la base de las experiencias no solo es la dialógica sino también la experiencia kinésica, elemento que permite activar otros aspectos de las habilidades transferibles.

El MNBA destaca el uso de los espacios para generar vínculos, relevando que los recursos plásticos no son necesarios y puede conseguirse el objetivo de igual manera.

Por sobre todo, es ser super cuidadoso, estar muy atento y escuchar a los demás. También, generar herramientas atractivas y espacios motivadores. No se necesitan grandes cosas ni dispositivos con botones ni cosas de ese tipo, sino que nosotros, lo que hacemos, es utilizar lo que el museo tiene en su mismo espacio, las obras, las mismas posiciones que son superes entretenidas entonces, la manera de trabajarla se puede ir variando, sacando provecho las oportunidades también que cada instancia te va ofreciendo. (Echiburu, 2022)

Siempre nos presentarnos, nos conocemos, tratar de que la gente se presente, que nos cuente por qué está allí, qué es lo que los motiva, etcétera [...] A veces tiene que ver más con algo artístico. A

veces tiene que ver algo más con opinar y criticar, pero siempre está el conocerse, ojalá de manera lúdica vale decir como dinámicas [...] Luego de eso, nosotros habitualmente lo que hacemos es enfrentarnos directamente [...] Estamos acá regalándonos este espacio de reflexión de conversar, de estar aquí si es posible. Nos tocamos. Si, pues cada quien o con el otro, el lector, somos un cuerpo. Ocupamos lugar en este espacio y este espacio tiene un simbolismo” (Cornejo, 2022)

A modo de conclusión, los diseños metodológicos están centrados principalmente en abordar dimensiones individuales y cognitivas de los participantes, aprovechando el espacio y los contenidos para fortalecer aspectos ligados al pensamiento crítico, la resolución de problemas, entre otros. De manera general, la mayoría de las instituciones utilizan la dialógica como elemento base para sus diseños metodológicos lo que les permite flexibilizar sus experiencias y los contenidos según grupo, lo que no quiere decir que ajusten los contenidos específicamente según rango etario.

Otro aspecto relevante es que los contenidos artísticos prevalecen por sobre el desarrollo de aspectos formativos, lo que responde específicamente a la hipótesis investigativa de este trabajo permitiendo entrever que existe una desconexión entre estos dos ámbitos educativos, no por la capacidad de los equipos, sino que la forma en como establecen las estrategias resguardan los intereses de las instituciones y no abordan otros elementos que podrían permitirles una mayor vinculación con estos nuevos públicos.

7.3.3. Dispositivos y prácticas de enseñanza-aprendizaje

Teniendo el marco referencial de cuáles son aquellos elementos estructurales que componen el diseño metodológico de las experiencias de mediación, es relevante abordar aquellos dispositivos de mediación que son utilizados de forma transversal entre las instituciones artístico-culturales para conseguir sus objetivos.

En ese sentido, y considerando el paradigma de dispositivo de formación crítica abordado en el marco teórico, convergen diferentes formas de como las instituciones culturales conciben estas herramientas para sus grupos infanto-juveniles.

Si bien la dialógica puede ser considerado como un dispositivo basal del diseño, es relevante considerar otros aspectos como: el uso de materiales plásticos, ejercicios de trabajo individual, ejercicios colectivos, aprestos corporales, uso de la espacialidad como forma de enseñanza, entre otros. Estos dispositivos de mediación aparecen con frecuencia en los discursos, más no -en algunos casos- en las

experiencias prácticas, una de las aristas a contrastar en esta investigación, la cual será abordada en profundidad en el último apartado de análisis.

Un primer aspecto a destacar, y algo que se ha mencionado en reiteradas oportunidades, es la de generar experiencias que sean entretenidas, lúdicas y que permita establecer una relación entre el grupo y la experiencia artístico-formativa. Lo anterior es un punto transversal ya tratado y analizado en apartados anteriores.

Un segundo elemento, el cual aparece con frecuencia en la descripción de dispositivos, es el uso de diversas materialidades y juegos para la experimentación y aproximación a los contenidos artísticos. Estos materiales y formas para transmitir contenidos son usados tanto con niños, niñas y también con jóvenes, pero aparece con mayor frecuencia en grupos infantiles. No obstante, estos elementos aparecen generalmente en espacios denominados *taller*, pero en el fondo se consideran experiencias complementarias a la mediación que aportan en la misma.

Así lo plantea MAC, pues ellos utilizan estos materiales para profundizar aspectos más complejos y conceptuales de los contenidos con este segmento infantil. “Nunca dejamos lo material para integrar un poco más conceptos, contenidos duros. Los niños es normal que toquen, que hagan, que vean, que hablen igual” (Matus, 2022)

Por otro lado, el MNBA y su equipo de mediación consideran que la materialidad posibilita la transmisión de mensajes, diversificando los canales, no siendo necesariamente verbales, sino que también escritos y/o gráficos.

De alguna manera, siento que ahí, como que vamos atando como los cosas que van quedando sueltas, porque hay mucha gente que no tiene esa posibilidad o no es capaz derechamente de expresarse verbalmente y en esa instancia, digamos, abierta, o espacio íntimo de tomar un papel y una hoja y escribir un poema o hacer un dibujo o lo que sea, una línea, conceptos, mapas, ahí aparecen muchas cosas. Y creo que hay independencia del resultado artístico. Ahí están juegos, así lo de mediación [...] es como la acción del cuerpo con materiales para genera una reflexión también y no es solo como un resultado. (Cornejo, 2022)

En esa misma línea, otro integrante del equipo plante que “diseñamos algún ejercicio creativo que se puede desarrollar de forma colaborativa [...] Este ejercicio creativo también puede ser como un dispositivo muy sencillo, como desde recorrer la explosión como en modalidad juego como anotando o

buscando ciertos detalles [...] es sobre todo como con grupos más pequeños, como jugar como un poco detective, ir buscando como pistas. (Sanchez, 2022)

Las dos afirmaciones que dan cuenta que la materialidad es fundamental para estos grupos también se destaca en el MNBA, quienes plantean que “de pronto pensar, macar, dibujar, relacionar, utilizar papeles, tirar línea para allá, líneas para acá, juntarse en grupito [...] aplicamos ahí algún tipo de instancia en la cual se vuelve a reflexionar. Y por lo general, también hay un resultado práctico, ya sea artístico o más bien, un resultado visual-gráfico o algo que queda, que luego finalmente, así ya como a modo de cierre, es lo que se aborda como en plenario. (Cornejo, 2022)

Otro elemento relevante que aparece tanto en el discurso como en la práctica es el uso del cuerpo, pero cada institución y equipos tiene su forma de hacerlo. La enseñanza y la entrega de contenidos a través de ejercicios kinésicos puede ser entendida como, favorecer disposiciones corporales individuales, ejercicios de apresto corporal colectivo, generar espacios de sensibilización y activación de sentidos, etc. En general esto se observa en la práctica de diversas formas y es uno de los componentes mayormente observados en el estudio de campo.

Así lo plantea también el MNBA, quienes relevan los aspectos lúdicos como fundamentales. Uno de sus integrantes para que “el cuerpo, el tomar conciencia del cuerpo y de ese cuerpo en relación a la obra y en relación a arquitectura en este caso [...] hay una cuestión muy simbólica. Triangular cosas como sensoriales, corporales, a mí me parecen que son muy importantes” (Cornejo, 2022)

Por otro lado, el M100 lo define como una oportunidad vertical, ya sea para ejecutar de mejor forma las experiencias, pero también como una posibilidad de establecer mejormente los espacios educativos y por consiguiente, conseguir sus objetivos.

Yo hago la mediación con el cuerpo entero, en general, me gusta moverme y eso también hace que lo siga el público. En general esté ya de por sí me está mirando y me está poniendo más atención, entonces también tiene que ver cómo con la corporalidad [...] por ejemplo, en un taller de fotografía, le dije a los chicos, al suelo. Y yo también en el suelo. Porque desde el suelo se sacan la foto. Entonces, una misma también, ponerse como ejemplo de para que los tienes también se desordenen. Yo creo que eso es lo principal para mí, lo principal es que tengan un memento grato. (Torres, 2022)

De forma más ocasional se utilizan los celulares como dispositivos, los cuales finalmente cumplen un rol similar a los materiales plásticos, por lo que aprovechan los códigos actuales para vincular los contenidos con la realidad de los grupos. En la práctica se evidenció su uso de forma

esporádica, pues su uso es relativo al contexto del grupo, y tampoco es un recurso que se utilice con frecuencia en los espacios.

De igual forma es importante destacar su uso, y así lo expone el equipo de MAC, quienes plantean que “las palabras suelen ser como acciones muy cómodas de bajos recursos, por así decirlo, pero en el fondo, es como para poner en práctica un poco lo que se discute y que no sea solo diálogo. Hemos probado, por ejemplo, no sé recorrer las muestras con los celulares como registrando cosas” (Sanchez, 2022)

Estos recursos digitales también son pensados para ser utilizados previamente y/o posteriormente por los profesores que asisten con los grupos infanto-juveniles, no obstante, son materiales complementarios a la mediación; es más bien un recurso que puede asociarse a la vinculación entre ambos ámbitos de la educación.

Así lo plantea el CCLM quienes cuentan con estos recursos, los cuales “puede ser materiales impresos como también material digital, que son los llamados cuadernos educativos o los materiales para leer y experimentar. Son aquellos que también vienen un poquito a quizá envolver un poco más la experiencia” (Salgado, 2022)

Para concluir este apartado se puede concluir que los dispositivos más relevantes, y los cuales también están mayormente vinculados al desarrollo de habilidades, son aquellos relacionados al uso del cuerpo (ya sea individual y colectivo), el uso de los espacios como estrategia de enseñanza, seguidos finalmente por aquellos materiales plásticos, los cuales se utilizan con todos los grupos, pero principalmente con aquellos de menor edad.

Todos los dispositivos mencionados son utilizados en las diferentes instituciones, lo que también permite deducir que existe un modelo *estándar* que se ha ido instalando en los espacios artístico-culturales para trabajar con estos grupos, lo que por consiguiente se interpreta como un interés en llegar a estos “nuevos públicos” de manera distinta a otros.

Finalmente, y para no dejar fuera los objetivos de estos dispositivos, entre todas las instituciones existe un consenso que puede relacionarse a la experimentación. Estos dispositivos, cualquiera de ellos, se relaciona a este paradigma, pues permite establecer mayormente los límites entre la educación artística formal y la mediación artística situada en contextos de educación no formal, lo que reafirma la definición de dispositivo de mediación crítica.

7.3.4. Aportes de los dispositivos de mediación artística

Luego de conocer y tener aproximación a estos modelos y dispositivos, se buscó definir -a voz de quienes ejecutan las experiencias- un acercamiento a los aportes de estos mecanismos en quienes reciben las experiencias de enseñanza aprendizaje. Los aportes que mencionaron los educadores se relacionan estrechamente con aquellos aspectos que se denominan “habilidades transferibles” pues, todos se vinculan con la formación holística de las personas.

Los aspectos que más destacan son la responsabilidad y la corresponsabilidad con ellos, sus pares y su entorno, la responsabilidad afectiva, el respeto por el otro, la colaboración, el trabajo en equipo, la empatía, entre otras dimensiones colectivas. Otros aspectos que aparecen con frecuencia es el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la expresión de ideas, la reflexión, etc. dimensiones individuales fundamentales.

Así lo deja entrever el MAC, pues su coordinadora plantea que las experiencias de mediación promueven dimensiones de colectivas que trascienden de lo artístico.

Me gusta la idea de generar, corresponsabilidad, de ser responsables con ellos mismos, mismas y también con su entorno teniendo como su medio ambiente, solamente de entender como por ejemplo, que no estamos separados de la naturaleza [...] el pensamiento situado, sentido de responsabilidad, corresponsabilidad [...] responsabilidad afectiva para la responsabilidad con su propio cuerpo, con el cuerpo de los otros, con los espacios, con los objetos, así como responsabilidad con los usos de los objetos. (Avalos, 2022)

En línea con la corresponsabilidad con ellos y su entorno, también aparecen aspectos relacionados al contexto donde pertenecen y el aporte que éste tiene con lo que están experimentando en este espacio de educación no formal y sus contenidos, dado que de esa forma pueden fortalecer habilidades individuales con mayor éxito.

Así lo define el equipo de MAC, pues para ellos los aportes se relacionan directamente con “agarrar todo esto, todas estas perspectivas, contextos de dónde vienen y hacerlas con fluir, dialogar y de ahí también ir generando experiencias que permitan el pensamiento crítico, la promoción de idea, la expresión de idea, etcétera”. (Matus, 2022)

En línea a lo anterior, aparecen frecuentemente aspectos ligados a las habilidades transferibles y donde las artes, la mediación y estos espacios pasan a ser un vehículo eficaz para su desarrollo. Lo

anterior permite dar cuenta sobre la importancia del rol de las instituciones artístico-culturales en la formación de NNJ.

El trabajo en equipo yo creo que es una habilidad muy importante, muy importante, en el mundo de hoy día [...] Ya no se puede hacer nada solo, como que ya nada se puede hacer solo en realidad, pocas cosas. Entonces, creo que justamente este tipo de experiencias permiten esto. Sé fortalecer el vínculo con los demás. (Matus, 2022)

La colaboración, el trabajo en equipo y la empatía son parte de los aspectos que más destacan, pues al parecer es una necesidad que se identifica frecuentemente y donde los equipos reconocen el aporte de la mediación en estas dimensiones socio-afectivas.

El M100 y su equipo plantean que “la empatía, cómo se sintió el otro, cómo lo vivió el otro [...] no sé si tuvieron una oportunidad de hablar así antes y acá lo tuvieron”. (Espinoza, 2022) Otros aspectos que mencionan relevantes, y se repite en otros espacios, es la posibilidad de fortalecer la reflexión y el pensamiento crítico a través de las experiencias de mediación. Las experiencias de enseñanza-aprendizaje permiten fortalecer “la capacidad de reflexión. Yo creo que enseñarles también sobre la crítica que no tiene que ver solamente con criticar, sino que enseñarles a reflexionar sobre algo” (Torres, 2022)

En la misma línea, el CCLM plantea que los aportes de mediación artística se centran en el desarrollo del pensamiento crítico, pues parte de sus estrategias están centradas en el debate y la dialógica, como se mencionó anteriormente.

El pensamiento crítico es lo que buscamos potenciar desde el principio, o sea, si bien, nosotros tenemos muestras que visualmente son súper atractivas, siempre buscamos que haya, o sea, insertando en el debate que hay detrás de todo lo que estamos mostrando. (Salgado, 2022)

Finalmente, y de forma más crítica, el MNBA plantea un debate que se relaciona con lo mencionado en el marco teórico y en la hipótesis de esta investigación, pues el enfoque institucional permea por sobre lo que buscan como área, por lo tanto, les toca establecer un punto de encuentro entre lo que busca el museo y lo que creen pertinente desarrollar con sus propuestas educativas con estos grupos, llevándolos a cuestionar la importancia del arte en la educación y el aporte de la educación artística en la formación.

¿Por qué esto es arte? No porque está aquí es importante. Y eso también me parece como que es una de las necesidades, quizás de entender el mundo del arte ahí. Creo que hay otra cosa, como súper

clara y que está lamentablemente muy disociada del mundo escolar y de la sociedad general, básicamente entonces, un aporte de como institución cultural, particularmente del arte visual, es como desmitificar, aclarar, explicar derechamente, educar en torno a el valor de las artes en la formación integral de las personas, pero también en el mundillo interno del arte, por decirlo de alguna forma [...] por qué esa mancha que está ahí es arte y quizá eventualmente otras cosas no y al mismo tiempo sí. (Cornejo, 2022)

En conclusión, los aportes que reconocen los equipos de mediación de las instituciones muestrales sí están vinculadas al desarrollo de habilidades transferibles o aquellas que consideran fundamentales para el desarrollo integral de NNJ. Los educadores definen las instancias de mediación como espacios que fortalecen aspectos que en la educación formal escolar no aborda, reforzando la importancia y el rol que tienen estos espacios de educación no formal.

También, y en línea a la hipótesis, efectivamente existe una dualidad respecto al rol de la mediación artística con este grupo, pues como afirma el MNBA, se debe aclarar y definir internamente entre las instituciones culturales la importancia de la educación artística no formal en el desarrollo integral de las personas.

7.3.5. Mediación artística y habilidades transferibles

Finalmente, como último subcomponente de este apartado, se hace necesario conocer qué habilidades se consideran relevantes fortalecer a través de estos espacios y acciones de enseñanza, tomando como antecedente aquellas mencionadas anteriormente, pues si bien las instituciones artístico-culturales no declaran específicamente abordar estos aspectos, los equipos educativos de cada espacio cuenta con una postura clara.

Si traemos nuevamente las necesidades educativas desde una perspectiva institucional, en casi ninguna de ellas se define expresamente la búsqueda del fortalecimiento de habilidades y la formación de NNJ, específicamente desde una vinculación con la educación formal. No obstante, las áreas educativas de las instituciones culturales consideran que, las necesidades de estos grupos son fundamentales para el desarrollo de sus experiencias, como lo es por ejemplo sus contextos, realidades y conocimientos previos a la hora de ejecutar una mediación.

En ese sentido, considerar el desarrollo de habilidades para la formación integral de personas parece ser que también es relevante, pues existen una serie de habilidades que destacan a la hora de desarrollar las experiencias de mediación. También, luego de las observaciones de campo, se puede

establecer una vinculación directa entre las estrategias educativas, el uso de sus dispositivos y una contribución -invisible/no declarada- en el desarrollo de habilidades transferibles.

En ese sentido, el MAC plantea que “más que habilidades técnicas, son habilidades reflexivas” (Avalos, 2022). Pues, según su línea institucional la experimentación y la reflexión son aspectos claves, no obstante, ellos buscan más allá; buscan instalar herramientas permanentes para la vida.

Me encantaría que, a partir de este contacto permanente con el museo de los chiquillos, que aprendan herramientas [...] el pensamiento crítico de poner en duda siempre los absolutos y también de poder tener capacidad de análisis, de síntesis, de debate. (Avalos, 2022)

En esa misma línea, por medio de estos espacios y experiencias “puedan intercambiar ideas, intercambiar visiones, intercambiar interpretaciones de la vida, del mundo en el que uno vive. De tu contexto histórico y también de ideas”. (Matus, 2022)

La reflexión, la experimentación y la capacidad de análisis, se asocian específicamente a la dimensión cognitiva de las habilidades transferibles, y por otro lado, el intercambio de ideas, visiones e interpretaciones están relacionadas a la dimensión social e individual, elementos que efectivamente se observan en la práctica de mediación de MAC y que también declara su equipo.

En sentido, se puede deducir que el MAC, específicamente su equipo -avalado también por la dependencia del museo- tienen una postura clara, de no tan solo entregar conocimientos artísticos, sino que también promover habilidades a través de sus experiencias. No obstante, estas no son institucionalmente declaradas dentro de sus enfoques y fundamentos educativos.

Por otro lado, el MNBA tiene una visión educativa que se relaciona con la dimensión cognitiva y con ciertos matices de la dimensión social e individual de las habilidades transferibles, pues buscan “hacer seres humano más creativos. En el fondo más críticos. Que piensen, reflexionen, aportar a la reflexión, la autonomía desde el punto de vista de la autonomía del pensamiento. Ahí es donde aportamos los museos en general y el arte”. (Echiburu, 2022)

Por otro lado, desde la práctica, aparece nuevamente que la mediación aporta en el desarrollo individual y social de los individuos, reafirmando lo abordado en el marco teórico. Por lo tanto, se pueden deducir que, si bien la institución no toma una postura en cuanto a la formación integral, sí lo hace su equipo.

Yo creo que por sobre todo, es la empatía y la tolerancia. El respeto. Porque esas son cosas que se da desde el primer momento. Se ponen en práctica. Y al finalizar, cuando ya, por ejemplo, entendiendo la estructura que yo te contaba es la plenaria, es algo que uno pone a prueba, al momento de ceder la palabra y escucharse [...] decir oye, que bacán lo que hiciste. Me encantó todo [...] justamente eso es ponerse en el lugar del otro, escuchar atentamente al otro o ver y entender lo que está proponiendo el otro en este espacio abierto, de confianza. (Cornejo, 2022)

En esa misma línea, el M100 y su equipo declaran y destacan la importancia de fortalecer diferentes habilidades, las cuales se posiciona bajo las mismas dimensiones que las mencionadas anteriormente. No obstante, existe mayoritariamente una tendencia cognitiva por sobre la social, pues ésta se transforma en una consecuencia, más no en una búsqueda por parte del equipo. No obstante, existe también un subcomponente de la dimensión social y también instrumental que se observó en las experiencias de mediación y que a su vez se destaca en las opiniones del equipo de mediación.

Por un lado, la habilidad comunicativa y la cooperación son aspectos que menciona parte del equipo, haciendo énfasis que éstas son claves para el desarrollo de los espacios de enseñanza-aprendizaje, pues de esta manera pueden ejecutar de mejor forma las prácticas de mediación.

Pues, la escucha activa, como estar atento a qué dice el mediador, qué dice el artista [...] Puede ser una habilidad, el colectivo, el sentido del colectivo [...] el trabajar en grupo la actividad [...] analizar la obra, después discutirla, después que se escoja un representante, por ejemplo. (Torres, 2022)

Finalmente, el CCLM a voz de su mediador, plantean que las habilidades más importantes a desarrollar a través de la mediación se encuentran dentro de la dimensión individual, la social y la cognitiva, pues para ellos es fundamental establecer espacios donde puedan escucharse, respetar las opiniones y activar diálogos. También, son conscientes de las realidades de los participantes (nuevamente las necesidades de los grupos), lo que también permite definir con mayor claridad los espacios de formación.

Primero que todo la escucha activa, o sea, nosotros estamos conscientes de que hay realidades, o sea, en lo mismo hogar es donde no son escuchados [...] quieren solo sentirse escuchados y claro, acá nos ponemos en esta posición [...] pueden conversar, pueden dialogar. [...] intentamos también adaptarnos a las distintas realidades y no forzamos eso tampoco. O sea, no somos un colegio. Buscamos ponernos desde una posición vertical y la que todos tienen que aprender. Al contrario. Pero sí buscamos

al menos posicionarnos muy desde la empatía, muy desde lo social, sobre todo también empezar a despertar la curiosidad. (Salgado, 2022)

En conclusión, y considerando los temas anteriores, se puede deducir que las habilidades transferibles y el interés por abordarlas -de una u otra forma- está presente dentro de los equipos educativos, inclusive por sobre las líneas institucionales de cada espacio. No obstante, si bien cada equipo declara abordar diferentes dimensiones de estas habilidades, ya sea desde la génesis de su proyecto formativo o por una consecuencia de la implementación, se puede interpretar que no existe una intención concreta -institucional- por desarrollarlas.

En ese mismo sentido, y si bien los equipos declaran la importancia de las habilidades en estos grupos infanto-juveniles y también se observa en la práctica, no es lo que se busca específicamente abordar, pues las líneas editoriales permean y desafían a los equipos educativos a ceñirse a un enfoque de *educación en las artes*.

7.4. Observaciones de campo

Para finalizar el análisis de contenidos, se debe contrastar lo que declaran las instituciones a voz de los coordinadores de área y los equipos de mediación, con la ejecución y práctica de las experiencias formativas. Para cumplir ese objetivo se elaboró un instrumento de observación de campo, el cual pudiese permitir al observador identificar qué dimensiones y habilidades se activaron más y cuales menos, afín de tener un panorama general de las propuestas de mediación de las instituciones culturales.

Las observaciones realizadas corresponden a diferentes grupos infanto-juveniles, específicamente de grupos escolares que participaron de experiencias diversas instancias de mediación en cada espacio. Los rangos etarios de los participantes fluctúan entre los 10 y 18 años, tanto de colegios particulares, privados, de la región metropolitana y también de la VI región.

Se observaron 8 recorridos con pauta, de los cuales es importante destacar que, al ser grupos de 40 o más NNJ, se dividieron en más de un grupo y diferentes mediadores tomaban los grupos de forma simultánea. También se observaron aproximadamente 6 grupo solo con bitácora de observación y, en más de una oportunidad, se observaron los denominados talleres y espacios con artistas, lo que finalmente permitió tener un panorama general de los 4 espacios muestrales.

7.4.1. Observaciones de campo: Centro Cultural Matucana 100

Las observaciones de campo realizadas en M100 permiten definir que la experiencia de mediación cuenta con una estructura definida a nivel general, en todos los grupos observados. Por lo tanto, es una experiencia que se replica generalmente de la misma forma con todos los grupos que asisten a sus instalaciones.

Por otro lado, la experiencia se vincula principalmente a la observación e interpretación individual y el desarrollo se centra específicamente en las características de la muestra, dejando entrever que la propuesta de mediación tiene un enfoque de *educación en las artes*, donde se profundiza principalmente la interpretación y reflexión individual sobre un tema en específico.

En relación a las habilidades transferibles, la pauta permite evaluar la experiencia categorizándola dentro de la dimensión individual y con matices de la dimensión social. Lo anterior responde a que las experiencias de mediación consideran espacios de participación y planteamiento de preguntas (componentes de la comunicación), también se observaron momentos de reflexión y resolución de problemas (componentes de la resiliencia) y en menor grado a la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo (componentes del manejo de sí mismos).



Nota, Registro propio en observaciones de campo, Ismael Negrete (2022)

En el caso de la dimensión social, las observaciones muestran que las experiencias cuentan con escasas instancias para su desarrollo, pues el formato es más bien vertical que horizontal, lo que se contrapone con las declaraciones de los equipos. No obstante, se observan elementos ligados al componente del respeto a la diversidad, principalmente porque se buscaba generar puntos de vista y el respeto entre pares, mas no la escucha activa, pues se identificaron momentos donde los grupos perdían el interés por el recorrido. Lo anterior también puede explicarse por el escaso uso de dispositivos, ya sea matéricos, kinésicos o espaciales. No obstante, las experiencias de mediación tomaban otro matiz cuando se realizaba una experiencia complementaria como lo es un taller o una conversación con el artista.

En ese sentido y considerando algunas notas, se pudo apreciar que no se observan procesos didácticos definidos ni tampoco instrumentos que permita la relación entre pares, el trabajo colaborativo, la búsqueda de consensos, el trabajo grupal, entre otras. Algunos aspectos relevantes en cuanto a la contención del grupo, es que la mitad de los participantes se sentó en el piso sin mostrar



Nota, Registro propio en observaciones de campo, Ismael Negrete (2022)

interés y la mediadora siguió con su recorrido con menos de la mitad de las adolescentes. Se observa también (del grupo activo) que se activó la capacidad de asombro y curiosidad. El cierre fue difuso y sin momentos de metacognición. No se observan (en profundidad) estrategias de trabajo interpersonal e intrapersonal (observación de campo).

La dimensión cognitiva e instrumental son elementos que no se observaron o se identificaron algunos aspectos de manera muy incipiente. Algunos elementos que pueden destacarse son, espacios para conectar ideas (componente de la creatividad) y ampliar conocimientos específicos (componente del pensamiento crítico). Este último aspecto puede interpretarse como una consecuencia del formato del recorrido y la forma en

como se abordaron los contenidos.

7.4.2. Observaciones de campo: Centro Cultural La Moneda

Por otro lado, en las observaciones de campo del CCLM se pueden apreciar aspectos que tienen coherencia con lo declarado por el equipo de mediación. En las experiencias se observó una estructura definida, la cual puede variar según la composición del grupo que asiste, pues si el volumen de los participantes es superior a 40 NNJ, se generan actividades en paralelo por las diferentes salas y ofertas formativas. Por la naturaleza del espacio, se observaron diferentes experiencias, ya sean recorridos, talleres y también otras actividades ligadas a otras disciplinas artísticas y para otro tipo de público, lo que permitió complementar el análisis.

En términos generales se observa una metodología basal ligada a la dialógica, donde por medio de preguntas se establecen los primeros vínculos con el grupo y se presentan los temas que serán abordados. Luego, dentro del marco inicial, también se observó que las temáticas iniciales a tratar se

centran en solucionar dudas respecto al espacio, su arquitectura, su rol, si tiene o no vínculo con el Palacio de la Moneda, entre otros.

Luego, en el desarrollo existe una tendencia a la jerarquía del relato, pero con un grado de horizontalidad con los grupos que permite establecer una participación en todos aquellos observados. La participación se centra en el planteamiento de preguntas NNJ-mediador. No se observa un mayoritario uso de dispositivos matéricos (sin considerar los talleres), más bien se podría considerar como dispositivo el uso del espacio como principal activador de las dinámicas de la experiencia. El cierre está compuesto por preguntas ligadas a la reflexión sobre el contenido y la satisfacción de la experiencia.

En el caso de las habilidades que se observan, con frecuencia aparece la dimensión cognitiva, la individual y en un menor grado la social, pues gran parte de la experiencia de mediación se enfoca en los contenidos técnico-artísticos. Se generan activaciones eventuales, lo que se relaciona con lo expuesto por equipo. Finalmente, no se observa mayormente la dimensión instrumental.

En términos específicos, la dimensión cognitiva predomina por sobre las demás, puesto que la experiencia, tal como se mencionó, tiene un carácter mayormente jerárquico, pero de igual forma se observa una participación mayoritariamente individual. Lo que más se observa dentro de las experiencias de mediación son, momentos de preguntas donde se establecen conexiones de ideas, una alta frecuencia de preguntas interpretativas que se ligan al razonamiento y continuamente la entrega de conocimientos específicas en torno al tema que se está tratando.

La dimensión individual también prevalece por sobre las demás, estando casi al mismo nivel que la cognitiva, pues dentro de las observaciones de campo aparecen constantemente activaciones para la expresión de ideas, el planteamiento de preguntas, los espacios de reflexión y la resolución de problemas. En un menor grado se observan trabajos colaborativos, pero sí instancias de respeto. Todas las habilidades mencionadas están relacionadas a la capacidad de comunicarse, el manejo de si mismos y con menor frecuencia la resiliencia.

Por otro lado, aparece la dimensión social, pero en menor grado dentro de la experiencia. Si bien al inicio se generan espacios que podrían mantenerse a lo largo de la actividad, la estructura de la mediación no permite profundizar mayormente en ella, pues las preguntas son más bien dirigidas y se entrega poco espacio para la conversación grupal. Se observan elementos como el respeto entre pares y la empatía; elemento que sí favorecen los mediadores. Finalmente, la dimensión instrumental es casi nula, pues no se pudo observar mayoritariamente esta categoría.

7.4.3. Observaciones de campo: Museo de Arte Contemporáneo

En el caso de la observación de MAC se puede observar que, la experiencia de mediación cuenta con una estructura clara y que se repite en todos los grupos observados, tanto con pauta como con notas de bitácora. Se debe destacar que, en todas las mediaciones, ya sea con el grupo completo o dividido con experiencias en simultáneo, la experiencia y todo el equipo tiene una forma similar de realizar la experiencia, lo que tiene coherencia con lo declarado por todos los entrevistados.

Al iniciar el recorrido, todos los educadores generan una instancia de apresto con un momento donde los participantes se disponen de forma circular antes de recorrer el espacio. En este momento todos los mediadores se presentan y relatan la historia del espacio y su arquitectura (ya sea en Quinta Normal como en Parque Forestal) propiciando un acercamiento con el espacio cultural, tal como expusieron en las entrevistas.

El relato inicial está compuesto por una serie de preguntas en relación con el museo, el rol que cumple, lo que se expone; también se plantean preguntas como, qué conocen ellos sobre la institución. Luego, el equipo de manera general plantea una serie



Nota, Registro propio en observaciones de campo, Ismael Negrete (2022)

de preguntas, lo que se relaciona a la base metodológica centrada en la dialógica, aproxima el contenido de la muestra y plantean preguntas abiertas, donde los participantes pueden abordar los ejes de la muestra de manera intuitiva.

En la medida que la experiencia avanza, en todos los grupos se observa que, si bien las preguntas continúan de manera transversal en todo el espacio formativo, existe una clara verticalidad en el relato y su enfoque y contenido puede enmarcarse en la *educación en el arte* pues, gran parte del relato está centrado en un contenido técnico artístico, tal como hace referencia la hipótesis de esta investigación. En términos más específicos, el mediador toma un rol jerárquico y conduce la conversación, mermando los espacios de análisis.

También, es relevante destacar que, en las observaciones realizadas, se utilizaron escasos



Nota, Registro propio en observaciones de campo, Ismael Negrete (2022)

dispositivos matéricos, kinésicos, pero sí se observaron mayoritariamente mecanismos de enseñanza ligados al uso del espacio, lo que permite, en general, momentos de interpretación personal, espacios de conversación grupales y espacios de plenarios grupales.

En cuanto a la observación de habilidades transferibles, se observa que la experiencia cuenta con una tendencia a la dimensión individual y cognitiva, en un menor grado la dimensión social y de manera muy

escasa la dimensión instrumental. Lo anterior se reafirma en el análisis de la propuesta de mediación y también relacionarse en algunos casos con las declaraciones del equipo, pues dentro de sus propuestas, la reflexión y la interpretación son campos que se encuentran en las dimensiones predominantes.

Si se analiza en profundidad la pauta de observación, existe una clara presencia de las habilidades comunicativas, aspecto que puede ser consecuencia de la propuesta metodológica del MAC, apareciendo con frecuencia la escucha activa, el planteamiento de preguntas e instancias que pueden generar debates. También se encuentran espacios para la reflexión, y con menos presencia, la resolución de problemas y conflictos. El manejo de sí mismos aparece principalmente a través de espacios de una participación respetuosa individual y colectiva, teniendo menos protagonismo el trabajo colaborativo.



Nota, Registro propio en observaciones de campo, Ismael Negrete (2022)

Por otro lado, la dimensión cognitiva se encuentra muy presente en las experiencias de mediación pues, se generan espacios que les permiten articular ideas y por consiguiente activar el razonamiento, la resolución de problemas, la conexión de ideas y también diversos valores. También se observa que, los participantes están expuestos a la resolución de problemas (por la estrategia dialógica) y a ampliar sus conocimientos específicos, por el enfoque ligado a la *educación en las artes* y al ser contemporáneo, de manera natural se abordan temas contingentes, lo que tiene coherencia con lo declarado en las entrevistas.

En menor grado aparecen la dimensión social y la instrumental, no obstante, se reconocen elementos como la construcción de relaciones y el fomento del respeto (instrumental: toma de decisiones). En menor grado y de forma incipiente se observa un involucramiento mayor, el rol activo, la generación de instancias interpersonales, el liderazgo y el planteamiento de diferentes puntos de vista. Lo anterior puede responder específicamente a la jerarquía que toma el mediador, lo que no es necesariamente verticalidad.

7.4.4. Observaciones de campo: Museo de Bellas Artes

En el caso de la observación de campo del MNBA se puede identificar que, en cuanto a temas estructurales de la experiencia de mediación existe una coherencia entre lo observado y lo declarado por el equipo, ya que hay una estructura clara que da cuenta de los intereses institucionales y lo que declara el área de educación.

Inicialmente se identifica una estrategia de apresto en todas las experiencias observadas, lo que da cuenta de una clara metodología de trabajo. El inicio está compuesto por una propuesta kinésica y espacial pues, se genera un círculo en grupo los cuales se sientan en el piso (lo que no se ve en otros espacios) lo que da cuenta de lo expuesto por el entrevistado y se define como “el estar presentes y habitar el espacio para iniciar su viaje en el museo”. (Cornejo, 2022)

Posteriormente, dentro del marco inicial, se establecen preguntas generales en torno al conocimiento del museo, su arquitectura, su frecuencia en visitas, etc. para seguir con un planteamiento de preguntas en relación a las piezas artísticas que observan a su alrededor y sus conocimientos previos (definido por el equipo como el “enfrentamiento inicial”) para finalizar con una vinculación entre los elementos que observan y situaciones cotidianas.

Luego, en el desarrollo, se destacan estrategias centradas en la dialógica y la co-construcción del relato por medio de preguntas, donde se genera una vinculación tanto con la temática a tratar, el espacio, pero por sobre todo, con lo que traen los participantes para desarrollar la experiencia formativa. Lo anterior se vincula a lo expresado por el equipo, pues su interés como área es generar un vínculo entre los



Nota, Registro propio en observaciones de campo, Ismael Negrete (2022)

saberes de los participantes y el contenido que será proporcionado. Finalmente, en el cierre, se pueden identificar preguntas de metacognición.

En cuanto a las habilidades transferibles, el MNBA tiene una clara tendencia en incorporar dispositivos que activan aspectos ligados a la dimensión individual y cognitiva, y regularmente la dimensión social. La dimensión social también se aborda, pero en un menor grado. Finalmente, y al igual que todas las instituciones, el museo no trabaja mayormente la dimensión instrumental.



Nota, Registro propio en observaciones de campo, Ismael Negrete (2022)

En términos específicos, las habilidades comunicacionales en el marco de la dimensión individual es uno de los aspectos que más destaca en las observaciones de campo, pues existe un claro interés por el área en generar espacios participativos en el co-desarrollo del relato de la mediación, también se aprecia la escucha activa, la expresión de emociones y por sobre todo, el planteamiento de preguntas, lo cual puede ser una consecuencia de la estrategia basal de la experiencia.

Por otro lado, la resiliencia y sus componentes son elementos presentes de forma continua, ya que existen constantes espacios para la reflexión, la resolución de problemas y conflictos en el desarrollo de la experiencia. Por consiguiente a lo anterior, existen momentos de concentración, trabajo colaborativo e instancias de respeto, lo que denota un trabajo centrado en el manejo de sí mismos.

Con la misma frecuencia se observan aspectos ligados a la dimensión cognitiva, elementos vinculados a la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, ya que dentro de la experiencia de enseñanza se utilizan dispositivos dialógicos que permiten el razonamiento, la conexión de ideas y también el fortalecimiento valórico. Por otro lado, es muy frecuente el interés por entregar conocimientos específicos, elemento fundamental del pensamiento crítico. Lo anterior se puede interpretar como una consecuencia de los intereses y líneas editoriales del museo. Finalmente, se puede



Nota, Registro propio en observaciones de campo, Ismael Negrete (2022)

apreciar con la misma presencia, instancias donde los participantes pueden indagar de manera individual y colectiva.

Con menos presencia se encuentra la dimensión social, aspecto que el equipo declara abordar, pero en las diversas observaciones de campo realizadas, es una dimensión que se observa de manera menos frecuente que las dos anteriores. No obstante, la categoría de respeto a la diversidad es uno de los aspectos que más se observa,

pues se generan momentos de diálogo que propician el respeto entre pares y la escucha activa de los diferentes puntos de vista de los participantes. En un menor grado, se observan parcialmente dispositivos kinésicos y espaciales que activan la participación y el respeto, aspectos de la dimensión social.

8. Conclusiones

A continuación, se presentarán las conclusiones de esta investigación, considerando los objetivos planteados, los principales hallazgos de los instrumentos de evaluación; entrevistas y observaciones de campo, a fin de reconocer si el rol de las instituciones artístico-culturales y la mediación artística contribuyen en el desarrollo de habilidades transferibles de niños, niñas y jóvenes.

Es importante destacar que, esta investigación busca de forma transversal, relevar los aportes de los espacios culturales como agentes de la educación no formal y la importancia de sus propuestas educativas en el desarrollo integral de NNJ y en el sistema educativo escolar, pues es evidente luego del análisis, que las instituciones artístico-culturales y sus experiencias de mediación tienen un impacto positivo en las dimensiones que dan forma a esta investigación, sin perjuicio a todas las dificultades que éstas posean.

8.1. Rol Educativo de las Instituciones Culturales

De manera transversal, la investigación tenía por objetivo dar cuenta del rol educativo de las instituciones culturales situadas en el marco de la educación no formal. Los principales hallazgos en esta línea permiten concluir que las instituciones artístico-culturales presentan un distanciamiento -editorial- con las necesidades educativas de los grupos infanto-juveniles y por consiguiente con la educación formal escolar.

8.1.1. Enfoques educativos: No hay una postura clara de las Instituciones Culturales

Luego del análisis de contenido presentado en apartados anteriores, se puede deducir que las instituciones culturales no cuentan con una postura educativa/formativa definida, por lo tanto su rol institucional dista de las declaraciones de sus áreas educativas. En ese sentido, se concluye también que, son las áreas educativas de los espacios culturales quienes buscan generar una vinculación concreta con éstos nuevos -y potenciales- grupos infanto-juveniles quedándose dentro del marco editorial y/o curatorial de la institución. Lo anterior reafirma el problema de base de esta investigación pues, si la institución cultural no cuenta con una postura en torno a su rol educativo, las áreas específicas no logran establecer bases y objetivos educativos que respondan a las necesidades de estos grupos infanto-juveniles y por consiguiente, establecer una vinculación.

Si bien las instituciones reconocen la importancia de los públicos infanto-juveniles, también declaran expresamente no poder asumir con sus necesidades ni tampoco con aquellas de la educación formal, pues no es su objetivo ni misión. En esa misma línea, tanto el marco institucional como las áreas buscan alejarse de las escuelas para así relevar su propia forma de enseñanza, por lo que se genera una disociación entre ambos sistemas educativos, ergo, un distanciamiento de base entre las instituciones (espacios culturales y escuela) y estos grupos.

8.1.2. Rol activo de las Áreas Educativas de las Instituciones Culturales

En ese sentido, esta investigación permite dar cuenta y concluir que las áreas educativas, independientemente del rol que asume la institución, buscan elaborar una propuesta formativa propia que responda al marco institucional y que a su vez, no diste diametralmente de las necesidades específicas de niños, niñas y jóvenes, y por consiguiente también de las escuelas. El distanciamiento existente pasa por la posición que adopta la institución, la cual repercute en los objetivos, enfoques y prácticas de enseñanza, las cuales se ven tensionadas por las líneas editoriales de cada institución cultural.

No obstante, las áreas educativas buscan elaborar propuestas horizontales, vinculatorias, incorporando contenidos contingentes, pero siempre bajo la misión institucional, lo que dificulta la elaboración de fundamentos educativos específicos. En ese sentido, son los equipos y sus educadores, los que construyen una propuesta educativa que utiliza elementos de la educación formal y la pedagogía crítica para desarrollar sus propuestas de formación, para así direccionar sus experiencias a estos grupos.

Por lo tanto, la investigación concluye que las áreas educativas se sitúan dentro del marco institucional para elaborar sus propuestas, pero con la intención de ampliar sus posibilidades de enseñanza, dejando en evidencia también que independientemente de sus declaraciones institucionales, utilizan de cierta forma aspectos y componentes que se asocian a las necesidades de la educación formal y de los NNJ para construir sus propuestas y elaborar sus experiencias de mediación.

8.1.3. Enfoques y prácticas: Tendencia por la “educación en las artes”

Otro hallazgo relevante que aporta en la definición del rol educativo de las instituciones es la tendencia que tienen las instituciones muestrales en la promoción, difusión y orientación de sus prácticas a entregar contenidos técnico-artísticos. Lo anterior se debe a la rigidez de los marcos

institucionales, la poca claridad de sus posturas educativas y la necesidad de los equipos educativos por dar respuesta a la misión institucional.

Esto permite concluir y reafirmar lo planteado en la hipótesis de investigación, la cual declara expresamente que los fundamentos, enfoques, programas y dispositivos educativos y de mediación de las Instituciones artístico-culturales están centrados en la promoción, difusión y profundización de contenidos artísticos (técnicos y conceptuales), permitiendo situarla dentro del enfoque “educación en las artes”. No obstante, se destaca la continua búsqueda que tienen los profesionales de las áreas educativas en darle otro sentido a los contenidos que promueven, dejando entrever su interés de utilizar las artes como vehículo para desarrollar otros saberes y contribuir de forma integral en sus públicos.

Por lo tanto, esta investigación proporciona información relevante en cuanto al rol de las instituciones culturales frente a las necesidades de grupos infanto-juveniles y la importancia que tienen las áreas educativas de los espacios, puesto que toman un rol activo en la elaboración de propuestas vinculatorias para estos grupos que, debido a la crisis educacional, cuentan con un déficit en el acceso a experiencias artístico-educativas, y son ellos los que buscan nuevos mecanismos para promover el interés por estos lenguajes y su aporte integral para la vida.

8.2. Fundamentos, enfoques y prácticas educativas

Otro aspecto relevante que aborda esta investigación pasó por analizar y comparar los fundamentos, enfoques y prácticas educativas de estas instituciones culturales, lo que dejó en evidencia una clara similitud entre las posturas institucionales de todas las instituciones muestrales, pero también de los enfoques y prácticas educativas diseñadas por las áreas de educación. Lo anterior se debe a que las instituciones tienen directrices educativas similares, resguardando sus matices correspondientes, lo que denota un interés por generar experiencias educativas que promuevan la vinculación y reflexiones sobre temas contingentes que fortalezca la relación entre el espacio cultural y estos grupos objetivos.

8.2.1. Fundamentos y enfoques educativos ligados a la educación formal escolar

En cuanto a los fundamentos y enfoques, se puede deducir y observar con claridad los esfuerzos que están haciendo las áreas educativas por recoger información y establecer propuestas concretas que fortalezcan la relación con NNJ y las escuelas. En esa misma línea, esta investigación concluye que, independientemente de que su declaración institucional esté centrada en alejarse del marco de la educación formal, de igual manera los enfoques educativos responden a ciertas dimensiones de los

objetivos educativos escolares y también de aquellos transversales, puesto que las áreas requieren de insumos basales para elaborar una propuesta educativa que esté en sintonía con las necesidades de estos grupos.

Por lo tanto, hay una disociación entre lo que busca la institución y lo que necesita y realizan las áreas educativas, puesto que elaborar experiencias artístico-educativas para estos grupos requiere de una relación tácita entre los contenidos que se proporcionan y la forma en como se entregan, debido a que estos grupos requieren de una atención diferente a los demás dada las características que configuran su perfil.

Por lo tanto, se concluye esta dimensión afirmando que los fundamentos y enfoques y prácticas educativas establecen una relación transversal con las necesidades de NNJ y las escuelas, afín de generar experiencias educativas significativas para estos grupos y a su vez responder a lo que busca la institución cultural.

8.2.2. Prácticas educativas no formales: Diseños procesuales de formación

En esa misma línea, y luego de las observaciones de campo, se define y deduce una coherencia entre lo que declaran las áreas educativas y lo que realizan sus educadores y/o mediadores, no obstante, hay matices que difieren, pero no en el fin de éstas sino en la forma en como se realizan. Esto permite concluir que, las experiencias artístico-educativas están diseñadas para responder a procesos educativos, en sintonía a lo que requieren estos grupos y además, contribuyen en la formación integral de los NNJ.

También, es relevante concluir que, tanto los enfoques como prácticas educativas se sitúan dentro del enfoque deconstructivo y/o reconstructor, ya que las experiencias formativas observadas buscan expandir las propuestas artísticas abordando otro tipo de temáticas, lo que a su vez permite entrever el interés por fomentar el cambio social. También se observa la búsqueda de interacción entre los participantes de manera activa por medio de diferentes maneras, lo que sitúa también ésta dentro del marco de la mediación crítica. Lo mencionado anteriormente releva el rol de la institución cultural en la formación integral de grupos infanto-juveniles, independiente de la declaración institucional.

Finalmente, se puede concluir que, si bien las líneas editoriales afectan en el desarrollo de las experiencias formativas, los equipos educativos han encontrado la fórmula para dar respuesta a lo que buscan como área, lo que define la institución y lo que necesitan los NNJ. Esto permite reafirmar que las

experiencias educativas efectivamente aportan en la promoción de habilidades transferibles de estos grupos, indistintamente de la postura que éstos tengan, puesto que las metodologías de trabajo responden a las características y perfiles de estos grupos objetivos.

Es relevante entonces la información que proporciona esta investigación, puesto que las instituciones culturales, sus enfoques y prácticas educativas tienen un rol fundamental a la hora de contribuir en la formación de niños, niñas y jóvenes. Lo anterior se debe a que las experiencias están diseñadas para generar dinámicas que promuevan la vinculación tanto con el individuo, generar experiencias colectivas, pero también con lo que busca la escuela a nivel transversal.

8.3. Mediación artística, dispositivos críticos y habilidades transferibles

Como último punto, esta investigación permitió generar información relevante en cuanto a las habilidades que se transmiten, generan y fortalecen dentro de las experiencias artístico-educativas. Por otro lado, también se observa el aporte de ellas en un corto plazo, pues la educación no formal permite generar experiencias que impactan en un menor tiempo que los procesos de mediano y largo plazo como lo son las escolares.

Lo anterior también se observó en las prácticas de mediación de todas las instituciones, puesto que indistintamente al contenido y lenguaje artístico, las propuestas metodológicas de mediación permiten abordar temas que usualmente no se profundizan en las escuelas debido a la naturaleza de estas. La mediación y los dispositivos críticos son relevantes a la hora de establecer una relación entre lo que necesita la institución cultural y lo que buscan estos públicos objetivos, debido a que la propuesta horizontal desmitifica al espacio cultural y sus contenidos, posibilitando la expansión de contenidos y también la entrega de nuevos saberes en torno a las artes.

8.3.1. Tendencia y frecuencia: Mediación Artística, un aporte para el desarrollo de habilidades

Un aspecto relevante y que concluye esta investigación, es que las instituciones culturales sí aportan en el desarrollo de habilidades transferibles, específicamente en aquellas que se sitúan dentro de la dimensión individual y cognitiva, seguido por la dimensión social y en un menor grado la instrumental.

Dentro de las prácticas de mediación se puede destacar que los dispositivos aportan continuamente en la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, elementos que conforman la dimensión cognitiva de las habilidades transferibles. Los aspectos que más se activan dentro de las prácticas son el razonamiento, la conexión de ideas, el planteamiento de preguntas, la indagación y la resolución de conflictos.

Por otro lado, se observa la activación de la capacidad para comunicarse, el manejo de sí mismos y en menor grado la resiliencia. Específicamente, esta investigación permitió identificar que las prácticas de mediación aportan constantemente en la participación y escucha activa, en la expresión de emociones, la reflexión y el respeto por la diversidad de opiniones.

Como último punto, se aprecia también su aporte en las habilidades sociales, específicamente en el involucramiento con los temas que se abordan, la empatía, el respeto entre pares y la escucha activa de diferentes puntos de vista.

Por lo tanto, se concluye que las instituciones culturales y las experiencias artístico-educativas tienen un rol relevante en la formación de niños, niñas y jóvenes, donde también aportan en el fortalecimiento de habilidades transferibles. Lo anterior se observa en el diseño y en la propuesta de mediación, pues los espacios culturales situados bajo el ámbito de la educación no formal permiten generar experiencias formativas que propician la activación y práctica de habilidades en sujeto (en este caso a NNJ).

8.3.2. Instituciones culturales: Su rol en la formación de niños, niñas y jóvenes.

Por lo tanto, y para finalizar, se concluye que, si bien las instituciones culturales no tienen una postura declaratoria a nivel educativo, su rol y su aporte en la formación de NNJ es evidente y se encuentra implícito a través de las áreas educativas, puesto que las experiencias artístico-educativas tienen un impacto tanto en sus conocimientos y nuevos saberes, pero por sobre todo, en su formación integral a través de la mediación.

Si bien las artes son relevantes dentro de la experiencia, lo que más se destaca en esta investigación es el rol de la mediación y su relevancia a la hora de establecer y generar vínculos concretos entre estos grupos con las artes, la institucionalidad cultural, pero también con la educación y formación para la vida.

Por lo tanto ¿cómo afectaría la relación entre instituciones artístico-culturales y las escuelas si los espacios culturales asumieran una postura educativa de base? ¿en qué medida es coherente que las instituciones culturales no cuenten con una postura frente a su rol educativo, tomando los antecedentes e información presentada en esta investigación? ¿qué efectos tendría una postura educativa de las instituciones artístico-culturales en sus políticas internas y en su marco de acción? ¿podrían los espacios culturales utilizar sus contenidos artísticos como un vehículo formativo o deben quedarse como espacios de exhibición y acceso? ¿Cómo las instituciones culturales pueden transformarse en un pilar fundamental de la educación si no toman postura y relevan su rol educativo para la sociedad?

Para esto, la gestión cultural es clave, pues conocer los marcos institucionales y las necesidades de quienes van a vivir una experiencia artística es fundamental a la hora de diseñar un proyecto artístico-educativo, puesto que no es solo proporcionar un contenido y dar acceso, sino que las propuestas y los marcos de acción deben trascender por sobre la eventualidad artística y la institucionalidad; se deben establecer acciones que impacten y trasciendan en la vida de las personas, que fortalezcan sus capacidades personales, que generen competencias para la cohesión social, activar herramientas que puedan ser usadas en diferentes momentos de la vida.

Por lo tanto, y como conclusión, si las instituciones culturales toman una postura clara sobre su rol educativo, permitirá un mayor diálogo y sinergia entre ambos ámbitos educativos, facilitará la comprensión de los objetivos que buscan ambas instituciones, las áreas educativas de las instituciones culturales podrían fortalecer sus propuestas educativas y su vínculo con estos nuevos públicos, generando así instancias de mediación más viables y de mayor impacto.

9. Bibliografía

- Abela, J. A. (2002). *Centro de Estudios Andaluces*. Obtenido de Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces MP: <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles: el espacio de aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Actes de la Recherche en Sciences Sociales. (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México* 5, 11-17.
- Agirre, I., Barbosa, A., Benavides, F., Bresler, L., Carmona, G., Diez del Corral, P., . . . Silva, A. (2011). Educación Artística. Propuestas, investigación y experiencias recientes. . En R. Irwin, *DEVENIR A/R/TOGRAFÍA* (págs. 167-196). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Agirre, I., Barbosa, A., Benavides, F., Bresler, L., Carmona, g., Diez del Corral, P., . . . Silva, A. (2015). *EDUCACIÓN ARTÍSTICA. PROPUESTAS, INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS RECIENTES*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Alderoqui, S., & Pedersoli, C. (2011). *La educación en los Museos. De los objetos a los visitantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, Miriam. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid.
- Andreu, S., & Ibáñez, T. (2018). El Arte como camino al desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela. *Revista Atemus*, 2-16.
- Aoyagi, S. (2004). ENTREVISTA CON D. SHIGERU AOYAGI. (E. M. Gómez, Entrevistador)
- Asociación Latinoamericana de Museología. (31 de Mayo de 1972). <http://www.iber museos.org/>. Obtenido de <http://www.iber museos.org/>: <http://www.iber museos.org/recursos/documentos/declaracion-de-la-mesa-de-santiago-de-chile-1972/>
- Avalos, K. (1 de Noviembre de 2022). ENTREVISTA: ENCARGADO ÁREAS DE EDUCACIÓN Y MEDIACIÓN DE INSTITUCIONES CULTURALES. (I. Negrete, Entrevistador)
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuu! El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- BCN. (12 de Septiembre de 2009). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- BNC. (3 de Noviembre de 2017). *Biblioteca Nacional del Congreso de Chile / BNC*. Obtenido de Biblioteca Nacional del Congreso de Chile / BNC: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110097>
- Brugnoli, P. (12 de Noviembre de 2022). ENTREVISTA: ENCARGADO ÁREAS DE EDUCACIÓN Y MEDIACIÓN DE INSTITUCIONES CULTURALES. (I. Negrete, Entrevistador)

- Calaf Masach, R., & Gutierrez Berciano, S. (2015). Transitando por la evaluación de los programas educativos de Museos de Arte del proyecto ECPEME. *Educatio XXI*, 129-150.
- Camnitzer, L. (2018). *Hospicio de utopías fallidas*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- CCLM. (s.f.). *cclm*. Obtenido de Centro Cultural La Moneda: <https://www.cclm.cl/cclm/quienes-somos/historia/>
- Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos. (2018). Educar la institución. Encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística. En C. González Órdenes, *La mediación como relación* (pág. 62). Santiago.
- CNCA. (2005). *Chile quiere más cultura*. Santiago.
- CNCA. (2011). *Política Cultural 2011-2016*. Valparaíso.
- CNCA. (2013). *Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales*. Santiago.
- CNCA. (Noviembre de 2014). *Herramientas para la gestión cultural local - Mediación Artística*. Obtenido de Red Cultura: <https://www.cultura.gob.cl/redcultura/wp-content/uploads/sites/69/2022/08/b-mediacion-arti%CC%81stica.pdf>
- CNCA. (2014). *Herramientas para la mediación Artística*. Valparaíso.
- CNCA. (2017). Política Nacional de Cultura 2017-2022. En C. N. Artes, *Política Nacional de Cultura 2017-2022* (págs. 77-80). Santiago.
- CNCA. (2017). *Política Nacional de Cultura 2017-2022: Cultura y Desarrollo Humano, Derechos y Territorios*. Santiago.
- CNCA. (04 de Octubre de 2019). *Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*. Obtenido de Publicaciones: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/caja-de-herramientas-educacion-artistica/>
- Cornejo, M. (25 de Noviembre de 2022). Entrevista: Mediador/a de Institución Cultural. (I. Negrete, Entrevistador)
- E.W., E. (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Ecuador.
- Echiburu, G. (12 de Noviembre de 2022). ENTREVISTA: ENCARGADO ÁREAS DE EDUCACIÓN Y MEDIACIÓN DE INSTITUCIONES CULTURALES. (I. Negrete, Entrevistador)
- Eisner, E. (1995). *¿Por qué enseñar arte?* Barcelona: Paidós Educador.
- Espinoza, T. (4 de Noviembre de 2022). ENTREVISTA: ENCARGADO ÁREAS DE EDUCACIÓN Y MEDIACIÓN DE INSTITUCIONES CULTURALES. (I. Negrete, Entrevistador)
- Fontdevila, O. (2018). *El arte de la mediación*. Barcelona: Consomi.
- Fundación Museos de la Ciudad. (2009). Contradecirse una misma: Museos y mediación educativa crítica. En N. Landkammer, *Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa* (pág. 22). Quito.

- Fundación Museos de la Ciudad de Quito. (2009). Contradecirse una misma. Museos y Mediación Educativa Crítica. En C. Mörch, *En una encrucijada de cuatro discursos. Educación en museos y mediación educativa en la documenta 12: entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación*. (págs. 38-40). Quito.
- Fundación Museos de la Ciudad de Quito. (2009). Contradecirse una misma. Museos y Mediación Educativa Crítica. En C. Mörch, *En una encrucijada de cuatro discursos. Educación en museos y mediación educativa en la documenta 12: entre la afirmación, la reproducción, la deconstrucción y la transformación*. (págs. 38-41). Quito.
- García-Huidobro, R., & Hoecker, G. (2022). PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DE ARTISTAS Y ARTISTAS-DOCENTES EN CHILE. *Perspectiva Educativa. Universidad Católica de Valparaíso*, 78-79.
- García-Huidobro, R., & Schenffeldt, N. (2022). Artistas y artistas-docentes generando transformación y nuevas subjetividades. *Educación y Pedagogía*, 1-13.
- Garretón, M. A. (2004). *Las políticas culturales en los gobiernos democráticos en Chile. Informe de Desarrollo Humano del PNUD de Chile*, 75-118. Santiago.
- Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid.
- Grinnell, R. M. (2005). *Investigación y evaluación del trabajo social: enfoques cuantitativos y cualitativos*. Nueva York: Aprendizaje Cengage.
- Hernández, R. F. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill editores.
- Hoecker, G. (12 de Noviembre de 2022). ENTREVISTA: ENCARGADO ÁREAS DE EDUCACIÓN Y MEDIACIÓN DE INSTITUCIONES CULTURALES. (I. Negrete, Entrevistador)
- Luque, P. (1997). Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas. *Pedagogía Social*, 313-320.
- M100. (2001). *m100*. Obtenido de Centro Cultural Matucana 100: <https://www.m100.cl/>
- MAC. (14 de Junio de 2004). *mac.uchile*. Obtenido de MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO: <https://mac.uchile.cl/mision-y-lineamientos/>
- Matus, M. (15 de Noviembre de 2022). Entrevista: Mediador/a de Institución Cultural. (I. Negrete, Entrevistador)
- Mela, J., & Cobos, D. (2022). *ESTUDIO SOBRE EL ESTADO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL Y NO FORMAL DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS*. Rancagua.
- MINCAP. (2016). POR QUÉ ENSEÑAR ARTE Y COMO HACERLO. *Caja de Herramientas de Educación Artística*, 7-39.
- MINCAP. (2022). 10 años, 10 miradas. Semana de la Educación Artística. En I. A. Ministerio de las Culturas, *10 años, 10 miradas. Semana de la Educación Artística* (págs. 12-21). Santiago.
- MINCAP. (2022). *cultura.gob*. Obtenido de Acciona: <https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/acciona/>
- MINCAP, M. d. (2015). *Caja de Herramientas para la Educación Artística*. Valparaíso.

- MINEDUC (2017). Valdebenito, M. J. (2017). *Informe final. Estudio "Presencia de acciones artísticas en los Planes de mejoramiento educativo en el marco del plan nacional de fortalecimiento de la educación Artística.*
- MINEDUC. (26 de Abril de 2018). *Ministerio de Educación: Educación Artística.* Obtenido de Ministerio de Educación: Educación Artística: <https://artistica.mineduc.cl/presentacion-unidad-educacion-artistica/>
- MINEDUC. (2020). Orientaciones para el fortalecimiento de la Educación Artística en Establecimientos Educativos. En MINEDUC, C. N. Artística, & D. d. General, *Orientaciones para el fortalecimiento de la Educación Artística en Establecimientos Educativos* (págs. 13-14). Santiago.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Museos.es. En J. Rodrigo, *Mediación, interpretación, transculturalidad. El museo como contacto.* (págs. 8-18). Madrid: Subdirección general de documentación y publicaciones.
- Miralles, N. (2016). Educación artística en museos: sinergia entre aula y museo. Actualidad y desafíos en la construcción de una alianza. *Praxis Pedagógica*, 45-59.
- MNBA. (17 de Septiembre de 2017). *mnba.gob.* Obtenido de Museo Nacional de Bellas Artes: <https://www.mnba.gob.cl/>
- Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través de las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2-9.
- OECD, C. f. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Educations.*
- Oyarce, D. (21 de noviembre de 2022). Entrevista: Mediador/a de Institución Cultural. (I. Negrete, Entrevistador)
- Padró, C. (2005). Museos y educación artística: Redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de conflicto. En C. Padró, *Museos y educación artística: Redes de paso, encrucijadas difusas, zonas de conflicto.* Investigación en Educación Artística. Granda: En VV.AA.
- Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 3.
- Peters, T. (2019). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 4(6), 2-24.
- Read, H. (1982). *Educación por el Arte.* Barcelona : Paidós Iberica.
- RED REGIONAL DE ARTES EN LA EDUCACIÓN. (2018). *Catastro de prácticas artísticas en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Región Metropolitana.* Santiago.
- Rodrigo, J., & Collados, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, 57-72.
- Rodrigo-Montero, J. (2015). Kunstcoop: Experiencias de mediación artística en Alemania. *Arte, Individuo y Sociedad*, 375-393.

- Rogoff, I. (2011). El Giro. *Arte y Políticas de Identidad*, 9-11.
- Salgado, P. (11 de Noviembre de 2022). Entrevista: Mediador/a de Institución Cultural. (I. Negrete, Entrevistador)
- Sanchez, P. (11 de Noviembre de 2022). Entrevista: Mediador/a de Institución Cultural. (I. Negrete, Entrevistador)
- Serrat, N. (2005). *Acciones didácticas y de difusión en museos y centros de interpretación*. Barcelona: En VV.AA. Museografía didáctica.
- Serrat, N. (2005). *Museografía didáctica*. Barcelona: En VV.AA. Museografía didáctica.
- Torres, Y. (23 de Noviembre de 2022). Entrevista: Mediador/a de Institución Cultural. (I. Negrete, Entrevistador)
- Touriñan, J. M. (2018). La relación artes-educación: Educamos con las Artes y hay Educación Artística común, específica y especializada. *REVISTA BOLETÍN REDIPE*, 36-88.
- Trujillo, L. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas. *Fundación Universitaria del Área Andina*, 7-28.
- UNESCO. (1991). Perspectivas. *Revista trimestral de educación, XXI. International Bureau of Education*, 124.
- UNESCO. (2015). INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA EN EDUCACIÓN. . *EL FUTURO DEL APRENDIZAJE ¿QUÉ TIPO DE APRENDIZAJE SE NECESITA EN EL SIGLO XXI?*, 1-19.
- UNESCO. (2022). *PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ORIENTACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA*.
- UNESCO. (2022). Voces de la Educación Artística en Chile. En UNESCO, *Voces de la Educación Artística en Chile. Análisis de un proceso participativo* (pág. 32).
- UNICEF. (2017). HABILIDADES PARA LA VIDA. Herramientas para el buen trato y la prevención de la violencia. *Documento de discusión*, 1-11.
- UNICEF. (2020). *Importancia del desarrollo de habilidades transferibles en America Latina y el Caribe*.
- UNICEF. (2022). *Las 12 Habilidades Transferibles del Marco Conceptual y Programático*.
- Unidad de Educación Artística – MINEDUC. (2018). *PLAN NACIONAL DE FORTALECIMIENTO, Logros y desafíos*. Santiago.

10. Anexos

PAUTA MARCO DE OBSERVACIÓN

PAUTA DE OBSERVACIÓN SEMINARIO DE TESIS

OBJETIVO GENERAL

Identificar la frecuencia con que se realizan experiencias o utilizan dispositivos relacionados al desarrollo de habilidades transferibles.

PAUTA DE OBSERVACIÓN

INSTITUCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL:						
TIPO DE EXPERIENCIA:				FECHA:		
GRUPO/CURSO:				INSTITUCIÓN		
NIVEL/EDADES				PERSONAS CON DISCAPACIDAD: SI / NO – CUANTAS:		
TIPO DE INSTITUCIÓN:						
Dimensión	Habilidades	Criterio de observación	Se observa	Incipiente	No se observa	N/A
Individual	Comunicación: capacidad para compartir significados a través del intercambio de información y comprensión común.	La experiencia considera espacios de participación, escucha activa, expresión de emociones, debates y planteamiento de preguntas.				
	Resiliencia: capacidad de navegar con éxito entre circunstancias cambiantes y adversas, anteponerse a dificultades y recobrar el equilibrio emocional.	La experiencia considera espacios de autoreflexión, resolución de problemas y conflictos.				
	Manejo de sí mismo: habilidad para reconocer y controlar emociones, sentimientos e impulsos.	La experiencia considera espacios de autoexpresión, resolución de conflictos, concentración, trabajo colaborativo y respeto a la diversidad de opiniones.				
Social	Participación: acción de tomar parte e influir en procesos, decisiones y actividades.	La experiencia propicia espacios de involucramiento, participación, escucha activa y roles activos.				

	Empatía: capacidad de comprender los sentimientos de los demás sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo.	La experiencia propicia instancias de autoconocimiento, relaciones interpersonales, liderazgo y colaboración				
	Respeto a la diversidad: capacidad de reconocer la singularidad y las diferencias de cada individuo	La experiencia propicia instancias de adaptación, empatía, respeto entre pares y escucha activa de diferentes puntos de vista				
Cognitiva	Creatividad: capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.	La experiencia propicia instancias de razonamiento, resolución de problemas, conexión de ideas, valores y desafíos.				
	Pensamiento crítico: capacidad permanente para hacer preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio.	La experiencia propicia espacios y desafíos para generar preguntas y tomar decisiones empáticas.				
	Resolución de problemas: capacidad para identificar una dificultad, tomar medidas lógicas a fin de encontrar una solución deseada, así como supervisar y evaluar la solución.	La experiencia propicia instancias para indagar, autonomía, identificar y resolver conflictos de forma individual y colectiva.				
Instrumental	Toma de decisiones: proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas, con base en criterios específicos y en información disponible.	La experiencia propicia instancias para decidir, gestionar conflictos, fomentar el respeto y cuidado del otro.				
	Negociación: comunicación entre al menos dos partes para alcanzar un acuerdo sobre intereses divergentes.	La experiencia propicia instancias para tomar un rol/postura, tomar decisiones, negociación y relaciones cooperativas.				
	Cooperación: acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común.	La experiencia propicia instancias para trabajar en equipo, construir relaciones, la búsqueda de consensos y bien común.				
Observaciones:						

PAUTA DE OBSERVACIÓN – M100

INSTITUCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL: MATUCANA 100						
TIPO DE EXPERIENCIA: MEDIACIÓN SALA CONCRETA				FECHA: 17-11-22		
GRUPO/CURSO: III° MEDIO				INSTITUCIÓN: COLEGIO SARA CRUCHAGA DE SAN ANTONIO		
NIVEL/EADES:				PERSONAS CON DISCAPACIDAD: SI – CUANTAS: 1		
TIPO DE INSTITUCIÓN: PARTICULAR SUBVENCIONADO						
Dimensión	Habilidades	Criterio de observación	Se observa	Incipiente	No se observa	N/A
Individual	Comunicación: capacidad para compartir significados a través del intercambio de información y comprensión común.	La experiencia considera espacios de participación, escucha activa, expresión de emociones, debates y planteamiento de preguntas.	X			
	Resiliencia: capacidad de navegar con éxito entre circunstancias cambiantes y adversas, anteponerse a dificultades y recobrar el equilibrio emocional.	La experiencia considera espacios de reflexión, resolución de problemas y conflictos.	X			
	Manejo de sí mismo: habilidad para reconocer y controlar emociones, sentimientos e impulsos.	La experiencia considera espacios para la resolución de conflictos, concentración, trabajo colaborativo e instancias de respeto.		X		
Social	Participación: acción de tomar parte e influir en procesos, decisiones y actividades.	La experiencia propicia espacios de involucramiento, participación, respeto y roles activos.		X		
	Empatía: capacidad de comprender los sentimientos de los demás sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo.	La experiencia propicia instancias de autoconocimiento, relaciones interpersonales, liderazgo y colaboración	X			

	Respeto a la diversidad: capacidad de reconocer la singularidad y las diferencias de cada individuo	La experiencia propicia instancias de adaptación, empatía, respeto entre pares y escucha activa de diferentes puntos de vista		X		
Cognitiva	Creatividad: capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.	La experiencia propicia instancias de razonamiento, resolución de problemas, conexión de ideas, valores y desafíos.		X		
	Pensamiento crítico: capacidad permanente para hacer preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio.	La experiencia propicia instancias para resolver problemas, ampliar conocimientos específicos y tomar decisiones empáticas.		X		
	Resolución de problemas: capacidad para identificar una dificultad, tomar medidas lógicas a fin de encontrar una solución deseada, así como supervisar y evaluar la solución.	La experiencia propicia instancias para indagar, autonomía, identificar y resolver conflictos de forma individual y colectiva.		X		
Instrumental	Toma de decisiones: proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas, con base en criterios específicos y en información disponible.	La experiencia propicia instancias para elegir, gestionar conflictos, fomentar el respeto y cuidado del otro.			X	
	Negociación: comunicación entre al menos dos partes para alcanzar un acuerdo sobre intereses divergentes.	La experiencia propicia instancias para tomar un rol/postura, tomar decisiones, negociación y relaciones cooperativas.			X	
	Cooperación: acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común.	La experiencia propicia instancias para trabajar en equipo, construir relaciones, la búsqueda de consensos y bien común.				X

Observaciones:

La experiencia de mediación contó con una estructura definida. En términos generales, la experiencia en M100 estuvo centrada específicamente en los contenidos técnico-artísticos de la muestra, dejando entrever una postura ligada a la educación por el arte.

La propuesta de mediación, en términos generales, apuntó a la reflexión individual, al planteamiento de problemas y la comunicación por medio de preguntas activadores.

El inicio estuvo vinculado a la observación e interpretación personal, para luego dar paso a una exposición del tema en cuestión. La línea de contenidos estuvo centrada en la propuesta del artista.

En el caso del desarrollo, existió una jerarquía clara en el relato y la postura del mediador dentro de experiencia. No obstante, en medio de la exposición, existían preguntas constantes para activar el dialogo. No se observó un dispositivo matérico ni kinésico, más sí espacial, pues en cada sala los grupos recorrían de manera libre los espacio para luego generar una conversación.

En el caso del cierre, se observó poca motivación por parte del grupo (quienes estaban terminando un día de salidas pedagógicas y esperaban para volver a la V región), además de que la estructura final no estuvo clara por parte de la mediadora.

Un dato relevante es que se habló con la profesora responsable del grupo y no tenía ningún contexto ni idea de la experiencia, pues ella no había organizado el recorrido.

INSTITUCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL: MATUCANA 100						
TIPO DE EXPERIENCIA: MEDIACIÓN SALA CONCRETA				FECHA: 09-11-22		
GRUPO/CURSO: 1º MEDIO				INSTITUCIÓN: COLEGIO SARA CRUCHAGA DE SAN ANTONIO		
NIVEL/EADES:				PERSONAS CON DISCAPACIDAD: SI / NO – CUANTAS:		
TIPO DE INSTITUCIÓN: PARTICULAR SUBVENCIONADO						
Dimensión	Habilidades	Criterio de observación	Se observa	Incipiente	No se observa	N/A
Individual	Comunicación: capacidad para compartir significados a través del intercambio de información y comprensión común.	La experiencia considera espacios de participación, escucha activa, expresión de emociones, debates y planteamiento de preguntas.	X			
	Resiliencia: capacidad de navegar con éxito entre circunstancias cambiantes y adversas, anteponerse a dificultades y recobrar el equilibrio emocional.	La experiencia considera espacios de reflexión, resolución de problemas y conflictos.	X			
	Manejo de sí mismo: habilidad para reconocer y controlar emociones, sentimientos e impulsos.	La experiencia considera espacios para la resolución de conflictos, concentración, trabajo colaborativo e instancias de respeto.			X	
Social	Participación: acción de tomar parte e influir en procesos, decisiones y actividades.	La experiencia propicia espacios de involucramiento, participación, respeto y roles activos.			X	
	Empatía: capacidad de comprender los sentimientos de los demás sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo.	La experiencia propicia instancias de autoconocimiento, relaciones interpersonales, liderazgo y colaboración			X	

	Respeto a la diversidad: capacidad de reconocer la singularidad y las diferencias de cada individuo	La experiencia propicia instancias de adaptación, empatía, respeto entre pares y escucha activa de diferentes puntos de vista							
Cognitiva	Creatividad: capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.	La experiencia propicia instancias de razonamiento, resolución de problemas, conexión de ideas, valores y desafíos.							
	Pensamiento crítico: capacidad permanente para hacer preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio.	La experiencia propicia instancias para resolver problemas, ampliar conocimientos específicos y tomar decisiones empáticas.							
	Resolución de problemas: capacidad para identificar una dificultad, tomar medidas lógicas a fin de encontrar una solución deseada, así como supervisar y evaluar la solución.	La experiencia propicia instancias para indagar, autonomía, identificar y resolver conflictos de forma individual y colectiva.							
	Toma de decisiones: proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas, con base en criterios específicos y en información disponible.	La experiencia propicia instancias para elegir, gestionar conflictos, fomentar el respeto y cuidado del otro.							
Instrumental	Negociación: comunicación entre al menos dos partes para alcanzar un acuerdo sobre intereses divergentes.	La experiencia propicia instancias para tomar un rol/postura, tomar decisiones, negociación y relaciones cooperativas.							
	Cooperación: acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común.	La experiencia propicia instancias para trabajar en equipo, construir relaciones, la búsqueda de consensos y bien común.							

Observaciones:

La experiencia de mediación cuenta con una estructura definida. El inicio se vincula principalmente a la observación e interpretación individual, el desarrollo se centra específicamente en las características pictóricas de la muestra, dejando entrever

que la propuesta de mediación tiene un enfoque de “educación para el arte”, donde se profundiza principalmente la interpretación y reflexión individual sobre un tema en específico. No se observan procesos didácticos definidos ni tampoco instrumentos que permita la relación entre pares, el trabajo colaborativo, la búsqueda de consensos, el trabajo grupal, entre otras. Algunos aspectos relevantes en cuanto a la contención del grupo, es que una más de la mitad de los participantes se sentó en el piso sin mostrar interés y la mediadora siguió con su recorrido con menos de la mitad de las adolescentes. Se observa también (del grupo activo) que se activó la capacidad de asombro y curiosidad. El cierre fue difuso, sin momentos de metacognición ni metaemoción. No se observan (en profundidad) estrategias de trabajo interpersonal e intrapersonal.

PAUTA DE OBSERVACIÓN - CCLM

INSTITUCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL: CCLM						
TIPO DE EXPERIENCIA: SALAS DE EXPOSICIONES HALL CENTRAL				FECHA:		
GRUPO/CURSO: 2º MEDIO				INSTITUCIÓN:		
NIVEL/EADES: 14-16 AÑOS				PERSONAS CON DISCAPACIDAD: NO – CUANTAS:		
TIPO DE INSTITUCIÓN: PARTICULAR SUBVENCIONADO						
Dimensión	Habilidades	Criterio de observación	Se observa	Incipiente	No se observa	N/A
Individual	Comunicación: capacidad para compartir significados a través del intercambio de información y comprensión común.	La experiencia considera espacios de participación, escucha activa, expresión de emociones, debates y planteamiento de preguntas.	X			
	Resiliencia: capacidad de navegar con éxito entre circunstancias cambiantes y adversas, anteponerse a dificultades y recobrar el equilibrio emocional.	La experiencia considera espacios de reflexión, resolución de problemas y conflictos.	X			
	Manejo de sí mismo: habilidad para reconocer y controlar emociones, sentimientos e impulsos.	La experiencia considera espacios para la resolución de conflictos, concentración, trabajo colaborativo e instancias de respeto.	X			
Social	Participación: acción de tomar parte e influir en procesos, decisiones y actividades.	La experiencia propicia espacios de involucramiento, participación, respeto y roles activos.		X		
	Empatía: capacidad de comprender los sentimientos de los demás sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo.	La experiencia propicia instancias de autoconocimiento, relaciones interpersonales, liderazgo y colaboración			X	

	Respeto a la diversidad: capacidad de reconocer la singularidad y las diferencias de cada individuo	La experiencia propicia instancias de adaptación, empatía, respeto entre pares y escucha activa de diferentes puntos de vista	X			
Cognitiva	Creatividad: capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.	La experiencia propicia instancias de razonamiento, resolución de problemas, conexión de ideas, valores y desafíos.	X			
	Pensamiento crítico: capacidad permanente para hacer preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio.	La experiencia propicia instancias para resolver problemas, ampliar conocimientos específicos y tomar decisiones empáticas.	X			
	Resolución de problemas: capacidad para identificar una dificultad, tomar medidas lógicas a fin de encontrar una solución deseada, así como supervisar y evaluar la solución.	La experiencia propicia instancias para indagar, autonomía, identificar y resolver conflictos de forma individual y colectiva.	X			
Instrumental	Toma de decisiones: proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas, con base en criterios específicos y en información disponible.	La experiencia propicia instancias para elegir, gestionar conflictos, fomentar el respeto y cuidado del otro.		X		
	Negociación: comunicación entre al menos dos partes para alcanzar un acuerdo sobre intereses divergentes.	La experiencia propicia instancias para tomar un rol/postura, tomar decisiones, negociación y relaciones cooperativas.			X	
	Cooperación: acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común.	La experiencia propicia instancias para trabajar en equipo, construir relaciones, la búsqueda de consensos y bien común.				X
Observaciones:						

La experiencia de mediación muestra una estructura clara, con un inicio, desarrollo y cierre, dejando en evidencia una coherencia entre lo que declara el equipo de mediación y la práctica. En términos generales se observa una estructura de mediación con enfoque cognitivo e individual, con algunos matices que incorpora la dimensión social. No obstante, la estructura cuenta mayoritariamente con momentos conducidos por el educador, haciéndola jerárquica, pero dejando entrever la búsqueda continua de la comunicación y diálogo. En términos específicos, el grupo se mostró pasivo, destacando algunos jóvenes que participaron activamente. No obstante, el mediador buscó generar momentos de participación individuales y colectivos.

En cuanto a la estructura, el inicio estuvo compuesto por una explicación del espacio, donde se encuentra emplazado, lo que buscan como espacio cultural y lo que busca generar en su experiencia formativa. Luego se generan preguntas activadoras como ¿qué esperan hoy? ¿qué creen que aprenderán? Entre otras similares. Luego, el desarrollo estuvo compuesto mayoritariamente por preguntas ligadas al contenido de la muestra, preguntas que activaran la interpretación personal y la reflexión. El cierre se centró en la experiencia y los contenidos.

INSTITUCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL: CCLM
TIPO DE EXPERIENCIA: MEDIACIÓN SALAS HALL CENTRAL
FECHA:
GRUPO/CURSO: 12 -13 AÑOS
INSTITUCIÓN:
NIVEL/EADES: 1° MEDIO
PERSONAS CON DISCAPACIDAD: NO – CUANTAS:
TIPO DE INSTITUCIÓN: No aplica

Dimensión	Habilidades	Criterio de observación	Se observa	Incipiente	No se observa	N/A
Individual	Comunicación: capacidad para compartir significados a través del intercambio de información y comprensión común.	La experiencia considera espacios de participación, escucha activa, expresión de emociones, debates y planteamiento de preguntas.	X			
	Resiliencia: capacidad de navegar con éxito entre circunstancias cambiantes y adversas, anteponerse a dificultades y recobrar el equilibrio emocional.	La experiencia considera espacios de reflexión, resolución de problemas y conflictos.		X		
	Manejo de sí mismo: habilidad para reconocer y controlar emociones, sentimientos e impulsos.	La experiencia considera espacios para la resolución de conflictos, concentración, trabajo colaborativo e instancias de respeto.		X		
Social	Participación: acción de tomar parte e influir en procesos, decisiones y actividades.	La experiencia propicia espacios de involucramiento, participación, respeto y roles activos.		X		
	Empatía: capacidad de comprender los sentimientos de los demás sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo.	La experiencia propicia instancias de autoconocimiento, relaciones interpersonales, liderazgo y colaboración		X		

	Respeto a la diversidad: capacidad de reconocer la singularidad y las diferencias de cada individuo	La experiencia propicia instancias de adaptación, empatía, respeto entre pares y escucha activa de diferentes puntos de vista		X		
Cognitiva	Creatividad: capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.	La experiencia propicia instancias de razonamiento, resolución de problemas, conexión de ideas, valores y desafíos.	X			
	Pensamiento crítico: capacidad permanente para hacer preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio.	La experiencia propicia instancias para resolver problemas, ampliar conocimientos específicos y tomar decisiones empáticas.	X			
	Resolución de problemas: capacidad para identificar una dificultad, tomar medidas lógicas a fin de encontrar una solución deseada, así como supervisar y evaluar la solución.	La experiencia propicia instancias para indagar, autonomía, identificar y resolver conflictos de forma individual y colectiva.		X		
Instrumental	Toma de decisiones: proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas, con base en criterios específicos y en información disponible.	La experiencia propicia instancias para elegir, gestionar conflictos, fomentar el respeto y cuidado del otro.			X	
	Negociación: comunicación entre al menos dos partes para alcanzar un acuerdo sobre intereses divergentes.	La experiencia propicia instancias para tomar un rol/postura, tomar decisiones, negociación y relaciones cooperativas.		X		
	Cooperación: acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común.	La experiencia propicia instancias para trabajar en equipo, construir relaciones, la búsqueda de consensos y bien común.				X

Se observa una estructura clara, compuesto por un inicio, un desarrollo y un cierre. La propuesta no dista de otras instituciones. Su propuesta general está basada en la dialógica, preguntas ligadas al contenido, aproximaciones contextuales y horizontalidad en el discurso.

En términos específicos, en el inicio se observa que el educador plantea una ronda general de pregunta, todos de pie, entregando un marco general que define el espacio cultural y se declara una postura abierta a escuchar sus reflexiones e invitándolos a participar dentro del recorrido. En el desarrollo se observa una dinámica predeterminada, preguntas ligadas al contenido pero activando ciertos conocimientos propios de los participantes. Hay una constante búsqueda en la participación por medio de preguntas, el grupo mayoritariamente se muestra hermético, pero existe una atención constante. No se observan dispositivos matéricos o kinésicos específicos, más que momentos de conversación colectiva.

El cierre está centrado en una metacognición y en una evaluación de satisfacción, específicamente qué les pareció la muestra, un momento de preguntas generales, preguntas que se vinculan a cuáles son sus reflexiones, etc.

PAUTA DE OBSERVACIÓN - MAC

INSTITUCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL: MUSEO ARTE CONTEMPORÁNEO

TIPO DE EXPERIENCIA: MEDIACIÓN 6 EXPOSICIONES

FECHA: 23-11-22

GRUPO/CURSO: 7°, 8° y 1° Medio

INSTITUCIÓN: COLEGIO SCHOULHAUS MONTESSORI

NIVEL/EDADES:

PERSONAS CON DISCAPACIDAD: SI – CUANTAS: 1

TIPO DE INSTITUCIÓN: PARTICULAR PAGADO

Dimensión	Habilidades	Criterio de observación	Se observa	Incipiente	No se observa	N/A
Individual	Comunicación: capacidad para compartir significados a través del intercambio de información y comprensión común.	La experiencia considera espacios de participación, escucha activa, expresión de emociones, debates y planteamiento de preguntas.	X			
	Resiliencia: capacidad de navegar con éxito entre circunstancias cambiantes y adversas, anteponerse a dificultades y recobrar el equilibrio emocional.	La experiencia considera espacios de reflexión, resolución de problemas y conflictos.	X			
	Manejo de sí mismo: habilidad para reconocer y controlar emociones, sentimientos e impulsos.	La experiencia considera espacios para la resolución de conflictos, concentración, trabajo colaborativo e instancias de respeto.		X		
Social	Participación: acción de tomar parte e influir en procesos, decisiones y actividades.	La experiencia propicia espacios de involucramiento, participación, respeto y roles activos.			X	
	Empatía: capacidad de comprender los sentimientos de los demás sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo.	La experiencia propicia instancias de autoconocimiento, relaciones interpersonales, liderazgo y colaboración			X	

	Respeto a la diversidad: capacidad de reconocer la singularidad y las diferencias de cada individuo	La experiencia propicia instancias de adaptación, empatía, respeto entre pares y escucha activa de diferentes puntos de vista		X		
Cognitiva	Creatividad: capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.	La experiencia propicia instancias de razonamiento, resolución de problemas, conexión de ideas, valores y desafíos.	X			
	Pensamiento crítico: capacidad permanente para hacer preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio.	La experiencia propicia instancias para resolver problemas, ampliar conocimientos específicos y tomar decisiones empáticas.		X		
	Resolución de problemas: capacidad para identificar una dificultad, tomar medidas lógicas a fin de encontrar una solución deseada, así como supervisar y evaluar la solución.	La experiencia propicia instancias para indagar, autonomía, identificar y resolver conflictos de forma individual y colectiva.		X		
Instrumental	Toma de decisiones: proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas, con base en criterios específicos y en información disponible.	La experiencia propicia instancias para elegir, gestionar conflictos, fomentar el respeto y cuidado del otro.			X	
	Negociación: comunicación entre al menos dos partes para alcanzar un acuerdo sobre intereses divergentes.	La experiencia propicia instancias para tomar un rol/postura, tomar decisiones, negociación y relaciones cooperativas.			X	
	Cooperación: acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común.	La experiencia propicia instancias para trabajar en equipo, construir relaciones, la búsqueda de consensos y bien común.			X	
Observaciones:						

En términos generales, la experiencia tenía una estructura clara y en línea a las otras mediaciones observadas. El recorrido contó con un inicio, un desarrollo y cierre, separándose en grupos para ir simultáneamente recorriendo las 6 exposiciones dentro del museo. En ese sentido, la experiencia de mediación se desarrolló en orden.

En cuanto al inicio, éste contó con un contexto histórico del espacio, una exposición general de a diferencia entre museos y centros culturales, la experiencia de la cual serán parte y una breve presentación; el grupo estuvo dispuesto de forma circular.

El desarrollo tuvo una continua participación, pues el perfil del colegio (holístico) facilitó la participación de sus estudiantes. No obstante, el recorrido se mostró mayoritariamente jerárquico, donde el educador del museo tuvo constantemente la palabra, lo que no mermó una participación activa del grupo. Se generaron preguntas en torno a los lenguajes artísticos de cada muestra, abordando también temas ligados a la contingencia nacional y el contexto de los participantes. No se observaron dispositivos matéricos ni kinésicos, pero sí espaciales, pues en cada sala los participantes podían recorrer libremente para finalmente realizar un plenario.

El cierre fue claro, se establecieron preguntas que activaron la reflexión y el diálogo, relevando los conocimientos obtenidos a lo largo de la muestra.

Un dato importante, y se evidenció en la experiencia, es que la mediación contó con un contexto previo, pues la profesora asiste constantemente al museo y realizó las actividades previas.

INSTITUCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL: MUSEO ARTE CONTEMPORÁNEO						
TIPO DE EXPERIENCIA: MEDIACIÓN 6 EXPOSICIONES			FECHA: 30-11-22			
GRUPO/CURSO: II° Medio			INSTITUCIÓN: LICEO EMILIA TORO DE BALMACEDA			
NIVEL/EADES:			PERSONAS CON DISCAPACIDAD: SI – CUANTAS: 1			
TIPO DE INSTITUCIÓN: MUNICIPAL						
Dimensión	Habilidades	Criterio de observación	Se observa	Incipiente	No se observa	N/A
Individual	Comunicación: capacidad para compartir significados a través del intercambio de información y comprensión común.	La experiencia considera espacios de participación, escucha activa, expresión de emociones, debates y planteamiento de preguntas.	X			
	Resiliencia: capacidad de navegar con éxito entre circunstancias cambiantes y adversas, anteponerse a dificultades y recobrar el equilibrio emocional.	La experiencia considera espacios de reflexión, resolución de problemas y conflictos.		X		
	Manejo de sí mismo: habilidad para reconocer y controlar emociones, sentimientos e impulsos.	La experiencia considera espacios para la resolución de conflictos, concentración, trabajo colaborativo e instancias de respeto.		X		
Social	Participación: acción de tomar parte e influir en procesos, decisiones y actividades.	La experiencia propicia espacios de involucramiento, participación, respeto y roles activos.		X		

	Empatía: capacidad de comprender los sentimientos de los demás sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo.	La experiencia propicia instancias de autoconocimiento, relaciones interpersonales, liderazgo y colaboración		X		
	Respeto a la diversidad: capacidad de reconocer la singularidad y las diferencias de cada individuo	La experiencia propicia instancias de adaptación, empatía, respeto entre pares y escucha activa de diferentes puntos de vista		X		
Cognitiva	Creatividad: capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.	La experiencia propicia instancias de razonamiento, resolución de problemas, conexión de ideas, valores y desafíos.	X			
	Pensamiento crítico: capacidad permanente para hacer preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio.	La experiencia propicia instancias para resolver problemas, ampliar conocimientos específicos y tomar decisiones empáticas.	X			
	Resolución de problemas: capacidad para identificar una dificultad, tomar medidas lógicas a fin de encontrar una solución deseada, así como supervisar y evaluar la solución.	La experiencia propicia instancias para indagar, autonomía, identificar y resolver conflictos de forma individual y colectiva.		X		
Instrumental	Toma de decisiones: proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas, con base en criterios específicos y en información disponible.	La experiencia propicia instancias para elegir, gestionar conflictos, fomentar el respeto y cuidado del otro.		X		
	Negociación: comunicación entre al menos dos partes para alcanzar un acuerdo sobre intereses divergentes.	La experiencia propicia instancias para tomar un rol/postura, tomar decisiones, negociación y relaciones cooperativas.			X	
	Cooperación: acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común.	La experiencia propicia instancias para trabajar en equipo, construir relaciones, la búsqueda de consensos y bien común.		X		
Observaciones:						

Antes que nada, es importante destacar que esta observación se dividió en 3 grupos, donde el observador realizó una observación de manera simultánea contrastando las experiencias que realizó cada mediador/a.

El recorrido contó con una estructura similar en c/u, vista también durante la observación de experiencias anteriores.

Al iniciar el recorrido se dispone al grupo de forma circular para plantear las primeras preguntas en relación al museo, qué rol cumple, qué expone y qué conocen ellos y ellas sobre la institución. Se realiza una aproximación al contenido de la muestra, planteando preguntas abiertas, donde los adolescentes mostraron curiosidad e interés.

El desarrollo del recorrido se tornó jerárquico en las 3 experiencias, mayoritariamente conducía la conversación el mediador/a, dejando poco espacio para el análisis. Se utilizaron escasos dispositivos de mediación, ya sea kinésicos, plásticos y/o experienciales, destacando momentos de mucha participación al momento de se utilizados.

PAUTA DE OBSERVACIÓN - MNBA

INSTITUCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL: MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES						
TIPO DE EXPERIENCIA: HALL PRINCIPAL Y EXPOSICIÓN ANDER			FECHA: 30-11-22			
GRUPO/CURSO: 5º BÁSICO			INSTITUCIÓN: COLEGIO BENJAMÍN VICUÑA MACKENNA			
NIVEL/EADES:			PERSONAS CON DISCAPACIDAD: SI – CUANTAS: 1			
TIPO DE INSTITUCIÓN: MUNICIPAL						
Dimensión	Habilidades	Criterio de observación	Se observa	Incipiente	No se observa	N/A
Individual	Comunicación: capacidad para compartir significados a través del intercambio de información y comprensión común.	La experiencia considera espacios de participación, escucha activa, expresión de emociones, debates y planteamiento de preguntas.	X			
	Resiliencia: capacidad de navegar con éxito entre circunstancias cambiantes y adversas, anteponerse a dificultades y recobrar el equilibrio emocional.	La experiencia considera espacios de reflexión, resolución de problemas y conflictos.	X			
	Manejo de sí mismo: habilidad para reconocer y controlar emociones, sentimientos e impulsos.	La experiencia considera espacios para la resolución de conflictos, concentración, trabajo colaborativo e instancias de respeto.	X			
Social	Participación: acción de tomar parte e influir en procesos, decisiones y actividades.	La experiencia propicia espacios de involucramiento, participación, respeto y roles activos.		X		
	Empatía: capacidad de comprender los sentimientos de los demás sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo.	La experiencia propicia instancias de autoconocimiento, relaciones interpersonales, liderazgo y colaboración			X	

	Respeto a la diversidad: capacidad de reconocer la singularidad y las diferencias de cada individuo	La experiencia propicia instancias de adaptación, empatía, respeto entre pares y escucha activa de diferentes puntos de vista	X			
Cognitiva	Creatividad: capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.	La experiencia propicia instancias de razonamiento, resolución de problemas, conexión de ideas, valores y desafíos.	X			
	Pensamiento crítico: capacidad permanente para hacer preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio.	La experiencia propicia instancias para resolver problemas, ampliar conocimientos específicos y tomar decisiones empáticas.	X			
	Resolución de problemas: capacidad para identificar una dificultad, tomar medidas lógicas a fin de encontrar una solución deseada, así como supervisar y evaluar la solución.	La experiencia propicia instancias para indagar, autonomía, identificar y resolver conflictos de forma individual y colectiva.	X			
Instrumental	Toma de decisiones: proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas, con base en criterios específicos y en información disponible.	La experiencia propicia instancias para elegir, gestionar conflictos, fomentar el respeto y cuidado del otro.			X	
	Negociación: comunicación entre al menos dos partes para alcanzar un acuerdo sobre intereses divergentes.	La experiencia propicia instancias para tomar un rol/postura, tomar decisiones, negociación y relaciones cooperativas.		X		
	Cooperación: acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común.	La experiencia propicia instancias para trabajar en equipo, construir relaciones, la búsqueda de consensos y bien común.				X

Observaciones:

El recorrido cuenta con una estructura clara, da cuenta de los intereses institucionales y lo que declara el área de educación y museos.

Inicialmente se identifica la estrategia de apresto, la cual está compuesta por hacer un círculo con el grupo, sentarse en el piso y traer a colación su "viaje al museo". Se establecen preguntas generales en torno al conocimiento del museo, su arquitectura, su frecuencia en visitas, etc. Luego se plantean preguntas en relación a las piezas artísticas que observan a su alrededor. Se vincula con elementos y situaciones cotidianas.

En el desarrollo se evidencian estrategias centradas en la dialógica y la co construcción de un relato por medio de preguntas. Se activan habilidades como la curiosidad, la escucha activa, el respeto, la empatía, la participación, la comunicación, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Las mediadores plantean un momento de observación individual, donde los NN interpretan, juega, conversan, se fotografía, etc. Para luego finalizar con un círculo de cierre, donde los NN hacen preguntas, plantean ideas y muestran su agradecimiento por el recorrido.

Si bien la experiencia no plantea contenidos específicos sobre la muestra, se generó una dinámica grupal interesante, participativa, de vinculo y de constante pregunta-respuesta.

INSTITUCIÓN ARTÍSTICO CULTURAL: MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES

TIPO DE EXPERIENCIA: COLECCIÓN DEL MUSEO – HALL CENTRAL **FECHA: 30-11-22**

GRUPO/CURSO: 7° BÁSICO **INSTITUCIÓN: COLEGIO MONTE TABOR**

NIVEL/EDADES: **PERSONAS CON DISCAPACIDAD: NO – CUANTAS: 0**

TIPO DE INSTITUCIÓN: PARTICULAR PAGADO

Dimensión	Habilidades	Criterio de observación	Se observa	Incipiente	No se observa	N/A
Individual	Comunicación: capacidad para compartir significados a través del intercambio de información y comprensión común.	La experiencia considera espacios de participación, escucha activa, expresión de emociones, debates y planteamiento de preguntas.	X			
	Resiliencia: capacidad de navegar con éxito entre circunstancias cambiantes y adversas, anteponerse a dificultades y recobrar el equilibrio emocional.	La experiencia considera espacios de reflexión, resolución de problemas y conflictos.		X		
	Manejo de sí mismo: habilidad para reconocer y controlar emociones, sentimientos e impulsos.	La experiencia considera espacios para la resolución de conflictos, concentración, trabajo colaborativo e instancias de respeto.		X		
Social	Participación: acción de tomar parte e influir en procesos, decisiones y actividades.	La experiencia propicia espacios de involucramiento, participación, respeto y roles activos.		X		
	Empatía: capacidad de comprender los sentimientos de los demás sin juzgarlos y ser capaz de experimentarlos por sí mismo.	La experiencia propicia instancias de autoconocimiento, relaciones interpersonales, liderazgo y colaboración			X	
	Respeto a la diversidad: capacidad de reconocer la singularidad y las diferencias de cada individuo	La experiencia propicia instancias de adaptación, empatía, respeto		X		

		entre pares y escucha activa de diferentes puntos de vista				
Cognitiva	Creatividad: capacidad de generar, articular o aplicar ideas, técnicas y perspectivas innovadoras, ya sea de forma individual o colaborativa.	La experiencia propicia instancias de razonamiento, resolución de problemas, conexión de ideas, valores y desafíos.	X			
	Pensamiento crítico: capacidad permanente para hacer preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos. Constituye una habilidad fundamental para entender un mundo en constante cambio.	La experiencia propicia instancias para resolver problemas, ampliar conocimientos específicos y tomar decisiones empáticas.	X			
	Resolución de problemas: capacidad para identificar una dificultad, tomar medidas lógicas a fin de encontrar una solución deseada, así como supervisar y evaluar la solución.	La experiencia propicia instancias para indagar, autonomía, identificar y resolver conflictos de forma individual y colectiva.	X			
Instrumental	Toma de decisiones: proceso sistemático de elección entre un conjunto de alternativas, con base en criterios específicos y en información disponible.	La experiencia propicia instancias para elegir, gestionar conflictos, fomentar el respeto y cuidado del otro.			X	
	Negociación: comunicación entre al menos dos partes para alcanzar un acuerdo sobre intereses divergentes.	La experiencia propicia instancias para tomar un rol/postura, tomar decisiones, negociación y relaciones cooperativas.			X	
	Cooperación: acto o proceso de trabajar en conjunto para alcanzar un propósito común.	La experiencia propicia instancias para trabajar en equipo, construir relaciones, la búsqueda de consensos y bien común.			X	
Observaciones:						

Se identifica una estructura de mediación clara, con un inicio, desarrollo y cierre. Además, es importante dejar en claro que la profesora responsable solicitó un recorrido con un contenido en particular relacionado a las “herencias culturales” por lo que el recorrido se centró en la colección del museo.

No obstante, se observa un apresto donde se incorpora un ejercicio grupal, todas se sientan en el piso y luego se realiza un “enfrentamiento” de sus conocimientos con el contenido solicitado y las piezas artísticas. En el proceso se destaca principalmente una activación del pensamiento crítico, donde se abordan temas históricos pero asociados a temas de interés de la institución. Además se genera una conversación individual y colectiva en torno a los temas tratados, se generan momentos de escucha activa, comunicación, respeto y empatía.

PAUTA DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA

ENCARGADO ÁREA DE PÚBLICOS Y/O EDUCACIÓN

SEMINARIO DE GRADO

OBJETIVO GENERAL

- Identificar los fundamentos, enfoques, herramientas y/o dispositivos educativos de Instituciones Artístico-Culturales y su relación con el desarrollo de habilidades transferibles.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. identificar los principales enfoques o fundamentos que sustentan las propuestas educativas y de mediación.
2. Establecer vínculos entre sus enfoques/fundamentos con el desarrollo de habilidades transferibles en sus prácticas de mediación artística.
3. Reconocer si las experiencias de mediación y/o educativas de la institución responden a las necesidades educativas de NNJ en la actualidad.

PREGUNTAS:

ENFOQUES Y FUNDAMENTOS

1. ¿Cuáles son los principales fundamentos/enfoques educativos de la institución a la cual representas? ¿Qué buscan desarrollar con ellos?
2. ¿Cuáles son los principales programas educativos que realizan con NNJ? ¿Cómo estos se relacionan con los enfoques o fundamentos?
3. ¿Cuáles son las principales motivaciones de la institución en el trabajo con NNJ situados en contextos escolares y sus educadores?

NECESIDADES EDUCATIVAS EN NNJ

4. ¿Cuál es la relación que existe entre la institución a la cual representas y aquellas de educación formal escolar?
5. Bajo una mirada institucional ¿cómo podrías describir las necesidades educativas actuales en contextos escolares? ¿Qué relación podrías identificar entre estas necesidades y el rol de tu institución?
6. ¿Qué buscan desarrollar/contribuir (o como aportan) con sus programas/dispositivos en estos públicos (NNJ) y en el quehacer educativo de profesores?

HABILIDADES TRANSFERIBLES

7. En relación a sus objetivos, programas y dispositivos educativos ¿en qué medida crees que aportan en el desarrollo de habilidades fundamentales¹¹ de NNJ? ¿cuentan con instrumentos de medición?
8. ¿Cómo buscan (o como crees que aportan como institución) contribuir en el desarrollo de habilidades transferibles/fundamentales?

**ENTREVISTA
MEDIADOR/A
SEMINARIO DE GRADO**

OBJETIVO GENERAL

- Describir las prácticas de mediación artística de las Instituciones Artístico-Culturales, sus dispositivos y su relación con el desarrollo de habilidades transferibles.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- describir los procesos de mediación, sus etapas, dispositivos y prácticas educativas con NNJ.
- Reconocer si las experiencias de mediación y/o educativas de la institución promueve el desarrollo de habilidades transferibles.
- Establecer relaciones entre las prácticas de mediación y el fortalecimiento de habilidades transferibles.

PREGUNTAS:

NECESIDADES ACTUALES

1. A lo largo de tu experiencia como mediador/a ¿Qué necesidades identificas en los NNJ que participan de las experiencias de mediación?
2. ¿Cómo aportan las prácticas de mediación artística en estas necesidades? ¿qué destacarías?

PRÁCTICA DE MEDIACIÓN

3. ¿Cómo se componen las prácticas de mediación que realizas? ¿cuáles son sus etapas, dispositivos y que se busca desarrollar en ellas?
4. ¿Cuáles son los principales dispositivos/herramientas de mediación (según contexto y disciplina)?
5. ¿cómo se seleccionan los contenidos, se regulan según edad y de qué manera se abordan a través del diseño e implementación de los dispositivos de MA?

HABILIDADES TRANSFERIBLES

6. Según tu experiencia ¿Qué habilidades personales se logran activar y fortalecer a lo largo de una mediación artística?
 7. ¿Qué habilidades consideras que son relevantes activar y fortalecer hoy en día?
-