



UMCE
el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES
MAGISTER EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES

**LABORATORIO DE CARTAS VISUALES: VÍNCULOS CREATIVOS ENTRE LA
ESCUELA PÚBLICA Y EL MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES**

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER
EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES

Estudiante: Lorena Sepúlveda Jaque

Profesora guía: Francisca García Barriga

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2024



UMCE

el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES
MAGISTER EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES

LABORATORIO DE CARTAS VISUALES: VÍNCULOS CREATIVOS ENTRE LA
ESCUELA PÚBLICA Y EL MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES

TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER
EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES

Estudiante: Lorena Sepúlveda Jaque

Profesora guía: Francisca García Barriga

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2024

Autorizado para



Sibumce Digital

Resumen

Esta investigación desarrolla un "Laboratorio de cartas visuales" como una experiencia de mediación artística que busca transformar los vínculos tradicionales entre la escuela pública y el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) de Chile. Surge de la problemática que tradicionalmente el Museo media su colección bajo metodologías universales, que no consideran la creatividad ni singularidad cultural de los grupos de escolares. Ante este escenario, se plantea el objetivo de explorar el diálogo entre la escuela pública y el MNBA a través de un "Laboratorio de cartas visuales" que beneficie las prácticas de mediación artística en estudiantes de la comuna de Cartagena. El laboratorio consiste en un proceso participativo donde los estudiantes producen "cartas visuales", enviadas al MNBA, como medio para generar procesos artísticos reflexivos en torno al paisaje, la identidad y el territorio; y a su vez, permite al museo poner a disposición su colección para establecimientos educativos públicos contribuyendo a una comprensión de su colección como un archivo dinámico, participativo y desjerarquizado. Este enfoque propicia el vínculo y activa los procesos comunicativos entre los estudiantes y el museo.

Palabras claves: mediación artística – educación pública – laboratorio artístico – colección de arte - artista-docente

Abstract

This research develops a "Visual Letters Laboratory" as an artistic mediation experience aimed at transforming the traditional relationships between public schools and the National Museum of Fine Arts (MNBA) in Chile. It arises from the issue that the Museum has traditionally mediated its collection using universal methodologies, which do not take into account the creativity or cultural uniqueness of school groups. In response to this, the objective is to explore the dialogue between public schools and the MNBA through a "Visual Letters Laboratory" that benefits artistic mediation practices for students in the commune of Cartagena. The laboratory consists of a participatory process in which students produce "visual letters", sent to the MNBA as a means of generating reflective artistic processes focused on landscape, identity, and territory. It also allows the Museum to make its collection available to public educational institutions, contributing to an understanding of its collection as a dynamic, participatory, and de-hierarchized archive. This approach fosters the link and activates communicative processes between the students and the museum.

Keywords: artistic mediation – public education – artistic laboratory – art collection – artist-teacher

Agradecimientos

A mis estudiantes, por defender con determinación su propia visión de la playa, por convertirla en un espacio de pertenencia, y enseñarme a ver más allá de lo evidente.

A Cartagena, por ofrecer su mar y su historia y permitirnos transformar el paisaje en una historia compartida.

A mis colegas profesoras y profesores, que de una u otra manera, han formado parte de este proceso de descubrimiento, por sus miradas generosas y sus aportes silenciosos.

A Diego, por recordarme el valor y motivarme a enfrentar los retos con seguridad.

Esta investigación fue financiada por el proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11220246, a cargo de la profesora guía Dra. Francisca García Barriga.

índice

1. Introducción	6
2. Antecedentes	10
2.1.1. Experiencias y metodologías de mediación artística	10
2.1.2. Del “espectador” a los “públicos”	13
2.1.3. El “laboratorio artístico” como metodología	15
2.1.4. Curatorías educativas y mediación artística en el MNBA	18
3. Bitácora de experimentos: Laboratorio de cartas visuales	21
3.1.1. Experimento 1: Enseñar/Aprender a mirar	21
3.1.2. Experimento 2: Expandir el aula: del espacio escolar al paisaje y su entorno	24
3.1.3. Experimento 3: “Cartas visuales”: Los “objetos encontrados” como material	32
3.1.4. Registro Cartas visuales	35
3.1.5. Experimento 4: Diálogos entre la escuela pública y el museo	44
Conclusiones	55
Referencias	58

Introducción

La mediación artística se ha establecido como una herramienta fundamental para fortalecer los vínculos entre la escuela y el museo, promoviendo una experiencia educativa más activa y participativa. El objetivo de la mediación artística en este sentido va más allá de procurar el acceso de los estudiantes a la experiencia en el museo, sino también de transformar su relación con el arte y sus procesos discursivos, es decir, “la mediación artística no implica exclusivamente la comprensión de una obra o su acercamiento a las personas, sino que más bien elaborar una reflexión que multiplique nuevas formas de pensar” (García- Huidobro y Hoecker, 2021, p. 82) Esto gracias al “giro educativo” en el que estuvo involucrado el espacio del museo, el cual evidencia el interés por la educación y las pedagogías emancipadoras dentro del campo artístico y curatorial. Según Carmen Mörsch (2012) este giro critica tanto la institucionalización del arte como el contexto neoliberal que impactó significativamente en las instituciones culturales, y ha limitado la generación de conocimiento, la función educativa, los enfoques críticos y participativos. Es así como la mediación artística se reconoce como una práctica creativa, dinámica y flexible, que puede adaptarse a los contextos en los que se ejerce. En esta investigación se abordará desde dos perspectivas: como una herramienta metodológica para crear vínculos creativos entre la escuela pública y el museo, y como una práctica artística. Estas definiciones surgen desde el posicionamiento adquirido en el transcurso de esta investigación, considerando mi rol multifacético de artista, docente y mediadora.

En contraste a esta comprensión, existen definiciones más rígidas como la otorgada por el Consejo Nacional de las Culturas y las Artes, que entiende la mediación artística como “un campo de carácter más 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” (CNCA, 2014, p.10). ¿Se puede mediar algo más que no sea estrictamente una “Obra de arte”? ¿Se puede mediar un territorio o un paisaje? La definición del CNCA asume que los “objetos mediados” involucrados en esta dinámica, refuerzan la idea de que la experiencia gira en torno a una obra y se realiza exclusivamente dentro de un contexto institucional cultural, sin dar espacio a un cuestionamiento que permita ampliar la práctica de mediación artística. En segundo lugar, esta definición no deja claro el rol de la práctica artística en relación a la mediación. De este modo, surge la inquietud de entender mi rol como lo denomina García-Huidobro y

Freire-Smith (2023), una “práctica artística de mediación” considerándola una acción creativa y transformadora capaz de resignificar mi labor como artista-docente.

Estos enfoques limitan las posibilidades de vínculo entre los estudiantes y el museo, pues no contempla el potencial de la experiencia artística como un puente para activar procesos comunicativos más allá de la obra de arte en sí. En este contexto, surgen las siguientes preguntas que guiarán esta investigación: ¿Cómo pueden los estudiantes de educación pública activar los procesos comunicativos con la institución del museo? ¿Cómo puede la práctica artística de los estudiantes de escuela incidir en la programación de los museos? Y ¿De qué manera el “Laboratorio de cartas visuales” aporta al desarrollo de mediaciones artísticas en programas institucionales en el MNBA?

Para abordar estas interrogantes, el objetivo general de esta investigación es explorar el diálogo entre la escuela pública y el Museo Nacional de Bellas Artes por medio de un “Laboratorio de cartas visuales” con estudiantes de educación básica de la comuna de Cartagena para establecer vínculos que beneficien las prácticas de mediación artística. Esta propuesta artístico-educativa concibe la “carta visual” como un proceso creativo de los escolares, a través del cual generan diversas experimentaciones materiales y reflexiones respecto al territorio. Posteriormente, estas cartas son enviadas y exhibidas en el museo. Este estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, con la intención de comprender de manera profunda las experiencias y los significados construidos durante la experiencia, asimismo su metodología es la investigación basada en la práctica, la cual permite integrar el conocimiento en el proceso creativo, haciendo uso de la experimentación, la investigación-acción y la indagación a través de actividades artísticas (Ariza, 2020)

La investigación se plantea exclusivamente en el contexto de la institucionalidad pública de la escuela y el museo. En particular, al enfocarse en el carácter municipalizado del establecimiento escolar, se trabaja con ciertas características sociales, culturales y geográficas que motivan una búsqueda por brindar a mis estudiantes experiencias artísticas significativas, en un contexto donde el acceso a estas oportunidades es limitado. En este contexto, las desigualdades sociales y económicas dificultan el acceso a experiencias educativas significativas, especialmente en instituciones municipalizadas, pues las políticas educativas en Chile han favorecido la privatización de la educación, excluyendo a las escuelas públicas de los recursos que deberían ser compartidos equitativamente, pues la municipalización ha creado un sistema donde las instituciones educativas de contextos más

vulnerables enfrentan desafíos como la estandarización y la necesidad de rendir cuentas, restando énfasis a las prácticas pedagógicas, lo que tiende a la segregación (Manghi, Saavedra, & Bascuñan, 2018). Esto refuerza la desigualdad social y dificulta la inclusión de aquellos estudiantes en situaciones vulnerables. En este escenario se vuelve fundamental emplear prácticas educativas que busquen la participación de estudiantes de instituciones públicas municipalizadas en procesos culturales y artísticos

Considerando lo anterior, la hipótesis que se levanta en esta investigación sostiene que el “Laboratorio de cartas visuales” puede actuar como una estrategia para fortalecer los vínculos entre la escuela pública y el museo, a través de las “cartas visuales”, entendidas como dispositivos que fortalecen la mediación artística, permitiendo a su vez resignificar los contenidos museográficos a partir de experiencias y perspectivas particulares de los estudiantes. De ese modo, se posiciona a los estudiantes como protagonistas en su propio aprendizaje, asumiendo un rol activo en la creación y reinterpretación del arte.

En cuanto a los objetivos específicos, se propone ampliar las referencias artísticas-educativas actuales relativas a las definiciones conceptuales de mediación y sus perspectivas en torno a la producción artística; en segundo lugar, dinamizar el espacio del aula escolar mediante salidas pedagógicas al museo y los entornos locales de Cartagena, que permitan ampliar y complejizar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la recolección de objetos y materiales; en tercer lugar, fomentar la experimentación artística de los estudiantes mediante la exploración de materiales encontrados en los entornos locales que amplíen las posibilidades de creación artística en el aula, enriqueciendo los procesos creativos de los estudiantes y por último, fortalecer la mediación artística a partir de la vinculación de la escuela pública y el museo mediante un encuentro didáctico que favorezca la interacción reflexiva entre los estudiantes y la colección del museo

El término “carta visual” es un concepto formulado en este estudio y definido como un dispositivo físico concebido como una “obra artística” destinada a ser enviada. Inspirado en los principios del arte postal, este dispositivo de mediación artística recurre a estrategias para transmitir mensajes mediante imágenes, estableciendo conexiones entre agentes separados por distancias geográficas. En este sentido, la obra “Pinturas Aeropostales” (1984) de Eugenio Dittborn, resulta fundamental como referente al proponer obras que viajan físicamente para superar barreras de distancia y establecer diálogos culturales. Al

igual que la obra de Dittborn, las “cartas visuales” se conciben como un conjunto de imágenes creadas por los estudiantes que viajarían desde Cartagena hasta el MNBA en Santiago, resignificando experiencias territoriales y narrativas gráficas en un nuevo contexto artístico.

Antecedentes

Experiencias y metodologías de mediación artística

A continuación, revisaremos las diversas definiciones de “mediación artística”, un concepto que ha emergido desde múltiples agentes culturales a lo largo del tiempo, y que ha sido problematizada para plantearse como una práctica flexible y permeable, permitiendo su adaptación al contexto y entorno en el cual se ejerce. Es por esta diversidad de comprensiones, que, en esta investigación, la definición de mediación artística no se limita a una sola interpretación rígida; más bien, se estudia como una posibilidad de cambio y adaptación al contexto educativo y cultural de la intervención de este trabajo.

García-Huidobro y Hoecker (2022) y Moreno (2019) plantean que las acciones de mediación artística están centradas en los públicos, no en la reproducción o enseñanza de contenidos o técnicas artísticas, lo que abre la necesidad de una práctica flexible y plural. Esta perspectiva coincide con la reformulación de las prácticas de mediación artística que menciona Carmen González en la publicación *Educación la institución* (2018, p. 62), donde se enfatiza en la atención a las necesidades específicas del público. En refuerzo de esto, Javier Rodrigo (citado en García-Huidobro y Hoecker, 2022) plantea que la mediación artística además es una práctica pedagógica en sí misma, independiente de los contextos en donde se trabaje, es una dinámica que potencia la creación de nuevos significados en vez de la reproducción de información, lo cual está directamente relacionado con el rol que ejerce el artista y el artista educador, integrando en su práctica estrategias para fomentar la reflexión y la participación a través del arte, esto tiene el potencial de generar interacción y diálogos entre diferentes agentes, ya sean públicos – obra, artista-educador—públicos u otras conjugaciones posibles dependiendo del objetivo específico de la experiencia, ofreciendo nuevas posibilidades de un intercambio (García-Huidobro y Hoecker, 2022).

La mediación artística es un término que surge de la pedagogía crítica y la nueva museología de los años setenta, cuando los museos comenzaron a incorporar áreas educativas en respuesta a una creciente demanda de profesores y visitantes que buscaban experiencias más personalizadas. Este enfoque transformó la relación entre los museos y sus públicos, dejando atrás la lógica del evento cultural como servicio para adoptar una dimensión educativa más profunda. Según Peters (2019), estas áreas educativas consolidaron el rol pedagógico de los museos al establecer un diálogo con los públicos,

integrando sus contextos socioculturales e imaginarios en la interpretación de las obras artísticas (p. 19). A medida que la mediación artística se consolidó como una práctica común en los museos, surgieron diversas perspectivas sobre su implementación, permitiendo establecer conexiones entre museos, comunidades y el profesorado.

Si bien la intención de generar espacios de diálogo entre la escuela y el museo existe desde hace tiempo a través de metodologías y estrategias que incorporan la nueva museología o la “museografía didáctica” (Miralles, 2018), el acceso a las experiencias de mediación artística suele ser limitado, presentándose muchas veces como acciones particulares o esporádicas, dirigidas a un pequeño número de instituciones escolares o comunitarias.

A partir de estas ideas, y en mi rol de mediadora he podido observar la diversidad de públicos que transitan en las salas de exhibición de los museos, así como las distintas lógicas institucionales de espacios culturales de Santiago. Además, mi experiencia en aula en la educación municipal me ha permitido apreciar empíricamente el vínculo que se establece entre la escuela pública y el museo, que, aunque bienintencionado, a menudo carece de impacto en la formación escolar, debido a la presencia de programas de mediación estandarizados y visitas descontextualizadas, sumado a que, en muchos casos, la escuela concibe la visita al museo como un paseo escolar (Miralles, 2016). Esto ha resultado en experiencias unilaterales, a menudo centradas únicamente en una obra exhibida y en la transmisión de datos e información (Miralles, 2018) limitando la posibilidad de experimentación artística que pudiese surgir de la experiencia y vínculo con el museo. Es por esto que establecer un diálogo entre el museo y la escuela se torna fundamental para generar experiencias de aprendizaje significativas que potencien las capacidades de los estudiantes dando la posibilidad de ampliar sus miradas del mundo (Vidagañ, 2019).

Autoras como Miralles (2018) y Acaso y Megías (2017) destacan la necesidad de fortalecer vínculos entre las instituciones culturales y los docentes. Miralles (2018), en particular, enfatiza en la importancia de establecer una conexión previa entre ambas instituciones, en este escenario, el docente cumple un rol fundamental, al procurar que los aprendizajes adquiridos durante la experiencia en el museo tengan continuidad en el aula, lo que permite generar una experiencia educativa que trasciende la visita en el museo. En línea con esa idea, Miralles explora diversos enfoques que los museos han adoptado para

establecer vínculos con el profesorado y la educación formal, siendo la búsqueda de puntos en común entre sus colecciones y el currículum escolar una de las más significativas para promover tanto la participación como el interés del profesorado. Para esto se proponen estrategias y acciones como creación de material didáctico, maletas didácticas, recursos para continuar en el aula y evaluación posterior, abordando de este modo, los momentos previos y posteriores a la visita. También es posible reconocer que existen cuestionamientos en torno a la conformación del vínculo escuela y museo. En particular, se ha reflexionado sobre si es el museo quien debe generar los diálogos entre sus colecciones y el currículum escolar, o si bien debe empoderar al docente, mediante capacitaciones, talleres o encuentros, permitiendo que sea este, con su conocimiento sobre las características y el contexto de sus estudiantes, quien construya las conexiones necesarias para “optimizar” la visita al museo (Miralles, 2018). Aunque estos enfoques disten en su metodología, es imperativo reconocer que el rol del docente – profesor/a de arte en este caso– cumple un papel fundamental en el proceso de vinculación con el museo, pues tal como señala Miralles (2018) su presencia en este proceso evita la entrega de contenidos estandarizados o descontextualizados respecto a la realidad de los estudiantes.

García-Huidobro y Montenegro (2021) discuten sobre el rol del educador como un agente mucho más activo y participativo dentro de los procesos discursivos del museo, con el fin de aportar una mirada pedagógica y defender los intereses del público al diseñar estrategias adaptadas a ellos y generar experiencias significativas. Así mismo, el rol del artista-educador se configura como una acción transformadora, capaz de crear, mediar y acompañar un proceso de cambio, integrando a su práctica artística elementos pedagógicos, que le permiten generar un diálogo entre el público, la obra y el artista, transformando su presencia en el museo en una acción mediadora, es decir, la mediación se ve aquí como algo más que un simple acto de intercambio de ideas; es una acción “onto-epistemológica”, concepto que según García-Huidobro y Montenegro (2021) se entiende como la forma en que los artistas-docentes comprenden y reconfiguran el mundo a través de su práctica artística-educativa. Desde este punto de vista, se sostiene que las prácticas artísticas pueden ser consideradas como acciones mediadoras, es decir, lo artístico y mediador no se limita a la actividad artística en sí, sino al evento; a todo lo que la mediación genera, produce y abre. La mediación nos facilita un pensamiento distintivo, puesto que nos conduce a nuevas áreas, conceptos y modalidades de expresión artística.

En este escenario, donde se plantea un vínculo entre la escuela y el museo y los intentos que ha liderado el museo por establecer una sinergia para el trabajo conjunto con el profesorado, es necesario preguntarnos si este acercamiento representa un interés genuino por parte de los museos en colaborar con las experiencias educativas de sus públicos o bien se trata de una estrategia para instrumentalizar la educación en beneficio de sus intereses –como el aumento de públicos–. En este sentido, hay quienes sugieren que este “giro educativo” podría ser consecuencia de acciones curatoriales interesadas, y que no ha instaurado un cambio significativo en las dinámicas de poder entre los actores involucrados del museo (García-Huidobro y Montenegro, 2021)

Del “espectador” a los “públicos”

La acción de Luis Camnitzer realizada en 2011 en el Museo del Barrio de Nueva York *The Museum is a school*, defiende la idea de que los museos son intrínsecamente culturales, que ese valor proveniente de los públicos y debe regresar a él trascendiendo las barreras físicas, liberando a la institución de sus límites espaciales tradicionales y, de ese modo, los museos pueden posicionarse como agentes pedagógicos (Camnitzer, 2021). Desde esta reflexión Camnitzer postula no solo una obra que se replica en una veintena de museos, sino que surgen preguntas que invitan a la institución a cuestionarse sobre su labor desde una mirada pedagógica “¿Queremos que el público dialogue con las obras? ¿O queremos que el público dialogue y ese diálogo se traslade a otros nuevos públicos? El museo debe ir más allá de la mera exhibición de obras” (p. 218). Para abordar este cambio de paradigma, Carmen Mörsch (2015) señala que las instituciones tuvieron que ser *educadas*, generando un diálogo entre trabajo pedagógico y la producción artística, fomentando así la interacción horizontal entre los agentes educativos y los curadores. Esto propone una reconfiguración del poder y las jerarquías internas de la institucionalidad, desplazando la idea de “servicio” vinculada a la mediación artística. Este ha sido uno de los grandes debates que favorece el entender de la mediación artística como una acción cultural generadora de conocimiento situado, en el mismo nivel que otros agentes artísticos del museo tal como la curatoría (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2018).

En el año 2018 el Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos realizó una actividad llamada “encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística”, del cual surge la publicación *Educación la institución* bajo la dirección y curatoría de María Acaso. A lo

largo de este proyecto los participantes de este programa quisieron transformar las concepciones preconcebidas sobre lo que implica una exposición y un programa de mediación, incluyendo el cuestionamiento sobre el rol de artistas, curadores, mediadores y públicos. Con la participación del público, mediadores, trabajadores de aseo de la institución y artistas, se exploran acciones de subversión interna, generando tensiones en las dinámicas de poder entre los agentes que habitan el museo. Dicho proyecto toma las problemáticas jerárquicas sobre los agentes que componen el museo que menciona Mörsch (2015) y establece un juego de roles para desestabilizarla donde mediadores y públicos realizaron un trabajo artístico.

Como bien se mencionó anteriormente, el artista Luis Camnitzer menciona la importancia de la interacción entre los públicos y la obra, aludiendo a que el diálogo con la obra es el objetivo primordial (Navarro & Jara, 2023). En la misma línea, Acaso (2011) advierte que el cambio en el rol del mediador, al que ella denomina *(no)educadora*, viene acompañado de una serie de desplazamientos en las prácticas de mediación. Estos van desde adoptar una perspectiva abierta, en horizontalidad y colaboración, hasta la redefinición del espacio, expandiendo los límites a zonas no tradicionales y más allá de la sala de exposición, como los pisos, techos y baños. Esto se debe a que todo el perímetro del museo es un espacio potencial para el aprendizaje. Cabe destacar que la labor que realiza el mediador ha evolucionado desde el llamado “guía de museo” a la de mediador artístico, la cual transita entre interrumpir con preguntas a los espectadores hasta generar prácticas reflexivas que involucren la creación de metodologías basadas en las particularidades sociales y culturales del grupo que se desea mediar, ya sean escolares, adultos, expertos u otros, pero siempre considerando el contexto de institucional en donde se lleva a cabo la mediación (Peters, 2019).

Con relación a un nuevo rol del espectador, Acaso (2011) propone el concepto de *(no)visitantes* –llamados así porque abandonan ese rol pasivo como públicos– también definidos como observadores y aprendices, capaces de crear y enseñar. Dentro de este rol, se comprende que la creación también implica atribuir significado a imágenes ya existentes. Al hacerlo, se reconoce el análisis como un acto de creación y producción. Esta idea se relaciona con la función educativa del museo, ya que, valida a los espectadores como creadores, pasando de ser públicos pasivos a colaboradores del autor en la construcción del significado de la obra.

El “laboratorio artístico” como metodología

Es necesario detenernos en el concepto de *(no)educadora* que menciona Acaso (2011) y en su transición de monitora/guía a mediadora. Es aquí donde se presentan inquietudes sobre el encuentro metodológico de estos dos agentes. En ese sentido Navarro y Jara (2023) proponen el laboratorio artístico como una herramienta metodológica que permite a los públicos la experimentación mediante la investigación, la creatividad y el autoaprendizaje considerando no solo el contenido de la obra, sino que la producción artística como finalidad mediante la experimentación (Ruiz, 2022) En este contexto, el objetivo del laboratorio artístico no se limita a la representación pasiva de lo sensible, sino que busca subvertir y transformar, propiciando una experiencia que promueva el pensamiento crítico, la investigación y la experimentación, dando cabida a una conexión más profunda entre el espectador y el museo (Ruiz Martín & Portilla, 2019), y de ese modo lograr un aprendizaje significativo (como bien señala Acaso, 2015, citado en Navarro y Jara, 2023) las palabras se olvidan, pero las experiencias perduran. Esto solo puede lograrse a partir de la experimentación.

En un estudio de Navarro y Jara publicado en 2023 donde analiza la función de los laboratorios artísticos como propuesta didáctica dentro del museo, se refuerzan las afirmaciones sobre el carácter educativo del museo y la importancia del diálogo con los públicos. Para ello, es fundamental que la figura del mediador esté sujeta a una transformación de roles, ubicándose al mismo nivel que los públicos (Navarro y Jara, 2023). Desde ese punto se plantea la necesidad de un programa de mediación efectivo que proponga un diálogo bilateral con estudiantes y que promueva las prácticas artísticas desde la experimentación relacionadas a su contexto e identidad. Acaso (2015) ya mencionaba la importancia de generar experiencias para acercarse al conocimiento, del mismo modo que Navarro y Jara (2023) reconocen los ejercicios de experimentación como una herramienta didáctica dentro del museo.

El Museo de Arte Contemporáneo (MAC), en el año 2019, realizó un laboratorio artístico junto a estudiantes del Liceo Bicentenario de Talagante llamado *Cuerpos visibles e invisibles*. Este se centró en investigación y creación mediante un enfoque experimental, desarrollándose como un proceso horizontal de aprendizaje a todos los participantes, este

proyecto se enfocó en buscar y ofrecer espacios donde la escuela y el museo complementarán sus habilidades (MAC, 2019) El proceso de este laboratorio permitió a los estudiantes realizar acciones performativas en torno al cuerpo, y su carácter político y simbólico, posicionándolos como sujetos de acción, protagonistas y creadores de experiencias estéticas con un lugar dentro del museo. Los resultados de esta experiencia fueron expuestos en la sala de interacción del museo junto a los dispositivos de mediación que activaban las obras de los estudiantes. En esta experiencia de laboratorio como mediación artística se identifica la intencionalidad del museo para otorgar a los estudiantes la validación para vincularse con el arte, ya que Navarro y Jara (2023), citando a Amengual (2022) mencionan la obra de arte como parte de un sistema de comunicación y el museo el medio por el cual se establece el diálogo con el espectador. Lo que resulta en modelos horizontales en su vínculo con los públicos, dando lugar a instituciones más democráticas.



Figura 1 Registro de activación del programa de mediación realizado en la sala de interacción del área de educación y mediación. Fuente: EducaMac. (2019). *Cuerpos visibles e invisibles: experiencias de arte performativo entre el museo y la escuela*. Museo de Arte Contemporáneo, Chile.



Figura 2: Registro del proceso creativo realizando las acciones performáticas en la escuela. Fuente: EducaMac. (2019). *Cuerpos visibles e invisibles: experiencias de arte performativo entre el museo y la escuela*. Museo de Arte Contemporáneo, Chile.

Curatorías educativas y mediación artística en el MNBA

En el año 2014 el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA) realizó su primera exposición de carácter educativo, la que estuvo a cargo del equipo de Mediación y Educación y se tituló “Curatoría didáctica: ejercicios de mirada”, la cual marca un precedente dentro de la institución. Si bien el proyecto consistió en un montaje amigable con los públicos, incluyendo preguntas sobre el muro que invitaban a reflexionar y a guiar el recorrido, uno de sus mayores beneficios fue fomentar encuentros de reflexión autónoma, permitiendo que los públicos construyeran sus propias interpretaciones, basados en el capital cultural adyacente

Una segunda parte del programa de curatorías educativas fue la exposición “Entre: ejercicios de apropiación visual” (2016-2017), una propuesta que surge desde la problemática y dificultad de establecer diálogos significativos entre los públicos y la colección del museo. Para esto, se buscó incluir la participación de niños y niñas de un taller de arte de Puerto Varas, estudiantes de entre 13 a 17 años de los colegios de la Fundación Belén Educa y personas mayores del taller de pintura de una Caja de compensación en la ciudad de Santiago. De ese modo, la exposición reunió ocho obras de la colección permanente del MNBA que fueron montadas junto a 80 copias y citas creadas por tres grupos intergeneracionales. Esta invitación a la comunidad de pintar a partir de las pinturas originales no solo fomentó nuevas maneras de incentivar a los públicos a reflexionar entorno al acervo que resguarda el museo (MNBA, 2016), sino que también, fortaleció el vínculo y la participación de los públicos, pudiendo transformar los procesos discursivos y curatoriales del museo. En este sentido Roberto Farriol, el entonces director del MNBA recalcó el interés del museo por la exploración de estrategias capaces de promover experiencias significativas vinculadas a la diversidad de los públicos (MNBA, 2016).



Figura 3: Registro exposición “Entre: ejercicios de apropiación visual” muestra la obra “Algas marinas” (1945) de Luis Vargas Rosas junto a una serie de “copias” pintadas por niños de entre 3 y 10 años del taller de arte de la ciudad de Puerto Varas. Fuente: Facebook del MNBA

Respecto a la metodología que guió esta exposición colaborativa, si bien se menciona que existió un acompañamiento y capacitación constante durante el proceso de creación de los públicos por parte del museo, es importante recalcar que los resultados de los participantes no fueron intervenidos ni guiados para resultar en una visualidad hegemónica. Los trazos, colores y propias interpretaciones fueron respetados tal cual pudieron resultar y fueron expuestos en los muros del museo junto a las obras originales¹. De esta acción se asume una ruptura del paradigma jerárquico que establece que los poderes y, por tanto, la apariencia estética dentro de la institucionalidad responde a un bien hegemónico y tradicional difícil de transgredir (Mörsch, 2015). Con esto, la exposición gestionada por el equipo de Mediación y Educación del MNBA cumple con diversificar el acceso a una experiencia de mediación artística que interpela el variado espectro de públicos que conforman el trabajo con la comunidad, en sus palabras: generar una experiencia “a través de eficientes y originales maneras de entregar contenidos vinculados a la programación expositiva del MNBA y sus colecciones (...) ampliando su visión sobre el arte” (MNBA, 2016. p.7)

¹ Entrevista Graciela Echiburú, Coordinadora del área de Mediación y Educación del Museo Nacional de Bellas Artes, realizada en el Museo durante 2024. Entrevista inédita.

Pese a que el MNBA cataloga esta acción como una de sus experiencias más exitosas con la comunidad, no menciona explícitamente el carácter transformador en sus prácticas de mediación artística que este significó. Si bien es una acción de hace ocho años atrás, fue seleccionada para el análisis en esta investigación por significar el punto de partida para la resignificación de las prácticas de mediación artística dentro del MNBA. Esta acción no solo representó una manera de invitar a reflexionar sobre las obras del museo, sino que permitió establecer un vínculo activo y bilateral en cuanto a la experiencia de los públicos con el museo y sus obras, validando el contexto identitario y territorial de cada grupo seleccionado, en ese sentido, el espacio que se le otorga a estas comunidades desde la creación artística se configura en sí mismo como una práctica de mediación artística.



Figura 4: Registro exposición “Entre: ejercicios de apropiación visual” muestra el montaje de las copias de la obra “La viajera” (1928) de Camilo Mori realizadas por niños de entre 5 y 16 años del taller de arte de la ciudad de Puerto Varas. Fuente: Facebook del MNBA

Bitácora de experimentos: Laboratorio de cartas visuales

La metodología del “Laboratorio de cartas visuales” se estructura en cuatro momentos clave. El primer momento se inicia en el aula con la revisión de referentes artísticos que abordan conceptos que permitan a los estudiantes fomentar la observación reflexiva y crítica como base para desarrollar una mirada consciente del entorno. En segundo lugar, se realiza una salida pedagógica, que consiste en visitar a pie la playa chica de Cartagena, ubicada a diez cuadras de la escuela, en busca y recolección de objetos naturales y/o artificiales propios del entorno costero como conchitas, basura, piedras, arena, plásticos, etc. Dichos objetos recolectados serán llevados a la sala de clases, para el tercer momento, donde los estudiantes experimentarán con sus texturas, materialidades y propiedades, así como con sus interacciones con otros materiales y herramientas como pintura, pegamento, grafito u otros. Este proceso dará lugar a la creación de las “cartas visuales”, dispositivos que narran, a través de la experimentación con los objetos recolectados, el paisaje de la playa de Cartagena. Finalmente, estas cartas serán llevadas y expuestas en el MNBA como ejercicio de mediación junto a la obra “La playa” de Adolfo Couve.

Experimento 1: Enseñar/Aprender a mirar

Teniendo claridad de la potencialidad de las cartas visuales como dispositivo para establecer diálogos entre la escuela pública y el museo, se establece que el punto de partida para la creación del Laboratorio de cartas visuales con los estudiantes es la revisión de referencias artísticas que trabajan con objetos encontrados y el concepto de hallazgo, arte postal y las obras que retratan el paisaje y el espacio de la playa en Chile, con el objetivo de utilizar estas referencias para fomentar el aprendizaje y la alfabetización visual de los estudiantes respecto al ejercicio de observar el entorno, los detalles y su territorio. Esta decisión metodológica se afirma en el proceso de analizar una imagen, el que implica detectar, intuir y observar desde otro punto de vista, por lo que Acaso y Megías (2017) lo definen también como un “hacer” que tiene el potencial de cuestionar las imágenes a nuestro alrededor, tanto las que consumimos, parte de la cultura visual, como de todas aquellas pertenecientes a nuestro entorno.

El Experimento 1 se enmarca en la asignatura de Artes Visuales para un curso de séptimo básico, con 44 estudiantes. Su objetivo principal fue explorar referencias artísticas que aborden los conceptos de hallazgo, recorrido y observación, con el propósito de introducir a los estudiantes en estas temáticas, permitiéndoles reforzar, ejercitar y aplicar sus percepciones respecto a su entorno y práctica artística. Para ello, se planificó una sesión de 90 minutos en la que se proyectaron registros fotográficos de los artistas Francis Alÿs, Gabriel Orozco, Alicia Villarreal y Sandra Cabriada. Los estudiantes realizaron una observación detallada, identificando elementos, proponiendo interpretaciones y reflexionando sobre los lenguajes artísticos presentes en cada obra.

En el caso específico de la obra *Sandstars* (2012) de Gabriel Orozco, los estudiantes reconocieron que los objetos presentados podrían provenir de una playa, justificando sus hipótesis a partir de sus propios recorridos y conocimientos sobre el borde costero. Concluyeron que la playa puede ser diferente de cómo se representa en la publicidad o el cine, ya que también alberga objetos “extraños” como desechos. Las reflexiones fueron guiadas para observar las particularidades de la playa en su comuna y compararlas con la obra de Orozco. A partir de estas conclusiones, se introdujo el concepto de hallazgo y observación, considerando al objeto encontrado como tal cuando carga con una narrativa particular de un lugar y que a su vez puede dejar una huella, entendiendo esta como la marca que deja la ausencia del objeto en el territorio, ya sea permanente o efímera, la cual (hallazgo) sólo puede darse tras el ejercicio de observación detallada.

Una de las reflexiones de los estudiantes se enmarcó en su capacidad de observar los detalles, que en este caso presenta la fotografía del registro de la obra montada. Mediante ese ejercicio, los estudiantes se plantearon dudas como ¿por qué solo recolectar objetos y ordenarlos en el piso es arte? ¿El artista recogió todo lo que encontró? ¿o hubo una selección al momento de recolectar los objetos? ¿cómo el artista elige qué es basura o que le sirve para su obra?



Figura 5: Referente proyectado en clases: *Sandstars* (2012) de Gabriel Orozco. Fuente: Guggenheim Museum, Nueva York. <https://www.guggenheim.org/artwork/30591>

Desde esas inquietudes, invité a los estudiantes a preguntarse: ¿de qué modo resolverían esas interrogantes si fueran los protagonistas de la acción artística? Incentivando a que tomaran decisiones que los orientaran y les permitieran tener una intención de recolección clara durante la visita a la playa que tendríamos en el segundo experimento. Así, las preguntas que surgieron a partir de la observación de la obra de Orozco en clase se redirigieron, reenfocándolas a su propio ejercicio de recolección en la playa chica de Cartagena.

1. ¿Cómo decidiremos qué tipo de objetos recolectar en la playa y qué criterios utilizaremos para identificarlos?
2. ¿Cómo vamos a determinar la relevancia y el significado de los objetos que recolectamos para nuestra obra?

3. ¿De qué manera los objetos que recolectemos nos servirán para narrar la playa en la carta visual?

La observación detallada e interpretación de las obras presentadas en clase y mencionadas anteriormente, les permitió reflexionar sobre los procesos de selección y significado de los objetos, posicionando sus propias interpretaciones y decisiones como un elemento clave en su proceso artístico, el cual es decisivo en su propia práctica. Esto ineludiblemente los preparó para el recorrido en la playa, proyectando preguntas surgidas desde la reflexión y observación del referente artístico hacia un contexto propio. De este modo, se permitieron desarrollar una intención clara para su búsqueda, y las preguntas planteadas sirvieron tanto como guía en el recorrido como una manera de desafiarlos crítica y estratégicamente sobre su mirada. En ese sentido, la revisión de estos referentes les ofreció herramientas para abordar su propio proceso creativo y de recolección, y cuestionar el rol de los objetos en el arte, construyendo un marco sólido para su experimentación artística.

El ejercicio de observar y comentar sobre los referentes no es una actividad aislada, sino una estrategia que facilita proyectar y aplicar los conceptos de manera situada y significativa en su propio trabajo artístico. Permitiéndoles prepararse para la recolección en la playa, abordándola como un ejercicio consciente y reflexivo en cuanto a la creación y narrativa visual.

Experimento 2: Expandir el aula: del espacio escolar al paisaje y su entorno

Proponer salidas pedagógicas en el diseño del “Laboratorio de cartas visuales” en el contexto de la asignatura de artes visuales permite expandir el aula, presentándose como una oportunidad transformadora del proceso enseñanza-aprendizaje. Trasladar la clase a otros espacios da la posibilidad de dinamizar la experiencia educativa, fomentando una conexión más profunda con el entorno inmediato de los estudiantes, cuestionando la idea de que el proceso creativo en la escuela se vincula necesariamente con materiales y herramientas artísticas disponibles en el taller/sala de arte (Acaso y Megías, 2017) e invita a reconfigurar la relación de los estudiantes con el paisaje para reconocer su potencial y activar miradas más sensibles y lecturas más complejas del entorno cotidiano. En este

ejercicio, la salida pedagógica a la playa de Cartagena desplaza el foco desde el aula hacia el exterior, desarticulando dinámicas propias del contexto escolar entre docente y estudiante, para situarlos en un espacio colaborativo de descubrimiento donde diferentes narrativas y lecturas emergen de la experiencia con el paisaje.

El experimento 2 se organiza con una salida pedagógica desde la escuela, ubicada en Avenida Cartagena 998, hacia la Playa Chica de Cartagena, situada a nueve cuadras cuesta abajo. Donde, junto a los estudiantes y su profesor jefe, recorrimos a pie este trayecto, que tomó aproximadamente 12 minutos. Durante las instrucciones, se les indicó que debían observar la playa con una mirada detallada, en busca de hallazgos significativos que permitieran narrar las particularidades de la Playa Chica, reforzando los conceptos aprendidos en la clase anterior.

Al llegar al lugar, los estudiantes se dispersan individualmente y en pequeños grupos que surgen espontáneamente. Al explorar el espacio, seleccionan, toman fotografías y recolectan elementos según consignas propuestas por ellos. Esta dinámica surge desde el primer hallazgo importante realizado por los estudiantes, y estuvo determinada por la condicionante de ese objeto o situación, por ejemplo, cuando un estudiante encontró un pequeño balón de fútbol y bajo sus parámetros y percepciones aprendidas anteriormente, lo consideró un hallazgo. Desde mi rol artista-educadora, lo orienté a categorizarlo, determinándolo en este caso como un “objeto olvidado”, entonces, apropiándose de esta categoría, desde ahora el estudiante exploraría la playa en busca de objetos que respondan a esta consigna. Otro ejemplo de esto es el caso de la categoría “agrietados” levantada por dos estudiantes que inician su recorrido individualmente, encontrando objetos con la misma singularidad de poseer grietas en su superficie. Al percatarme de que sus búsquedas individuales compartían un objetivo similar, sugerí comparar sus hallazgos, incentivándolas a explorar en conjunto un concepto que refleje y verbalice claramente lo que llamó su atención de los objetos encontrados en la playa. Mediante esta conversación, las estudiantes proponen palabras como “marcas, líneas, rayas, grietas”, las que no definimos en ese momento, sino que les sirvió para agrupar y proyectar el cómo continuar su búsqueda colaborativamente.

Otro caso es el de algunos estudiantes que se concentran en tomar fotografías a objetos o situaciones que claramente no podrían llevar consigo, así lo muestra la figura 8, donde al estudiante le llamó la atención como una especie de desembocadura se abría

paso entre la arena para unirse con la orilla. Observó como eso dividía el terreno e incluso condicionaba nuestro recorrido, marcando el límite de hasta donde se podía llegar, sin estar dispuesto a mojar sus zapatos. Conversamos sobre este fenómeno, me preguntó por qué sucedía y de dónde venía el agua. Lo insté a tomar la fotografía como algo que había llamado su atención, “un enorme hallazgo” –le dije–, a lo que me respondió “pero no puedo llevármelo al colegio, ni echármelo al bolsillo” A esto, pregunté si podíamos encontrar otros objetos o marcas que respondieran a la misma narrativa. Así, luego de una serie de recorridos y búsquedas, el estudiante encuentra lo que pareciera ser el trozo de una piedra grande que ha sido “dividida”, quebrada (figura 9), al preguntarle por su hallazgo reflexiona y relaciona: “una roca quebrada” igual que la arena con la desembocadura, “grande” igual que la playa, le pregunto si podríamos categorizar ambos hallazgos dentro de alguno de los conceptos que revisamos en clase, o bien, si podría él crear un concepto para categorizar sus hallazgos. Se queda pensando, más la emoción de sus compañeros a su alrededor los distraen de la pregunta, responde que no sabe y se va corriendo hacia el grupo de amigos que lo estaba llamando para mostrarle lo que habían encontrado. Noto entonces que la estimulación que reciben los estudiantes estando fuera de la sala es tan grande que ocasionalmente los sobrecarga y dificulta la concentración para reflexionar de manera más abstracta en la categorización de sus hallazgos. Sin embargo, esto también les posibilita explorar y experimentar el aprendizaje de manera espontánea y significativa. Bajo esta situación, noto que es necesario permitirles asimilar estas experiencias antes de incentivar sus reflexiones hacia conceptos específicos de manera que puedan conectar sus hallazgos con los conceptos e ideas discutidas sobre los referentes en el ejercicio anterior, otorgándoles no sólo tiempo de asimilación, sino también la posibilidad de compartir con sus compañeros sus hallazgos y colaborativamente generar interpretaciones y conclusiones que permitan levantar conceptualizaciones de lo encontrado.



Figura 6: Fotografía de balón de fútbol, categoría "Objetos olvidados". Tomada por estudiante 7°A, agosto de 2024



Figura 7 Fragmento de piedra/cuarzo fracturado. Categoría "Agrietados". Fotografía: Estudiante 7°A, agosto de 2024.



Figura 8: Canal de agua en arena. Categoría "Huellas". Fotografía: Estudiante 7ºA, agosto de 2024.



Figura 9: Fotografía de un trozo de piedra partida a la mitad. Categoría "Huellas". Autoría propia. Agosto 2024

Levantar categorías para estos objetos fue un desafío que no todos los estudiantes pudieron concretar con facilidad, si bien nombrar estas categorías implicó una concentración más rigurosa, guiar el ejercicio de observar con detalle el entorno en búsqueda de hallazgos con las preguntas ¿qué objetos son la huella que conforma el paisaje de la playa? ¿Qué hallazgos puedo rescatar para permitirme describir la playa? les permitió enfocarse en identificar y reconocer el imaginario mismo de esta, reconociendo estos objetos-hallazgos como parte de las narrativas visuales y simbólicas de la misma.

Guillermo Machuca, describe "Los objetos, como rastros y huellas desprendidas de otros objetos" (Machuca, 1994 p.15) refiriéndose a la obra "Fuera de caja" de Alicia Villarreal, y sugiriendo que los objetos no solo existen por sí mismos, sino que también pueden ser considerados como la memoria de otros objetos que los precedieron. En ese sentido, la recolección de objetos y el registro de hallazgos que realizan los estudiantes en este experimento visibiliza un espectro mucho más amplio que el objeto mismo, vislumbrando que estos activan poéticas del paisaje y sus huellas.

Este ejercicio les permitió a las estudiantes posicionarse con una actitud diferente frente a la playa, un territorio particularmente propio y cotidiano, transformando su percepción hacia este espacio. Ejercitar la mirada mediante la observación detallada y consciente cataliza un cambio de paradigma simbólico no solo respecto a la playa, sino también hacia los objetos que la componen y le pertenecen, dando cuenta de cómo estos pueden llegar a construir un relato, siendo parte de la narrativa del paisaje. En ese sentido, la carga simbólica del objeto pasa de ser pasiva, neutral o descartado a convertirse en un hallazgo con singularidad que se integra en la construcción del relato personal o colectivo, adquiriendo un nuevo significado y valor en el contexto del paisaje.

La salida pedagógica también propició una experiencia más profunda del lugar. Los estudiantes recolectaron y buscaron objetos, pero también exploraron el espacio con otra sensibilidad. El descubrimiento de fenómenos como la desembocadura en la arena revelaron cualidades del territorio que hasta ahora eran inadvertidas. Esta nueva percepción del lugar, enriquecida por la experiencia de campo, permitió a los estudiantes revelar un vínculo más personal con el paisaje, experimentando el descubrimiento dentro de su propio territorio.

Otro aspecto que refuerza esta posición más sensible de los estudiantes se observó en las iniciativas de los niños y niñas por mostrarme los objetos recolectados en una actitud

empoderada, a diferencia de las dinámicas que se dan dentro del aula, donde constantemente los estudiantes acuden a mi para guiar o juzgar sus avances o trabajos. La playa les permitió entrar en una dinámica más acogedora, donde compartieron sus hallazgos con el entusiasmo de quien presume un tesoro.

Experimento 3: “Cartas visuales”: Los “objetos encontrados” como material

¿Cuántas maneras hay de representar/narrar la playa? Trabajar con “objetos encontrados” en este contexto de educación pública no solo tiene la posibilidad de hacer presente el territorio en el trabajo artístico de los estudiantes mediante sus huellas, sino que también dinamiza el uso de los materiales convencionales del aula. Tal como propone Acaso y Megías (2017), cuando el proceso creativo se genera desde una idea o concepto, los materiales, ya sean tradicionales o no, dejan de ser “mudos” y permiten articular discursos, significados y conexiones profundas con sus contextos. Al incorporar “objetos encontrados” en el proceso artísticos de los estudiantes, se abre la posibilidad de cuestionar la centralidad de los materiales tradicionales utilizados principalmente en el contexto escolar de educación pública, aprovechando y reconociendo en lo cotidiano un potencial creativo y experimental que enriquecen las metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto contribuye a la idea de que el aprendizaje visual no se restringe a las técnicas artísticas, sino que surge con potencia cuando los estudiantes emplean este material como “dispositivo de narración” (Acaso y Megías, 2017, p.91)

El siguiente experimento se divide en dos sesiones, en la que los estudiantes utilizaron los objetos encontrados en la playa en el ejercicio anterior, recortes de pinturas y noticias sobre el artista Adolfo Couve y sus obras (poemas y pinturas sobre el litoral y la playa de Cartagena) para experimentar materialmente sobre papel, acercándose a sus propias representaciones sobre la playa. Como se observa en la figura 10, los estudiantes encontraron diversas maneras de registrar los objetos encontrados en la playa, trazando el contorno de una pala de juguete, una pinza de jaiba y una concha de mar y estampando marcas de piedras en el papel con pintura negra, las que debido a su dureza y poca moldeabilidad, no conservan su forma original, resultando en una serie de manchas indivisibles. Al observar con insatisfacción el comportamiento de sus materiales, los estudiantes comenzaron a desplazar los objetos, dejando un rastro del movimiento del

objeto entintado sobre el papel, como muestran las figuras alargadas de color negro y dorado en la figura 10.



Figura 10: Ejercicio 1: Experimentación con objetos encontrados en la playa chica de Cartagena. Estudiantes de 7° básico. Materiales: Témpera, acrílico y plumón. Agosto 2024.

Las decisiones de los estudiantes durante el experimento 2, dieron paso a las experimentaciones materiales donde ellos buscaron maneras de registrar y explorar el comportamiento de los elementos recolectados en la playa en función de su interacción con otros materiales como la pintura, el dibujo, estampados o estencil. En este proceso, se encontraron con dificultades propias del material, donde, por ejemplo, la rugosidad no permitió un estampado prolijo sino más bien una mancha indivisible sobre el papel, lo que para algunos grupos funcionó gráfica y visualmente, mientras otros exploraron otros soportes para conseguir un resultado más distinguible, así llegaron a la tela o la goma eva, un material más flexible y poroso, que permitió marcar la huella de los objetos encontrados y que incluyeron luego como fragmento dentro de su composición.

Al recibir las instrucciones iniciales de responder la pregunta de modo visual ¿Cuántas maneras hay de representar/narrar la playa? considerado su experiencia personal durante la visita a la playa y los recursos obtenidos en ella en el experimento 2, se

mostraron indecisos o confundidos sobre cuál era el tipo de visualidad que buscaban, ya que anteriormente habíamos revisado referencias visuales de pintura figurativa (marinas). Para acercarlos a la experimentación, introducimos el concepto de “carta visual” la cual buscaba la manera de narrar la playa sin tener la necesidad de describir con palabras la manera en la que ellos concebían la playa, sino que, para responder al mismo ejercicio de narrar, debían resolverlo mediante imágenes, marcas, huellas de los objetos encontrados en la playa, siendo la experimentación material de los objetos recolectados la que valida la esencia del territorio. Para eso, tenían una serie de materiales diversos, entre ellos las fotografías impresas a color que ellos tomaron en la playa, recortes, textiles y pinturas.

Para guiar los procesos de experimentación invite a los estudiantes a repensar todas las posibilidades de sus materiales. A esto, y en relación a los recortes de la playa, imágenes de arena, mar u otros, algunos grupos decidieron descomponer y recortar en tiras para pegar sus partes formando bloques paralelos y representar la horizontalidad del paisaje o bien como una decisión intuitiva de composición. También utilizaron estas angostas tiras de papel como la representación de la línea al momento de dibujar, reemplazando el trazo del lápiz por estos recortes delgados de la imagen adaptando su forma al del contorno de un dibujo, otra estrategia utilizada fue pintar sobre las imágenes dejando a la vista los elementos que ellos consideraron relevantes en el mensaje o bien recortar solo un fragmento para esta selección específica.

Registro Cartas visuales



Figura 11. Recopilación de registros de cartas visuales 1 – 8. Estudiantes 7ªA. Agosto, 2024. Fuente: autoría propia



Figura 12: Carta visual n°1. Creación colectiva de estudiantes de 7° básico. Materiales: arena, recortes y poema. Autoría propia. Agosto 2024.

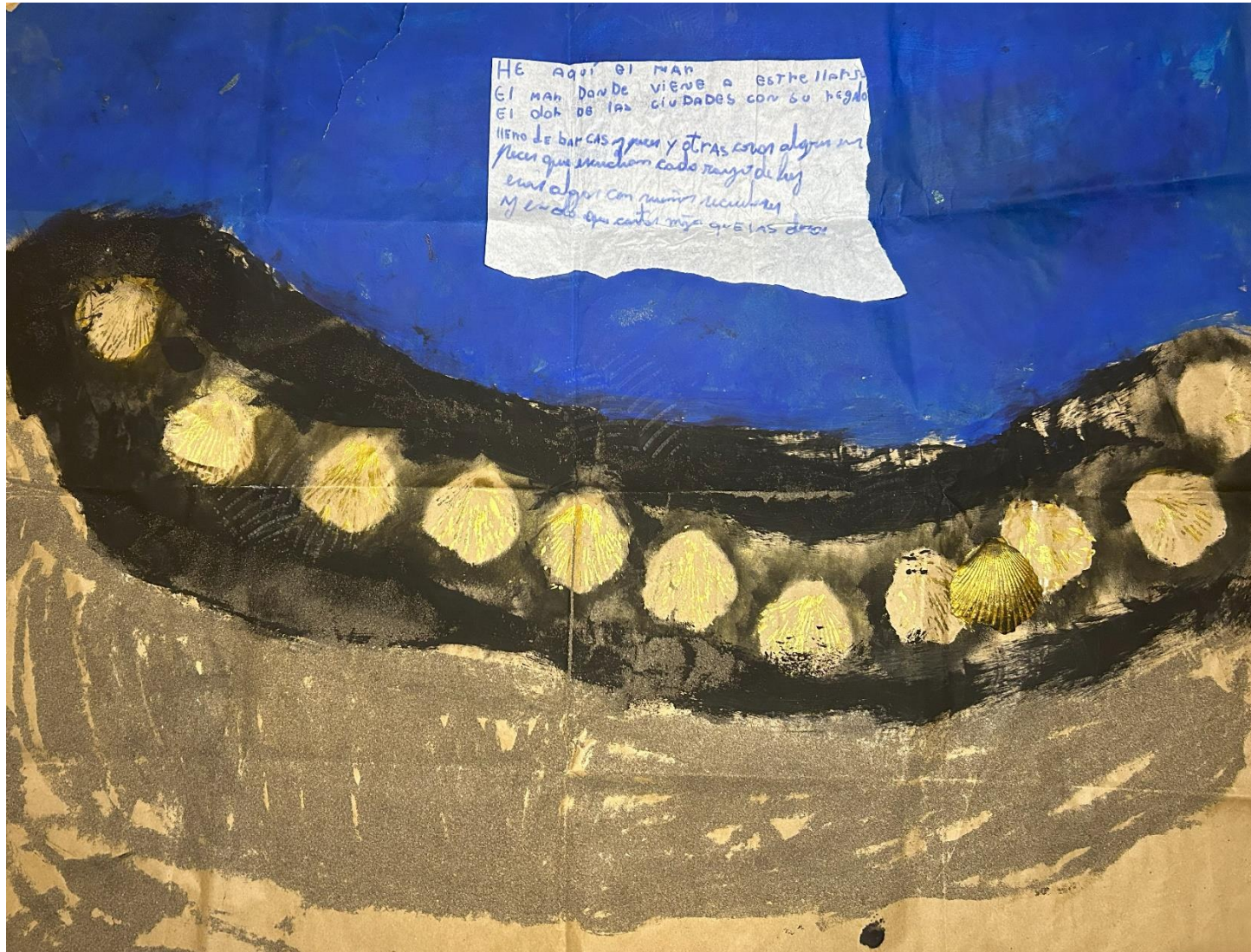


Figura 13: Carta visual n°2. Creación colectiva de estudiantes de 7° básico. Materiales: arena, pintura, concha de mar y poema. Autoría propia. Agosto 2024.

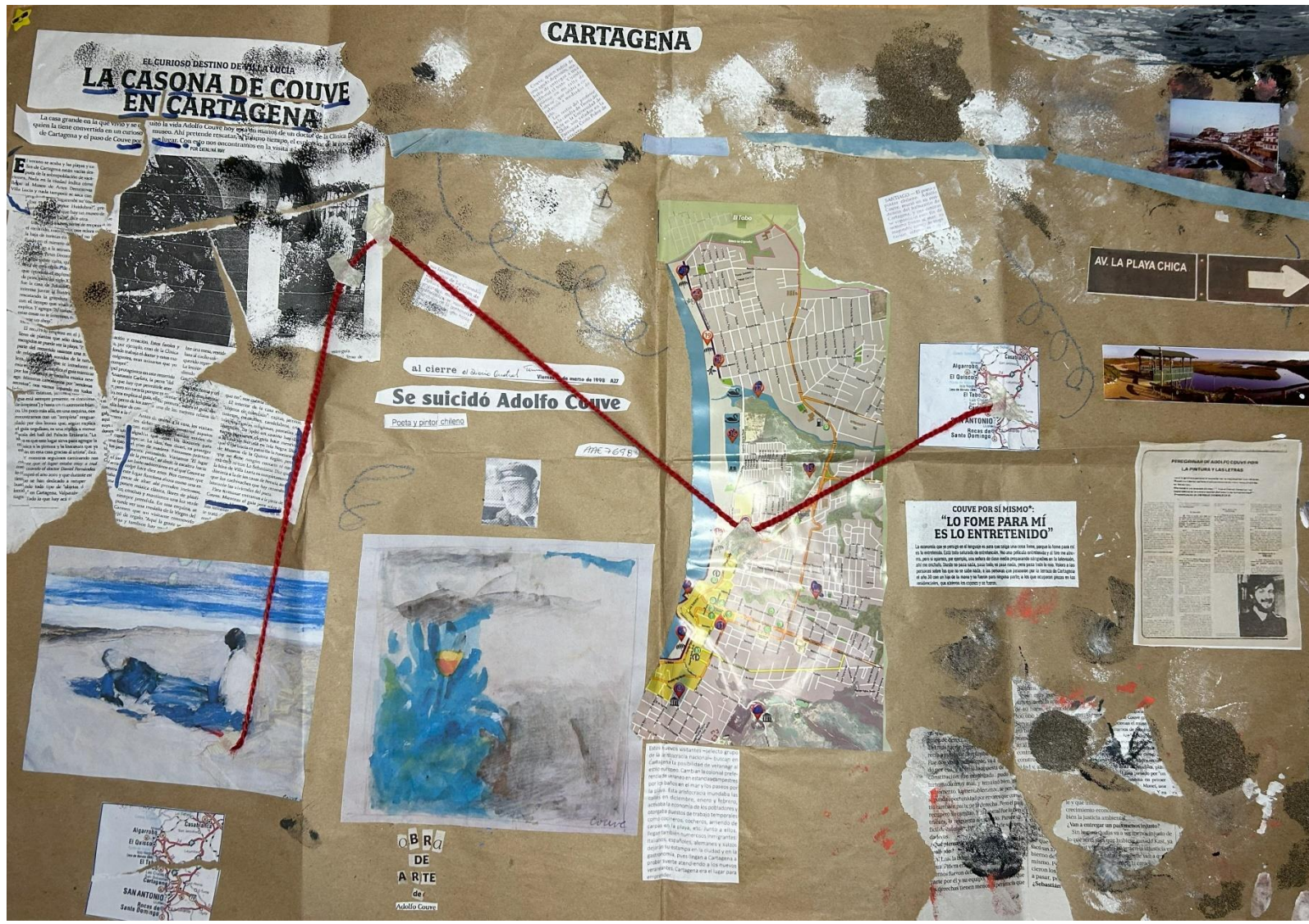


Figura 14: Carta visual n°3. Creación colectiva de estudiantes de 7° básico. Materiales: arena, mapa, lana y recortes. Autoría propia. Agosto 2024.



Figura 15: Carta visual n°4. Creación colectiva de estudiantes de 7° básico. Materiales: pintura, tinta china, recortes y mapa. Autoría propia. Agosto 2024.

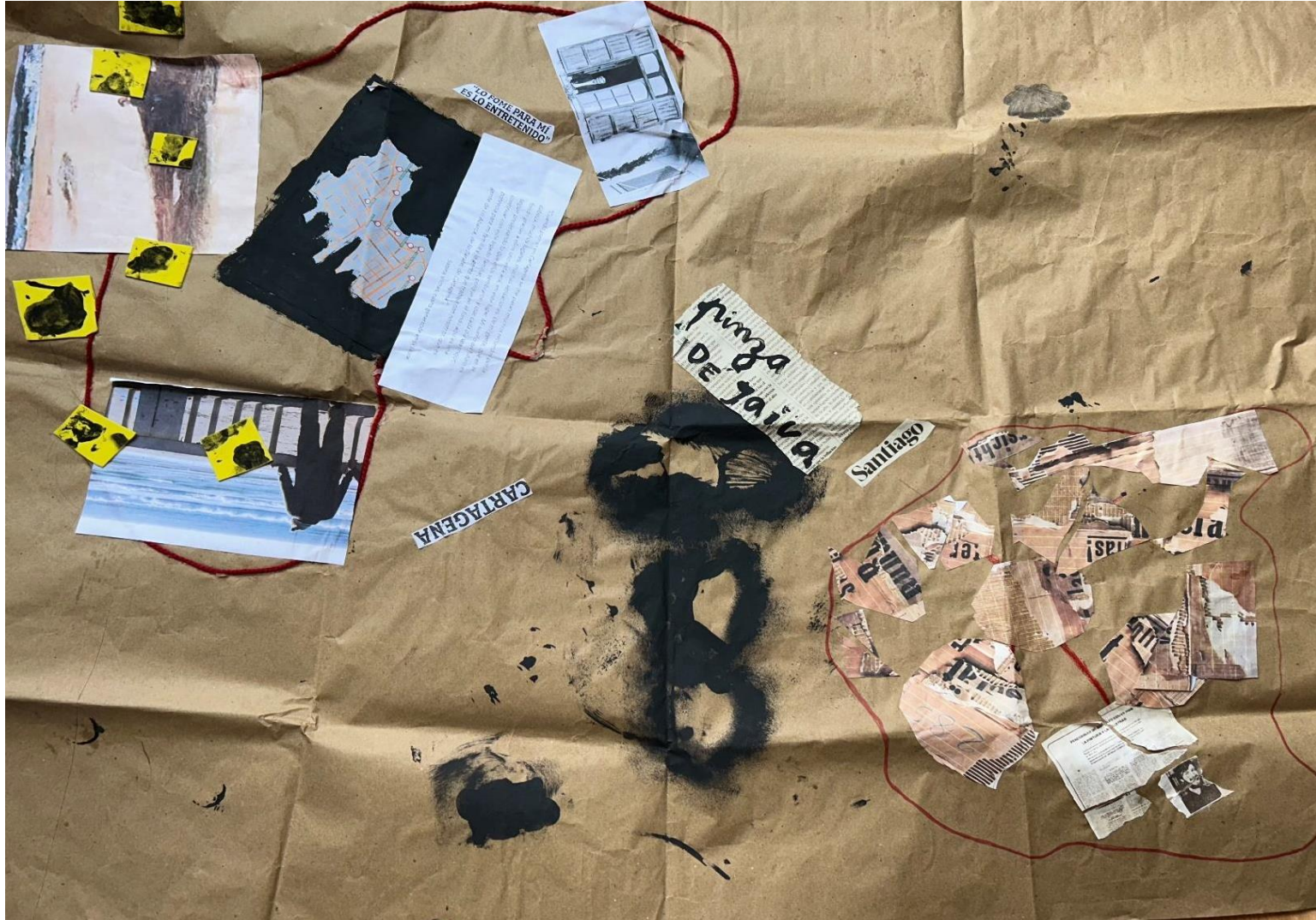


Figura 16: Carta visual n°5. Creación colectiva de estudiantes de 7° básico. Materiales: pintura, tinta china, goma eva, lana, poema, recortes y mapa. Autoría propia. Agosto 2024.

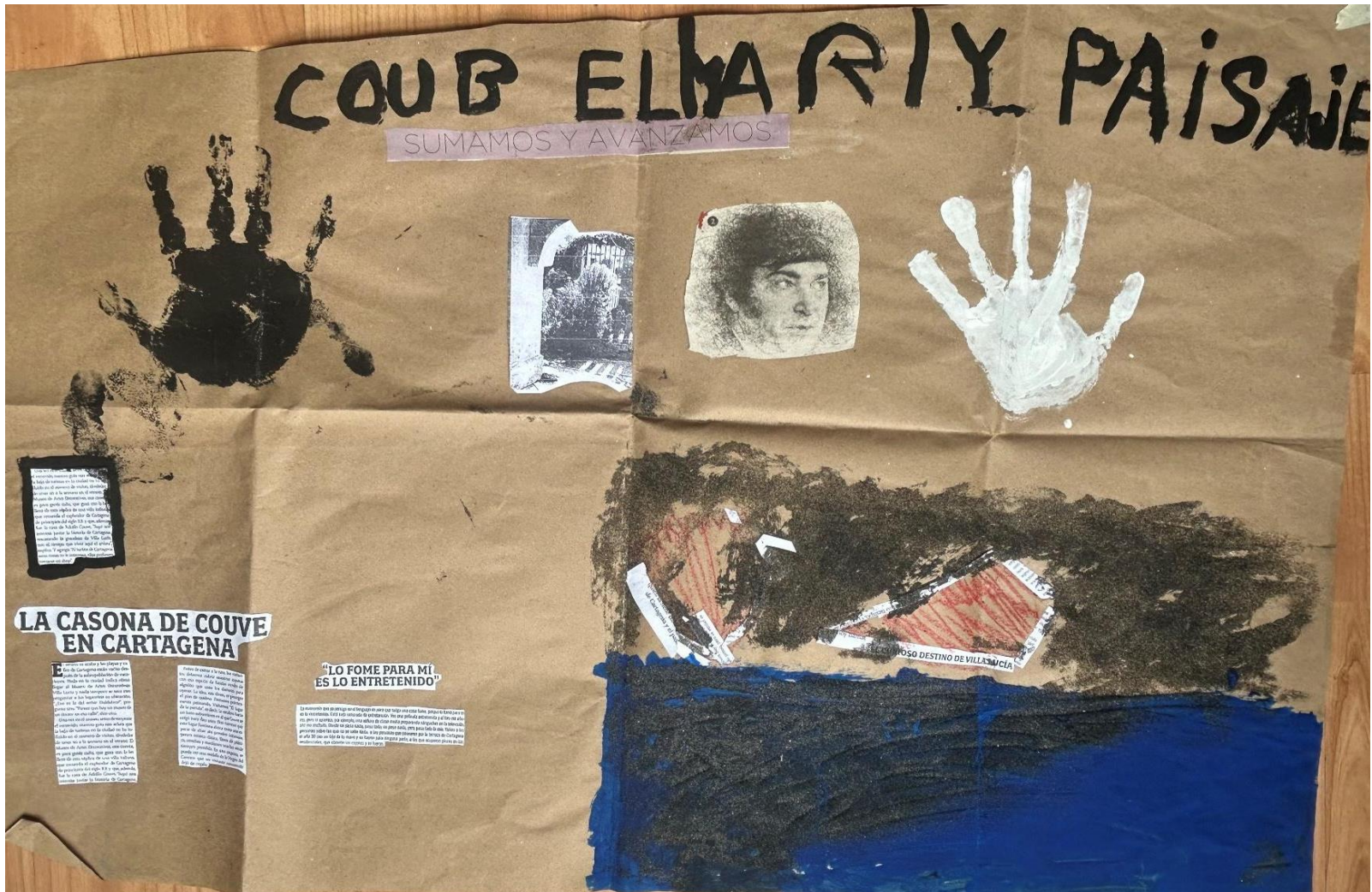


Figura 17: Carta visual n°6. Creación colectiva de estudiantes de 7° básico. Materiales: pintura, recortes y arena. Autoría propia. Agosto 2024.



Figura 18: Carta visual n°7. Creación colectiva de estudiantes de 7° básico. Materiales: pintura, recortes y lana. Autoría propia. Agosto 2024.

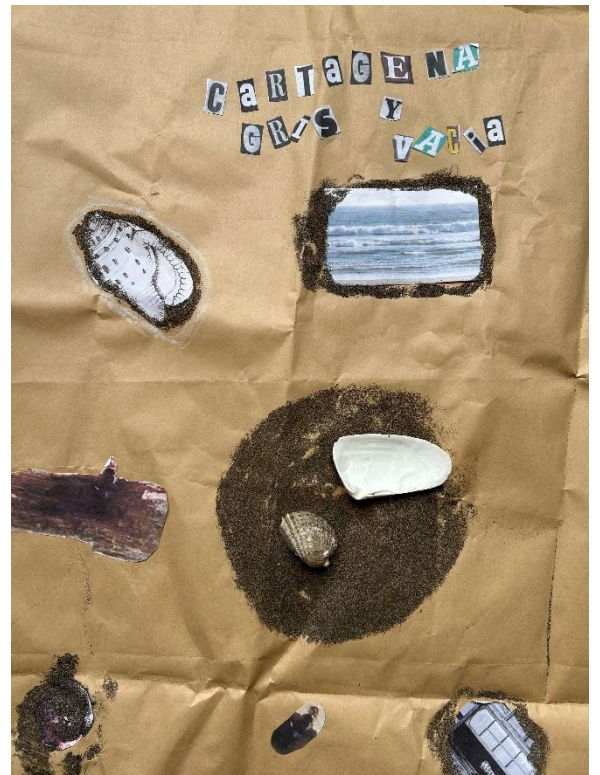
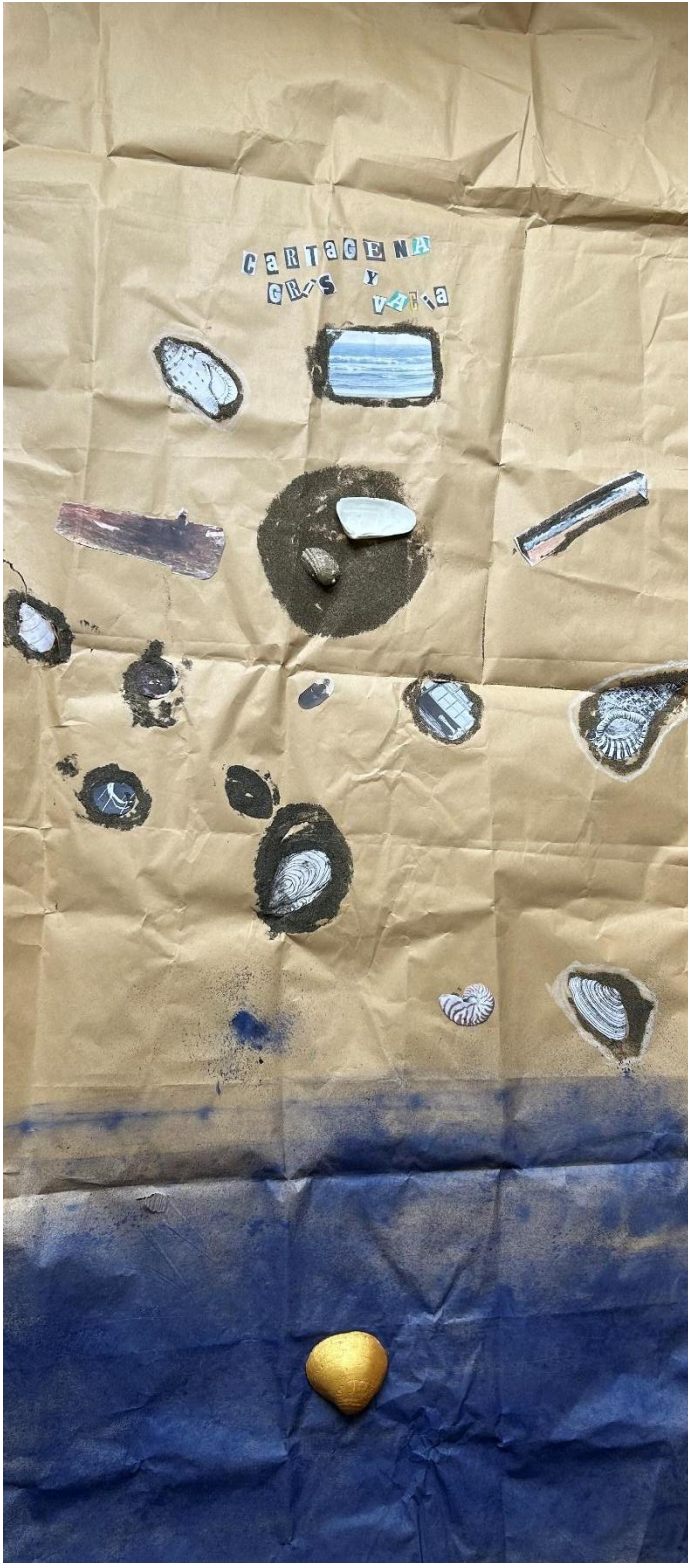


Figura 19 y 20: Izquierda: Carta visual n°8. Derecha: detalle carta visual n°8. Creación colectiva de estudiantes de 7° básico. Materiales: pintura, recortes, conchitas y arena. Autoría propia. Agosto 2024.

Experimento 4: Diálogos entre la escuela pública y el museo

Previo a la salida pedagógica al MNBA, junto al equipo de mediación del museo conversamos sobre las estrategias que podrían potenciar la experiencia de los estudiantes. Durante una de las primeras reuniones, decidimos acercarnos a la identidad de los estudiantes desde una de sus líneas de mediación y trabajar con la colección del museo. A esto, el equipo propuso la obra de Adolfo Couve *La playa* (1965) como vínculo artístico para la mediación. Este cuadro, representativo de Cartagena y donado por el artista en 1981, sería especialmente recuperado del almacenamiento para esta ocasión.

Esta estrategia surge de la reflexión de las experimentaciones de los estudiantes en el transcurso del laboratorio, donde a través de acciones como recorrer la playa, identificar elementos, seleccionar y recolectar, reconocen una narrativa propia del borde costero. Por ello, nos pareció pertinente potenciar estas acciones desde la mediación artística en el museo, permitiendo continuar con el proceso creativo y reflexivo a partir del referente de un artista que al igual que ellos, vivió en Cartagena, la observó, recorrió y representó con sus propias narrativas pictóricas y literarias.

Hoy casi 60 años después, Cartagena ha cambiado su paisaje, develando cerros habitados por extensas tomas, la decadencia de la arquitectura patrimonial –imponente pero olvidada y atrapada en vacíos legales que dificultan su restauración–, los metros de arena que el mar se ha apropiado en la orilla, y los habitantes que ocupan la playa, ya no se muestran apaciguadamente montando a caballo (fig. 22) ni descansando en una playa sobrecogedoramente vacía en enero (fig. 23) esto permite relegar el imaginario de Cartagena a las voces y mirada de sus nuevos habitantes: esta generación que la habita y recorre instintivamente, como parte de su día a día, solo existiendo en ella, pero que reconoce la nostalgia como un acto de resistencia, y luego de introducirme en sus esquinas, cerros, juntas de vecinos y escuelas, revela que es litoral de los poetas, a pesar de la nostalgia que inunda a quienes han vivido toda su vida acá

Cimentada entre cerros, al borde de un mar,
se levanta la historia, de la playa más popular,
y así nace la vida, una reina en el mar

(Oscar Rojas Valenzuela “Poeta perdido”, 2019)



Figura 21: Registro obra "La playa" Adolfo Couve montada sobre atril en MNBA. Autoría propia. Agosto 2024

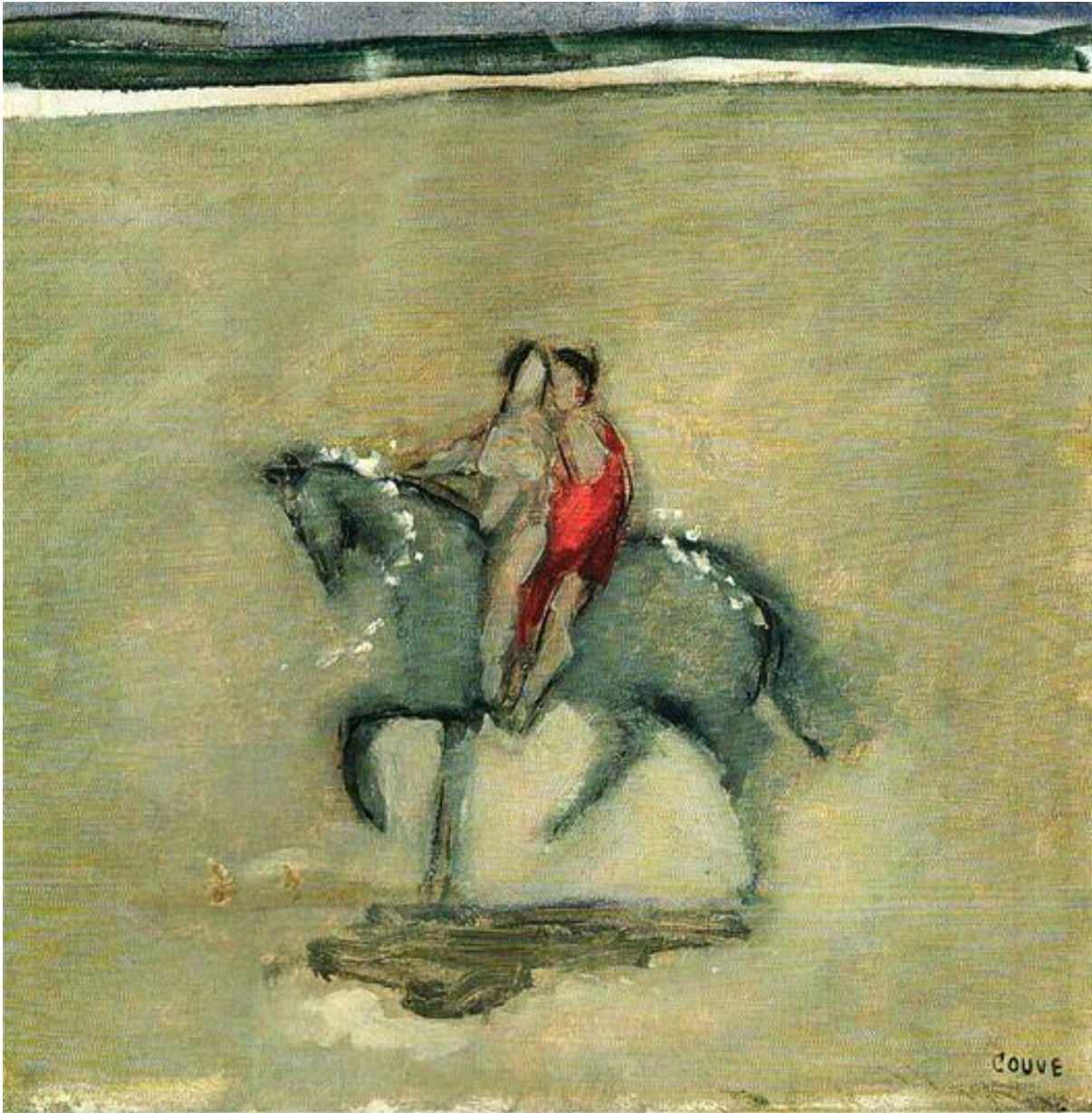


Figura 22: Pareja a caballo en la playa, Adolfo Couve, 1967. Fuente: <https://cuandopiensoenmifaltadecabeza.blogspot.com/2018/11/pareja-caballo-en-la-playa.html>



Figura 23: "La Playa Grande", Adolfo Couve, enero 1984. **Fuente:** Campaña, C. (2015). *Pintura*. Ediciones Metales Pesados.

La poética y manifestaciones que se construyen desde la memoria del territorio no es ajena a los estudiantes, quienes pueden reconocer el epitafio en la tumba de Vicente Huidobro, que desde sus primeros años escolares han observado en eventos escolares, vecinales, grafitis y murales

Abrid la tumba. Al fondo de esta tumba se ve el mar

La intencionalidad de establecer un diálogo con el cuadro *La playa*, plantó la línea divergente que definiría la pregunta central para el Laboratorio de cartas visuales “¿Cuántas maneras hay de representar/narrar la playa?” de la cual se van desglosando preguntas específicas del quehacer artístico y la experiencia particular como ¿Qué elementos de la playa chica la diferencian de otras playas? O ¿cómo es la playa chica que conocemos?

Al igual que plantea Rancière (2009) en “El reparto de lo sensible”, los estudiantes han realizado una redistribución de lo visible al repensar el paisaje de la playa, creando un nuevo común visual que invita a una experiencia sensible, proponiendo mediante sus cartas visuales nuevas maneras de ver y entender el espacio.

A partir de esta reflexión sobre el territorio, junto al equipo de mediación decidimos las directrices para abordar los momentos de la visita, las que se dividen en cuatro momentos: 1) bienvenida y conformación de grupos; 2) recorrido mediado por una de las exposiciones; 3) almuerzo/colación en conjunto; y 4) actividad final: exposición de las cartas visuales. Para llegar a esta estructura, comenté al equipo la manera en la que los estudiantes habían abordado las materialidades y la producción de las cartas visuales, ejemplifiqué los ejercicios narrativos y las composiciones visuales a las que llegaron, redefiniendo el paisaje de la playa desde una visualidad contemporánea. Respondiendo a esta característica, sugerí abordar el segundo momento desde dos perspectivas: la contextualización institucional, el rol del museo y la carga simbólica del edificio, y la aproximación a obras que pudieran dialogar desde temáticas referentes al paisaje y el territorio, indagando en cómo este puede ser abordado a partir de diferentes perspectivas visuales, estéticas y materiales

Cartagena – Santiago

El inicio de la experiencia en el MNBA estuvo marcado por un afectuoso recibimiento de parte del equipo de mediación, quienes hicieron hincapié en lo especial de esta actividad, comunicaron su entusiasmo por conocer las cartas visuales que los estudiantes traían, mencionaron los momentos que tendría la visita y finalmente dividimos a los 39 estudiantes en cuatro grupos, cada uno acompañado por una mediadora y una profesora o inspectora. Cada grupo recorrería un ala del museo, viendo obras diferentes, pero bajo el mismo concepto: paisaje y territorio.

De ese modo, durante la mediación, con un grupo recorrimos la exposición “*Miradas sobre el Wallmapu. Territorios, afueras y disputas. Colección MNBA*”, donde el mediador estableció un diálogo con los estudiantes sobre el significado de “Wallmapu” y la relación que posee la identidad con el territorio. Ejemplificó esto con la obra de Juan Antonio

Sepulveda, oriundo de la región de la Araucanía, y autor de la obra *“Entierro del cacique araucano Juan Curapil”* (fig. 24) donde los estudiantes observaron y comentaron sobre características del paisaje, como la abundante naturaleza, la presencia de la cordillera y la cantidad de espacio que ocupaba dentro del cuadro. A esto se añadió lo simbólico de que el autor hubiera representado un paisaje conocido, que además formaba parte de su identidad. El mediador guió el diálogo realizando una pregunta que situó a los estudiantes en sus propias experiencias: “¿Existe una diferencia significativa entre la representación de un paisaje ajeno y la de un territorio propio? ¿Creen que alguien que nunca ha vivido en Cartagena, puede representar la esencia de la playa como lo harían ustedes, que viven ahí y conocen la playa en todas sus facetas?” A esto, los estudiantes responden coincidiendo con la reflexión sobre la importancia del vínculo entre la identidad y el territorio.

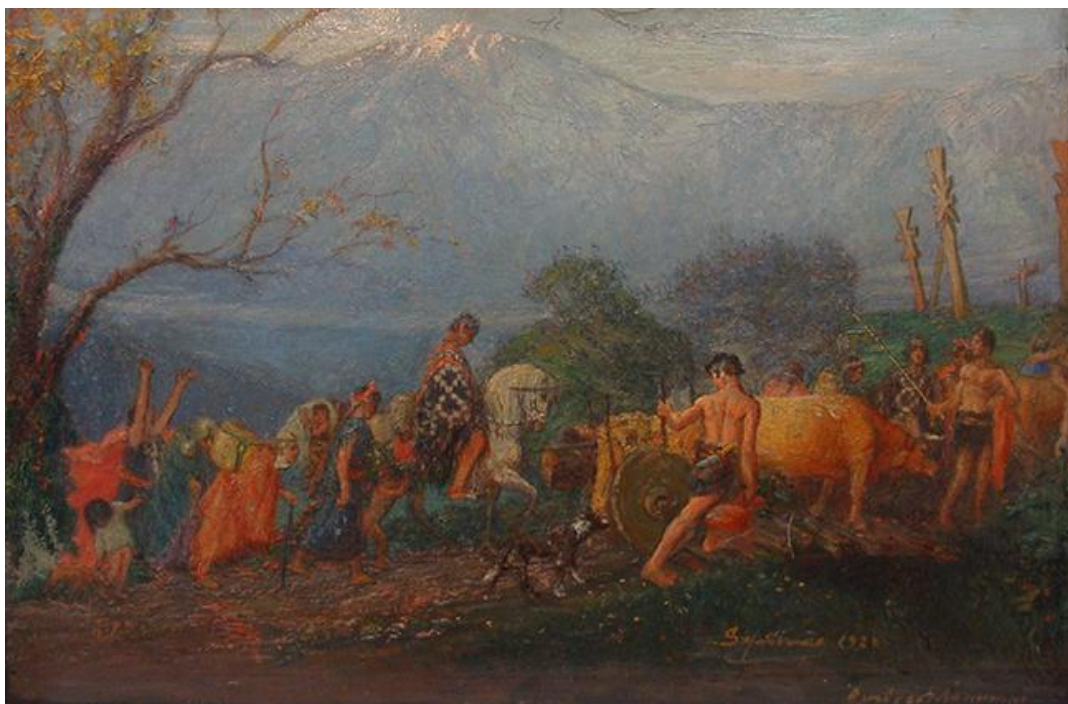


Figura 24. *Entierro del cacique araucano Juan Curapil* [Pintura al óleo sobre cartón]. (1921). Juan Antonio Sepúlveda. Museo Nacional de Bellas Artes, Segundo piso, Ala Norte. Recuperado de <https://www.surdoc.cl/registro/2-326>

Transitando entre las salas, el mediador se detuvo en la obra *Salón de otoño*, la cual mostraba una serie de fotografías del registro de la acción de Cecilia Vicuña en el año 1971, cuando con la ayuda de funcionarios jardineros, recoge un centenar de hojas secas del parque Forestal y Quinta normal, para instalarlas dentro del museo. Más allá de exponer sobre las características de esta obra colaborativa performática con tintes políticos, el

diálogo transitó en torno a los elementos del paisaje y la recolección de objetos que componen el paisaje. En este punto, compartiendo la directriz que encauzaba la reflexión del mediador, realicé comentarios y preguntas detonantes a mis estudiantes para orientar y promover reflexiones sobre las características y diferencias entre el paisaje que rodea el museo y el que rodea la escuela o nuestra comuna, logrando situar la experiencia con la obra desde una perspectiva más íntima. Los estudiantes respondieron asertivamente a estas preguntas ejemplificando que los elementos que componen el paisaje costero difícilmente podrían encontrarse en los alrededores del museo y viceversa. Para complementar esta reflexión, el mediador preguntó a los estudiantes si la arena de la playa de Cartagena tenía alguna particularidad diferente a la de otras playas. Unísonamente los estudiantes respondieron que sí, no todas las arenas son iguales, nombrando características de playas aledañas de la provincia, arena oscura, más clara, más gruesa, compuesta solo por piedras o llena de micro conchitas, en cambio, en la playa chica — mencionó un estudiante— es brillante y pareciera que tiene purpurina. Para comprender las acciones de Cecilia Vicuña en las fotografías que estábamos observando, el mediador preguntó a los estudiantes qué pasaría si trajéramos un camión lleno de la arena de Cartagena al museo, ¿podrían reconocerla? ¿qué diría del paisaje que ustedes observan? Los estudiantes escucharon, asintieron y volvieron a poner su atención sobre las fotografías de la obra de Cecilia Vicuña, reconociendo silenciosamente la recolección como un acto creativo.

La propuesta del equipo de comer la colación juntos dio las instancias para generar vínculos y conversar informalmente sobre el recorrido que habían hecho cada grupo en la etapa anterior, además de derribar uno de los juicios sobre el espacio del museo, como un lugar con restricciones inamovibles, como lo es comer, levantar la voz, moverse o estar desatentos. Las mediadoras propusieron bajar al espacio *Paulonia*, un patio interno en el ala sur del museo. Que se encuentra habitado con una serie de esculturas de estilo clásico y renacentista que formaron parte del museo de copias (1898-1911), en donde además instalaron mesas plegables y pisos para cada estudiante, quienes, durante aproximadamente 40 minutos comieron, conversaron, jugaron y también recorrieron las esculturas, estableciendo conversación con las mediadoras sobre el material, el año, el valor y el significado de las obras de esta terraza. Otro grupo se desligó del espacio, jugó con sus celulares, tomaron selfies, conversaron entre ellos y rieron a carcajadas. Esto permitió distender el ambiente, relajar los cuerpos y la actitud de los estudiantes frente al

museo, lo que preparó perfectamente el ambiente y la disposición para la siguiente actividad.

Subimos las escaleras y volvimos a entrar al “salón blanco”, el lugar inicial de este recorrido. Ahí ya estaba instalado el cuadro *La playa* de Adolfo Couve, en una esquina sobre un atril de madera, revelando su tamaño, 40x50 cm (fig. 21), de una escala, nitidez, y textura muy diferente a las proyecciones sobre la pizarra o los recortes tamaño carta que revisamos en la escuela. No se dijo nada mientras nos sentábamos en el piso, algunos apoyados en la pared, otros en el centro mirando desde frente hacia el telón de proyección. Algunos vimos el cuadro apenas entramos al salón, estudiantes que lo descubrieron en el mismo momento, le susurraron a sus amigos el descubrimiento, otros pensaron que el cuadro se encontraba oculto tras el telón de proyección de unos 3 metros de ancho y 2 de alto. Pasó un momento hasta que la mediadora se refirió al cuadro frente a los estudiantes, sólo entonces el resto del grupo pudo verlo.

En esta instancia también observamos la proyección de una serie de referencias de obras vistas durante el recorrido, en la cual los estudiantes comentaron sobre sus experiencias, los mediadores complementaron compartiendo las reflexiones surgidas en cada grupo, de manera que todos los estudiantes observaran las obras que no pudieron en su recorrido. Desde esta serie de referentes vistos, presentaron a los estudiantes una serie de preguntas que abrirían camino a la exhibición de las cartas visuales, algunas fueron ¿Qué se necesita para constituir un paisaje? ¿Qué elementos dan forma y hacen que exista un paisaje? De ese modo incentivaron la reflexión para encontrar un vínculo entre las obras de la colección vistas durante el recorrido y el ejercicio creativo que realizaron los estudiantes para crear sus cartas visuales.

Para relatar sobre sus procesos creativos, los estudiantes fueron invitados exponer sus cartas visuales junto al cuadro de Couve (fig. 25 y 26) En este proceso, el diálogo incentivó que visibilizaran la relación de sus cartas no solo con el paisaje de la playa, sino que también propició la interrelación con la obra de Couve. Desde ahí, los mediadores hicieron preguntas y comentarios, aportando en la reflexión y el análisis visual de sus composiciones y narrativas, destacando aspectos como el hallazgo de una pequeña fotocopia de la obra *La playa* pegada al revés –de cabeza– en una esquina del soporte, lo que motivó la reflexión en torno a las imágenes y sus significados. En esta dinámica, los mediadores destacaron sobre cómo las experimentaciones gráficas y materiales con los

objetos encontrados aportaban a traducir y representar su propia identidad territorial, haciendo hincapié en lo interesante de ciertas decisiones creativas como conectar conceptos con las hilos rojos, el uso de los poemas referentes al mar, los objetos de la playa, y las huellas de estos y en cómo todo esto conformaba su propia representación de la playa chica de Cartagena

Finalmente, durante el cierre de la actividad, agradecieron a los estudiantes por la instancia de exponer sus “obras”, reforzando el increíble trabajo que habían realizado durante todo el proceso y esperaban poder seguir con este vínculo. Los estudiantes agradecieron a los mediadores y culminamos la actividad.

Un aspecto central que emergió en este proceso es la transformación del museo y su colección en un "archivo vivo", tal como se mencionó al inicio de este experimento, existió más de un momento donde las percepciones del museo como una institución “intocable” fue desarmada por la presencia de los estudiantes. Uno de ellos es que la colección del MNBA, se pone al servicio de la planificación de la asignatura de artes visuales, resignificándose a partir de las voces y prácticas artísticas de los estudiantes de educación pública. Esto no solo permite un diálogo entre la escuela y el museo, sino que también marca un precedente para repensar el acceso y uso del patrimonio cultural-artístico, permitiendo que la colección sea activada desde la experiencia local y contemporánea de estudiantes de educación pública.

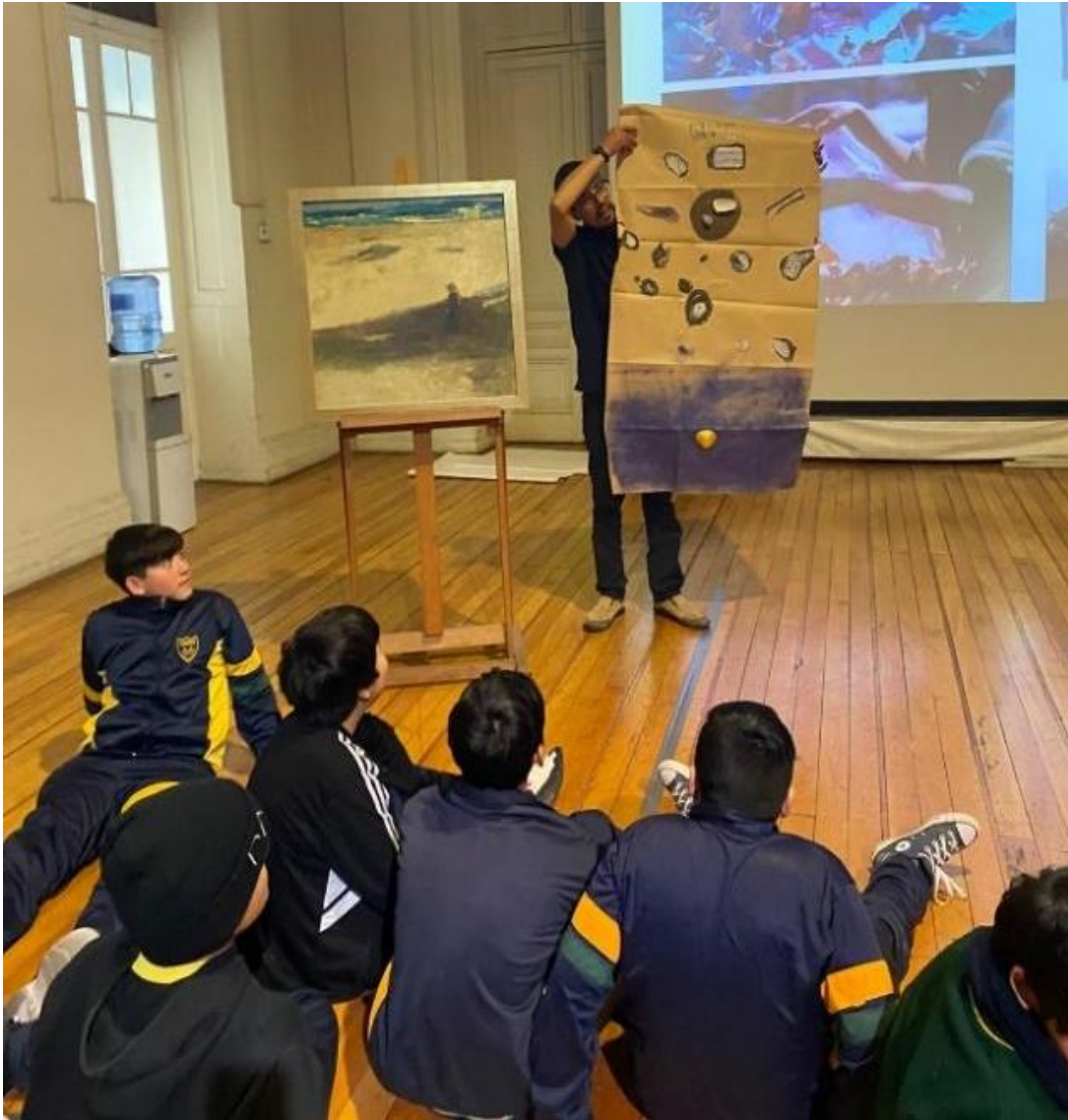


Figura 25: Registro "carta visual N°8" siendo expuesta junto a la obra "la playa" de Adolfo Couve, MNBA 2024.
Autoría propia



Figura 26: Estudiante presentando su carta visual, sostenida por mediadoras del MNBA, agosto 2024. Autoría propia.

Conclusiones

A lo largo de este estudio se han puesto en práctica diversas herramientas y estrategias de mediación artística, que surgen en el aula junto a los estudiantes y trascienden los espacios escolares, conectando con distintos escenarios que les permiten expandir su experiencia, desde el aula hasta el paisaje, y desde allí hacia nuevas formas de interacción y reflexión artística cultural que les otorga el espacio museístico.

Las preguntas planteadas al inicio de esta investigación fueron redactadas con la finalidad de otorgar a los estudiantes un rol protagónico en cuanto al vínculo y dialogo que se buscaba establecer con el museo, abriendo la posibilidad de que sean ellos, en sus propios roles como públicos activos y participativos los que forjaran este puente. En ese sentido, al referirnos a una de las preguntas iniciales de esta investigación, ¿Cómo pueden los estudiantes de educación pública activar los procesos comunicativos con la institución del museo? No solo se debe mencionar el potencial de las "cartas visuales" como dispositivo de mediación artística que activa los procesos de exploración y construcción de una narrativa propia, sino que también su capacidad para transformar la relación con el museo, generando nuevas dinámicas de mediación artística en donde son consideradas las voces de los estudiantes dentro de un proceso creativo. Esto permite al museo resignificar sus contenidos y acercar sus procesos discursivos a las realidades y sensibilidades contemporáneas de diferentes territorios, con ello cambia la definición de una "colección de arte", deja de ser algo para ser contemplado temporalmente y que vive en una bodega; se transforma en un "archivo vivo" a disposición de la escuela pública. Esto responde la segunda pregunta de investigación ¿Cómo puede la práctica artística de los estudiantes de escuela incidir la programación de los museos? Considerando que el Laboratorio de cartas visuales, en sus distintas fases, se configura como la práctica artística de los estudiantes, un proceso dinámico que albergó una exploración sensible del entorno, experimentación material, reconfiguración y apropiación de las imágenes y la generación de discursos tanto visuales como narrativos.

El carácter experimental del laboratorio de cartas visuales, en términos específicos permitió la exploración de las materialidades gráficas, fijando la experiencia física del lugar dentro de la composición, es decir, traduciendo el cuerpo de los objetos encontrados a través de texturas, superposiciones, manchas y trazos. Entendiéndose como un proceso de investigación visual realizado por los estudiantes, pues se propone que cada "carta

visual" no es solo una transmisión de ideas, sino también una creación estética. Este carácter experimental de los materiales se afirma en lo postulado por Acaso y Megías (2017) cuando mencionan que el dominio de las técnicas artísticas no es garantía de creación. En cambio, la expansión hacia materiales que ofrecen espacios ajenos al aula permite repensar los materiales como herramientas del discurso, permitiéndole a este proceso creativo de los estudiantes utilizar los materiales para "materializar a través del lenguaje visual el discurso" (p.91). De este modo, los materiales amplían el potencial narrativo en las composiciones de las cartas visuales y se entienden como "dispositivos para transmitir ideas", un concepto acuñado por Acaso y Megías (2017) cuando exploran el contraste entre materiales "mudos" o tradicionales y contemporáneas, aclarando que los materiales son siempre valiosos cuando son usados a partir de su necesidad. Entendiendo esto, en este contexto escolar público, los estudiantes utilizan los objetos encontrados a partir de la necesidad de articular discursos visuales, lo que conlleva a validar el carácter narrativo de estos objetos en las cartas visuales.

Lo anterior nos lleva a la última pregunta ¿De qué manera el "Laboratorio de cartas visuales" aporta al desarrollo de mediaciones artísticas en programas institucionales en el MNBA? Asumiendo –como se revisó en la discusión bibliográfica de este estudio– que los programas de mediación artística se enriquecen de dinámicas abiertas, flexibles y participativas, es que se puede proponer tanto el laboratorio que enmarca la producción y práctica artística de los estudiantes como el dispositivo de la "carta visual" como un puente creativo entre el museo y la escuela pública. En este sentido, los estudiantes de Cartagena, desde su experiencia e imaginarios locales logran acercarse no solo a una obra específica (*La playa de Adolfo Couve*) sino que también son capaces de determinar los momentos de la mediación en el museo, como es el caso mencionado en el experimento 5, donde el recorrido realizado por las salas del MNBA estuvieron determinadas por las temáticas trabajadas por los estudiantes a lo largo del Laboratorio, vale decir, territorio y paisaje. Solo entonces, lo declarado por el MNBA en su página web respecto a sus mediaciones artísticas cobra relevancia:

Las visitas mediadas se plantean como un encuentro en el que el intercambio entre los/las visitantes y quien media es fundamental. El objetivo es abrir un diálogo como experiencia estética compartida, en la que cada participante aporte sus vivencias, conocimientos, percepciones y visiones de mundo. En una visita mediada también se puede entregar información específica que complementa

la apreciación de la obra y que estimule la participación, abriendo posibles lecturas.
(MNBA, s.f.)

Uno de los cuestionamientos que levantó el proceso de esta investigación fueron los roles ejercidos por todos los agentes involucrados de esta experiencia, en ese sentido existió una proyección de la importancia de cada participante, sin embargo, el cuestionamiento y transformación de estos revelaron una reflexión profunda sobre las prácticas artísticas ejercidas desde mi propio rol en el proceso, ya García-Huidobro y Freire (2023) advierten de la invisibilización de las “prácticas artísticas de mediación”, situadas generalmente dentro de las prácticas pedagógicas de artistas y artistas-docentes, y que refieren al trabajo desarrollado junto a comunidades utilizando el arte como medio para abordar una necesidad o problemática específica. A esto lo denominaron como práctica artística de mediación expandida (PAMEX). Este reciente enfoque respecto a la mediación artística problematiza no sólo los roles dentro de la mediación, sino que también sus espacios, permitiendo considerar esta práctica incluso fuera de las instituciones culturales, lo que facilita la participación de agentes ajenos al museo. Al plantear esto, comprendo que mis prácticas artísticas y de mediación estuvieron presentes durante todo el proceso de esta investigación y deja abierta la posibilidad a intencionar estas acciones en el futuro dentro de mis prácticas pedagógicas, lo que considero un escenario alentador, capaz de significar importantes aportes al campo de la educación artística en contextos de educación pública.

Referencias

- Acaso, M. (2011). *Del paradigma modernista al posmuseo. Seis retos a partir del giro educativo (¿lo intentamos?)*. En María Acaso, Eva Alcaide y Noelia Antúnez (Eds.), *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 30-37). Editorial Ariel.
- _____. (2015). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Ediciones Paidós Ibérica.
- _____, ed. (2018). *Educación la institución. Encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística*. Editorial Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking*. Ediciones Paidós.
- Ariza, S. (2020). De la práctica a la investigación en el arte contemporáneo: Producir conocimiento desde la creación. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 537–552.
- Camnitzer, L. (2021). El museo: es la escuela, son ustedes. *kult-ur*, 8(16) pp.
- Campaña, C. (2015). *Adolfo Couve: Una lección de pintura*. Ediciones Metales Pesados
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2014). Herramientas para la gestión cultural local – Mediación artística. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. <https://www.cultura.gob.cl/redcultura/publicaciones/mediacion-artistica-herramientas-para-la-gestion-cultural-local/>
- EducaMac. (2019). *Cuerpos visibles e invisibles: experiencias de arte performativo entre el museo y la escuela*. Museo de Arte Contemporáneo, Chile.
- García-Huidobro, R. y Freire-Smith, M. (2023). Hacia prácticas artísticas de mediación en contextos sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 993-1018. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.85576>
- García-Huidobro Munita, R., y Hoecker Gil, G. (2022). Prácticas de mediación de artistas y artistas-docentes en Chile. Artes relacionales como formas de enseñanza. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 78-99.
- García-Huidobro, R. y Montenegro-González, C. (2021). La mediación en los proyectos pedagógicos: artistas-docentes como creadores y creadoras de relación desde las artes visuales. *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), 83-106. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10587>

- Machuca, G., y Valdés, A. (1994-05-31) *Fuera de caja (ejercicios para el uso de esta gramática. Alicia Villarreal* [en línea]. Galería Gabriela Mistral. Disponible en: <http://repositorio.cultura.gob.cl/handle/123456789/5004>
- Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública: Inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39
- Miralles, N. J. (2016). Educación artística en museos: sinergia entre aula y museo. Actualidad y desafíos en la construcción de una alianza. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 43-59.
- _____. (2018). *Educación artística en museos y espacios culturales: oportunidades y desafíos para construir alianzas con el profesorado. En Arte, ilustración y cultura visual: diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela* (pp. 399-404). Universidad del País Vasco=Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Moreno, A. (2020). La mediación artística. En M. Bellver & I. Verde (Coords.), *Educación social y creatividad: Fundamentación, estrategias de intervención socioeducativa y experiencias desde diferentes lenguajes artísticos* (pp. 113-134). Dykinson.
- Mörsch, C. (2015b). *Contradecirse una misma. La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica*. En Ceballos, A. y Macaroff, A. (Eds). *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12* (pp. 10-21). Fundación Museos de la Ciudad.
- Museo Nacional de Bellas Artes. (2016). ENTRE: ejercicios de apropiación visual. Museo Nacional de Bellas Artes. Recuperado de https://www.mnba.gob.cl/sites/www.mnba.gob.cl/files/images/articles-76838_archivo_01
- Museo Nacional de Bellas Artes. (s.f.). *Reserva una visita mediada presencial*. Museo Nacional de Bellas Artes. Recuperado de <https://www.mnba.gob.cl/servicios/reserva-una-visita-mediada-presencial>
- Navarro, N., y Jara, M. (2023). Museos, diseño expositivo y laboratorios artísticos como espacios de comunicación: proyecto menudo punto. *Gráfica*, 01-13.

- 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).
- Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible: Estética y política*. LOM ediciones
- Ruiz, J. (2022). *Decálogo metodológico para un laboratorio artístico*. En 50 años Facultad de Artes Universidad Central del Ecuador (pp. 86-95). Editorial Universitaria.
- Ruiz, J., y Portilla, C. (2019). *Desviaciones y malentendidos: El desplazamiento del arte en los laboratorios de producción colectiva* [Deviations and misunderstandings: displacement of art in the collective production labs]. *Artes, la revista*, 16(23), 178-196.
- Vidagañ, M. (2019). Estrategias educativas en los museos de Arte Contemporáneo. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES*, 15, 121-133.
- Zúñiga, E. (23 de febrero de 2019). *El poeta perdido* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2LMp4AFkj1o>