



PRÁCTICAS DE MEDIACIÓN DE ARTISTAS Y ARTISTAS-DOCENTES EN CHILE. ARTES RELACIONALES COMO FORMAS DE ENSEÑANZA

MEDIATION PRACTICES IN ARTISTS AND TEACHING ARTISTS IN CHILE.
RELATIONAL ARTS AS FORMS OF TEACHING

Rosario García-Huidobro Munita

Universidad de Los Lagos

Gabriel Hoecker Gil

Chile

Resumen

El artículo entrega parte de los resultados de un estudio que buscó comprender cómo artistas y artistas-docentes que trabajan en contextos formales e informales en Chile, vinculan la práctica artística con la pedagógica y cómo estos cruces generan propuestas en la producción artística y la educación artística. Se desarrolló una metodología cualitativa, a través de la Investigación Basada en las Artes, en donde se desarrollaron Talleres Artísticos de Discusión con grupos de artistas y artistas-docentes de diferentes regiones del país. En los resultados se muestra que artistas realizan prácticas artísticas donde se promueven elementos relacionales en la producción y en la experiencia de creación con otros/as, las cuales son prácticas mediadoras. Además, se aprecia que artistas-docentes desarrollan prácticas artísticas que son mediadoras en los contextos escolares y que a través de las artes promueven la transformación.

Palabras clave: Artes; educación artística; mediación; pedagogía; práctica pedagógica.

Abstract

The article presents part of the results of a study that sought to understand how artists and teaching artists working in formal and informal contexts in Chile, link artistic practice with pedagogical practice and how this exchange generates proposals in artistic production and artistic education. A qualitative methodology was developed, through Art-based Research, where Artistic Discussion Workshops were developed with groups of artists and teaching artists from different regions of the country. The results show that artists perform artistic practices where relational elements are promoted in the production and in the creative experience with other/s, which are mediating practices. In addition, it is observed that artist-teachers develop artistic practices that mediate in school contexts and that through the arts promote transformation.

Keywords: Arts; art education; mediation; pedagogy; pedagogical practice.

(*) Autor para correspondencia:
Rosario García-Huidobro Munita
Universidad de Los Lagos
Lord Cochrane 1046, Osorno, Chile.
Correo de contacto: rosario.garcia-
huidobro@ulagos.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 09.03.2021
ACEPTADO: 13.12.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1213

1. Introducción

La mediación artística es un campo amplio y complejo, que se ha desarrollado en diversos niveles y dimensiones, lo que ha llevado a plantearlo como un término que es intersubjetivo (Sturm, 2000). A pesar de la diversidad de miradas ante el concepto de mediación artística, un factor común es cómo este tipo de prácticas interpelan los modelos pedagógicos tradicionales a través de conocimientos y procedimientos que diversifican el quehacer y el rol de artistas y artistas-docentes, quienes han elaborado prácticas pedagógicas enfocadas en la reflexión, la participación y la colectividad, a través de las artes. Es por ello que, plantear el problema de la mediación artística, conlleva visibilizar el llamado *giro educativo en las artes* que ha nombrado Irit Rogoff (2011), puesto que este planteamiento permitió nombrar y entender el quehacer de numerosos colectivos de artistas y centros culturales que emprendieron nuevas formas de entender la mediación artística y la promovieron más allá de los límites institucionales. Esto la transformó en una poderosa herramienta política que es encarnada por artistas, artistas-docentes y curadores/as a través de diversas prácticas artísticas que son relacionales y cotidianas (Rodrigo, Añó & Soria, 2015).

Para analizar las diversas conceptualizaciones de la mediación artística, en este artículo se comparten algunos de los resultados de la investigación titulada “Nuevos vínculos entre lo artístico y lo pedagógico. Abriendo campos hacia una reconceptualización del arte y el rol del/la artista en la sociedad actual”, que se desarrolló a partir de los Fondos Nacional de Ciencia y Tecnología que otorga la Agencia Nacional de Investigación en Chile. El objetivo general del estudio fue comprender cómo los/as artistas visuales y también artistas-docentes chilenos/as vinculan la práctica artística con la pedagógica y cómo estos cruces tienen el potencial de generar nuevas propuestas en la producción artística y la educación artística en contextos educativos formales e informales. Nos parece relevante subrayar la novedad de este estudio, puesto que en Chile no contamos con investigaciones que analicen el giro educativo en las prácticas que desarrollan artistas y el profesorado de las artes y lo que esto significa en términos institucionales para nuestro campo artístico.

Sin duda que rescatar, analizar, comprender y visibilizar los cruces artísticos y pedagógicos que emergen en los procesos cotidianos de artistas y artistas-docentes en Chile, nos permite preguntarnos sobre dicha intersección en tanto capacidad de agencia. Además, permite reafirmar a artistas y artistas-docentes como agentes relevantes en la sociedad, por cuanto realizan mediaciones artísticas que relevan lo afectivo y relacional, situando a la creación artística como una herramienta para aprender(nos) colectivamente, y donde lo pedagógico se

reconfigura como una herramienta que entrega sentido político a las artes (García-Huidobro, 2019).

En relación a estas ideas, el objetivo de este artículo es dar a conocer parte de los resultados del estudio que se realizó a través del método de Taller Artístico de Discusión (TAD) con grupos de artistas y artistas-docentes. Nos centramos en compartir el primer objetivo específico de esta investigación, que fue describir las relaciones, desafíos y potencialidades que se generan entre los procesos de creación artística y las experiencias pedagógicas de artistas visuales y artistas-docentes. Dentro de estos cruces, se pudo apreciar que una de las relaciones y potencialidades de las prácticas que desarrollan artistas y también artistas-docentes en los contextos de enseñanza formal, es la promoción de elementos pedagógicos que se vinculan con la mediación artística. Si bien muchos/as de los/as participantes no mencionaban directamente la mediación artística, sí pudimos constatar que desde las formas en cómo se relatan y el lugar en el que se sitúan a sí mismos/as, emergen prácticas mediadoras. A través de este estudio se pudo problematizar la noción de mediación artística que se promueve en Chile, la cual está ligada a la idea de museología crítica y la promoción de la educación artística en instituciones culturales, para abrir este concepto y resignificar diversas prácticas que realizan artistas y artistas-docentes como mediaciones artísticas que son expandidas (Solórzano, 2017).

En el siguiente apartado nos acercaremos a la experiencia del giro educativo en las artes para luego entender cómo lo pedagógico se expresa a través de la mediación artística y, desde este lugar, comprender los cruces que los/as participantes de este estudio hacen entre las prácticas artísticas y pedagógicas.

2. La mediación artística y el sentido pedagógico en las artes

Frente a la pregunta ¿qué es la mediación artística?, Tomás Peters (2019) sintetizó una genealogía sobre el marco histórico de este concepto. De acuerdo al autor, el contexto cultural de los años setenta y ochenta en Europa provocó una reflexión política sobre el funcionamiento y alcance de las instituciones, que se expresó en un giro en sus políticas. Dicho cambio tenía la intención de generar mayor cercanía y relación entre las audiencias y la oferta artística de las instituciones culturales. A partir de este movimiento social europeo, a finales del siglo XX, se comenzó a discutir las relaciones entre las lógicas de producción, circulación y recepción de las artes en los museos (Eidelman, Roustán & Goldstein, 2014). Este proceso llevó a las instituciones culturales a reflexionar sobre su propio quehacer, estableciéndose en su

programación nuevas formas de gestionar y relacionarse con sus públicos. Este fue el punto de partida que planteó a la mediación artística como una forma de intervención en los centros artísticos y culturales para aproximar el arte a las personas.

En Chile, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2017) sitúa a la mediación artística como un campo más específico de la mediación cultural y la plantea como un mecanismo para promover el acercamiento entre las comunidades con baja participación cultural y los espacios de este ámbito. Se presenta así la mediación artística como un dispositivo de la institucionalidad cultural y sus diferentes organismos, tales como museos, centros culturales y bibliotecas. Asimismo, en la actualidad, el potencial crítico de la mediación artística ha canalizado parte de la agenda sociopolítica que la ciudadanía ha instalado en el espacio público, articulando conocimientos y sentires experimentados directamente en la sociedad, que trascienden a las instituciones.

Es necesario subrayar que este cuestionamiento sobre las artes y su relación con la otredad no emerge exclusivamente desde el campo institucional, sino que también convivió y se cruzó con el cuestionamiento de artistas sobre sus propias formas de producción. En la segunda mitad del siglo XX, artistas del Reino Unido y Norteamérica comenzaron a involucrarse en diversas comunidades a través de proyectos que ofrecían instituciones culturales. De esta manera, una serie de artistas comenzaron a cuestionar su quehacer individual y buscaron formas colectivas de hacer artes. Así, el acto de mediar se desprendió de la institucionalidad para expandirse hacia contextos sociales y ser encarnado por diversos/as artistas que buscaban plantearse a sí mismos/as como un medio de proponer posicionamientos políticos en la sociedad, desde lo artístico. Estas ideas nos invitaron a situar a la creación artística como una dinámica dialógica crítica que se tensiona a través de la mediación y que transforma al/la artista, más que en un productor, en un/a agente de crítica social (García-Huidobro & Montenegro, 2021).

Sobre estas ideas, Claire Bishop (2016) afirma que desde la década de los noventa ha existido una oleada de prácticas artísticas que han mostrado interés en la participación y la colaboración. Estas estrategias han sido denominadas como arte socialmente comprometido, arte basado en la comunidad, arte dialógico o arte contextual, entre otros, y han sido descritas metodológicamente como prácticas artísticas de mediación. Asimismo, la conceptualización de la mediación artística es abordada desde el quehacer pedagógico de las instituciones culturales y también desde las prácticas colaborativas que realizan los/as artistas comprometiéndose con comunidades específicas (Bishop, 2006). Estos cruces sitúan a esta noción en un campo híbrido, que dificulta su conceptualización y configura disensos desde sus metodologías hasta sus campos de aplicación. La pedagoga alemana Carmen Mörsch (2015) ha sido una de las

impulsoras de los primeros debates en torno a la mediación artística en las instituciones, al analizarla desde una dimensión crítica.

Por otro lado, Javier Rodrigo ha explorado los caminos de la mediación que emergen tanto en las políticas culturales (Rodrigo et al., 2015), como en las prácticas artísticas colaborativas (Rodrigo & Collados, 2015). Sobre esta última, advierte que la mediación es en sí una práctica pedagógica, independiente del contexto en el cual se realice, puesto que al ser experiencias de intercambio crítico, permiten a todas las personas generar sentidos subjetivos que trascienden el marco de lo reproductivo. Es decir, las prácticas artísticas colaborativas son pedagógicas porque trascienden la transmisión de contenidos preexistentes, y pasan a ser consideradas dentro de la esfera de lo productivo, donde las artes permiten la construcción de sentidos propios para un grupo, adoptando el potencial de provocar efectos transformadores en la sociedad. Desde estas ideas, Rodrigo y Collados (2015) expresan que la mediación es un ejercicio colaborativo que trasciende la relación con lo institucional. En relación al horizonte político de la mediación artística que plantean estos autores, Oriol Fontdevila (2017) considera metodológicamente este término como una práctica rizomática, en la que no se puede diferenciar con claridad

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. (Fontdevila, 2018, p. 56)

Nos parece relevante esta reflexión, puesto que también permite entender los ejercicios de mediación artística como formas abiertas, flexibles, sin fijación o delimitación que ocurren, por ejemplo, en el ejercicio mismo de crear con la comunidad. Esto último puede ser pensado tanto en los diálogos y las relaciones que se generan en la comunidad, producto del quehacer artístico colaborativo, como en lo que eso activa en las personas que participan y el cómo lo incorporan en su vida cotidiana.

Por otro lado, Ascensión Moreno (2013, 2016) ha realizado un extenso trabajo sobre la mediación artística con grupos de riesgo y exclusión social, y considera esta herramienta como una vía para el empoderamiento de las personas y la transformación. Para ella, existen dos formas en las que se desarrolla la mediación artística en contextos sociales. Por un lado, alude a la mediación artística que se realiza a través de metodología de talleres u otras actividades, donde la creación artística con estos grupos es protagonista, y por otro, a través del desarrollo

cultural comunitario, entendido como una práctica pedagógica colaborativa que involucra a la comunidad.

Como hemos revisado, la mediación artística tensiona diversas negociaciones entre los objetos artísticos, las instituciones, los contextos socioculturales y las comunidades, configurando una relación compleja entre sí. Como metodología específica, la mediación artística se distancia de la simple transmisión de conocimientos y promueve diversas formas de pensar a través de las artes. En este sentido, 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. Es, en este punto, donde se observan los mayores cruces entre lo artístico y pedagógico y que expresa la mediación artística.

A continuación, se enseña la metodología que se utilizó en este estudio. Tras ello se muestran parte de los resultados del estudio enfocándonos en compartir cómo el sentido de lo pedagógico en el quehacer de artistas y artistas-docentes son prácticas mediadoras que muestran nuevas formas de entender a las artes más allá del lugar de la producción y donde la relación dialógica nutre el quehacer creativo.

3. Metodología

Esta investigación se desarrolló entre 2018 y 2020, a través de una metodología cualitativa abierta y flexible. Como ha mostrado Pathi Lather (2007), es relevante vivir las investigaciones como posibilidades contingentes de encuentro, apertura y aprendizaje, y esto requiere conocer y analizar múltiples capas y trayectos que son difíciles de entender solo de una manera. Por ello es que este estudio se realizó cruzando herramientas de las metodologías Estudio de Casos e Investigación Narrativa en la primera fase. La segunda fase del estudio, eje central de este artículo, tomó herramientas de la Investigación Basada en las Artes (IBA), ya que es una metodología que utiliza medios artísticos (visuales, literarios, performativos) para desvelar y tomar datos que no son posibles de obtener por otro modo (Barone & Eisner, 2006; Hernández-Hernández, 2008).

La IBA es una metodología que se ha nutrido desde los cuestionamientos que la perspectiva construccionista (Gergen, 1996) y el giro narrativo (Bruner, 1990) han desarrollado sobre otras formas de comprender el mundo social. A partir de estas estrategias se cuestionó el modo tradicional y positivista de investigación y se buscaron nuevas formas de entender la

construcción social, el conocimiento y las formas de investigar. En esta línea, la IBA ha sido una metodología que se ha interesado por comprender cómo las herramientas creativas pueden dar cuenta de un proceso de investigación y/o ser parte de la misma (Barone & Eisner, 2006). También, así como señala McNiff (2008), la IBA es una forma de investigar que produce conocimiento por medio del uso de las artes y donde se construye activamente el saber desde el quehacer artístico, lo que enseña una nueva relación con el conocimiento. De esta manera, la IBA no busca lo artístico como resultado final, sino como una herramienta que impulsa la reflexión (García-Huidobro, 2016). Por ello es que la IBA será siempre una práctica de autorreflexividad, aspectos que diversos/as investigadores/as han explorado en sus estudios (Carrillo, 2015; Mela, 2019).

Estas ideas nos parecieron relevantes y nos impulsaron a utilizar esta metodología, que es más dialógica y creativa, de modo que permitiera a los/as participantes utilizar lo creativo como una forma para reflexionar sobre sus cruces entre las artes y lo pedagógico. Por ende, se buscó que la utilización de las artes en el estudio fuese un puente para el diálogo compartido, aspecto que también es desarrollado en la mediación artística.

3.1. Método y muestra del estudio

La recogida de datos de este estudio se realizó con diversos agentes chilenos/as y se desarrolló en diferentes etapas, sin embargo, en este escrito pondremos foco en el método de recogida de la segunda fase de este estudio, en el que se desarrollaron Talleres Artísticos de Discusión (TAD) a partir de la metodología IBA y en los que participaron 8 artistas y 15 artistas-docentes de diferentes regiones de Chile.

El TAD fue desarrollado como un método para recoger datos de manera creativa, dado que la utilización de método artísticos permite recopilar relatos a los que, a veces, no es posible llegar por vías metodológicas convencionales. Para los TAD se les invitó a desarrollar un ejercicio artístico que les permitiera pensarse, y así promover la reflexión desde las artes. La parte creativa consistía en la realización de un diagrama o mapa conceptual, donde pudieran visualizar cómo transitan entre las artes y la educación. Se trabajó esta estrategia para promover en los/as participantes una mayor reflexividad sobre sus cruces entre las artes y la educación (García-Huidobro, 2020). Algunas de las preguntas que se desarrollaron en los TAD con artistas y artistas-docentes fueron: ¿Cuál es el sentido pedagógico de mis prácticas artísticas? ¿Cómo transito entre lo artístico y lo pedagógico? y ¿Cómo mi quehacer artístico es

un aporte para las áreas de las artes, la educación y el cambio social? Una vez que realizaron el diagrama, cada participante compartió su experiencia¹.

Los TAD fueron transcritos y codificados en el programa Atlas.ti. Se puso énfasis en identificar algunos elementos que pudieran explicar el sentido pedagógico de sus prácticas artísticas (en el caso de artistas) y artístico-pedagógicas (en el caso de artistas-docentes), también qué entienden por los cruces entre lo artístico y lo pedagógico y dónde ven su aporte a las artes, educación y al cambio social.

Es relevante señalar que no se analizaron los ejercicios visuales, dado que se promovió el método artístico como un medio e impulso para que cada participante pudiera pensar y relatar su tránsito entre las artes y lo pedagógico.

Finalmente, durante la codificación de sus relatos, se observó que el sentido de lo pedagógico emergía constantemente en sus prácticas artísticas, a través de elementos afectivos y relacionales y que, además, ello era reconocido como un aporte al cambio social y cultural. Desde esas explicaciones se pudo observar un vínculo con la mediación artística como categoría de análisis emergente, para llegar a entender que el principal sentido pedagógico de sus prácticas creativas era la mediación, el aporte a la transformación y la conformación de nuevas subjetividades (Tabla 1).

Tabla 1

Matriz de sistematización de resultados del análisis del Sentido Pedagógico en artistas y artistas-docentes en Chile

Experiencia de estudio	Preguntas orientadoras del análisis	Categorías emergentes
Cruce entre las prácticas artísticas y docentes: el sentido pedagógico	¿Qué elementos constituyen el sentido pedagógico?	Investigación
		Reflexión/pensamiento crítico
	¿Qué produce el sentido pedagógico?	Experimentación y materialidad
		Afectos
		Mediación artística
		Transformación

¹ Para obtener más información sobre los TAD desarrollados se puede visitar el siguiente enlace: <https://artistasdocentes.com/talleres-artisticos-de-discucion-virtual/>

Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente apartado se profundiza sobre unos de los principales elementos que emergieron en el análisis: la mediación artística, y se muestran algunas citas de los/as participantes del estudio que nos permiten analizar cómo emerge la mediación artística como un sentido pedagógico de sus prácticas.

4. Resultados. El sentido pedagógico: hacia la mediación artística de artistas y artistas-docentes

En este apartado se comparten algunos de los resultados del análisis que emergieron en el TAD desarrollado con 8 artistas y también los TAD desarrollados con 15 artistas-docentes. Es relevante señalar que los/as artistas que participaron también tenían relación con la docencia (formal e informal) y, por ende, sus relatos se entrecruzaban con sus experiencias artísticas y también educativas. Estos elementos nos parecen relevantes, puesto que remarcan el rol y compromiso socioeducativo que tienen los/as artistas, dado que hoy no conciben su hacer de manera aislada, sino que vinculado al trabajo social y con comunidades.

En el proceso de análisis se buscó comprender los cruces entre las prácticas artísticas y las pedagógicas que desarrollan estos grupos, para identificar cuáles son los elementos pedagógicos que emergen en las prácticas artísticas. En el análisis se logró apreciar diversos elementos que constituyen y promueven el sentido pedagógico (Tabla 1). Asimismo, pudimos comprender que a través de estos elementos se configuraba la mediación artística, la que fue comprendida como el trabajo colaborativo que se realiza desde/con las artes, como forma pedagógica de relación.

Se pudo apreciar que la mediación artística es una herramienta y metodología que tanto artistas como artistas-docentes incorporan en sus prácticas de manera inconsciente. Desde el análisis se pudo entrever que tanto las prácticas artísticas que realizan artistas, como las prácticas artísticas pedagógicas que desarrollan docentes de las artes, incorporan elementos de la mediación porque incorporan un sentido pedagógico que pone foco en la relación a través de las artes y no en el sentido productivo de las artes.

A continuación, se comparte cómo se pudo observar que artistas y artistas-docentes configuran sus prácticas con elementos de la mediación artística. Esto será teorizado a través de una

selección de citas en las cuales se realiza un análisis crítico de cómo vinculan aspectos artísticos y pedagógicos y se expresan a través de la mediación artística.

4.1. Artistas y prácticas de mediación

Las experiencias que a continuación nos detendremos a analizar sitúan a la mediación artística en un campo híbrido. Sin embargo, a través de las voces de los/as artistas y artistas-docentes consultados, podemos identificar ciertas características que dan a conocer elementos pedagógicos que se vinculan, de acuerdo a la revisión bibliográfica, con la práctica de la mediación.

(...) En sectores donde haces obras públicas, quizás más rurales, ellos [se refiere a las personas que observan y acompañan] también te invitan a participar con ellos. Como que te invitan, no sé, a sus casas, te invitan a... a ver me acuerdo de que, querían poder entrar en ese quehacer artístico también, me acuerdo que, por ejemplo, algo en Cuncumén que fue una vez donde se hizo, una persona que estaba como bien interesada en este quehacer de artista, de querer participar en este tema de la escultura, que empezó a tocar guitarra me acuerdo. Empezó a hacer lo que él sabía hacer. Él era músico, entonces empezó a acompañarnos todos los días tocando la guitarra. Después otra señora venía todos los días a no sé, ofrecernos *once* [comida servida en Chile a mediatarde]. Entonces se empieza a generar una comunidad que es súper bonita, como una escultura, como el arte también configura el espacio. (Artista n.º 4, participante TAD)

En el relato, este artista valora elementos que no centran su atención artística en la obra, sino en la experiencia de quienes participan del proyecto en Cuncumén, localidad de la Región de Valparaíso. El foco que destaca el artista, plantea en qué medida el proceso de producción es una mediación artística y asimismo la obra, ya que invita a pensar en que esta ha sido creada desde el impacto y afectación de diversos agentes. En relación a esto, la estrategia del artista alude a una operación de la mediación que se vincula al carácter rizomático, desarrollado por Oriol Fontdevila (2018). Una persona activa de la comunidad se hace partícipe del proyecto

artístico desde lo cotidiano, abriendo espacios en los que se van sumando personas que complejizan y enriquecen la propuesta. Aquí, siguiendo al autor, se desdibujan los límites del arte, subvirtiendo los roles tradicionales entre productor y espectador y extendiendo hasta dónde llega la mediación según la participación de las personas: "El mediador ya no solo transmite ni conduce, sino que *es* y se modela según su interacción con los demás" (Fontdevila, 2018, p. 42). No sabemos dónde comienza y termina la obra, puesto que las personas que afectan en su proceso también colaboran en su creación.

De acuerdo a esto, es interesante observar cómo la participación de la comunidad le da sentido al proyecto de arte inicialmente propuesto, particularmente cuando el artista hace referencia a la participación expansiva de la comunidad. ¿En qué medida los/as artistas son agentes que dinamizan el hacer y relación entre personas a partir de lo artístico? En esta variante del relato, es posible localizar en la práctica de este artista un proceso que se inscribe en lo que Javier Rodrigo (2006) sitúa dentro de la dimensión crítica de la mediación artística: "La pedagogía crítica plantea la educación como un proyecto político más allá de una mera transmisión de conocimientos, teniendo en cuenta la cultura, los medios y discursos y las relaciones de poder donde se localizan las escuelas" (p. 88). Al extender la reflexión de Rodrigo desde la escuela a otros espacios, la política de trabajo que subyace a este tipo de prácticas artísticas y pedagógicas reconoce que cada participante del proceso contiene saberes diversos, pero legítimos, independiente a su vinculación a la técnica, que amplifican la experiencia estética del proyecto inicial.

Otro de los relatos recogidos del estudio subraya una característica central de la mediación artística: destacar el lugar del arte más allá de la producción para valorar su rol más social y pedagógico:

Hago el taller de esmalte sobre metal, que es una técnica bien antigua, que llegó a Chile hace poco, o sea hace poca generaciones digamos, y la gente de mi taller tiene un rango etario bien grande de cabros que salieron de 4to medio hasta gente de más de 80 años, entonces están todos en el mismo grupo y hace que sea bien interesante, porque más allá de un aprendizaje técnico, hay un aprendizaje como de estar compartiendo momentos con gente de tan distintas edades, la gente por lo general entra al taller, como para aprender una técnica y lo que a mí me interesa es que ellos sean capaces también de reflexionar, que tiene más que ver con el ámbito social y

con lo cotidiano, entonces vamos haciendo ejercicios para aprender el oficio y entrelazarlo y vincularlo con estas reflexiones, como para que ellos tengan la certeza de que el arte no es algo que se ve en los libros o en los museos, sino que el arte es algo que involucra de manera muy cercana a cada uno de las personas que les interesa hacer arte. (Artista n.º 7, participante TAD)

La artista comenta cómo en sus talleres, la técnica –en este caso de esmalte sobre metal– es el medio desde el cual promueve espacios de socialización donde la reflexión colectiva y cotidiana constituye distintos modos de hacer desde los procesos creativos. Esto redefine las maneras de entender el arte y su relación con su contexto, el entorno social, y nos enseña que las artes contemporáneas más que producciones son encuentros. Entender y vivenciar a las artes desde esta mirada, reafirma la idea de que las artes pueden cumplir un papel mediador en sí mismo (Fontdevila, 2018). Andrea de Pascual y David Lanau (2018) nos han mostrado que “el arte es una forma de aprendizaje autónomo que nos lleva a lugares del conocimiento que antes no habíamos explorado” (p. 29). Estas ideas, ligadas a la experiencia que relata la artista, nos muestran que lo artístico es un agente mediador de procesos sociales, lo que transforma el acto artístico en un espacio de relación que contribuye a la construcción de saberes pedagógicos, tanto de procesos personales como compartidos. En esta experiencia, la mediación artística emerge como una posibilidad donde lo pedagógico plantea múltiples maneras, ya que el arte en sí mismo entraña procesos de subjetividad a través del intercambio de experiencias.

Por otro lado, el rol que ejerce la participante como artista que enseña y donde ella destaca el acompañamiento, es una forma de subvertir los modelos tradicionales de enseñanza de esta disciplina, ya que los reconoce como una acción compartida y multidireccional. Frente a esto, se plantea una dimensión pedagógica de la mediación, entendida como “acto de entrega y responsabilidad, que supone un cuidado por el otro y una práctica basada en la escucha y el intercambio” (Cervetto & López, 2016, p. 13).

4.2. Artistas-docentes y prácticas de mediación

La observación sobre el sentido pedagógico en el quehacer de artistas-docentes nos permitió observar elementos de la mediación artística como parte de sus metodologías de enseñanza y concepción sobre qué y cómo significan las artes que se enseñan y que, además, cuestiona el propio lugar del/la docente. Sobre esto, se expresa que:

Los acompañamos en los procesos, los guiamos y siempre, al menos yo, yo creo que muchos hacemos lo mismo, que tratamos de desbloquear un poco como la mentalidad del alumno, ya sea de la edad que sea, de que no hay dibujo, no hay expresión bonita o fea, sino que algo súper personal. Entonces como que yo hago mucho hincapié en eso, porque todos dicen: 'No, es que yo no sé dibujar', y yo les digo: '¡No! Si dibujar es como escribir, cada uno dibuja y escribe de forma diferente, pero sí se puede perfeccionar y se puede encausar'. Y ahí está el rol de nosotros, de cómo guiarlos, hay que pulir ciertos tipos de... ya sea técnica, o bueno todo lo que nosotros sabemos, respecto de la teoría de las artes en general, entonces yo creo que eso de ser artista... yo trato siempre de darlo vuelta y no sé, para el 18 yo no hago guirnalda porque yo trabajo en un liceo de [educación] media. Entonces les dije: sabes que yo no hago guirnaldas, no estoy ni ahí con eso, hagamos un mural. E hicimos un mural, me salí con la mía, hicimos un mural respecto a la *chilenidad*, pero obviamente no tan como lo que uno espera, de cómo se llama, del 18, sino que súper artístico (Artista-docente n.º 7, participante TAD).

Nos parece relevante revisar las formas en que el profesorado de las artes hace de la mediación artística una forma de enseñanza. Hoy en día, las tendencias contemporáneas de la educación artística no están ligadas necesariamente al aprendizaje de ciertas técnicas, sino en promover aspectos más complejos ligados a la vida cotidiana, la biografía, las relaciones, los afectos, el pensamiento crítico y reflexivo. En esta corriente, situamos el proyecto que relata la artista-docente. Si bien Asención Moreno (2016) ha señalado que el modelo expresionista que ha propuesto Imanol Aguirre (2005) es, a su parecer, el que más se acerca a la mediación artística, nuestra propuesta es que el modelo de educación artística que más se acerca a la mediación es el que promueve a las artes como experiencia estética contingente (Aguirre, 2005). Este enfoque sitúa sus bases en una propuesta más abierta y pragmática de la educación artística, que se expresa no solo en el foco del proyecto –el mural– sino en los niveles de participación del estudiantado; desde la reflexión conceptual a la ejecución técnica. En este modelo las artes son concebidas como un sistema cultural donde las experiencias desde el arte se conectan con el resto de experiencias humanas. Este enfoque da prioridad a las artes como experiencia

estética, reflexiva, afectiva, relacional y con un acento relevante en el carácter performativo de las obras. Entendemos que este carácter performativo alude al proceso de creación, el que será más relevante que el producto artístico. Desde este modelo se propone a la enseñanza de las artes como experiencias que se basan en “enseñar a comprender para transformar” (Aguirre, 2005, p. 298) y donde el trabajo artístico se sitúa como un medio y herramientas para generar nuevas comprensiones de las personas.

Desde estas ideas, en el relato entregado por la artista-docente n.º 7, las artes toman un rol mediador, porque se transforman en una herramienta posibilitadora que trasciende la expresión y creatividad y se abre como un espacio de agenciamiento. Cabe destacar que en esta experiencia en particular lo anterior se manifiesta en un ejercicio que no está vinculado al currículo formal de la asignatura.

En el caso de los/as artistas-docentes, uno de los usos de la mediación artística se constituye cuando se declara que el objetivo central de la práctica artística no está en la excepcionalidad de la técnica ni en la “calidad” del trabajo del/a estudiante, sino en el rol que el o la profesional le asigna a su enseñanza, enfatizando el acompañamiento en los procesos pedagógicos e instalando la idea de que en la expresión a través de lenguajes artísticos no hay errores.

Este tipo de prácticas atienden no solo a una visión constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino al lugar de las artes en la promoción de nuevas subjetividades. Sobre esto último, Olga Hubbard (2011) advierte que, si bien dentro de la mediación artística es incuestionable el lugar del pensamiento crítico, hay que potenciar aquellas habilidades que provienen desde el campo de las artes en sí mismo, considerando todos los tipos de significados, experiencias y entendimientos que surgen cuando los y las estudiantes piensan críticamente sobre el arte. En este sentido, de acuerdo a la artista-docente, no es la omisión de la producción la que centra el proceso pedagógico, sino su apertura a la diversidad de formas de aproximarse a los lenguajes artísticos: “Todos dicen: ‘No, es que yo no sé dibujar’, y yo les digo: ‘¡No!, si dibujar es como escribir, cada uno dibuja y escribe de forma diferente, pero sí se puede perfeccionar y se puede encausar y ahí está el rol de nosotros, de cómo guiarlos’” (Artista-docente n.º 7, participante TAD).

Dentro de los relatos de los/as artistas-docentes, fue común hallar un cruce entre la práctica artística y pedagógica manifestada en el nivel de participación del estudiantado:

Obviamente uno trata de trabajar con la frustración, porque se da mucho en el estudiante, y que ellos se motiven (...) Han planteado muy buenos

proyectos que en dos oportunidades ya los he sacado para mostrar, unos fueron retratos de estudiantes y con relatos de ellos mismos, de cómo se sentían dentro del aula. Entonces ellos aprendieron cómo el arte está a disposición del discurso. Entonces no solamente por usar una técnica, sino que la hoja ya podía ser un elemento artístico, con el relato. Entonces eso me ha generado muy buenas instancias de reflexión, y donde ellos me han nutrido a mí, y al final yo he descubierto un proceso artístico que puedo hacer dentro del aula. (Artista-docente n.º 18, participante TAD)

La artista-docente n.º 18 destaca en su relato que, en dos oportunidades, el estudiantado se apropió de la idea presentada y desarrolló un proyecto que manifestó cómo hacían uso de la técnica artística, expresando a través de esta sus propios imaginarios y representaciones. Esta experiencia relatada complejiza la mediación artística, al visibilizar que existen diferentes niveles de participación según los grados de autonomía de los y las participantes. En relación a este punto, Carmen Mörsch (2015) sostiene que el desarrollo de la mediación educativa en instituciones de arte transita en torno a cuatro discursos: el afirmativo, el reproductivo, el deconstructivo y el transformativo. Si bien la autora atribuye estas categorías en el marco de las instituciones, su definición se extiende al trabajo en aula y las posibilidades de las artes dentro del marco de la mediación. Así, la autora sostiene que en los primeros niveles las artes se mantienen en el nivel de acceso y reproducción, continuando con la división entre una persona experta y un/a otro/a que debe aprender ciertos conceptos del campo de la representación introducidos a través de la figura del mediador o mediadora. Los otros dos niveles, el deconstructivo y el transformativo, se vinculan a exámenes críticos de las artes, donde se interpelan no solo los contenidos de la obra, sino que también las metodologías de participación y construcción de sentido. En este caso, al situar la reflexión como foco del sentido pedagógico de su práctica, la intención metodológica de la artista-docente se articula a los niveles críticos que menciona Mörsch (2015), planteando desde el diálogo el rol pedagógico de la mediación.

Evidentemente, definir el campo de la transversalidad que opera en estos trabajos en términos disciplinarios interviene en la producción artística del proceso educativo que está construyéndose. Rodrigo (2006), a propósito de esta discusión, sostiene que en las prácticas artísticas colaborativas “el grado de participación no radica solo en los códigos o temas que se invierten en la producción, sino, sobre todo, en la autonomía de los procesos operativos para ser desarrollados por otros, esto es, en su distribución” (p. 103). Desde esta perspectiva, el

componente pedagógico –como sostiene Pablo Helguera (2011)–, se vuelve central dentro del proceso artístico, disponiendo de modelos relacionales en cada comunidad, donde los códigos y modos de hacer funcionan en lógicas autosustentables que permiten visibilizar las contradicciones entre las narrativas compartidas y diversas a través de un aprendizaje dialógico, intersubjetivo y transformador.

Finalmente, otro tipo de experiencias de artistas-docentes que se sitúa en contextos no formales de enseñanza, enfatiza la mediación artística como estrategia pedagógica emancipadora:

Trabajé con cinco adolescentes infractores de ley y ahí como que aprendí algo súper importante, y es que lo único que, desde mi experiencia, lo que nos otorga un bienestar o una especie de libertad, es cuando estamos creando. Cuando estamos creando estamos como adentro, estamos un poco liberándonos. Entonces para mí, por ahí va un poco la cosa del sentido, es como sentir y saber que estamos construyendo algo que nos está nutriendo. Me disperso un poco, porque también pintando, o dibujando, o escribiendo, o haciendo videos, o lo que sea, uno puede llegar a eso, desde una misma también haciendo una crítica, porque la crítica igual es liberadora, o sea haciendo un mural con las niñas, los niños así afuera en la calle, hacer un stencil es como: “¡Eh! Hice vandalismo” [risas], es como expresarse. (Artista-docente n.º 11, participante TAD)

Trabajar con comunidades que no gozan de privilegios o que son socialmente marginadas, se ha expresado en este estudio como una oportunidad para el desarrollo de proyectos donde la mediación artística ocupa un lugar central. Esta labor puede ser desarrollada por artistas tanto en contextos educativos no formales como formales. De acuerdo a Ascención Moreno (2016), una de las modalidades en las que opera la mediación es como una vía para el empoderamiento. En esta línea, el relato de la artista-docente n.º 11 sitúa a la mediación artística como una herramienta para la liberación, en la que –nuevamente– más allá de las prácticas o discursos que ella pueda enseñar, el énfasis de lo pedagógico permite a los y las participantes apropiarse de los lenguajes artísticos con el fin de plantear una reflexión sobre su cotidianidad, planteando una crítica social desde lo colectivo.

La práctica de mediación de esta artista-docente manifiesta elementos propios de la pedagogía crítica. Se desprende de la cita que el conocimiento que se aspira a construir en el taller busca interpelar a las representaciones de la cultura dominante, visibilizando los intereses de los y las participantes por sobre la agenda que previamente pueda haber diseñado la artista-docente. Esto último se manifiesta cuando la artista-docente habla desde un lugar de enunciación plural, que colectiviza su rol dentro de la mediación.

Es, desde este lugar, que reafirmamos cómo las prácticas pedagógicas de los/as docentes de artes se pueden configurar como un proyecto mediador, cuando plantean la riqueza reflexiva desde el trabajo artístico colaborativo y además donde lo artístico se transforma en un vehículo mediador que promueve nuevas realidades en las personas (García-Huidobro & Montenegro, 2021).

Por último, en los relatos anteriores se expresa la idea del proceso artístico que *nutre*, tanto a la artista como a sus participantes. Nos parece fundamental esta idea y la vinculamos con la capacidad de agencia. Según Anthony Giddens (1986), la capacidad de agencia de los/as sujetos refiere a la capacidad de hacer cosas donde se introduce novedad en primera persona. Para este autor, lo nuevo que acontece en las acciones y prácticas es clave para activar las agencias. Por ello, el arte que *nutre*, y que incorpora algo nuevo, es también un arte que emancipa y que nos permite repensar los modos de venir-a-ser (Guerra, 2017). En este sentido, nos preguntamos por las prácticas pedagógicas que desarrollan artistas-docentes y entendemos que la mediación artística que impulsan desde su quehacer en el aula son espacios de nutrición y emancipación.

5. Conclusiones

En este artículo se ha mostrado parte de los resultados del proyecto de investigación Fondecyt 11180057, en el cual se ha reflexionado sobre las prácticas artísticas que desarrollan artistas y artistas-docentes, y cómo incorporan elementos del sentido pedagógico, tales como el pensamiento crítico, lo relacional, lo afectivo y la experimentación, que sitúan a lo artístico más allá de lo propositivo o un producto y ponen foco en la experiencia de creación. Los procesos creativos, entonces, parecieran tomar valor como experiencias donde las artes son compartidas, lo que introduce a la mediación artística como un elemento propio y ontoepistemológico de sus prácticas. Lo ontoepistemológico se vincula con los sentidos que cruzan lo artístico y lo pedagógico, de tal manera que los modos de ser, hacer y conocer de artistas y artistas-docentes no están aislados, sino que se cruzan (García-Huidobro, 2018; García-Huidobro, Viveros & Bahamonde, 2020).

La revisión de estos casos permitió preguntarnos por las prácticas que desarrollan artistas y artistas-docentes y sus cruces entre lo artístico y pedagógico, para entender que el acto de mediación es, en sí mismo, un acto de creación. En este sentido, la pregunta “¿Qué importa de lo pedagógico en las artes visuales?” planteada por Fernando Miranda (2014, p. 163), permite entender que los procesos de las artes no pueden ser comprendidos en su individualidad material, y requieren ser pensados desde lo relacional. Esto es algo que Karen Barad (2003) ha llamado intraacciones. Esta conceptualización nos permite dar cuenta de que los elementos pedagógicos abarcan múltiples vínculos en las creaciones artísticas, tanto entre seres humanos como no humanos, y esto nos sitúa ante todo un sistema de relaciones, donde todas las personas, objetos o contextos involucrados entran en acción. Estas acciones de relación finalmente se configuran como mediaciones.

Es relevante recalcar que este estudio ha permitido visualizar a la mediación artística como parte de los cruces que realizan diariamente artistas y artistas-docentes entre sus prácticas artísticas y el sentido pedagógico, emergiendo además como un hacer que es inherente y ontológico en sus prácticas.

Finalmente, estas ideas nos muestran que los actos de creación son singulares, ya que se enmarcan en un flujo de relaciones que no nos permiten precisar una categoría o forma única de hacer. Desde aquí que se considera que el quehacer de artistas y también de artistas-docentes, en espacios de educación formal e informal, toma cuerpo y forma de mediaciones porque promueve intersubjetividades. Esto nos parece fundamental, ya que explica, entonces, el gran valor de la mediación artística como una herramienta que contribuye a repensar y enriquecer el campo educativo, dado que las mediaciones artísticas no serán comprendidas únicamente como un tipo de práctica artística, sino como posibilidades abiertas y siempre en potencia, a ser encarnadas por un/a sujeto que promueve relaciones significantes entre agentes humanos, no humanos, afectivos, contextuales y materiales que aprenden conjuntamente. Esto se puede desarrollar en diversos eventos y contextos pedagógicos, sean formales e informales, y presenta a la relación como eje del espacio educativo, permitiendo generar nuevos sentidos de realidad para abrir los espacios de enseñanza hacia nuevas subjetividades.

6. Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmática de la experiencia estética en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. doi: [10.1086/345321](https://doi.org/10.1086/345321)
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95-109). New Jersey: AERA. doi: 10.4324/9780203874769
- Bishop, C. (2006). The social turn: collaboration and its discontents. *Artforum*, 44(6), 178-183.
- Bishop, C. (2016). *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectadoría*. Ciudad de México: Taller de Ediciones Económicas.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Londres: Harvard University Press.
- Carrillo, P. (2015). La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 219-240
- Cervetto, R., & López, M. (2016). *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. San José: Teor/ética.
- De Pascual, A., & Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Madrid: Catarata.
- Eidelman, J., Roustan, M., & Goldstein, B. (Eds.). (2014). *El museo y sus públicos. El visitante tiene la palabra*. Barcelona, España: Ariel.
- Fontdevila, O. (2017). El arte como mediación. *Homesession*, 68-83. Recuperado desde http://oriolfontdevila.net/wp-content/uploads/2018/04/Art-mediacion_Homesession-2017_ENG.pdf
- Fontdevila, O. (2018). *El arte de la mediación*. Barcelona: Consomi.
- García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 155-178.

- García-Huidobro, R. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades. *Innovación Educativa*, 18(77), 39-56.
- García-Huidobro, R. (2019). Prácticas y producciones artísticas que se re-significan desde lo pedagógico. *Revista Estudios Sobre Arte Actual*, 7, 211-217. Recuperado desde http://estudiosobrearteactual.com/wp-content/uploads/2019/09/7_25.pdf
- García-Huidobro, R. (2020). *Cruzar la Mirada. Resignificar a las artes en la sociedad actual*. Santiago de Chile: Ril Editores.
- García-Huidobro, R., Viveros, F. & Bahamonde, G. (2020). Creaciones y transformaciones en la onto-epistemología de los(as) artistas-docentes. Un proyecto al sur de Chile. *Arte, individuo y Sociedad*, 32(3), 661-677.
- García-Huidobro, R. & Montenegro, C. (2021). El proceso de mediación en los proyectos pedagógicos. Artistas-docentes como creadores-as de relación a través de las artes. *Revista Colombiana de Educación*, 82, 83-106.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1986). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Guerra, L. (2017). *De la inexistencia del arte*. Madrid: Brumaria.
- Helguera, P. (2011). *Pedagogía en el campo expandido*. Sao Paulo: 8va Bienal del Mercosur. Recuperado desde http://cc-catalogo.org/site/pdf/Pedagogia_no_campo_expandido_-_8Bienal-Spanish.pdf
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hubard, O. (2011). Rethinking Critical Thinking and its Role in Art Museum Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 45(3), 82-98.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost. Feminist Efforts toward a Double(d) Science*. Nueva York: University of New York Press.

- McNiff, S. (2008). Arts-Based research. En *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 29-40). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mela, J. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio hispanoamericano. *Revista Páginas de Educación*, 1(2), 107-123.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. (2017). *Política Nacional de Cultura 2017-2022. Cultura y Desarrollo Humano: derechos y territorio*. Santiago de Chile: Autor.
- Miranda, F. (2014). De lo expositivo a la acción pedagógica. En S. Alonso & M. Craciun (Eds.), *El ojo colectivo. Formas de hacer colectivo* (pp. 163-168). Montevideo, Uruguay: Alonso+craciun.
- Moreno, A. (2013). La Cultura como agente de cambio social en el desarrollo comunitario. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 95-110.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Artes para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Barcelona: Octaedro.
- Mörsch, C. (2015). 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. En A. Ceballos & A. Macaroff (Eds.), *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde las educadoras de la documenta 12* (pp. 38-63). Quito, Ecuador: Fundación Museos de la Ciudad.
- 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), 1-24. doi: 10.32870/cor.a4n6.7134
- Rodrigo, J. (2006). Educación artística y prácticas colaborativas: territorios de cruce transversales. En Junta de Castilla y León (Ed.), *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto* (pp. 76-96). Valladolid: Consejería de Cultura y Turismo.

Rodrigo, J., Añó, C. & Soria, F. (2015). *El complejo educativo. Políticas de mediación y culturales en Cataluña*. Cataluña: Generalitat de Catalunya.

Rodrigo, J., & Collados, A. (2015). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, 38, 57-72.

Rogoff, I. (2011). El Giro, *Arte y políticas de identidad*, 4, 253-266.

Solórzano, A. (2017). Formas estéticas de habitar: las tiendas de barrio como escenario social. *Revista nodo*, 11(22), 90-100.

Sturm, E. (2000). Give a Voice. Partizipatorische künstlerisch-educative Projekte aus Nordamerika. En R. Muttenhaler, H. Posch & E. Sturm (Eds.), *Seiteneingänge Museumsidee und Ausstellungsweisen* (pp. 171-194). Wien: Museum zum Quadrat series. Turia Kant Verlag.