

# Artistas y artistas-docentes en Chile: agentes que posibilitan cambios desde las artes

Artists and Teaching Artists in Chile:  
Agents that Enable Changes from the Arts

Rosario García-Huidobro Munita <sup>1</sup>

Gabriel Hoecker Gil <sup>2</sup>

**Resumen:** Este artículo presenta parte de los resultados de la investigación que se desarrolló en Chile con artistas y artistas-docentes 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", entre 2018 y 2021. El estudio busca comprender los cruces entre las prácticas artísticas y pedagógicas y cómo estos cruces tienen el potencial de generar nuevas ideas para las áreas de las artes y la educación en Chile. Para ello, se desarrolló una metodología cualitativa y se realizaron talleres artísticos de discusión con diversos grupos de artistas-docentes en Chile. Dentro de los principales resultados, se destaca la percepción de artistas y artistas-docentes como agentes de cambio, quienes a través de su labor artística, pedagógica y de mediación, promueven posibilidades transformativas desde las artes y perciben que las artes son prácticas de cambio social y cultural.

**Palabras clave:** artista, profesor, educación artística, rol social

---

<sup>1</sup> Doctora en Artes y Educación. Magíster en Artes y Educación con enfoque constructorista. Académica del Departamento de Humanidades y Artes. Directora de la Dirección de Igualdad de Género. Puerto Montt, Chile. Correo electrónico: rosario.garcia-huidobro@ulagos.cl.

<sup>2</sup> Magíster en Artes. Santiago de Chile. Correo electrónico: gehoecker@uc.cl.

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 39, abril-septiembre 2022. Pág. 129-147.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)08](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)08) / Recibido: 22-09-2021 / Aprobado: 11-03-2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *This article presents part of the results of the research carried out in Chile, between 2018 and 2021, with artists and teaching artists, entitled "New links between the artistic and the pedagogical aspects. Opening fields towards a reconceptualization of art and the role of the artist in today's society". The study seeks to understand the intersections between artistic and pedagogical practices and how these intersections have the potential to deliver new ideas for the areas of arts and education in Chile. To this end, a qualitative methodology was developed and artistic discussion workshops were held with various groups of artist-teachers in Chile. Among the main results, the perception of artists and artist-teachers as agents of change stands out, who through their artistic, pedagogical and mediation work promote transformative possibilities from the arts and they perceive the arts as practices of social and cultural change.*

**Keywords:** *artist, teacher, art education, social role*

---

## **1. Introducción**

En 2018, iniciamos la investigación "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" gracias al Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología que otorga la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo en Chile.

Esta es una investigación inédita en nuestro país, ya que, a partir del fenómeno que Irit Rogoff (2011) ha llamado giro educativo en las artes, se buscó comprender, en el objetivo general del estudio, cómo artistas y artistas-docentes de Chile, vinculan la práctica artística con la pedagógica y cómo estos cruces tienen el potencial de generar nuevas propuestas en la producción y la educación artísticas en Chile.

Precisamos la novedad de este estudio en Chile, ya que -hasta el momento- no contábamos con experiencias que pudieran analizar el rol de quienes trabajan desde las artes en nuestro país, más allá de sistematizaciones que se han realizado sobre el mercado de las artes para formular propuestas de políticas públicas y profesionalizar a quienes trabajan en el área de la cultura (Consejo Nacional de Cultura y Arte [CNCA], 2012; Brodsky et al., 2014). Sin duda, creemos que rescatar, analizar, comprender y visibilizar los elementos que se ponen en juego en sus metodologías de creación nos muestran procesos relevantes sobre las áreas artísticas en nuestro país y que, además, nos permiten pensar cómo artistas y artistas-docentes son agentes relevantes en la sociedad actual, ya que -a través de su hacer- muestran cómo se han abierto las áreas artísticas para dialogar con otros saberes y problemáticas sociales, lo que ha provocado irrupciones políticas importantes que permiten pensar lo ciudadano y emancipador desde otros lugares (Rancière, 2010).

Para contextualizar de mejor manera este estudio, relataremos algunos sucesos que fueron detonantes para dar mayor lugar al rol social y político de quienes desarrollan las artes en Chile.

La mañana del 15 de octubre de 2019, se realizó el "Diálogo sobre la práctica artística como experiencia pedagógica", en el Centro Cultural La Moneda, como actividad de difusión del proyecto de investigación que enmarca este escrito. Fue un encuentro íntimo en el que participaron unas veinte personas: artistas, académicos/as, investigadores/as en artes, representantes del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, docentes de artes y de otras disciplinas.

Días anteriores a dicho encuentro, un grupo masivo de estudiantes saltó los torniquetes del metro de Santiago en respuesta al alza en el precio de los pasajes. Dicho acto político del estudiantado inició una serie de protestas y fuertes demandas de la ciudadanía para encaminar el cambio social, político y económico del país.

En dicho encuentro, "Diálogo sobre la práctica artística como experiencia pedagógica", fue imposible no aludir a lo que estaba ocurriendo social y políticamente en el país y parte de las conversaciones que sostuvimos con las personas que participaron del diálogo fueron cuál es el rol de artistas y artistas-docentes ante la necesidad de cambio y el rol de las artes ante una sociedad en crisis y nuevas demandas políticas. Estas conversaciones llevaron a plantearnos que no son únicamente las instituciones o los propios circuitos artísticos los que van marcando el paso o las vanguardias sobre las artes que nos afectan, importan y que necesitamos para el cambio. Más bien, que son artistas y artistas-docentes quienes, a través de sus lugares de enunciación y acción, van trazando líneas posvanguardistas que nos permiten preguntarnos qué ha ocurrido en el arte y cómo las artes se han transformado en agentes activos que nos interpelan y transforman socialmente.

Según la filósofa poshumanista Karen Barad (2003, 2007), los fenómenos nunca son exclusivamente sociales, sino que se van conformando como prácticas que son materiales y discursivas, donde los modos de agencia se reconfiguran como parte de una dinámica que denomina intra-acción. Estas ideas nos llevan a entender a las artes como un tipo de agente, material o inmaterial, que posibilita nuevos encuentros. Esto significa reconocer a artistas y artistas-docentes en tanto experiencias ontoepistemológicas que no están aisladas de la realidad o de lo que ocurre política y socialmente en nuestros entornos, puesto que aquello que los artistas hacen implica establecer un diálogo con el contexto social donde impactan sus prácticas. En estos días, el colectivo de las artes busca un desarrollo artístico que sea socialmente comprometido y que tenga un sentido de pertinencia personal y social, lo que lo transforma en algo complejamente político (Ossa, 2017).

En relación a estas ideas, a través de este artículo, damos a conocer parte de los resultados del estudio y 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. Entre sus cruces, se pudo observar un elemento que hace alusión a las artes y a su accionar como agente de cambio. Nos pareció especialmente relevante poner atención en esto para mostrar cómo artistas-docentes hacen de su quehacer artístico espacios de acción que posibilitan transformación y que, además, en tiempos de crisis social y política, les permite agenciarse del rol de las artes para encarnarlo como vía de cambio.

Para ello, en el siguiente apartado, daremos a conocer los conceptos más relevantes que nos permitirán acercarnos a las experiencias de agente de cambio a través de las artes. Luego de ello, se explicará la metodología, el método de esta investigación y sus principales resultados.

## **2. Prácticas artísticas, agencia y agentes de cambio**

Sabido es que, desde mediados del siglo veinte, un conjunto de artistas deja los talleres, galerías y museos como espacios consagrados de las artes para formar parte activa y comprometida de la vida, donde el ejercicio artístico y creativo pasa a tener un sentido de trascendencia social y político (Pérez Rubio, 2013). Desde entonces, pensar cómo las artes y los/as artistas pueden ser un agente de cambio es una pregunta frecuente que hoy se actualiza en cuanto los contextos la renuevan para repensar críticamente el lugar que ocupa lo artístico en el campo de lo social y se interpelan sus métodos y multiplicidad de respuestas.

En Chile, la proliferación de este tipo de prácticas es hallable en el fortalecimiento de las áreas de educación y mediación de instituciones culturales públicas y/o privadas, como es el caso del Programa Hélice, desarrollado por el Centro Nacional de Artes Cerrillos, el cual desarrolla la experimentación artística y en el que se invita a diferentes artistas y colectivos de arte a dialogar desde su práctica con el territorio y las comunidades que lo habitan. Otro caso que grafica el cruce entre lo artístico y lo social son las Residencias de Arte Colaborativo impulsadas por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio desde 2015 en Chile. En estas, se busca vincular prácticas artísticas con contextos locales y sus realidades sociales mediante proyectos de arte colaborativo que relacionan de manera horizontal las prácticas locales de una comunidad específica.

El mismo Nicolás Bourriaud (2017) se preguntaba por la real apuesta del arte y su impacto en la sociedad, la historia y la cultura, pues llamó estética relacional no solo a las nuevas producciones artísticas relacionales que emergieron de estos movimientos, sino que también a entender la vida como arte y en donde las personas que son agentes culturales producen artes en su relación con la(s) vida(s).

En esta discusión, es interesante situar la reflexión en las formas de producción y las metodologías de creación, cuestión que contiene un elemento político igual o más significativo que, incluso, el hallable en el ámbito representacional. Si bien la teoría ha insistido en que el arte jamás está fuera de lo político, en la última década, se ha enfatizado el análisis en torno a cómo opera esta dimensión en la producción, distribución y recepción de las artes (Bishop, 2006; Bourriaud, 2017; Kester, 2013; Rodrigo y Collados, 2018).

La relación del arte y su dimensión sociopolítica ha sido analizada por diferentes autores/as y encarnada por muchos artistas, más allá del tipo de artista. Rancière (2010) ha mostrado que el valor político de las artes no se encontraría necesariamente en el contenido, forma o resultado artístico, sino que, más bien, en los modos de hacer artes, donde las prácticas visuales, discursivas, corpóreas, sonoras y relacionales son capaces de construir nuevos sentidos de rea-

lidad. Para Guattari (1995), la obra es una acción donde emergen modos y procesos de subjetividad. Es política porque recalca que toda persona tiene derecho y capacidad para crear, por lo que el arte se conformaría como una práctica donde todas las personas pueden producir nuevas realidades subjetivas, cuestión que para Rancière (2010) configura una práctica de emancipación ciudadana.

Desde aquí que se ha desmarcado el sentido elitista y elevado del arte, donde ahora todo sujeto tiene derecho a crear y puede ser artista (McIver, 2013). Por ello que las prácticas artísticas no solo han sido reorientadas por el conjunto de artistas que han buscado estrategias para trabajar la producción de las artes como un tejido social y un instrumento colectivo de penetración social (Pérez Rubio, 2013), sino que, también, las nuevas políticas culturales han dado paso a acciones, agendas y programas que buscan hacer de las prácticas artísticas y culturales espacios de encuentro abierto y deliberación crítica para la ciudadanía y sus transformaciones.

Ejemplo de ello son el desarrollo cultural comunitario o bien los programas que promueven prácticas comunitarias y colectivas desde la acción cultural y artística (Moreno, 2013). También, nos parece atingente traer al debate el campo de la educación artística. Las actuales propuestas de enseñanza crítica de las artes en las escuelas han develado un foco importante en su dimensión política y transformativa. De esta manera, la enseñanza de las artes se desarrolla como mediaciones artísticas (García-Huidobro Munita y Montenegro-González, 2021) que promueven las subjetividades del estudiantado y su participación activa en la ciudadanía y los fenómenos sociales (García-Huidobro Munita y Montenegro-González, 2020).

Ahora bien, hasta el momento, hemos hablado de los efectos políticos y transformativos de las prácticas artísticas y la educación artística. Se podría suponer, entonces, que dichas formas de hacer y enseñar artes son, en sí mismas, agentes de cambio, dado que identificamos su configuración como acciones dinámicas que tienen el potencial de influir en las subjetividades individuales y colectivas. Del mismo modo, podríamos preguntarnos si, acaso, quienes coordinan y promueven dichas prácticas artísticas y educativas son agentes de cambio en potencia.

Para introducirnos en este debate, no podemos obviar que uno de los grandes aportes teóricos para concebir la noción de agente de cambio social en las humanidades proviene de la pedagogía crítica, corriente que plantea la idea de lo pedagógico como un agente de cambio en sí mismo, en cuanto marco referencial para la educación y las ciencias sociales.

En Latinoamérica, esta corriente fue instalada por el pedagogo brasileño Paulo Freire y es expandida por pensadores anglosajones como Henry Giroux y Peter McLaren, entre otros. Este pensamiento pedagógico y social aspira a que las personas en condiciones marginadas se replantearan críticamente las palabras de su universo para descubrirse y conquistarse y, así, apropiarse de su realidad cotidiana: "El objetivo es desarrollar una conciencia crítica en el estudiante y promover la acción social para superar estructuras sociales opresivas" (Magendzo, 2003, p. 21). En este sentido, la pedagogía crítica opera como un enfoque que interroga a

la educación formal y a otras esferas de lo social, lo que proporciona no solamente un tipo de conocimiento a las personas oprimidas, sino -principalmente- un uso político de este como una herramienta para la emancipación.

Las aportaciones de la teoría crítica en la pedagogía han sido invaluable para diversos campos del conocimiento; entre estos, las artes y las ciencias sociales, puesto que no define el conocimiento como la acumulación neutral de hechos y lo plantea como una construcción social en el que cada grupo lo sostiene y significa de distinta manera (Magendzo, 2003). Asimismo, la pedagogía crítica se presenta como una alternativa vigente para contribuir al cambio social desde la justicia social.

Si bien la tradición de la pedagogía crítica ha tenido diversas aprehensiones, críticas y amplios debates, en los últimos años, ha renovado y actualizado sus propuestas desde el campo teórico del pensamiento feminista. La crítica a las formas de establecer las relaciones pedagógicas desde las que se construye el conocimiento advierte alternativas a las metodologías patriarcales cuya norma se articula desde relaciones verticales y jerárquicas, cuestión que mantendría la reproducción de situaciones de desigualdad. Incluso, la pedagogía feminista posestructuralista ha realizado diversas críticas a la propia pedagogía crítica al no incorporar en sus campos de acción y discusión los problemas de los géneros.

De este modo, la noción de cambio social en el debate educativo se ha enriquecido y complejizado gracias a las aportaciones de las pedagogías feministas, puesto que han dejado en evidencia nuevos modos de enseñanza que generan transformaciones en las subjetividades de las personas. La teoría y trayectoria de estas perspectivas han situado epistemologías y saberes que se manifiestan en prácticas afectivas, que replantean los modos tradicionales de la enseñanza-aprendizaje, enfatizan una dimensión relacional y colectiva de la construcción de conocimiento y conforman un proyecto estructural, complejo y liberador de transformación social. Esto se traduce en lo que María Milagros Montoya (2008) ha subrayado como experiencia amorosa, en donde la colaboración, la experiencia y la construcción de espacios de confianza sostienen la práctica pedagógica feminista.

Estas aportaciones enriquecen la pedagogía crítica de Freire e incorporan categorías que profundizan el análisis e impacto de la desigualdad. Una de estas es el género, perspectiva que es clave para indagar en las relaciones de poder que se conforman a través del conocimiento, lo que permite "referirse a los procesos de diferenciación, dominación y subordinación entre los hombres y las mujeres obliga a remitirse a la fuerza de lo social, y abre la posibilidad de la transformación de costumbres e ideas" (Lamas, 2013, p. 11). Estos elementos que se intentan cuestionar a través de un posicionamiento feminista son los que plantean los cambios de un quehacer pedagógico situado que incorpora, dentro sus estrategias y procesos, las subjetividades que constituyen la diversidad de los grupos.

Tanto los componentes de la pedagogía crítica como las prácticas pedagógicas feministas se inscriben en un contexto donde se introduce la idea de agente de cambio desde la subversión de las relaciones sociales y se presenta la oportunidad de cambio que se expresa desde diversas prácticas, incluidas las artísticas.

Desde aquí que, cuando pensamos en la incorporación de perspectivas críticas, de género y feministas en el quehacer artístico, se abre un escenario propicio que permite cuestionar hegemonías, verdades instaladas y permite que emerjan espacios alternativos que abrazan elementos de colaboración, democracia y de subjetividades (García-Huidobro Munita y Montenegro-González, 2020).

Entre los efectos de estas corrientes de pensamiento crítico, también se activan diálogos intelectuales con la producción artística, manifestados en un profundo interés por el campo social a través de la vinculación de las artes con territorios y comunidades. La historiadora de arte Claire Bishop (2006) ha desarrollado una profunda investigación en relación al giro social en las artes visuales y presenta una muestra de proyectos artísticos que manifiestan un interés sobre la colaboración y el compromiso directo con sectores específicos de la sociedad.

Actualmente, este campo expandido de prácticas relacionales se ha planteado desde diversos nombres: arte comunitario, comunidades experimentales, arte dialógico, arte participativo y/o colaborativo. Estas prácticas están principalmente interesadas en la actividad colaboradora que permite la formulación de nuevas relaciones estéticas. Para la autora, este interés emerge a comienzos de los noventa, cuando la caída del comunismo limitó los espacios oficiales de la acción colectiva de la izquierda en términos políticos y estéticos. Bishop sostiene que, si bien los objetivos y métodos de estos artistas y colectivos varían enormemente, mantienen un espíritu común vinculado al convencimiento de que la creatividad impulsa a la acción colectiva y al cambio social. Según expresa, este panorama mezclado del trabajo socialmente colaborativo conforma, probablemente, la vanguardia que tenemos hoy: se trata de artistas que utilizan situaciones sociales para producir proyectos desmaterializados, antimercado y políticamente comprometidos que continúan la demanda modernista de borrar la línea entre arte y vida (Bishop, 2006, p. 179).

En esta misma línea, el crítico francés Paul Ardenne (2002) propone "hacer valer el potencial crítico y estético de las prácticas artísticas más enfocadas a la presentación que a la representación, prácticas propuestas en el modo de la intervención, aquí y ahora" (p. 11). Las prácticas a las que alude el autor desplazan al o a la artista desde los perímetros de espacios tradicionales, como el taller o la galería, e -incluso- la actividad artística misma, el artista en lugar de apartarse, se proyecta en un trabajo en la realidad contextual comprometiendo prácticas de intersubjetividad y creación colectiva (Ardenne, 2002).

En relación a lo mencionado anteriormente en referencia a la pedagogía crítica y las perspectivas feministas en educación, el término colaboración emerge como un eje que articula transversalmente las prácticas pedagógicas y la práctica artística socialmente comprometida.

Javier Rodrigo y Antonio Collados (2018) afirman que existe una distinción fundamental en torno al trabajo colaborativo que se sitúa entre el sentido de la colaboración o el trabajo con la diferencia y la participación como forma de una estructura ya dada, donde emergen espacios de inclusión y exclusión. Desde esta perspectiva, no cualquier participación produce una reflexión crítica de los intere-

ses de quienes interactúan. Los autores consideran que existe un relato en el que se destaca la pertenencia y lo identitario y cuestionan las relaciones de poder y los dispositivos en que se participa. De este modo, lo colaborativo plantea una negociación entre quienes participan y enfatiza "cómo se realizan estos procesos, y qué diversos impactos existen, tanto a nivel cultural, como social, educativo, o en las redes sociales, por ejemplo" (Rodrigo y Collados, 2018, p. 245). De esta manera, la colaboración plantea un trabajo que resitúa la diferencia y, a su vez, la problematiza desde las diversas voces participantes.

En la práctica, cuando una persona artista o grupo de artistas trabajan en un contexto bajo este entramado, debemos preguntarnos por el tipo de imaginarios y representaciones que se establecen, por un lado, y con qué personas se trabaja y se gestiona el proyecto, por otro. Con ello, el enfoque no se limita a la obra como algo innovador según el medio que usen (ya sea este una pintura mural comunitaria, un vídeo o un proceso de trabajo de arquitectura efímera), sino cómo se plantea internamente este trabajo, con qué medios, qué contenidos tiene la obra o el artefacto creado, quiénes intervienen y cómo se sostienen estas relaciones. De ahí que podamos levantar categorías de análisis que cruzan, desde sus metodologías de creación, las esferas de lo artístico y sus posibilidades actuales en lo social.

### **3. Metodología y método**

Esta investigación ha tenido un diseño de tipo cualitativo que no se restringe solo al uso de una metodología, pues se ha construido de manera emergente y flexible y se han desarrollado distintos diseños metodológicos (estudio de casos, investigación narrativa e investigación basada en las artes) en las diferentes fases del proyecto. Esto dotó de mayor riqueza al estudio, ya que utilizar diversos diseños metodológicos nos permitió situarlo de manera interdisciplinar y transgredir las formas hegemónicas de construir investigación (Denzin y Lincoln, 2012).

Para la primera fase de recogida de información en esta investigación, en 2019, se tomaron algunos elementos del diseño estudio de caso y la metodología narrativa, pues nos interesó relevar los discursos y relatos que algunos/as artistas-docentes desarrollan sobre los procesos de sus proyectos y prácticas artísticas. Para ello, se buscó a artistas-docentes que realizaran proyectos donde cruzaran lo artístico con lo pedagógico para proponer nuevas formas de entender las artes visuales. Se contactó a tres artistas-docentes de Chile, una mexicana y otra de Nueva York y también participaron dos colectivos de artes y educación, uno chileno y otro español. Se les invitó a escribir sobre sus proyectos y procesos para dar cuenta desde sus descripciones, nudos y reflexiones sobre los cruces entre las artes y la educación (García-Huidobro Munita, 2020). Fue importante invitarles a reflexionar sobre sus proyectos y, por ende, a través del método narrativo, se relevaron dichos escritos como fuentes de saber y procesos de conocimiento social y personal (Chase, 2011).

Para la siguiente etapa y a la que aludimos en este escrito, se decidió profundizar lo emergido en los casos de estudio, pero invitando a un grupo más amplio a

participar y siguiendo la técnica de la bola de nieve (Martínez-Salgado, 2012). Para esta segunda etapa, que se desarrolló durante el 2020, se tomaron elementos del diseño investigación basada en las artes (IBA), ya que es una metodología que utiliza medios artísticos (visuales, literarios, performativos) para develar y tomar datos que no son posibles de obtener por otro modo (Barone y Eisner, 2006; Hernández, 2008). Nos pareció relevante buscar un método más dialógico y creativo que permitiera a los/as participantes reflexionar sobre su percepción en torno al aporte de las artes y lo pedagógico y poner énfasis en sus roles y aportaciones.

Para ello, se desarrolló la IBA utilizando como método de recogida el taller artístico de discusión (TAD). Este es un tipo de método que cruza elementos de los grupos focales con la creación artística y permite que dichos grupos puedan dialogar en torno a construcciones visuales subjetivas sobre temáticas en específico (García-Huidobro Munita, 2016).

Dada la contingencia sanitaria de la COVID-19, se desarrollaron ocho TAD virtuales, lo que permitió una amplia convocatoria en la que participaron grupos de artistas, mediadores/as, artistas-docentes, estudiantes de carreras de Licenciatura en artes y Pedagogía en artes de todo Chile, con un total de cincuenta y cuatro participantes.

Para los TAD, se realizaron grupos focales y, además, se les invitó a desarrollar unos ejercicios artísticos para promover en los/as participantes una mayor reflexividad sobre sus cruces entre las artes y la educación. Algunas de las preguntas en las que se incitó a pensar en los TAD fueron las siguientes: ¿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?

Los TAD fueron transcritos y codificados en el programa ATLAS.ti con preguntas que orientaron la codificación. Entre estas, se puso énfasis en identificar algunos elementos que nos pudieran explicar el sentido pedagógico de sus prácticas artísticas (en el caso de artistas) y artísticas-pedagógicas (en el caso de artistas-docentes). También nos interesó analizar qué entienden por los cruces entre lo artístico y lo pedagógico y dónde y de qué manera ven su aporte en las artes, la educación y el cambio social.

Esta última pregunta y foco de análisis es lo que se profundiza en el siguiente apartado y se constituye como uno de los principales elementos que emergieron en el análisis y que expresa cómo el hacer de artistas y artistas-docentes es socialmente comprometido, lo que nos permite nombrarlos como agentes sociales que contribuyen al cambio.

#### **4. Resultados. Aportar al cambio desde las artes como agentes**

A continuación, se presenta una parte de los resultados del estudio donde participaron un total de diecinueve artistas y artistas-docentes y junto a quienes se pudo dialogar sobre cómo percibían elementos pedagógicos en su quehacer artísti-

co. Esto nos parece fundamental para entender el giro educativo de las artes en Chile y la contribución que artistas y artistas-docentes realizan desde las artes.

Es relevante recalcar que los resultados que se presentan en este artículo forman parte de un entramado de preguntas y resultados más complejos (Cuadro 1) que dan cuenta de la incorporación de elementos pedagógicos en el hacer artístico y que, en este estudio, fueron expresados por los/as participantes como sus propios ejercicios de investigación, reflexión, pensamiento crítico, experimentación, materialidad y afectividad. A su vez, en el análisis, se pudo apreciar que ese conjunto de elementos pedagógicos tiene efectos en sus prácticas artísticas y pedagógicas, ya que son desarrolladas como mediaciones artísticas, transformaciones y subjetividades. Dichas formas de afectar el sentido pedagógico son generadas por el hacer colectivo y no aislado del o de la artista, quien ve su hacer de manera imbricada con lo social a través de prácticas artísticas y pedagógicas que desarrolla con otros/as. Además, en el análisis, se aprecia que, cuando se les preguntó por cómo y dónde se sitúan a sí mismos en los cruces entre lo artístico y lo pedagógico, se genera un reconocimiento consciente de sus aportes hacia el plano social y cultural donde están inmersos/as. Esto último nos lleva a visualizar, en sus formas de acción, una orientación de sus prácticas hacia el cambio, lo que tiñe políticamente dichas formas y les sitúa como agentes de cambio.

**Cuadro 1. Matriz de sistematización de resultados del análisis del sentido pedagógico en artistas y artistas-docentes en Chile**

<b>Experiencia de estudio</b>	<b>Preguntas orientadoras</b>	<b>Categorías</b>
<i>Cruce entre las prácticas artísticas y docentes: el sentido pedagógico</i>	<i>¿Qué elementos constituyen el sentido pedagógico?</i>	<i>Investigación Reflexión/pensamiento crítico Experimentación y materialidad Afectos</i>
	<i>¿Qué genera el sentido pedagógico?</i>	<i>Mediación artística Transformación Nuevas subjetividades</i>
	<i>¿Cómo y dónde se sitúan a sí mismos/as?</i>	<i>Agente de cambio</i>

**Fuente:** Elaboración propia, 2020.

A continuación, se comparten los resultados orientados a esta importante característica sobre agentes de cambio. Los resultados son divididos entre lo que los artistas relatan sobre su percepción como agentes de cambio y lo que los artistas-docentes expresan en su hacer pedagógico. Nos parece relevante destacar ambos contextos, ya que consideramos que el ejercicio docente que realizan los artistas también son prácticas artísticas. En el debate actual sobre las artes contemporáneas, sería pertinente no marginarlas del campo de las artes y darles un lugar de reconocimiento, puesto que las artes que se promueven en las escuelas son el escenario idóneo para desarrollar proyectos artísticos colaborativos que promuevan espacios de subjetividad y transformación (García-Huidobro Munita et al., 2020).

#### **4.1. Artistas y su percepción como agentes de cambio**

Los artistas pueden ser agentes de cambio desde diversas dimensiones y en distintos niveles. Los que participaron en este estudio, cuando se les preguntó por su rol o sentido como agentes de cambio, no lo plantearon desde su producción artística individual, sino que lo vincularon a un hacer relacional, donde relataron su hacer creativo con otros/as. Asimismo, un aspecto constante en sus relatos fue asumir que uno de los elementos pedagógicos que desarrollaban en su quehacer artístico era promover la reflexión y el pensamiento crítico para mostrar y encarnar unas artes que trascienden lo propositivo y material y se sitúan en el plano social, donde cobra relevancia una forma crítica de hacer (artes) y no el producto que se hace.

*"La idea es ir repensando esto y sentir que el arte es un agente de cambio social. Entonces, la idea es y siempre está como esto de la técnica versus la reflexión. Siempre a la gente le interesa mucho aprender la técnica del esmalte al fuego sin mucha reflexión, sino que quieren hacer, usar el horno [...] La gente se va mucho por ese lado. Solo la destreza técnica y me parece que la reflexión queda siempre un poco al lado. Entonces, ahora como estamos trabajando con materiales alternativos, me he ido como proponiendo que cada vez la gente vaya aprendiendo a reflexionar y tener un proceso creativo más consciente. Entonces, la idea es presentar el problema en vez de solo resolverlo [...] pero, también, que haya una reflexión que represente un problema y que la obra sea también, que genere reflexión, que no sea como algo decorativo o algo que solo tú lo ves, así como no genere más allá. Además, me interesa esto del traspaso del oficio del esmalte que es, tiene hartito que aprenderse. Entonces, esa es una idea que también me interesa destacar y la creación de dispositivos que generen reflexiones". (Participante artista de los TAD, 2020)*

En el testimonio de esta artista, el foco está puesto en la tensión entre la reflexión y la técnica artística, que se expresan no como opuestos, sino como esferas en diálogo. En este sentido, la participante plantea, en su quehacer, un cruce en el que el sentido pedagógico está íntimamente relacionado con lo artístico, al identificar cómo en la dimensión reflexiva que promueve la práctica artística estaría el rol transformador. Esta decisión, en la que se advierte una renovación

en la enseñanza que la misma artista implementaba, es posible identificar una inscripción a los planteamientos del denominado giro educativo sobre el que Ricardo González-García (2019) comenta: "Esta estrategia reflexionaba sobre algo en lo que trabaja constantemente el arte: el cuestionamiento de sus propios límites y si, rebasando estos, esta acción puede llegar a instaurarse como una estrategia pedagógica que pueda procurar transformación social" (González-García, 2019, p. 211). En este caso, la percepción y el reconocimiento de agencia de cambio se manifiestan en la interrogación del rol de las artes y sus posibilidades como espacio crítico y reflexivo.

*"Empecé a trabajar en la cárcel, relacionado con la manera de ver el mundo, la manera en que el joven se revisa la situación, ve la situación en que se encuentra y reflexiona frente a eso. El arte te permite cuestionar todo lo que está a tu alrededor, a través de la aplicación, de la creación de tu obra o la creación de algún espacio creativo, y eso me ha permitido poder armar grupos de trabajo, colectivos muralistas, colectivos de agrupaciones de centros culturales, etc. Entonces, a partir del arte, se puede hacer esa transformación social. Mi desarrollo como artista dentro de la escuela y en estos espacios educativos estuvo en estos espacios sociales, digamos de inmigrantes e inmigrantes pobres, que llegan a Estados Unidos y se encuentran con esta nueva visión de mundo, digamos, y tienen que aprender el inglés y van perdiendo su origen y van perdiendo su lengua. Entonces, el arte era como la herramienta para que estos jóvenes no perdieran su origen y no perdieran de dónde venían". (Participante artista de TAD, 2020)*

Ascensión Moreno (2016) aborda el trabajo de la mediación artística que se realiza con grupos sociales excluidos y la considera una herramienta para el empoderamiento y la transformación social. Sobre esta labor, plantea dos formas en la que se desarrolla la mediación artística. Por un lado, como una metodología de trabajo a través de talleres u otras actividades y otra forma es a través del desarrollo cultural comunitario. Sobre ambas vías, Ascensión Moreno (2013) entiende la transformación social como el proceso que permite la "eliminación de los mecanismos que provocan marginación y exclusión social de las personas que viven en un territorio, promoviendo la inclusión y el desarrollo individual, grupal y comunitario" (p. 96).

En el caso del relato de este artista, su reflexión se sitúa en el lugar de trabajo en el que desarrolla su práctica artística y pedagógica: contextos sociales vulnerados, como cárceles o espacios educativos para niños, niñas y jóvenes migrantes en los Estados Unidos. Aquí, más allá de lograr enseñar efectivamente una técnica, el artista es un mediador (Moreno, 2016), quien, desde las artes, promueve espacios de reconocimiento y transformación social.

Por otro lado, llama la atención la exploración de modos de enseñanza que no pertenecen al contexto escolar, donde el vínculo entre lo artístico y lo educativo se articula desde el repensar líneas de acción pedagógica que, como plantea Aida Sánchez de Serdio (2010), abre colaboraciones con agentes externos para construir espacios de intersección inéditos. De estos contextos, sugiere la autora es-

pañola, una de las respuestas más recurrentes ha sido la inserción de las prácticas de arte colaborativo.

La noción de la colaboración como una estrategia artística que promueve la transformación social en la aplicación de las artes ocupa un lugar instalado en la conformación de proyectos educacionales desarrollados por artistas contemporáneos, cuestión que, según Pablo Helguera (2015), ha complejizado la forma en la que se concibe el arte en términos convencionales y ha identificado que, en estas diversas prácticas, la colaboración cumple un rol social. Comprender lo colaborativo como categoría de arte remite a una tipología reciente que reúne a diversas prácticas que, a través del trabajo colectivo, participativo y contextual, alteran la definición del arte. Además, lo colaborativo se legitima en la visibilización de narraciones y experiencias extra-artísticas, que transitan entre el trabajo político-social y el campo educativo. Asimismo, el relato de la experiencia de este artista invita a los/as participantes del proyecto a un cuestionamiento de su entorno a través de la creatividad y la reflexión, dimensión en la que observamos una vinculación directa a los posicionamientos educativos impulsados por la pedagogía crítica. Se establece, a través del arte, un motor conceptual y metodológico que promueve la superación de estructuras opresivas que contribuyen al cambio desde la justicia social (Magendzo, 2003).

Finalmente, es relevante señalar que, en ambos casos citados, es hallable que, en la práctica artística y pedagógica, no es inherente ser agente de cambio, tampoco es algo fortuito para los artistas ni una obviedad, sino que está en la elección de las metodologías que sitúan a las artes al servicio de la reflexión y la experiencia colectiva. Es aquí donde se observa la dimensión transformadora y que permite a los artistas reconocer su labor como un aporte.

Por otro lado, es interesante que, para ambos artistas, si bien el arte es un medio para articular posibilidades de agencia y de cambio, en el primer caso, se instala esta discusión desde el arte, su desarrollo técnico y reflexivo. En el segundo caso, las artes son situadas como agentes de cambio desde el contexto social. Esto da cuenta de la multiplicidad de formas para pensar cómo los artistas son agentes que posibilitan el cambio en el quehacer artístico-educativo.

#### **4.2. Artistas-docentes y su percepción como agentes de cambio**

En el caso de los/as artistas-docentes, su autopercepción como agentes de cambio se vinculaba directamente con su rol como educadores/as, en cómo, a través de la enseñanza de las artes, podían potenciar al estudiantado y generar espacios de lectura personal y subjetiva.

*"¿Cómo yo, a través del arte, puedo lograr los cambios sociales? [repite pregunta que se realizó en el TAD]. Para eso, primero es fundamental el sentido de pertenencia, la identidad. Si yo no amo, no conozco donde yo vivo, donde yo estoy, no puedo tener ese arraigo, no puedo, si no lo conozco, no lo puedo amar, primero tengo que conocerlo. Y eso es lo que yo trabajo con mis chicos allá. Por ejemplo, trabajamos las arpilleras, que ellos me cuenten cómo es el*

*lugar donde ellos viven, su entorno más cercano, su casa, sus aves, sus animalitos, sus madres trayendo el pompón. Y, después, haciendo tomar conciencia social, ¿de qué manera puedo tomar conciencia? Todos dibujamos a la mamá con los niños, con guagua extrayendo el pompón, pero eso es plata para hoy y hambre para mañana porque hay una zona de Calbuco que hay un déficit de agua. Hoy en día, las napas subterráneas se están secando por la extracción del pompón. Entonces, ¿yo cómo logro hacer ese cambio social? A través del arte, uno puede lograrlo, o sea, no es que lo pueda, se logra".* (Participante artista-docente de los TAD, 2020).

De acuerdo al comentario de la artista-docente, comprendemos que la práctica artística no está al servicio de la pedagógica, sino que se cruzan orgánicamente. En este hacer y pensar la realidad de manera autorreflexiva, se activan espacios de transformación donde lo artístico se vincula con lo contingente y afectivo. Sobre esta dinámica, Paul Ardenne (2002) sostiene que se adscribe a un tipo de arte al que denomina contextual. Para el autor, la primera cualidad de este tipo de práctica es su indefectible relación con la realidad, que desplaza la actividad artística misma: "El artista se proyecta en el corazón del mundo y de los suyos, posicionando para un trabajo que compromete prácticas de intersubjetividad, de reparto y de creación colectiva" (Ardenne, 2002, p. 28). En el caso de esta artista-docente, esta voluntad por lo social se manifiesta en el reconocimiento e identidad de quienes participan del proyecto y potencia sus imaginarios a través de materialidades locales. Asimismo, el autor francés indica que la acción de experimentar adquiere un lugar central en el arte contextual, "No se puede abordar lo real y luego actuar sobre ello sin conocimiento de causa" (Ardenne, 2002, p. 30).

Por último, parece crucial la convicción con que la artista-docente posiciona a las artes como motor de cambio. Esta actitud nos parece fundamental, ya que es necesario que -siendo el currículo artístico una disciplina poco validada por la enseñanza formal (Carrasco y García-Huidobro, 2016)- quienes enseñan las artes puedan dar cuenta de su valor más allá de lo estético o expresivo y expliquen su contribución hacia la comprensión de los problemas sociales, históricos, políticos y culturales.

Otro elemento que nos parece relevante destacar sobre la labor de los artistas-docentes como agentes de cambio es cómo se pone a disposición la técnica y los lenguajes artísticos para el desarrollo del estudiantado.

*"Para mí, es súper importante el tema de vincular los espacios y las historias. Entonces, puse acá espacio e historia, la conexión a través de obras colaborativas que nos invitan a reflexionar a partir de la experiencia del otro y yo me situé un poco en mi quehacer como más artístico en el tema de la ilustración. Siento que, a través de la ilustración, nosotros... yo, por lo menos, siento que puedo dar herramientas para que los chiquillos exploren diferentes materiales y para que también salga un poco como esta idea del 'yo no sé dibujar o no dibujo bien'. Entonces, a través de la ilustración y la exploración de las formas, también nos vamos dando cuenta de que no hay una forma de dibujar, sino que hay como muchas formas de expresarse".* (Participante artista-docente de los TAD, 2020)

En este relato, también se posicionan en un lugar protagónico las biografías y los espacios cotidianos de las personas que participaron del estudio. Esta atención se plantea en un horizonte transformador de la educación que se vincula a los planteamientos del pensamiento feminista y su énfasis en las formas relacionales en la construcción de conocimiento a través de prácticas afectivas. La perspectiva feminista que subyace al relato de la entrevistada alude al ideario impulsado por los feminismos en cuanto a la necesidad de nuevas relaciones pedagógicas que revisen las nociones de poder y autoridad a través de la utilización de la voz y el diálogo, tanto en estudiantes como en docentes. Estas nuevas relaciones se presentan como herramientas para crear espacios de subjetividad en la enseñanza que pongan al centro del aprendizaje la experiencia y el deseo como un gesto que referencia la presencia de saberes no hegemónicos que significan y enriquecen los procesos pedagógicos (Martínez Martín, 2016). Esta revisión en los métodos de enseñanza desjerarquiza el pensamiento tradicional y abre otros procesos de toma de conciencia individual y colectiva sobre nuestro posicionamiento en el mundo y sus posibilidades de transformación.

*"Es un rol que se da de manera espontánea en la medida que uno es un docente... obviamente, es un agente de cambio, un agente importante en lo que uno trabaja y más uno, también, cuando trabaja en la calle. A veces, hay un feedback en eso porque no está sujeto al espacio de encierro, como decía, es también una galería, totalmente permeable a los flujos urbanos que son, en definitiva, flujos a mil kilómetros por hora, que pasa una cosa de un día para otro. Entonces, yo creo que por ahí también va el tema de sentirse un agente de cambio en la medida en que ese cambio, ese rol o esa fuerza está también contenida en espacios, estructuras arquitectónicas, ¿verdad? y que, en la calle o afuera, en el salir, se manifiesta y ahí también hay elementos que son ajenos a uno como docente, sino, más bien, que están latentes en el diario vivir, en la ciudad, en lo que pasa la gente".* (Participante artista-docente de los TAD, 2020)

En el relato de este artista-docente, se observa una connotación inherente al cambio social en el quehacer pedagógico, en una visión expandida que trasciende los espacios tradicionales en los que se instalan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, el artista-docente levanta una crítica a la institución e interpela las relaciones de poder que se establecen en espacios artísticos y educativos dominantes. Para responder a esta crítica, la propuesta del entrevistado radica en interrumpir los flujos tradicionales de construcción de conocimiento y situar la calle, la cotidianeidad y el contexto como elementos configurativos para la agencia de cambio. Esta decisión se vincula a lo que Claire Bishop (2006) denominó el giro social en las artes visuales, donde se multiplicó el interés de los y las artistas en salir de la institucionalidad cultural para insertarse en procesos donde la colectividad, la colaboración y el compromiso con los territorios y las comunidades proponen una nueva dimensión para pensar el papel de las artes y de los artistas en la sociedad (Illanes y Banda, 2015). El artista cierra su comentario con la siguiente afirmación:

*"Siento que mi quehacer artístico, nuestro quehacer artístico, la práctica pedagógica es esto, es acercar el arte, también es normalizar el arte como agente*

*de cambio porque y, sobre todo, cumplimos como un rol súper importante de visualizar, o sea, que las personas visualicen las artes". (Participante artista-docente de los TAD, 2020)*

Sus palabras nos parecen fundamentales, ya que expresan cómo las prácticas artísticas y pedagógicas pueden ser agentes de cambio al transformarse en espacios donde las artes son procesos democráticos, ciudadanos y de emancipación (Guattari, 1995; Rancière, 2010).

### **Conclusiones**

En este escrito, se ha compartido parte de los resultados de la investigación realizada con artistas y artistas-docentes referida a la categoría de agentes de cambio para comprender los cruces entre las prácticas artísticas y pedagógicas y la novedad que muestran estos vínculos para las áreas de las artes y la enseñanza artística en Chile. Participaron ocho artistas visuales y quince artistas-docentes, para los que se desarrollaron cinco TAD, donde se abordó, desde lo reflexivo y artístico, cómo vinculaban lo artístico con lo pedagógico y cuál era su percepción sobre las artes que promovían como motor de cambio.

A lo largo de este estudio, lo pedagógico en las artes no ha sido revisado desde la esfera de lo educativo, es decir, comprendido como una entrega bidireccional de información artística. Más bien, comprender lo pedagógico en las artes ha significado preguntarnos cómo las prácticas que se abordan desde las artes muestran aspectos relacionales, reflexivos, dialógicos y afectivos que abren nuevas comprensiones sociales, políticas y culturales desde el hacer artístico. Esta labor no es promovida por políticas culturales, sino por agentes de las artes, como artistas y artistas-docentes, quienes, cotidianamente, desarrollan un hacer que desafía la tradicionalidad de las artes y que muestra las nuevas formas en donde lo artístico es vida y política (Rancière, 2010). Por ello, el rol activo de artistas y artistas-docentes que promueven espacios y subjetividades alternativas desde las artes se sitúa como una acción pedagógica relevante que nos muestra nuevos sentidos de desarrollar la educación artística y las prácticas artísticas ligadas a lo social y contingente.

Sobre ello y de los resultados revisados en este artículo, se pudo constatar que hay elementos de agenciamiento en quienes encarnan y desarrollan estas prácticas, por cuanto muestran formas de ser y hacer que son socialmente comprometidas y que dejan atrás las características individualistas y propositivas de las artes para mostrarse desde un rol activo y comprometido con otras personas y las comunidades.

Así, los artistas relatan que sus modos de hacer artes son también enseñar en talleres y trabajar con comunidades vulnerables. Esto, sin duda, nos aleja de la idea remota del artista como genio y nos acerca a un/a mediador/a y posibilitador/a que utiliza a las artes como una herramienta de relación, acción, investigación y deseo.

Por otro lado, los artistas-docentes nos cuentan que las artes que promueven en las escuelas se alejan de las manualidades plásticas y abrazan su sentido

reflexivo y transformador, por cuanto son experiencias creativas que permiten abordar problemas sociales, personales y/o culturales y, por ende, son una forma de pensamiento y de saber contingente necesario para la vida.

Sin extendernos hacia discursos paternalistas y colonialistas, nos parece relevante destacar que las artes no producen transformaciones por sí mismas, sino que quienes las encarnan, experimentan, apropian e interpretan viven procesos que pueden ser (o no) transformadores. En este sentido, entendemos que son procesos complejos en donde los artistas y artistas-docentes no son agentes de cambio entendidos como héroes o heroínas, sino facilitadores/as y dinamizadores/as de procesos que muestran a las artes como experiencias ciudadanas humanas y no elitistas.

Por último, cuando los artistas y artistas-docentes reconocen que las artes son formas que articulan cambios, es porque conocen con propiedad e historicidad la fuerza de las artes (Atkinson, 2016), ese ímpetu que tiene lo artístico para desplazarnos a espacios, relaciones, reflexiones, afectos y sensibilidades que, de otra manera, no alcanzaríamos. Si bien esta tendencia no es nueva, hoy, el rol sociopolítico de las artes permea con más fuerza y enfatiza la discusión sobre las intenciones y estrategias desde las que se proponen los proyectos de arte contemporáneo y educativos.

Al mismo tiempo que se reconoce a los modos artísticos como emancipadores, se plantea a quienes lo encarnan y promueven como posibilitadores/as, puesto que son quienes activan y dinamizan estas propuestas. Esto nos parece que alude a un sentido pedagógico trascendente y que encarna nuevos valores sobre el rol de las artes en la sociedad actual.

## Referencias bibliográficas

Ardenne, P. (2002). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Cendeac.

Atkinson, D. (2016). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 141-152.

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.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

Barone, T. y Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. En *Handbook of Complementary Methods in Educational Research* (pp. 95-109). AERA.

Bishop, C. (2006). The social turn: collaboration and its discontents. *Artforum*, 44(6), 178-183.

Bourriaud, N. (2017). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.

Brodsky, J., Negrón, B. y Pössel, A. (2014). *El escenario del Trabajador Cultural en Chile*. Proyecto Trama.

Carrasco, S. y García-Huidobro, R. (2016). Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad. *Revista Invisibilidades*, 9, 105-112.

Chase, S. (2011). Narrative Inquiry. Still a Field in the Making. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 421-434). Sage.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2012). *Estudio para el levantamiento de buenas prácticas de educación artística en Chile*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. <https://comunidadcreativolosrios.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/01/informe-final-buenas-practicas-educacion-artistica.pdf>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. Gedisa.

García-Huidobro Munita, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 155-178. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16526>

García-Huidobro Munita, R. (2020). *Cruzar la mirada. Resignificar a las artes en la sociedad actual*. Ril Editores.

García-Huidobro Munita, R. y Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que favorecen la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.23>

García-Huidobro Munita, 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.

García-Huidobro Munita, R., Viveros-Reyes, F. y Bahamonde-Courbis, 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. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.64915>

González-García, R. (2019). El giro educativo del arte como herramienta para la transformación social en los nuevos museos del siglo XXI. *Eikón Imago*, 14, 199-216. <https://doi.org/10.5209/eiko.73434>

Guattari, F. (1995). El nuevo paradigma estético. En D. Fried Schnitman (Comp.), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 185- 212). Paidós.

Helguera, P. (2015). Pedagogía para la práctica social: notas de materiales y técnicas para el arte social. Adriana Raggi. <http://adrianaraggi.com/pedagogia-para-la-practica-social-notas-de-materiales-y-tecnicas-para-el-arte-social/>

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Illanes, C. y Banda, C. (2015). *Fuera y dentro del arte contemporáneo. Comunidad y territorio en las prácticas colaborativas de Valparaíso*. Adrede editora.
- Kester, G. (2013). *Conversation Pieces: Community and Communication in Modern Art*. University of California Press.
- Lamas, M. (2013). Introducción. En M. Lamas (Comp.). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 9-20). Porrúa.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 19-27.
- Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/de.2016.014.020.008>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- McIver, D. (2013). Ahora todos somos artistas. *Enraonar. Quaderns de Filosofia*, 50, 45-57.
- Montoya, M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina.
- 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*. Octaedro.
- Ossa, C. (Ed.). (2017). *Políticas y didácticas. Estudio sobre educación artística. Creatividad social ciudadana en el CNCA*. Universidad de Chile.
- Pérez Rubio, A. (2013). Arte y política. Nuevas experiencias estéticas y producción de subjetividades. *Nueva época*, 20, 191-210.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rodrigo, J. y Collados, A. (2018). Transductores: complejidades del trabajo colectivo, las prácticas colaborativas y las nuevas formas de ciudadanía en red. *20 conferencias en la ETSA, 2008 - 2012* (pp. 239-252). Universidad de Valencia.
- Rogoff, I. (2011). El Giro. *Arte y políticas de identidad*, (4), 253-266.
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60.