

EDUCAR LA INSTITUCIÓN

**Encuentro de
educadorxs
en torno a la
mediación
artística**



**CENTRO NACIONAL
DE ARTE CONTEMPORÁNEO**
CERRILLOS



**CHILE LO
HACEMOS
TODOS**



Ministro de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Consuelo Valdés Chadwick

Subsecretario de las Culturas y las Artes
Juan Carlos Silva Aldunate

Jefe del Departamento de Educación
y Formación en Artes y Cultura
Pablo Rojas Durán

Educar la institución. Encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística

Proyecto coordinado por el Área de Mediación del Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos y el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Caterina Forno Markusovic, Cristian Pizarro Vocar y Daniela Ricciardi Cáceres). Bajo la dirección y curatoría de María Acaso.

©Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio 2018.
Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente correspondiente.

RPI:
ISBN (pdf): 978-956-352-312-6

Publicación a cargo de
Beatriz González Fulle (Ministerio de las Culturas)

Dirección y producción editorial
Alejandra Claro Eyzaguirre (Ministerio de las Culturas)

Registro de los encuentros
Daniela Ricciardi Cáceres (Ministerio de las Culturas)

Supervisión de contenidos
Caterina Forno Markusovic, Cristian Pizarro Vocar (Ministerio de las Culturas)

Edición y corrección de estilo
Patricio González Ríos

Diseño y diagramación
María de los Ángeles Vargas Torres

Portada diseñada a partir de ilustración realizada por Francisca Burgos Valderrama durante la Fase 2 de Educar la institución. Para la composición de textos se utilizó la tipografía Texta Narrow, creada por los diseñadores chilenos Daniel Hernández Sánchez y Miguel Hernández Montoya, ©2015.

EDUCAR LA INSTITUCIÓN

Encuentro de educadorxs en torno
a la mediación artística

6	GIRANDO, HIBRIDANDO, PRODUCIENDO, NARRANDO Y GUARDANDO <i>María Acaso</i>
18	SOBRE LA INSTITUCIÓN: EL CENTRO NACIONAL DE ARTE CONTEMPORÁNEO CERRILLOS
21	INTRODUCCIÓN A LAS FASES
22	FASE 1: ¿QUIÉN ME ESCUCHA? <i>Jordi Ferreiro</i>
27	FASE 2: TORRE DE CONTROL <i>Colectivo MICH (Museo Internacional de Chile)</i>
39	FASE INTERMEDIA: ENCUENTRO REEC (RED DE EDUCADORES DE ESPACIOS CULTURALES)
41	FASE 3: _METAPHORAI_: 20 RELATOS COREOGRÁFICOS <i>Aimar Pérez Galí</i>
47	A MODO DE EVALUACIÓN FINAL DE EDUCAR LA INSTITUCIÓN
54	EPÍLOGO: REFLEXIONANDO Y (DE)CONSTRUYENDO LA INSTITUCIÓN DESDE LA VOZ DE LOS EQUIPOS DE EDUCACIÓN
58	ANEXOS
59	Antes de <i>Educar la institución</i> <i>Gabriel Hoecker Gil</i>
62	La mediación como relación <i>Carmen González Órdenes</i>
64	El mediador cultural como puente entre culturas <i>Rodrigo Carreño Encina</i>

Girando,
hibridando,
produciendo,
narrando y
guardando

· MARÍA ACASO ·

«Las educadoras, en este caso, también tenían que lograr una educación artística hacia dentro de la institución, por ejemplo para hacer entender a los comisarios que el trabajo pedagógico difiere de la producción artística en metas, éticas, estéticas, tiempos, procedimientos y formas de representación.»

Carmen Mörsch, *Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica*

Girando

Desde hace tres años aproximadamente, la mediación en museos –en sus múltiples variantes– ha comenzado a ser una práctica que despierta la máxima expectación. De un área profesional invisible en la que la precarización, lo subalterno y las metodologías de transmisión de corte tradicional se mantenían encerradas en la cotidianidad de las vidas de las mediadoras (un plural femenino que ya no hace falta justificar), ha pasado a ser un área profesional visible en el que todas sus principales problemáticas han sido desveladas.

Haciendo arqueología bibliográfica de dicha visibilidad nos podemos remontar, dentro del ámbito anglosajón, al texto de Irit Rogoff titulado *Turning* (2010) y a los dos volúmenes sobre el proyecto de investigación llevado a cabo en la Documenta 12 por el equipo de Carmen Mörsch en 2009.

En el terreno de la mediación en museos en los países hispanohablantes, este proceso se instala con anterioridad, aunque este *adelanto* siga siendo invisible. Los dos textos que inician el giro del que estamos hablando podrían ser el catálogo de la Sexta Bienal del Mercosur, *Educación para el arte. Arte para la educación* (2009), anterior al texto de Rogoff, y el número 4 de la revista *Errata* en 2011 sobre «Pedagogía y educación artística», ambos coordinados por Luis Camnitzer. Un poco más tarde, los textos del colectivo Transductores, el catálogo de la exposición *Un saber realmente útil* –realizada en el año 2015 en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía– y, finalmente, *Contradecirse una misma* –la traducción al castellano, publicada por la Fundación Museos de la Ciudad de Quito en 2015, de la investigación llevada a cabo por Carmen Mörsch en la Documenta 12– comienzan a situar la mediación en el centro del debate sobre el rumbo de las instituciones culturales en América Latina y España.

Pero es en la transición del año 2016 al 2017 cuando se consolida este giro con la publicación de *Fábrica de conocimiento* –la recopilación de textos que el colectivo colombiano La Agencia comisarió tras el desarrollo de su programa de formación no formal «Escuela de Garaje»– y *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*, un libro coordinado por el Grupo de Educación de Matadero Madrid (GED). Desde Argentina, Renata Cervetto y Miguel Á. López coordinaron la edición de *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*, con textos de teóricos brasileños como Mônica Hoff o Luiz Guilherme Vergara y de mexicanos como Sofía Olascoaga. Y, de nuevo desde Madrid, el Centro de Arte Dos de Mayo, una institución pionera en el trabajo experimental en educación y mediación crítica, publicó *No sabíamos lo que hacíamos. Lecturas sobre una educación situada*.

Coincidiendo con este periodo de euforia colectiva, el entonces Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA, actual Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio) del Gobierno de Chile abordó el diseño de la V Semana de la Educación Artística para el año 2017, con el deseo de realizar alguna actividad relacionada con el tema de la mediación en museos, concretamente, en el Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos (CNACC), una institución recién inaugurada en la ciudad de Santiago que, en el pasado, había sido un aeropuerto.

Con la intención de visibilizar qué estaba ocurriendo en el terreno de la mediación en museos en Chile, y ante la invitación a diseñar y desarrollar un curso para las mediadoras de las principales instituciones culturales del país, desarrollamos un trabajo colectivo con el ex Consejo de las Culturas, actual Ministerio, y decidimos ir más allá del “curso” tradicional y utilizar este formato como una excusa para reflexionar sobre el giro educativo en museos desde la práctica en Chile y proponer otras maneras de hacer desde y hacia la institución que nos albergaba. *Educación la institución* nace, precisamente, para problematizar ambos deseos.

Al cuestionar las problemáticas que afectan a la mediación en su conjunto, nos dimos cuenta de que existía una estrategia que las englobaba a todas y que se resumía en una sencilla frase que habíamos leído en *Contradecirse una misma*: lo que había que hacer era “educar la institución”. Esta frase hace referencia a la idea de que las mediadoras no solo han de educar a los públicos, es decir, no solo han de educar *hacia fuera*, sino que han de educar a sus propios colegas, a los otros departamentos, a los bedeles,¹ a los artistas y a los comisarios; esto es, educar *hacia adentro*, educar a las y los profesionales con los que comparten tiempos y proyectos, incluyendo claramente y de manera especial a los directores y a aquellos que ocupan los puestos más elevados en la rígida jerarquía institucional. *Educación la institución* quería abordar las diferencias entre el trabajo pedagógico y la producción artística a las que se refiere Mörsch en relación con el trabajo comisarial y que especifica como diferencias en cuanto a “metas, éticas, estéticas, tiempos, procedimientos y formas de representación”.

Tras varios meses de trabajo previo, englobamos estas seis cuestiones en cuatro líneas concretas:

1. Los conflictos de poder entre las figuras de las mediadoras, los trabajadores del museo, los artistas, los comisarios, los gestores culturales y los públicos.
2. La consideración de la mediación en museos como un servicio dependiente del resto de las prácticas de la institución y ajena a la generación de conocimiento.
3. La ausencia de un tipo de voz específico para las prácticas de las mediadoras.
4. La ausencia de la puesta en funcionamiento de mecanismos de archivo y memoria para dichas prácticas.

1. En los centros de enseñanza, persona cuyo oficio es cuidar del orden fuera de las aulas, además de otras funciones auxiliares (RAE).

Por lo tanto, lo que hicimos fue transformar el curso que nos habían pedido en un programa que duró nueve meses, y que se dividió en tres fases de tres meses cada una, cuya meta era alterar las ideas preconcebidas sobre qué es una exposición y un programa de mediación; quién es el artista, el curador, los educadores y los visitantes, reformulando todos estos roles y preguntándonos sobre y a través de ellos mediante la participación de las voces de estos cuatro agentes. Por estas razones, el proyecto se conceptualizó como una instalación artística, un proyecto curatorial y un programa educativo, todo a la vez.

A través de la cadena de interrogaciones durante el trabajo de investigación previo, la implementación concreta del proyecto y el trabajo de reflexión posterior, exploramos las distintas categorías que lo educativo, lo artístico y lo comisarial adquieren en los museos chilenos, analizando los privilegios y las relaciones de poder que se establecen entre ellas, y realizando una llamada de atención para intentar cambiarlas.

Hibridando

La primera línea de trabajo del proyecto –relacionada con los conflictos de poder entre las diferentes figuras profesionales que habitan en las instituciones culturales– se abordó desde un proceso de reflexión crítica visualizado mediante la producción de una cartografía de dichas figuras y la propuesta de hibridación entre todas ellas. Para poder visibilizarnos, propusimos una cartografía que se asentara entre los “Afueras” y los “Adentros”.

PARTICIPANTES DE LOS “ADENTROS”

- Colectivo de Trabajadores del Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos
- Público del Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos
- Caterina Forno y Cristian Pizarro, pertenecientes a la Sección de Educación Artística y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
- Daniela Ricciardi, perteneciente al Área de Mediación del Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos

PARTICIPANTES DE LOS “AFUERAS”

- REEC (Red de Educadores de Espacios Culturales en Chile)
- Colectivo MICH (Sebastián Rizzo, Héctor Vergara, Fernanda Vergara, Simón Catalán, Juan Ignacio Durán, Alexis Llerena, Javiera Muñoz y María del Pilar Quinteros)
- Jordi Ferreiro
- Aimar Pérez Galí

Tanto los participantes de los “Afueras” como los de los “Adentros” formaron parte de la labor colectiva del proceso desempeñando diferentes papeles, en los que se intentó deliberadamente borrar ciertos privilegios. Todos trabajamos desde una pregunta común: ¿qué debería aprender un edificio para convertirse en una institución cultural?

Entendiendo la institución como una red de construcción colectiva y horizontal de conocimiento, *Educación la institución* invitó al colectivo chileno MICH (Museo Internacional de Chile) y a los artistas catalanes Jordi Ferreiro y Aimar Pérez Galí para activar experiencias que incitasen al resto de los participantes a responder dicha pregunta desde la *performance*, la danza y los procesos de arte colaborativos. La clave para seleccionar a estos agentes fue su voluntad explícita de problematizar sus roles de trabajo, clave que también se proyectó en mi figura (que no fue ni comisarial ni educativa), así como en el equipo de gestores culturales, que se empoderaron como agentes visibles, creativos y críticos dentro de todo el proceso de trabajo del proyecto.

Tanto MICH como Jordi y Aimar son profesionales de las artes que ejercen parte de su trabajo con la intención de problematizar el perfil del artista para difuminarlo. Todos ellos cuestionan que su actividad se clasifique dentro del área de las artes visuales, ya que sus prácticas también podrían considerarse dentro de las artes escénicas, de las artes vivas, comisariales, de gestión y, por supuesto, educativas. Aimar trabaja desde la danza y, al mismo tiempo, es profesor, escritor y un productor cultural que activa lo coreográfico en diferentes lugares. Jordi trabaja desde lo performativo como agente independiente en el terreno de las artes y de la mediación en museos, además de entenderse como un artista e investigador antiacadémico que explora la producción de nuevos formatos culturales. MICH es un colectivo que nace en el año 2010 y que se define de esta forma:

Somos un grupo de amigos que trabaja bajo los principios de la aventura, asumiendo todos los peligros y costos que dicha actitud trae consigo. Sin miedo al fracaso, vamos en busca de lo desconocido, recogiendo experiencias que nos ayuden a comprender de mejor forma los diferentes contextos en los que nos involucramos. De ese modo, hemos logrado llevar a cabo un amplio abanico de actividades artísticas y culturales, así como exposiciones de artes visuales, tanto en gestiones institucionales como autónomas, talleres de prácticas artísticas, curatorías nacionales e internacionales, e intervenciones artísticas en el espacio público. Todas nuestras acciones son producto del diálogo, reflexión y práctica constante.

Jordi diseñó “¿Quién me escucha?” para activar la pregunta madre a través de una instalación arquitectónica en salas y la producción de respuestas performativas por parte de los participantes, específicamente, del Colectivo de Trabajadores del CNACC y de la REEC.

Aimar diseñó “_Metaphorai_”, un dispositivo experiencial compuesto por veinte relatos coreográficos que activaban una serie de preguntas concretas, tanto para la REEC como para el público del CNACC:

- * ¿Cómo utilizamos el cuerpo en una exposición?
- * ¿De qué manera nos desplazamos por las salas?
- * ¿Cómo nos acercamos a una obra de arte?
- * ¿Cómo nos coreografía una exposición?

El colectivo MICH, mediante “Torre de control”, diseñó una torre móvil con la que fue posible salir de las paredes y atravesar las verjas de la institución para expandir la pregunta hacia los habitantes del barrio colindante con el museo, así como a la REEC.

La línea de trabajo iniciada en relación con las desequilibradas jerarquías de poder entre las diferentes figuras profesionales que formaron parte del proyecto en su totalidad fue la base de un proceso de registro realizado por Daniela Ricciardi. El hecho de introducir a los públicos en una dimensión activa, de situar a las mediadoras componentes de la RECC como coproductoras de las piezas generadas por MICH, Aimar y Jordi, de visualizar el trabajo de gestión desde otra óptica y de introducir a las trabajadoras del museo, cuyas labores profesionales, como las tareas de limpieza, no se han entendido tradicionalmente dentro de la producción cultural, es decir, pretender desarrollar un proyecto desde nociones de asimetría práctica nos condujo a un lugar complejo, lleno de tensiones. Identificar estas tensiones y abrazarlas constituyeron en sí mismas los logros que esperábamos alcanzar al desarrollar nuestra primera línea de trabajo.

Produciendo

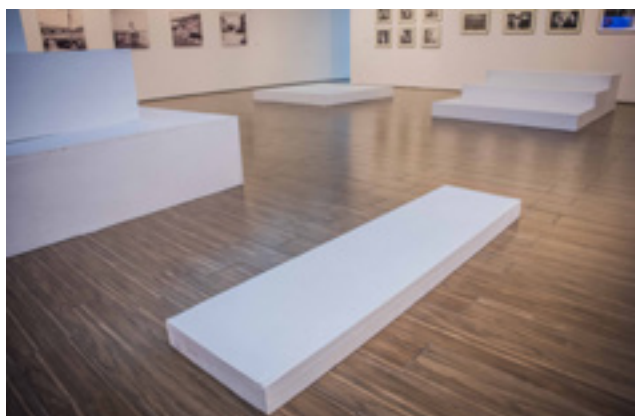
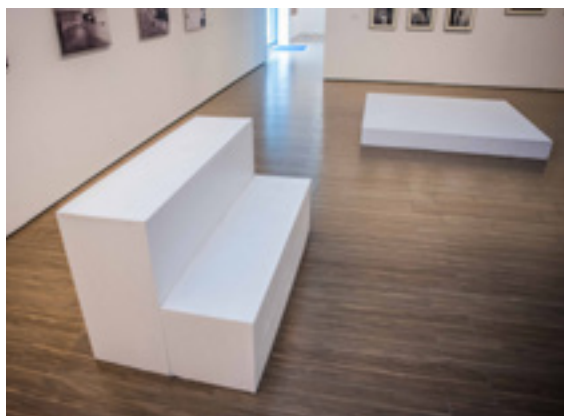
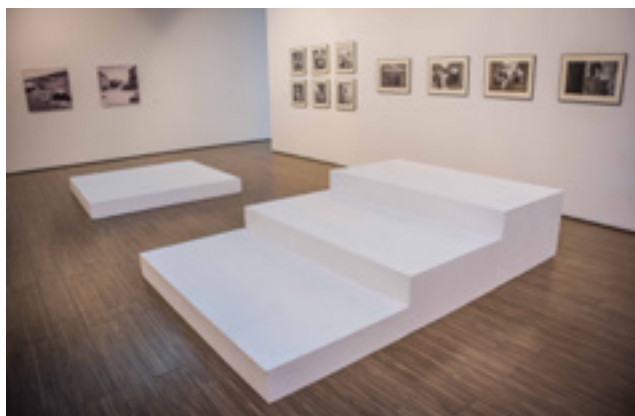
Uno de los debates más profundos que se han abierto en el terreno de la mediación en museos, es la necesidad de disolver la idea de la mediación como servicio, para entender el trabajo de las mediadoras como producciones culturales autónomas generadoras de conocimiento, que han de situarse al mismo nivel que las de otros profesionales que operan en el museo.

Debido a que este proyecto desestabilizó los papeles tradicionales de los principales agentes de una institución cultural, creando una estructura híbrida sin privilegios en la que parecía que la transformación del laboratorio en un proyecto experimental que abordase lo educativo, donde se respetase que una serie de piezas que se expondrían en salas tendrían el mismo trato y valor que las otras piezas del museo, iba a funcionar. Pero no fue así. Los niveles de comunicación, de temporalidad y de ocupación del espacio difirieron completamente de los de un proyecto artístico habitual producido en el seno de una institución cultural, sin olvidar que Cerrillos está catalogado como Centro Nacional de Arte Contemporáneo.

El proyecto tal de desestabilizar los papeles tradicionales de los principales agentes de una institución cultural, creó una estructura híbrida, en la que la transformación del laboratorio en propuestas experimentales educativas pretendió convivir con la programación de las otras piezas expuestas en el Centro. Pero no fue así, ya que los niveles de comunicación, de temporalidad y de ocupación del espacio en *Educación la Institución* difirieron completamente de los de un proyecto artístico habitual, lo que generó roces con lo oficial, aun cuando Cerrillos está catalogado como Centro Nacional de Arte Contemporáneo.

Esta imposibilidad de asignar otro valor a un proyecto que no formaba parte de la agenda artística del Centro generó un conflicto que se puso de manifiesto en una lucha por el espacio, concretamente, con “¿Quién me escucha?” y la intención de Jordi Ferreiro de instalar en las salas una serie de dispositivos físicos fundamentales para el desarrollo de su proyecto.

El trabajo de Jordi evidenció cómo entienden los y las artistas y los y las curadores/as el trabajo educativo, un trabajo relegado, la mayoría de las veces, a las catacumbas y a los sótanos, es decir, a los espacios categorizados como *aulas didácticas* y que generalmente se encuentran en las zonas menos privilegiadas de las instituciones culturales.



Dispositivos instalados por Jordi Ferreiro en las salas de exposición del Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos.

Intervenir las salas con una serie de artefactos y de actividades que no formaban parte de la programación artística elaborada por curadores reconocidos desestabilizó las coordinadas espaciotemporales de la institución, que no entendía o no quería entender la posibilidad de que otros agentes –en este caso relacionados con el terreno de la mediación– ocupasen un espacio destinado a las obras legitimadas.

Mientras que los proyectos de MICH y de Aimar –el de MICH se realizó en el exterior del Centro y el de Aimar no contaba con dispositivos físicos– no “molestaron” de manera especial, el de Jordi puso en jaque a la institución y al propio proyecto que estábamos desarrollando, y evidenció la realidad de que la mediación en museos sigue viéndose como una práctica subalterna al servicio de otras áreas.

Narrando

De manera específica, *Educar la institución* quiso evidenciar la práctica de la mediación artística como una producción cultural narrativa y poética, poniendo el énfasis en la idea de “voz visual”.

Por “voz visual” (Acaso y Megías, 2017) nos referimos a que ha llegado el momento de que las mediadoras de museos –y, por extensión, todos los profesionales de la educación– empiecen a utilizar lenguajes que históricamente “no les pertenecen”. Si el lenguaje histórico del comisario es el lenguaje escrito, que se formaliza en los textos que componen el catálogo de la exposición, y el lenguaje histórico de los artistas es el lenguaje visual, que se materializa a través de las obras, el lenguaje histórico de las mediadoras de museos ha sido el lenguaje oral, que se despliega a través de un trabajo subalterno a los dos anteriores y que el imaginario colectivo entiende como una voz impropia, como una cadena de sonidos que solo sirven para traducir y amplificar los discursos ocultos de los comisarios y artistas.

La voz de las mediadoras es una voz reproductiva, dirigida, de la que solo se espera la mayor claridad y certeza; es una voz que traduce la pieza del artista y el texto ininteligible del comisario, con el objetivo de que el espectador complete una experiencia cuantitativa de acumulación de datos.

Utilizar el lenguaje visual como principal lenguaje de creación de conocimiento en educación no solo nos sitúa como productoras culturales y como intelectuales transformativas (Giroux, 1990), sino que también nos sitúa en el plano de la *visualidad*, en un plano en el cual emitimos nuestros discursos a través del lenguaje históricamente legitimado como noble o alto. Cuando las que nos dedicamos a la educación creamos una instalación, una *performance*, una acción, una coreografía o un coro es cuando nos autoempoderamos como legítimas creadoras de conocimiento autónomo.

Al igual que en el museo, los lenguajes que se han utilizado en la educación formal para la producción de discursos han sido el oral y el escrito. Incluso en la transmisión de conocimiento de las asignaturas relacionadas con las artes, y en

concreto con las artes visuales, las educadoras hemos empleado sobre todo la palabra (oral y escrita) para articular nuestros mensajes. Así, nuestra propuesta consistió en desplazar este mandato invisible para desbaratarlo, y propusimos la utilización de todos los lenguajes por parte de todos los agentes del museo que participan en la creación de conocimiento, pero reivindicando que el verdadero cambio para las mediadoras estriba en que estas se conciban como narradoras, que poetizen su discurso y lo entiendan como independiente del de los artistas y curadores, incorporando el lenguaje visual al oral y al escrito.

El trabajo realizado por MICH, Jordi y Aimar se extendió en este sentido, de manera que el uso del lenguaje visual desde el dibujo y el trabajo colaborativo en el espacio público (“Torre de control”), la *performance* (“¿Quién me escucha?”) y lo coreográfico (“_Metaphorai_”) desbordaron la oralidad como único lenguaje de creación de conocimiento en ese terreno híbrido que estábamos construyendo, entre la mediación, las artes escénicas, la investigación y la gestión cultural.

Guardando

El hecho de que las mediadoras no hayan usado ni el lenguaje visual ni el escrito ha acarreado la ausencia de memoria y, por lo tanto, la incapacidad de visualización, de poder y de recursos en las instituciones culturales. Aquellas prácticas, experiencias y actividades que no se registran ni se archivan quedan relegadas al olvido, como ha ocurrido históricamente con los Departamentos de Educación.

La cuarta y última línea de trabajo, la ausencia de la puesta en funcionamiento de mecanismos de archivo y memoria para dichas prácticas, se está respondiendo en *Educación la institución* desde la misma posibilidad de leer este texto, que forma parte de un proyecto editorial que pretende huir de los formatos tradicionales de “catálogo” o “libro”.

Un texto que ha podido ser escrito gracias a los registros y archivos minuciosos del proceso a cargo de Daniela Ricciardi, lo que nos permitió durante la fase de desarrollo analizar lo que estaba ocurriendo, así como continuar con esta línea de reflexividad permanente una vez terminada la fase de implementación. Guardar, registrar y archivar son tres verbos necesarios para poder investigar, para poder reflexionar y para poder ir más allá en cualquier área del saber.

Educación la institución desbordó lo que se esperaba de un curso sobre mediación para, precisamente, desde la práctica y la metodología hacer una llamada de atención para cambiar las asimetrías que tienen lugar en el seno de las instituciones culturales. Un proyecto en vez de un curso, de largo recorrido, construido por múltiples agentes en espacios inesperados que nos pusieron en jaque y nos hicieron darnos cuenta de que, efectivamente, los trabajos entendidos como pedagógicos difieren de los entendidos como artísticos en metas, éticas, estéticas, tiempos, procedimientos y formas de representación. Unos trabajos que permanecen activos y que todas y todos seguimos expandiendo, porque solo *girando, hibridando, produciendo, narrando y guardando* podremos educar la institución.



*María Acaso durante la apertura del encuentro
Educar la institución expuso las principales
tensiones entre arte y educación.*





Treinta y cuatro instituciones participaron de la Fase 1 de Educar la institución.

El Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos (CNACC) es una iniciativa del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, inaugurado el año 2016 en un terreno donde antiguamente estaba emplazado el Aeropuerto Los Cerrillos, en la comuna de Cerrillos.

La historia de este aeropuerto se remonta a 1928, cuando Daniel Guggenheim, filántropo estadounidense, donó dineros al Estado chileno con la condición de que fuese usado en el fomento de la aviación civil. Con este objetivo, se adquirieron los terrenos de la Hacienda Los Cerrillos, al sur-poniente de la capital. Un año más tarde, el 16 de mayo de 1929, se comenzaron las obras del trazado de la pista original del aeródromo, donde conjuntamente se erigió un edificio en estilo art déco, construido por el Ministerio de Obras Públicas con planos de Juan Mena y Adolfo Ruiz. Pero fue recién el 30 de julio de 1934 que la reciente creada Fuerza Aérea de Chile inauguró su “primer puerto aéreo”.

El aeropuerto operó como tal hasta 1967, año en que fue reemplazado por el Aeropuerto Internacional Comodoro Arturo Merino Benítez. A partir de esa fecha, el ex Aeropuerto Los Cerrillos funcionó como aeródromo hasta el 8 de febrero de 2006, cuando fue clausurado para dar paso al proyecto urbanístico Ciudad Parque Bicentenario. Este corresponde a un plan urbano proyectado para los próximos 20 años, el cual contempla la construcción de más de 16.800 viviendas, ubicadas junto a un parque central de 50 hectáreas y otras 20 que serán destinadas a áreas verdes, buscando transformar este sector en una microciudad en la comuna.

El CNACC está concebido como un laboratorio vivo, una plataforma abierta y disponible para el encuentro de vecinos/as, ciudadanos/as, artistas, investigadores/as, académicos/as, gestores/as y curadores/as independientes y de otras instituciones que participen en sus acciones.

Su misión es promover y estimular la creación, experimentación, reflexión y comprensión del arte contemporáneo chileno, en conexión con la escena latinoamericana e internacional, poniendo a disposición de la ciudadanía las herramientas para su conservación, investigación, educación y difusión. A su vez, busca ser un referente de recuperación de espacios arquitectónicos para uso cultural, el cual a través de la resignificación de una infraestructura hito en la comuna de Cerrillos, acoge al primer centro dedicado al arte contemporáneo en el país.

El CNACC se diseña y articula como una respuesta al diagnóstico y caracterización del campo de las artes visuales, acorde a la Política Nacional de las Artes de la Visualidad 2017-2022, en especial al diálogo con los ámbitos de acción de Fomento al Arte y la Cultura, Educación Artística y Formación, Participación y Acceso al Arte y la Cultura, Infraestructura y Gestión Cultural, y Patrimonio Cultural.

A diferencia de muchos espacios o centros culturales que se ubican en el centro de la capital o en comunas aledañas, zona que alberga la mayor cantidad de museos y espacios de arte público, el CNACC se emplaza en una comuna apartada del centro. De ahí que representa un espacio único e innovador para el acceso, conocimiento, participación y valoración de las artes visuales, entregando a la comuna un enorme valor cultural y patrimonial.

En lo que respecta al Área de Mediación del CNACC, este se propone como un agente activador con la comunidad en general, abriendo posibilidades de aprendizaje, construcción de conocimiento y experimentación en torno al arte contemporáneo. La mediación es concebida como un vehículo de acercamiento al territorio local con proyección nacional y como un lugar dialógico y horizontal donde confluyen una serie de capitales culturales diversos.

El Área de Mediación del CNACC realiza diversas acciones, como visitas mediadas, talleres y encuentros con artistas y especialistas de diversas áreas, programas de formación de docentes y proyectos de vinculación con el territorio. Su objetivo es potenciar y fomentar esa labor, dando respuesta a las diferentes necesidades educativas y formativas de la comunidad mediante la vinculación con artistas y contenidos artísticos contemporáneos, de modo de ampliar sus posibilidades de lectura y respuesta reflexiva a las problemáticas actuales.



El Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos rehabilitó el edificio del ex-Aeropuerto de Cerrillos.

Introducción a las fases

Congregar a educadoras y educadores de espacios culturales posibilita mantener una conexión con las prácticas actuales en educación artística en diversas instituciones del país. Esta posibilidad es entendida como una responsabilidad por parte del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, que no limita su quehacer solo a los planes y programas de los que forma parte, sino que debe convocar e integrar las necesidades y reflexiones de los equipos y personas que están diseñando, analizando y poniendo en práctica instancias de educación artística en espacios no formales de educación. Esto permite poner en contexto y problematizar las temáticas que quiere hacer llegar a través de programas como Acciona, Desarrollo Artístico y Cecrea, desde un enfoque que sea pertinente para aquellos equipos que están trabajando con niños, niñas, jóvenes y sus docentes fuera del espacio escolar.

El encuentro con artistas y docentes participantes de la Semana de Educación Artística, que desde el año 2014 sostiene el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura con equipos de educación y mediación de espacios culturales, se transformó en la oportunidad para desarrollar durante el año 2017 un proyecto que, en tres fases, intervino el CNACC. A él se sumaron artistas, educadoras y educadores de espacios culturales, quienes desde la *performance*, el dibujo y los relatos coreográficos nos dieron a conocer su voz en un acto inédito: “educar una (la) institución”. Este espacio de reflexión y acción dialógica lo conformaron personas que diseñan actividades y programas de educación y mediación como un ejercicio político, en el que cuestionarse sobre la pedagogía se asoma como un tutor de las prácticas institucionales que constantemente se están preguntando sobre sus públicos, audiencias y comunidades, pero pocas veces incorporan, en la búsqueda de esas respuestas, las visiones de todos/as quienes trabajan en ellas.

El proceso de cada una de las fases de este proyecto involucró a los y las participantes a someterse activamente en una serie de ejercicios colectivos, los que obligaron a dejar atrás la zona pasiva y solo receptiva de la exposición ante el imperativo de ubicarse en el lugar de la práctica. De esta forma confluyeron saberes y análisis desde los diversos espacios y territorios que, de manera colectiva, fueron desarrollando ideas sobre lo que significa tener un rol protagónico en una institución cultural, el cual necesita ser revisado desde los saberes de sus habitantes.

Estos procesos determinan una transformación en el hacer, pensar y diseñar proyectos de educación en espacios culturales, para cuyo propósito es fundamental trabajar en red, conocerse y reconocerse como profesionales con una voz válida en temas de formación en educación artística.

La duración aproximada de cada una de las tres fases de *Educación la institución* fue de dos meses, comenzando con los encuentros con educadores/as de instituciones culturales, desarrollados en dos jornadas de trabajo.

Durante el año, y de acuerdo con estas tres fases, se realizaron tres encuentros con más de 60 educadores/as de instituciones culturales y 18 activaciones de las obras propuestas, con un total de más de 200 participantes. Cada activación respondió a las cualidades particulares de las propuestas de los artistas invitados y al contexto, adquiriendo características particulares.

Fase 1: ¿Quién me escucha?

JORDI FERREIRO

Jordi Ferreiro es artista y educador. Su trabajo explora los procesos de recepción e interpretación de obras de arte –tanto en el ámbito educativo como artístico– a través del uso de la actuación y la participación pública. Siguiendo esta línea de trabajo, desarrolla, coordina y diseña actividades educativas para MACBA (Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona), CaixaForum (Centro de Arte de la Fundación “La Caixa”) y Centro de Arte Fabra i Coats.

Su práctica entre lo pedagógico y lo performativo lo ha llevado a realizar obras con un formato en que el público pasa de ser un espectador pasivo a un usuario activo, desarrollando propuestas que van desde visitas guiadas performativas (*El traje nuevo del emperador*), audioguías interactivas (*Un paseo hasta arena* o *A performance to be performed*), conferencias (*Una urbanización en el cielo*, *Hiperconferencia*), juegos (*La presencia* u *Otra historia/Otra ocasión*) hasta dirigir servicios educativos (la “Oficina de educación” del Centro de Arte Contemporáneo Fabra i Coats de Barcelona y el “Departamento Exotérico” del MACBA).

Dentro del proyecto *Educación la institución*, “¿Quién me escucha?” constituyó la primera fase articulada a partir de la figura del artista Jordi Ferreiro. Como se señaló, este proceso se dividió en dos partes: un encuentro junto a educadores y educadoras de espacios culturales y, seguidamente, un programa de activaciones realizado durante los meses posteriores.

Esta fase se efectuó durante los meses de mayo, junio y julio, contemplando las primeras jornadas con educadores/as de espacios culturales de todo el país, los días 10 y 11 de mayo en el CNACC.

La propuesta de Ferreiro se centró en el rol del “habitante” en la institución, anclada en la pregunta “¿quién me escucha?” que, a su vez, intentaba complementar la pregunta madre de *Educación la institución*: ¿qué debería aprender un edificio para convertirse en una institución cultural? Para ello diseñó un proceso formativo alternativo a medida para el edificio del CNACC.

El programa de activaciones facilitó a cada uno de los “habitantes” del centro cultural –que el artista definió como todas aquellas personas que conviven en la

institución artística por un tiempo indeterminado y son susceptibles del proceso de enseñanza a la institución- la posibilidad de elegir un dispositivo y resituarlo en algún lugar del centro que ellos querían educar. Estos dispositivos consistían en cinco estructuras blancas de diferentes formatos, a medio camino entre el elemento expositivo y la escultura minimalista, que funcionaban como metáforas de la institución, dispuestos en la sala principal del CNACC. Los dispositivos más pequeños contaban con ruedas para poder moverlos por el espacio del centro de arte, permitiendo así que los y las participantes intervinieran diferentes espacios, como la terraza, los pasillos de las exposiciones, e incluso la torre de control del edificio.

De este modo, se invitaba al público a responder la pregunta “¿quién me escucha?”, a través de acciones performáticas realizadas junto a cada dispositivo. Cada activación se concretaba mediante la confluencia entre el lugar de activación, el dispositivo y lo que cada habitante “respondía” y comunicaba corporalmente.

La programación de estas actividades fue pública y se actualizó semanalmente para que el público pudiese tener en cuenta los horarios. Las sesiones de activación se coordinaron conjuntamente con el Área de Mediación del CNACC.

Encuentro con educadorxs de espacios culturales (10 y 11 de mayo)

Para este encuentro, Jordi Ferreiro diseñó una experiencia formulada como un espacio de análisis de las prácticas educativas respecto del quehacer y el rol de los y las asistentes. Mediante acciones performáticas diarias que abordaban las problemáticas conceptuales relacionadas, se buscó fomentar la implementación de nuevas metodologías a partir de las cuales los y las participantes se abocaran a elaborar una búsqueda personal y crítica en torno a sus prácticas pedagógicas en sus respectivas instituciones.

Día 1	
FASE 1	10/05/2017
ARTISTA	Jordi Ferreiro
PARTICIPANTES	34
INSTITUCIONES	Museo de Arte Moderno de Chiloé, Parque Cultural de Valparaíso, Artequín Santiago, Subdirección Nacional de Museos DIBAM, CNCA Biobío, Museo de Artes Contemporáneas, Teatro del Lago, Museo de la Solidaridad Salvador Allende, Museo de Artes Decorativas, Museo Benjamín Vicuña Mackenna, Centro Cultural Estación Antofagasta, Museo Regional de Aysén, Museo Regional de Magallanes, Balmaceda Arte Joven, CNCA Maule, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Sala de Arte Escénico Universidad de Playa Ancha, Colegio Andino Arica, Museo Histórico Gabriel González Videla La Serena, CNCA Metropolitana, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Universidad de Los Lagos, Centro Cultural San Antonio, Museo Nacional de Bellas Artes, Museo Histórico Nacional, Museo de Artes Visuales, Corporación Cultural Municipalidad de Chañaral, Magíster en Educación Artística Universidad de Playa Ancha, Centro Cultural de España, CECREA.

Jordi invitó a trabajar con la instalación que había diseñado, indicando a cada participante que adoptaran una postura que ellos mismos escogiesen sobre las plataformas que componían dicha instalación, en relación con las preguntas: ¿cómo me siento en la institución a la que pertenezco?, ¿qué postura (o papel) adopto en ella? En un ambiente reflexivo y lúdico, cada participante adoptó una postura corporal, realizó un registro de la acción e intercambió opiniones sobre lo experimentado.

Día 2	
FASE 1	11/05/2017
ARTISTA	Jordi Ferreiro /María Acaso
PARTICIPANTES	37
INSTITUCIONES	Balmaceda Arte Joven Santiago, Museo Artequin Santiago, Galería Gabriela Mistral, Galería Henry Fayol, Programa Pasos Viña del Mar, Museo de Carabineros, Museo de Historia Natural, ONG El Circo del Mundo, Museo Violeta Parra, Movimiento Fibra, Gesto Acción Cultura, Museo de Artes Visuales, Centro Cultural La Moneda, Galería Posada del Corregidor, CEDOC CNCA, Centro Nacional de Arte Contemporáneo, Universidad Técnica Federico Santa María, Colegio Betania, OCARIN, Fundación Caserta, Museo de la Educación Gabriela Mistral, CENTEX CNCA, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Museo Benjamín Vicuña Mackenna, Parque Cultural de Valparaíso.

A partir de las consignas anteriores y bajo un contexto facilitado por María Acaso, relacionado con las principales tensiones entre el arte y la educación, se propuso continuar con las activaciones de la obra. Para ello, los y las asistentes se dividieron en equipos y dialogaron a partir de las ideas planteadas por María. El desafío fue crear, de manera colectiva, una *performance* que diera cuenta de la discusión grupal, para luego ser presentada a los demás participantes y abrir la reflexión, dando paso a nuevas aperturas sobre cómo habitamos y cómo educamos, desde nuestro rol, la institución.



Fase 1-día 1: mediante acciones performáticas en los dispositivos instalados en las salas, se abordaron distintas problemáticas de la mediación artística.



Fase 1-día 1: otra instancia de las diversas acciones performáticas realizadas a partir de los dispositivos instalados por Jordi Ferreiro en las salas del CNACC.

Activaciones con público general

Para la continuación de la propuesta de Jordi Ferreiro, era relevante considerar la participación de diversas personas, por lo que se decidió incluir al personal de aseo y seguridad del CNACC, quienes muchas veces no son parte de los procesos pedagógicos, pero sí son “habitantes” de la institución. Es por esto que se realizaron las primeras activaciones con algunos/as de ellos/as. Adicionalmente, se creó una base de datos para contactar, mediante redes sociales, a artistas y personas relacionadas con la cultura, el arte y la educación, a quienes se les envió invitaciones personalizadas con información específica de la propuesta.

Además, algunas activaciones fueron agendadas e implementadas por el Centro, como laboratorios o talleres en el contexto de visitas mediadas dirigidas a grupos de estudiantes. Cabe destacar que todas las activaciones, de acuerdo a su naturaleza, tuvieron una duración y características diversas, lo que enriqueció la reflexión.

Fase 2: Torre de control

COLECTIVO MICH (MUSEO INTERNACIONAL DE CHILE)

El Colectivo de Arte MICH nació de la amistad que surgió en un viejo y precario taller ubicado en la calle Irarrázaval, en la comuna de Ñuñoa en Santiago de Chile. Compuesto por Pilar Quinteros, Fernanda Vergara, Javiera Muñoz, Juan Durán, Héctor Vergara, Sebastián Rizzo y Simón Catalán, muchos de ellos fueron compañeros en la universidad y, otros tantos, amigos de otros amigos. La plática grupal que continuamente tenían en dicho lugar fortaleció sus vínculos y les ayudó a comprender que las reflexiones resultaban más profundas e insospechadas cuando las hacían de forma colectiva.

Así, el 30 de julio de 2010 decidieron crear el Colectivo de Arte MICH como una plataforma de contención emocional e intelectual desde donde pensar sus prácticas artísticas. Además, varios de sus integrantes habían recién salido de la universidad y ambicionaban tener una gestión cultural autónoma de la que vivir.

Desde un comienzo sus líneas de trabajo han sido la colectividad, la crítica constructiva, el juego, el amor por la aventura y la valorización por las cosas hechas con cariño. Trabajar en colectivo ha requerido de la delicadeza de todos los integrantes del grupo, pues todo lo que hacen está basado en vínculos afectivos y efectivos. En ese sentido, valoran enormemente el hecho de que cuando trabajan en colectivo los resultados siempre sean inesperados, pues hacen cosas que no se hubiesen atrevido a hacer de forma individual. Aseguran que nadie es tan inteligente como todos ellos juntos, de ahí que cualquier tipo de avance que hagan

en el colectivo sea exponencial. Lo que consideran más importante para ellos es la constancia, la rigurosidad, la responsabilidad, la paciencia, la impaciencia y la capacidad de asombro. Dentro del Colectivo de Arte MICH, el “yo” se abre hacia el “nosotros”.¹

La segunda fase de *Educación la institución* se implementó durante los meses de julio y agosto. Fue precedida por dos activaciones con público general previas al encuentro, realizadas los días 29 y 30 de julio en el Parque Bicentenario, las que fueron abiertas a la comunidad. Luego, se desarrollaron los encuentros con educadorxs, programados para los días 1 y 2 de agosto en el CNACC.

Esta fase estuvo a cargo del colectivo de Arte MICH. Como propósito general, se buscó hacer del dibujo una herramienta significativa para el entendimiento, desarrollo y experimentación del trabajo institucional, enfocado en tres objetivos específicos: profundizar significativamente en los deseos, miedos y esperanzas de los/as “habitantes” respecto a su trabajo como mediadorxs en sus instituciones de trabajo; que los y las participantes pudieran replicar y/o poner a prueba las metodologías enseñadas por MICH en sus lugares de trabajo; y potenciar el diálogo interinstitucional.

Durante las jornadas de trabajo el Colectivo tomó, como eje inicial, la idea del vuelo y el deseo. De este modo intentaron situarse en el contexto histórico del edificio, entendiéndolo primero desde su memoria (como exaeropuerto) y luego desde su uso actual (como CNACC).

Con una metodología propia llamada “Cómo perder la timidez en el dibujo”, el encuentro giró en torno a proponerles dibujar a los y las participantes. Definido como una experiencia lúdica, esta se centró en retomar el acto de dibujar como herramienta significativa para el entendimiento, desarrollo y experimentación del trabajo de los/as educadores/as de espacios culturales nacionales participantes. Además, se intentó perder la timidez, trabajar la *con-vergüenza* y entender el dibujo como medio de producción y como obra en sí misma.

El tema motivador de estos ejercicios fue la información recogida en la jornada de diálogo e intercambio con la comunidad (activaciones previas). Asimismo, utilizaron un carro móvil como dispositivo activador durante las jornadas. Este era una reproducción a escala de la torre de control del exaeropuerto de Cerrillos.

¿Por qué el dibujo? Según la propuesta de MICH, el dibujo es una herramienta clave dentro de su práctica artística. Entienden el acto de dibujar como una instancia en la que se enlazan, desplazan, arrastran y/o mueven puntos en un espacio y tiempo determinados. Dichos movimientos configuran un mapa específico de coordenadas gráficas que terminan por dar origen a una imagen, que puede ser material o mental, con o sin un referente determinado. De ahí que declaran:

¹ Texto adaptado de la página web del colectivo. Disponible en colectivomich.cl

dibujamos cuando acariciamos la espalda de nuestra persona amada; cuando golpeamos el balón con el objeto de conseguir un pase efectivo; cuando corremos por la ciudad; cuando pasamos en bicicleta sobre un charco de agua; o cuando unimos las estrellas con el objeto de inventar alguna nueva constelación.

Para la justificación teórica de su propuesta, MICH se vale de tres citas. La primera: “El buen dibujante no es aquel quien sabe dibujar todo, incluyendo un ornitorrinco o el concepto esperanza, sino quien frota un lápiz sobre un papel –o un dedo en la arena– pensando en estas cosas” (Lorenzini, 2013, pp. 15-16). La segunda, aporta al entendimiento del dibujo como una forma de pensamiento, tal como afirma el artista estadounidense Bruce Nauman citado por el académico del dibujo Juan José Gómez Molina:

Dibujar es equivalente a pensar. Algunos dibujos se hacen con la misma intención con que se escribe: son notas que se toman. Otros intentan resolver la ejecución de una escultura en particular, o imaginar cómo funcionaría. Existe un tercer tipo, dibujos representacionales de obras, que se realizan después de las mismas, dándoles un nuevo enfoque. Todos ellos posibilitan una aproximación sistemática en el trabajo, incluso si a menudo fuerzan su lógica interna hasta el absurdo (Nauman cit. en Gómez Molina, 2004, p. 247).

La tercera cita es del propio Gómez Molina:

el dibujo se establece siempre como la fijación de un gesto que concreta una estructura, por lo que enlaza con todas las actividades primordiales de expresión y construcción vinculadas al conocimiento, a la descripción de las ideas, las cosas y a los fenómenos de interpretación basados en la explicación de su sentido por medio de sus configuraciones (2004, p. 245).

En concreto, su preferencia por el dibujo se basa en que, tanto como medio, como fin en sí mismo, les sirve para crear, explorar, interactuar e investigar colectivamente. Además, es un lenguaje visual simple y directo, del que hacen un recurso experiencial interminable dentro de su trabajo. Adicionalmente, por su economía, dado que se puede llevar a cabo con cualquier material que deje huella y/o trazos de movimientos específicos, vale decir, el dibujo es la herramienta democrática por excelencia.

Por su parte, el concepto “combatir la timidez” empleado por MICH nació a partir del préstamo de ideas de algunos teóricos del arte y que ellos tradujeron en esta noción de que casi todas las personas se vuelven tímidas en relación con el dibujo a medida que van creciendo. En su visión, hay un montón de prejuicios sobre lo que debe ser un “buen” dibujo.

Para combatir esta timidez, propusieron un juego que consistía en una serie de ejercicios con reglas muy específicas. Así lo explicaban en el texto de presentación de esta fase:

Estas [reglas] nos ponen en problemas, porque buscan nuestros límites, no nos permiten tener el control total sobre lo que dibujamos y por eso el resultado siempre es sorpresivo y espontáneo. Con estos ejercicios buscamos desprejuiciarnos de los buenos o malos resultados y concentrarnos en la experiencia. (MICH, 2017, s. p.)

Como en todo juego, se debe seguir las reglas, respetar los tiempos y divertirse. De este modo, en su propuesta tal ejercicio busca, por un lado, enfrentar a los participantes con las propiedades gráficas del dibujo (punto, línea, plano, composición, formas y relación de tamaños) y, por otro, con la toma de conciencia de lo que existe entre sus manos, ojos y mentes.

La justificación de la elección de esta metodología de trabajo se basa en que la han utilizado en múltiples contextos (rurales y urbanos, tanto con población adulta como con niños) y les proporciona una gran cantidad de información y material relevante entre los y las participantes. En concreto, aseguran que la metodología “Cómo perder la timidez en el dibujo” permite trabajar lúdicamente anhelos, decepciones, deseos, miedos, frustraciones y alegrías de los y las participantes.

Encuentro con educadorxs de espacios culturales (1 y 2 de agosto)

Al igual que en la fase anterior, en que la obra de Jordi es a la vez una obra minimalista y un espacio de encuentro y discusión –bajo el entendido de que la obra necesita de la participación para ser activada–, la torre de control del Colectivo MICH fue diseñada como un elemento de intervención del espacio público, propiciando así el encuentro y la participación ciudadana, y fomentando una mirada crítica por parte de los/as educadores/as de espacios culturales respecto del CNACC y su entorno.

Día 1	
FASE 2	1/08/2017
ARTISTA	Colectivo MICH
PARTICIPANTES	42
INSTITUCIONES	Subdirección Nacional de Museos, Museo de la Solidaridad Salvador Allende, Centro Cultural Antofagasta, Museo Regional de Aysén, Museo Regional de Magallanes, Balmaceda Arte Joven, CNCA Maule, Sala de Artes Escénicas Universidad de Playa Ancha, Colegio Andino de Arica, Museo Histórico La Serena, CNCA Metropolitana, Universidad de Los Lagos, Museo Nacional de Bellas Artes, Museo Histórico Nacional, Centro Cultural de España, CECREA, Biblioteca de Santiago, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Museo de la Educación, Galería Gabriela Mistral, Museo de Historia Natural de Valparaíso, Gesto Acción Cultura, Museo de Artes Visuales, Centro Cultural La Moneda, Galería de Arte Posada del Corregidor, Centro de Documentación CNCA, Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos, Colegio Betania La Florida, Fundación Caserta.

El encuentro comenzó con la presentación del “Tarot MICH”, un juego diseñado por el Colectivo MICH, que consistía en tirar dos dados que en sus caras tenían distintos dibujos. Parte del equipo del colectivo iba interpretando las imágenes surgidas al azar, relatando la historia del grupo, sus motivaciones, valores, anhelos e intereses. Esto permitió acercarse a la historia del colectivo de una manera lúdica y creativa. Paralelamente, otros dos miembros iban dibujando todo lo que se contaba en dicha dinámica, evidenciando de esta manera los métodos de trabajo que ellos utilizan como agrupación artística y que, a su vez, serían compartidos en las jornadas.

A continuación, presentaron algunos de sus trabajos desarrollados hasta la fecha, profundizando en sus metodologías, la importancia del dibujo, la colaboración en cada uno de sus proyectos y relevando un concepto clave para su propuesta: la convergencia, que consistía, básicamente, en hacer ciertas cosas, aunque estas nos provocaran vergüenza, para luego profundizar a partir de ese sentimiento.

Una vez terminada la presentación del grupo, se dio paso a una serie de ejercicios que permitirían “combatir la timidez” por medio del dibujo y ahondar en la experiencia que cada uno/a tenía en relación a su contexto institucional (lugar de trabajo o el CNACC). Dichos ejercicios estuvieron divididos en: ejercicios motores, ejercicios para potenciar la memoria y ejercicios para potenciar la imaginación. Fueron dirigidos por uno de los integrantes del colectivo, indicando las acciones a realizar por los participantes. Algunos de los ejercicios realizados fueron:

- * Recorrer el espacio de la hoja con lápiz tapado, con el fin de tener conciencia del peso del lápiz, del espacio de la hoja y de los límites con los que se estaba trabajando.
- * Dibujo de un logo o imagen que representara la institución en la que cada participante trabajaba, utilizando la mano menos hábil.
- * Dibujo de un compañero sin levantar nunca el lápiz de la hoja ni mirar el dibujo.
- * Dibujo de la planta de la institución en la que cada participante trabajaba, utilizando la mano menos hábil, visualizando así la distribución de los espacios y las jerarquías implícitas.
- * Dibujo de la fachada de la institución en la que cada participante trabajaba.
- * Dibujo del recorrido desde la casa de cada participante hasta la institución donde trabajaba.
- * Dibujo de la persona más rara que a su juicio ha visitado la institución que representa.
- * Dibujos respondiendo a ciertas interrogantes: si tu institución tuviera una mascota, ¿cuál sería?; ¿cómo le presentarías tu institución a un desconocido sin utilizar palabras?; ¿si pudieras pedir una sola cosa para la institución, que no fuera dinero, qué le pedirías?

A continuación, se dio inicio a una serie de ejercicios que permitirían trabajar el concepto de convergencia. Para ello, los participantes se juntaban en parejas e iban realizando las indicaciones que uno de los participantes del colectivo entregaba:

- *Dibujar el objeto más valioso que alberga la institución. Luego lo comentaban con su respectivo compañero/a y realizaban “el hijo/a” –la mezcla– de los dos objetos. Una vez terminado el ejercicio, se compartía este con el grupo general.
- *Comentar cuál había sido el peor “condoro” –desastre, torpeza– que hubiera realizado cada participante en la institución a la que pertenecía. Luego, compartían con el grupo general y se abría la conversación.
- *Para finalizar, relataban la actividad que siempre habían querido hacer en su institución, pero que por vergüenza no la habían podido llevar a cabo.

Día 2	
FASE 2	2/08/2017
ARTISTA	Colectivo MICH
PARTICIPANTES	30
INSTITUCIONES	Balmaceda Arte Joven , Galería Gabriela Mistral, Museo de Artes Visuales, Centro Nacional de Arte Contemporáneo, Fundación Caserta, Centro Cultural Palacio La Moneda, Subdirección Nacional de Museos, Museo de la Solidaridad Salvador Allende, Centro Cultural Antofagasta, Museo Regional de Aysén, Museo Regional de Magallanes, CNCA Maule, Colegio Andino Arica, Museo Histórico La Serena, CNCA Metropolitana, Museo Regional de La Araucanía, Museo Histórico Nacional, Centro Cultural de España, Museo Nacional de Bellas Artes.

Nuevamente comenzó con la presentación del “Tarot MICH”, para luego entrar de lleno en la reflexión sobre el tema principal del proyecto: ¿cómo educar la institución? y ¿qué debe aprender el edificio para convertirse en una institución cultural?

A continuación, se dio inicio a la activación del dispositivo desarrollado por MICH: la torre de control. Conjuntamente, se trasladó la torre hacia el exterior del CNACC, situándola en la parte posterior del edificio que conecta con el Parque Bicentenario. Ya en el lugar, reunidos en parejas, reflexionaron en torno a la pregunta: “¿qué harías tú con este edificio?”, interrogante que dio pie para imaginar nuevos usos para la institución. De esta forma, debían dibujar sus ideas.

A continuación, cada dupla subía a la torre de control a declamar a viva voz lo que habían imaginado para el centro, mientras los demás participantes dibujaban lo que ellos proponían.

Para finalizar, se abrió un espacio de diálogo para que las educadoras y los educadores pudiesen compartir sus impresiones y críticas, y debatir sobre las problemáticas abordadas.



Foto superior: Fase 2-día 2: dibujos de anhelos y proyecciones para el CNACC.
Fase 2-día 1: Carla Cari y Rodrigo Carreño exponiendo sobre sus espacios de trabajo.

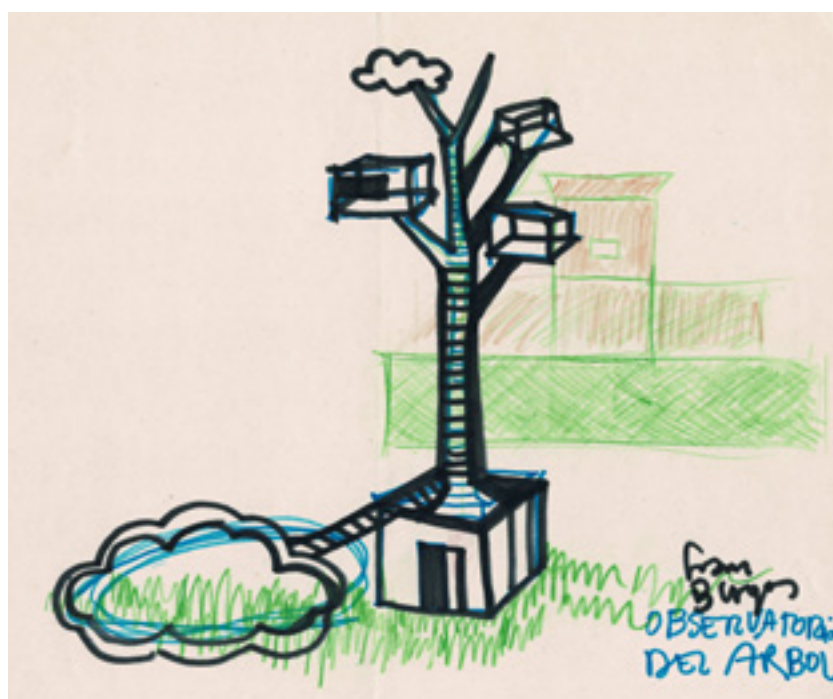
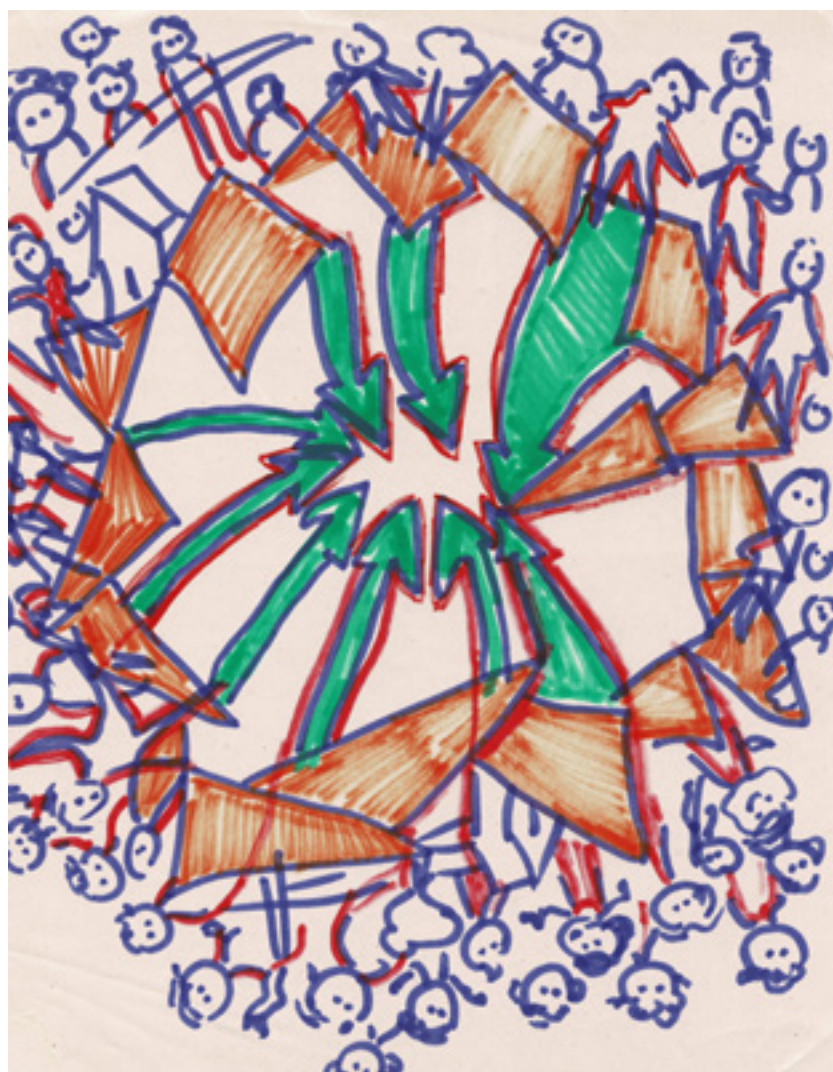
Activaciones con público general

Como antes se comentó, las activaciones con público general se llevaron a cabo los días previos a los encuentros con educadorxs, el 29 y 30 julio. Para llevarlas adelante, MICH desarrolló una vinculación en tres dimensiones: 1) con el CNACC; 2) con el territorio, el público o habitantes de Cerrillos que circulaban en las inmediaciones del Centro; 3) con la red de mediadorxs, educadorxs y trabajadorxs de espacios culturales que asistirían a este laboratorio.

Por un lado tenían la historia y memoria del edificio (ex-Aeropuerto Cerrillos), y por otro, las dudas y deseos de los habitantes de Cerrillos en relación al nuevo uso de este edificio, y una arista más eran las expectativas y experiencias que traían los mediadorxs a este laboratorio.

Decidieron partir desde la memoria del edificio. Tomaron como eje inicial la idea del vuelo y el deseo. Por muchos años este edificio estuvo asociado, y lo sigue estando, al vuelo y su arquitectura moderna da cuenta eso. Por ejemplo, la torre de control continúa siendo una imagen emblemática del edificio, tanto así que es la imagen de la estación del Metro Cerrillos, de la nueva línea 6 inaugurada en noviembre de 2017.

Para generar un vínculo entre la historia del edificio y su nuevo uso decidieron crear un dispositivo móvil que les ayudaría a generar esta relación simbólica y además les facilitaría formular la pregunta “¿qué esperas de este edificio?”. Fue así que diseñaron una réplica de la torre de control del exaeropuerto a la que adosaron ruedas para poder trasladarla. Concibieron este objeto como una cabina donde se podría, a manera de juego, tomar el control y decidir cual sería el nuevo uso de este edificio junto a las personas que habitan los espacios alrededor del Centro. A través de juegos colectivos de dibujo, los participantes de estos ejercicios, subidos en la torre móvil con un megáfono, manifestarían en forma de discurso sus deseos e ideas en relación con este edificio. Estas primeras jornadas de vinculación con la comunidad les sirvieron al Colectivo como experiencias que guiaron las jornadas con lxs mediadorxs.





Fase 2-día 2: dibujos a propósito de los anhelos y proyecciones posibles para el CNACC.
Autores/as no identificados/as.



Fase 2 - día 2: Participantes declaman sus anhelos y proyecciones desde la torre de control diseñado por Mich.

CENTRO EXPERIMENTAL DE ARTE

COLABORATIVO

→ LABORATORIO

→ LO EMERGENTE

→ ESPACIO EXPANDIDO → MÁS ALLÁ DE LO CONVENCIONAL

→ VINCULACION → DONACION DE IDEAS

Apoyar la Resolución
→ DE NECESIDADES COMUNITARIAS

→ PROPUESTAS CREATIVAS
PARA ACTIVAR PROYECTOS
QUE PERMITAN DAR CON
INICIATIVAS DE ACORDO A
LAS DISTINTAS REALIDADES

BARBARA MONTECINOS - JESSICA FIGUEROA

Fase 2-día 2.

Fase intermedia: Encuentro REEC (Red de Educadores de Espacios Culturales)

Después de realizadas las primeras dos fases antes descritas, se hizo un intento de formar una red de educadores mediante la plataforma de Facebook, iniciativa que prontamente se desechó, por lo que luego se decidió diseñar un encuentro de educadorxs como fase intermedia. Para ello se convocó a toda la comunidad reunida hasta la fecha.

Diseñado por el equipo coordinador del proyecto como respuesta a las interrogantes que este originó, al encuentro asistieron un total de 18 personas y tuvo lugar el día 30 de agosto en el Centro Cultural La Moneda (CCLM), espacio facilitado por el equipo de educación de dicha institución. Una de las razones para la elección del espacio fue la necesidad de encontrar un lugar fuera del CNACC, con el fin de evidenciar el carácter autónomo que se esperaba de la REEC en construcción. Para ello, previo al encuentro, se mantuvo una serie de conversaciones con el equipo de educación del CCLM, las que contribuyeron a afianzar lazos institucionales y compartir inquietudes, pensar en posibles cruces y abrir posibilidades de intercambio entre los equipos educativos.

El encuentro respondió a la necesidad de reunir a todas las personas que habían participado de las dos primeras fases de *Educación la institución*, con el fin de reconocerse, preguntarse y reflexionar sobre su experiencia de lo que hasta entonces había sido el proyecto, guiados por la pregunta “¿qué debería aprender un edificio para convertirse en una institución cultural?”.

Bajo esa línea y, comprendiendo que faltaba la Fase 3, se hizo necesario poder discutir y proponer el sentido que se quería construir con la edición de una publicación, la que reuniría las prácticas y experiencias de un gran equipo de educadores y educadoras asociados en una red ligada al proyecto *Educación la institución*.

La convocatoria se articuló como un espacio de conversación y construcción de sentido, teniendo como base las experiencias y conocimientos ganados por cada educador y educadora durante este desafiante proceso. De esta forma, el trabajo se distribuyó en tres grupos que reflexionaron en torno a la pregunta “¿qué huellas han dejado las dos primeras fases de *Educación la institución* en nuestras prácticas?”. Esta pregunta debía ser respondida sobre tres ejes de análisis: ser, saber y hacer.

Junto con lo anterior, otro de los objetivos principales del encuentro fue acordar los contenidos para una publicación de *Educación la institución*, que recogiese los resultados obtenidos de la reflexión y los acuerdos tomados de manera colectiva.



Fase intermedia: participantes exponiendo los anhelos y proyecciones para el CNACC.

Metodología del Encuentro REEC

El trabajo práctico del encuentro fue diseñado en tres etapas a lo largo de la sesión: en la primera etapa se llevó a cabo una dinámica grupal que partía por anotar, en una hoja pequeña, conceptos asociados a la pregunta “¿qué huellas han dejado las dos primeras fases de *Educación la institución* en nuestras prácticas?”. Una vez escritos los conceptos, se entregaba una cinta de color a los participantes, quienes la iban extendiendo, conformando así una especie de telaraña o red que unía a todo el grupo. Los conceptos previamente escritos debían ser colgados en esta red, de tal forma de poder trasladarlos de una persona a otra, moviendo esta madeja que se iba creando. De este modo, los conceptos de unos iban llegando a otros y se proponía interpretarlos anotando nuevas ideas en otros papeles para continuar el juego. Después de un tiempo, se logró construir no solo una red física que entrelazaba al grupo, sino también una red de conceptos en torno a la pregunta inicial.

Dichos conceptos permitieron abrir una segunda etapa, en la que se conformaron grupos de trabajo de entre tres y seis personas para conversar, discutir y profundizar en la pregunta inicial, tomando como pie forzado los conceptos propuestos en la etapa previa. De esta forma, cada grupo diseñó un mapa conceptual, agrupando los conceptos mencionados en tres grandes ideas en relación con la experiencia vivida: SER, SABER y HACER.

La tercera y última etapa consistió en hacer una síntesis de la propuesta. Para ello se solicitó elaborar una frase final que diera cuenta de las ideas planteadas por cada grupo y que respondiera a la pregunta central formulada en un comienzo: “¿qué huellas han dejado las dos primeras fases de *Educación la institución* en nuestras prácticas?”. Además, cada grupo hizo una presentación de sus mapas conceptuales y contó acerca de la manera de abordarlos.

Por último, el equipo coordinador presentó una propuesta para comenzar a elaborar una publicación final del proyecto (teniendo en consideración que faltaba la

Fase 3), en la que se incorporase a todos los agentes involucrados hasta la fecha. Se discutieron los contenidos principales que debía incluir dicha publicación y se trató el tema de la diversidad de formatos posibles y la libertad con que cada participante podía enfrentar el texto: desde un mapa conceptual, un registro visual, un texto académico, etc. Al terminar, se definieron fechas para la primera entrega del escrito.

Fase 3: _Metaphorai_: 20 relatos coreográficos

AIMAR PÉREZ GALÍ

Aimar Pérez Galí (Barcelona, 1982) desarrolla su práctica artística en el campo de la danza y las artes en vivo como bailarín, coreógrafo, investigador, pedagogo y escritor, siempre entendiendo el cuerpo como lugar de referencia y la danza no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta de transformación crítica. Estudió danza contemporánea en la Escuela Superior de Artes de Amsterdam (Holanda) y ha cursado el máster en Teoría Crítica y Estudios Museológicos en el Programa de Estudios Independientes del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA)/ Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Es cofundador y director de Espacio Práctico desde el 2010, forma parte del equipo docente del Departamento de Coreografía e Interpretación del Conservatorio Superior de Danza del Institut del Teatre de Barcelona desde el 2014. y desde el 2017 coordina el grupo de lectura ¡Encarna! en el MACBA. Su trabajo transita por la investigación sobre las relaciones entre danza, pedagogía, historia y el desarrollo de nuevas metodologías hacia la práctica escénica. Entre sus últimos trabajos destacan *_è p i c a*, *The Touching Community*, la conferencia performática *Sudando el discurso: una crítica encuerpada*, de la cual ha recibido el Premio Arts Libris 2016 con la publicación homónima. Ha colaborado y colabora con creadores como Xavier Le Roy, Cuqui Jerez, Dora García, Nicole Beutler, Nora Heilmann, Andrea Bozic, David Zambrano y Silvia Sant Funk, entre otros. Ha sido jurado del Premio de Artes Visuales Miquel Casablanques 2013 y del Premio Ciutat de Barcelona/Danza (2015), y desde el 2016 forma parte del Consejo de Cultura de Barcelona como persona de reconocida valía.

La tercera fase del proyecto se desarrolló durante los meses de septiembre, octubre y noviembre, incluido el encuentro con educadores de espacios culturales programado para los días 12 y 13 de septiembre en el CNACC. A esto hay que agregar las tres activaciones realizadas en los días posteriores al encuentro.

La experiencia implementada por Aimar Pérez Galí se propuso como un espacio de reflexión en torno al cuerpo y la relación que este mantiene con los espacios que habita. La siguiente cita de Michel de Certeau es fundamental para entender el punto de partida de la propuesta de Aimar y su estrecha relación con las particularidades del espacio cultural en el que se instaló:

En la Atenas de hoy día, los transportes colectivos se llaman *metaphorai*. Para ir al trabajo o regresar a casa se toma una “metáfora”, un autobús, o un tren... los relatos cotidianos o literarios son nuestros transportes colectivos, nuestras *metaphorai*. Todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio.

A partir de esto, concibió el CNACC como un lugar idóneo para las metáforas y para escribir relatos de la contemporaneidad. En su visión, tanto los relatos como la experiencia pasan por el cuerpo, entendiendo este como el cuerpo de cada persona, pero también como el cuerpo del edificio. De esta forma, el espacio (el edificio) se aborda considerando su memoria e historia como exaeropuerto, a la vez que su presente y futuro como un lugar donde transitan las *metaphorai*. De esa perspectiva continua de pasado-presente-futuro surge la pregunta: ¿qué se puede aprender al recuperar la herencia de los usos que tenía el aeropuerto?

Pérez Galí abordó estas cuestiones desde su área profesional: la danza y la coreografía, que son, precisamente, disciplinas artísticas que investigan acerca del movimiento del cuerpo, sus recorridos y su organización. Esto lo llevó a plantearse preguntas que buscaban comprender las relaciones proxémicas y sensoriales que se establecerían entre los visitantes a una exposición, la institución cultural donde se ofrece esta exposición y las obras de arte. Para dar posibles respuestas a estas interrogantes, Aimar propuso en “_Metaphorai_” lo que denominó “relatos coreográficos”, que fue la materia de trabajo de quienes participaron en la Fase 3.

Cada vez más, la idea del cuerpo como lugar de la experiencia está volviendo a la agenda social, política y cultural, según Pérez Galí. Para él, un centro de arte debe abordar esta cuestión de manera central. De este modo, el CNACC era un edificio donde la relación movimiento y cuerpo se hacía evidente, no solo por su historia, sino también por su presente y futuro.

Encuentro con educadorxs de espacios culturales (12 y 13 de septiembre)

“_Metaphorai_” planteó las cuestiones expuestas anteriormente, abordando maneras de acercarnos al arte más allá de lo racional y lo visual, poniendo así el cuerpo como lugar central para el acercamiento al arte y la cultura.

La obra buscó generar 20 relatos coreográficos, que serían activados por 20 personas con singularidades diferentes (edad, procedencia, cargo profesional, diversidad funcional, etc.) en las salas del centro. Se trataba de 20 personas que no tenían por qué estar relacionadas con la danza o el arte, pero sí con un interés en compartir experiencias y maneras de aproximarse al hecho artístico.

Retomando la idea de Michel de Certeau de que “todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio”, las 20 acciones coreográficas las entendió Pérez Galí como relatos o metáforas desde donde reflexionar sobre la pregunta que movía este proyecto: “¿qué debería aprender un edificio para convertirse en una

institución cultural?”. Y añadió otras: ¿qué era posible aprender del cuerpo para responder esta pregunta? ¿Cuáles eran los relatos inscritos en los cuerpos que los conforman como tal?

Día 1	
FASE 3	12/09/2017
ARTISTA	Aimar Pérez Galí
PARTICIPANTES	26
INSTITUCIONES	Balmaceda Arte Joven, Galería Gabriela Mistral, Museo de Artes Visuales, Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos, Centro Cultural Palacio La Moneda, Galería de Arte Posada del Corregidor, Museo de la Educación Gabriela Mistral, Museo Benjamín Vicuña Mackenna, Centro Cultural de España, Programa Pasos Viña del Mar, Subdirección Nacional de Museos, Centro Cultural Estación Antofagasta, Museo Regional de Magallanes, Universidad de Los Lagos, Centro Cultural San Antonio, Museo Nacional de Bellas Artes, Parque Cultural de Valparaíso.



Fase 3-día 1: grupo de arteducadorxs activando performáticamente obras expuestas en el patio del CNACC.



Fase 3-día 1: grupo de arteducadorxs cuestionando el rol del cuerpo en sus prácticas como mediadorxs.

Esta Fase 3 comenzó con la presentación del grupo de educadorxs. Cada uno de ellos/as explicó su rol en la institución cultural a la que pertenecía y comentó brevemente acerca de las actividades de sus respectivos centros. Luego, fue el turno de Aimar, quien se explayó sobre el trabajo que venía desarrollando en la línea del arte y la educación, principalmente en museos y otras instituciones culturales.

Cabe destacar que desde un comienzo evidenció su mirada crítica frente a su visita, cuestionando lo que él podía enseñar en Chile, aduciendo que en Latinoamérica se desarrollaba una serie de prácticas realmente muy interesantes en este ámbito.

Posteriormente habló del marco teórico de su propuesta en el CNACC, abriendo una serie de interrogantes o premisas con las que pretendía trabajar durante las dos jornadas de la presente fase del proyecto. Estas fueron:

- * ¿Qué construcciones propone un cuerpo en la sala del museo que no consigue una obra de arte visual?
- * ¿Qué ocurre cuando la obra habla?
- * El cuerpo como archivo vivo, como historia sensible: ¿cómo afecta nuestro relato en el momento en que nos exponemos ante algo artístico?
- * El museo/centro de arte como espacio performático: ¿existe la necesidad de reinventar el espacio museístico o la obra de arte para incluir su vertiente performática?
- * El visitante coreografiado: pensando la navegación del visitante dentro de la exposición
- * Las exposiciones temporales versus las permanentes: ¿podemos pensar las exposiciones temporales como el reflejo de la utopía contemporánea, y por lo tanto, el cuerpo como la obra artística más temporal que se pueda exhibir?
- * Museo/centro de arte como espacio de representación: ¿qué sujetos construye? ¿Qué tipo de estrategias de intervención podemos desarrollar para alterar/repensar/conseguir la absorción de la obra artística en las salas del centro?
- * Arqueología de la exclusión de las prácticas artísticas: ¿dónde está el cuerpo?
- * MACBA *és viu*: transformación neoliberal del museo. Utilización del cuerpo para el espectáculo y el entretenimiento, apartándolo del estatuto de obra.
- * La crisis del medio: ¿podríamos afirmar que el sujeto es el nuevo objeto de arte?
- * La percepción requiere de participación: ¿qué herramientas podemos ofrecer como mediadorxs para facilitar la percepción?
- * ¿Qué debería aprender un edificio para convertirse en una institución cultural?
- * ¿Qué es y qué puede un cuerpo?
- * ¿Podemos entender el edificio como cuerpo? ¿Qué cambio

de perspectiva en nuestras prácticas, usos, etc. nos ofrece esta perspectiva?

*Si el cuerpo es el lugar de la experiencia, ¿cómo nos relacionamos con los otros cuerpos, entendidos de una manera extraantropomórfica?

*¿Cómo utilizamos el cuerpo en una exposición?

*¿De qué manera nos desplazamos por las salas?

*¿Cómo nos acercamos a una obra de arte?

*¿El arte solo se consume visualmente o podemos pensar otras maneras de activar los sentidos ante una obra?

*¿Cómo nos coreografía una exposición?

A continuación, Aimar propuso la construcción de un mapa mental de cómo recorrer el CNACC. Por medio de un dibujo, cada participante imaginaba una forma personal de recordar la experiencia que cada uno tendría con el edificio. Una vez dibujados los mapas, se compartían en grupo las ideas e inquietudes en torno al ejercicio.

Para finalizar, Aimar invitó a realizar una intervención corporal a partir de la obra *Jauría, animales prehistóricos* de Pablo Concha, expuesta en el parque del centro. Cada participante adoptó una postura que dialogara con la intervención. Se abrió la conversación con el fin de hacer un cierre de la jornada, comentando acerca de los temas planteados durante la sesión y dejando libertad para compartir impresiones.

Día 2	
FASE 3	13/09/2017
ARTISTA	Aimar Pérez Galí
PARTICIPANTES	26
INSTITUCIONES	Galería Gabriela Mistral, Centro Cultural Palacio La Moneda, Galería de Arte Posada del Corregidor, Centro Nacional de Arte Contemporáneo, Centro Cultural de España, Teatro del Lago Frutillar, Centro Cultural Estación Antofagasta, Balma-ceda Arte Joven, Universidad de Los Lagos, Museo de Arte Contemporáneo. Parque Cultural de Valparaíso, Subdirección Nacional de Museos.

Este segundo día partió con un ejercicio corporal en las terrazas del CNACC. Aimar guio una relajación con los y las participantes tendidos/as, para luego invitarles a imaginar el cuerpo como un edificio, haciendo de este una metáfora que permitiera abordar las problemáticas de la institución desde las sensaciones corporales individuales, relacionando así la arquitectura del cuerpo, sus ventajas y desventajas con la arquitectura de un edificio (institución cultural). Luego, propuso intercambiar opiniones sobre el ejercicio. En un primer momento, este intercambio se realizó en parejas, para luego abrir la conversación con todo el grupo.

A continuación, indicó a los participantes que escogieran un mapa de los realizados durante la jornada anterior, aclarando que debía ser un mapa dibujado por otra persona, con el fin de usarlo como guía para recorrer el centro.

Una vez terminados los recorridos, se comentó la experiencia reconociendo las dificultades, ventajas y desventajas de recorrer el centro a partir del mapa de otro/a. A la mayoría de los/as participantes les pareció un ejercicio interesante, ya que les permitió entender el espacio de otras maneras y fijar la atención en lugares que no habían visto o que no les habían llamado la atención. En un apego a la instrucción, algunos/as declararon sentirse algo perdidos/as al comienzo, ya que no era tan fácil descifrar lo que los mapas indicaban, pero finalmente lograron hacer sus propias interpretaciones sin importar si era o no lo que señalaba el mapa. Las relaciones corporales y espaciales tomaron su curso.

Más tarde, Aimar introdujo la idea de “relato coreográfico” e invitó a que cada persona elaborara el suyo, tomando como punto de partida una anécdota relacionada con experiencias vividas en torno al arte o idealmente ligadas al edificio del CNACC. Tras esto, cada participante anotó su anécdota y la comentó de manera personal con el coreógrafo, para poder construir el relato imaginado.

Concluidos los relatos, estos fueron presentados al grupo. Cada vez que se presentaba un relato, Aimar retroalimentaba la experiencia, especialmente en aquellos en los que no había podido colaborar en el proceso de preparación. A su vez, algunos participantes opinaban de cada una de las experiencias

Para finalizar las dos jornadas de trabajo y con ello la fase tres y final del proyecto *Educación la institución*, Aimar realizó un cierre a modo de evaluación final, asumiendo la responsabilidad de ser el último artista.

A modo de evaluación final de *Educación la institución*

Al ser la propuesta de Aimar la última de las tres fases del proyecto, el artista español desarrolló una dinámica de cierre en la que buscó reflexionar sobre la experiencia vivida durante este proceso. En el parque donde está ubicado el CNACC, dispuso sobre el pasto unas hojas escritas con las siguientes palabras: preguntas, respuestas, aclarar y comentar. Mediante esta clasificación quiso ordenar y acotar la reflexión. Bajo este esquema, los y las participantes fueron escribiendo sus apreciaciones, con el fin de evaluar el proceso realizado a lo largo del proyecto *Educación la institución* y/o, en particular, lo realizado durante la fase guiada por él.

Luego, abrió el diálogo con los y las participantes, valiéndose de la pregunta que vertebraba el proyecto: ¿qué debería aprender un edificio para convertirse en una institución cultural? Algunas respuestas a esta pregunta fueron:

- Valorar lo que se tiene, lo que se ha construido en el tiempo. Tener una mirada más positiva; no tanto centrada en lo que falta. Valorar lo construido en seis años y paso a paso.

➤ Que la institución reconozca la presencia del cuerpo del visitante, en el sentido de que las actividades, la visita mediada, no sea solamente estar vertical frente al cuadro, sino que la institución entienda que los espacios son dinámicos, el cuerpo tiene que expandirse, ocupar el lugar... Como dijimos con MICH, expandir rollos de papel y poder dibujar. Reconocer la presencia del cuerpo, del sudor, del grito del visitante, yo creo que eso es lo que debe aprender la institución.

➤ Una de las cosas que más me complicaba de este edificio, era lo hegemónico hasta del pasto. Me pasaba que cuando comenzaba a caminar, primero vi que nadie cruzaba el pasto, entonces era: “¡Chuta!, tampoco puedo tocarlo, es que está demasiado bonito y el edificio es tan blanco, tan pulcro”. Bueno, trabajo en el Bellas Artes donde el edificio también es tan blanco y puro, pues ahora está recién restaurado. También es bonito, y la gente tiene ese miedo de ¿puedo entrar a ese edificio o no? Hay otras cosas como las distancias del edificio que todavía me generan ruido, que no son amigables.

➤ Me gustaría hacer una aclaración desde el punto de vista de que en todo momento nos hemos preguntado ¿qué debería aprender un edificio para convertirse en una institución cultural?... Hemos estado centrándonos en un edificio contemporáneo, con una institución cultural contemporánea, y bueno, está bien, porque la mayoría trabaja en centros de arte contemporáneo o galerías de arte contemporáneo, pero los que trabajamos en lugares patrimoniales, donde la conservación es también una parte importante, no siempre tenemos tanto lugar para el movimiento, o para el tacto o para otros sentidos que no sean la vista, entonces mi reflexión va por las formas contemporáneas de comunicarse con respecto a un edificio que no lo es [...] aunque trabajemos en lugares más tradicionales, es posible comunicarnos de una forma no tradicional y creo que eso me lleva a una respuesta: lo que debería aprender un edificio es a conocerse a sí mismo, conocer cuál es su público. Lo importante es el público, la gente que visita, el habitante.

➤ Creo que en los edificios, las paredes hablan. Los edificios tienen que aprender a escuchar, aprender a ver, a sentir la relación que efectivamente establecen las personas con ese lugar, porque sea patrimonial o sea de arte contemporáneo, o en el caso de Balmaceda, que no es un museo, o sea tiene una galería, pero no es una galería, sino que es un lugar para que las cosas ocurran, es sobre todo un lugar, una construcción de lugar, que brinda espacio para que ahí ocurran cosas y ese edificio tiene que estar abierto. Sobre convertirse en una institución cultural, mi respuesta a esto es que nunca puede convertirse en una institución cultural. Para mí lo que tiene que aprender un edificio es a ser siempre instituyente, no instituido, que es al final lo que a una la hace levan-

tarse en las mañanas, porque cuando ya está instituido, como que no hay mucho que hacer. Es instituir permanentemente, estar en el proceso instituyente.

➤ A mí me da la sensación, también, de que el que tiene que aprender aquí no es tanto el edificio, sino la institución, porque muchas veces la institución nos impone [...] ahora por ejemplo con Cerrillos; nos ha impuesto un edificio que está totalmente descontextualizado, y pasa el peso a los demás de que hay que enseñar al edificio, cuando debería ser la institución la que tiene que aprender. Una institución para poder crear edificios que funcionen ya de por sí, ¿dónde tiene que colocarlos? Es ella la que debe hacer el esfuerzo de que la gente ya esté y que cumpla una necesidad, no que ponga el edificio sin ningún tipo de necesidad.

Para ahondar en estas respuestas, Pérez Galí planteó otras interrogantes: “¿Quién es la institución?, ¿quién es esa institución de la que hablamos?”. Luego continuó reflexionando acerca de que a menudo hablamos de conceptos abstractos, como la institución, de ahí su segunda pregunta. Bajo su perspectiva, abordó el tema de cómo una institución cultural estaba encarnada en unas personas que la activan, que la hacen, por lo tanto la institución es alguien, o es un nosotros. En sus palabras, la institución son los cuerpos que están trabajando en un lugar concreto, en un proyecto concreto o instituyendo continuamente algún proyecto. De ahí que afirmó:

a veces es un poco tramposo cargar o soltar el trabajo hacia ese ente abstracto que es la institución o el gobierno. Es una manera muy fácil de delegar la responsabilidad, pero cuando estamos hablando de la institución, o qué debe aprender este edificio, el edificio en sí mismo no aprenderá; será manipulado por los cuerpos que lo transiten, que lo agujereen para colgar cosas, que lo pinten de otro color para poder proyectar, pero son esos cuerpos que estarán ahí habitando o manipulando el espacio los que lo harán realmente, como un espacio habitable para la cultura o para el arte. Por lo tanto ahí hay algo. De algún modo, era mi función llegar aquí para recordar que son los cuerpos los que hacen la institución.

Algunos comentarios de los y las participantes a estos últimos cuestionamientos planteados por el artista español fueron:

➤ Siempre nos preguntamos cuál es la función de la institución cultural y llegamos a que se tiene que abrir a la gente, pero nunca tenemos presente a quiénes nos referimos cuando hablamos de la gente. Siempre hablamos en abstracto, no estamos conscientes cuando hablamos, por ejemplo, de esta democratización, de que igual hacemos una separación cuando hablamos de la gente o de las personas; pueden

haber distintos públicos, pero creo que igual hay que estar consciente, o quizás la gente también a la vez podemos ser nosotros; o no sé, cómo tener presente cuando nosotros también, al momento incluso de referirnos al público o a utilizar ciertos lenguajes, estamos cayendo también en esta segregación, o separaciones.

➤ El edificio no debería aprender nada, sino que la representación, la metáfora, como hablábamos ayer del edificio, debería desaprender prácticas de la institución que no vienen del mundo cultural. Por eso creo que debiésemos cambiar el aprender por el desaprender, y eso además pone en perspectiva una revisión concreta a nuestras prácticas, a nuestros discursos y cómo vamos adaptándolos a distintas circunstancias. Creo que en eso radica el rol político de la cultura y la estética en general, y es algo que deberíamos ejercitar constantemente, que nuestro trabajo no es asistencialista a fallas estructurales de un país, sino que efectivamente puede aportar desde una dimensión participativa, política, etc., al mejoramiento de la vida, y finalmente de la humanidad.

➤ [...] llevamos, fácil, seis años haciendo eventos sobre mediación cultural y siento que hay que comenzar a generar cosas más concretas, avanzar un poco más allá. Y, claro, esta publicación, considero que debe ser muy importante, en base a los conceptos que vamos generando, pero también siento que parte de esta educación de la institución debería ser justamente generar dinámicas como las que hemos generado, pero con la gente que trabaja en el edificio, la gente que hace el aseo, con los vigilantes. Hacer un ejercicio más profundo en relación con justamente ellos, ¿cómo se mueven? Porque, por ejemplo, ese mismo ejercicio de las limitaciones tiene que ver con que nosotras ayer cuando subimos a la torre de control, inmediatamente llegó un vigilante y nos dijo: “Oye, no pueden subir solas”. “Bueno, nos dijeron que sí”. “No, no pueden, bajen”. Entonces, lo mismo ocurre en el museo: “¡Oye, no, no foto! Oye, no en el suelo!”, entonces esas mismas cosas por lo menos a mí me pasan en el Bellas Artes. Converso mucho con los vigilantes y ellos constantemente me dicen: “A mí si me hicieran visitas por el museo, yo sería feliz, porque entendería lo que estoy cuidando”. Así de simple, entonces, cuando he hecho el ejercicio en otras instituciones, y les pregunto: “¿Ustedes saben qué están vigilando?” Y ellos responden algo así como: “Que no se roben esa cuestión”, que más encima encuentran que es fea. Como lo que pasó cuando se robaron el cuadro de José Pedro Godoy: “Menos mal que se robaron esa cuestión”, decían algunos. Entonces, también pasa por ¿quiénes son las personas que están moviéndose todo el día ahí y cómo tratan al público, y cómo nos tratamos desde adentro? Entonces, propongo, para un siguiente paso, ir por esa línea...

Al respecto Pérez Galí amplió esta idea:

Es interesante... Muy a menudo la institución son los cuerpos que la habitan [...] parece que hay unos cuerpos que cuentan y hay unos cuerpos que se invisibilizan, ¿no? Lo que comentábamos ayer: que hay una persona de seguridad al lado de un cuadro, pero él se cree que es invisible, ¿no? Como que él sabe que no está en la sala, que solamente está controlando, pero obviamente está presente. Entonces, cómo hacer ver que las personas de la limpieza también están, cómo incluir también a todas las personas que están trabajando y que están haciendo funcionar ese espacio. Y las personas de la limpieza son igual de importantes que la dirección, porque o si no seguramente habría algo que no funcionaría en ese organismo vivo, que está activo. Como cuando hacíamos la metáfora de nuestro cuerpo en relación con el edificio. Hay muchos trabajos por hacer y todos son igual de importantes

Siguiendo la línea del comentario anterior del artista español, se sumaron más análisis y reflexiones de los y las participantes:

➤ Voy a tocar el tema de desjerarquizar. A mí me gustaría volver a la presentación inicial de Aimar, que me encantó, y plantear dos preguntas: ¿qué debe aprender el edificio, desde este edificio propio, como del cuerpo, en el sentido de cómo desjerarquizarnos y cómo volver a lo local? Siento que la apropiación de este proyecto, para mí por lo menos, tenía que ver con cómo apropiarse de él y no solo venir a escuchar ciertas cosas que eran relevantes porque venían de personas expertas, ¿no? Entonces, respecto de la idea de la jerarquía, ¿cómo nosotros también nos convocamos a nosotros mismos desde nosotros, desde nuestra propia arquitectura? No desde la arquitectura de otros...

➤ Recordé a una poeta mapuche que nos explicó un poco del conflicto que hay, porque ellos tenían tradicionalmente su consejo, que es circular. Entonces, claro, cuando llega la institucionalidad chilena y les hace hacer juntas, les plantan la pirámide jerarquizada; entonces ahí la pirámide corroe al círculo.

➤ Precisamente poder juntarse, reunirse, convocar, nosotros como cuerpo para poder llegar a otros lados, pero también hay que reconocer, como respuesta, las limitantes cotidianas que uno tiene en el ámbito laboral. También, siempre he comentado que hay que bajar la ansiedad; o sea, queremos todo al tiro, rápido, pero yo entiendo que estos son procesos. Todos trabajamos en instituciones que tienen sus propios tiempos, sus propias demandas, entonces, cuando uno también reconoce esos espacios es cuando uno logra dinámicas quizás un poco más complejas. Si

algo aprendimos con María Acaso, es que los procesos son largos, son complejos, toman su tiempo. Entonces, creo que hay que reconocer que esos espacios se mueven en tiempos relativos [...] Uno quiere todo al tiro, pero no es real. Entonces, cuando uno baja la ansiedad, empieza a comunicarse [...] De modo que hay que bajar la ansiedad, relajarse y vamos viendo... Dejarse estar a la deriva y en esas instancias de deriva es cuando de pronto ocurren buenas cosas.

➤ Quiero hacer también un comentario respecto a qué va a pasar después de esto. Creo que la institución, o en este caso el Consejo, nos ha dado las claves de juntarnos en torno a diferentes preguntas y ya también está en cada uno trabajar en equipo y aprovechar los contactos que hemos hecho aquí. No podemos dejarle todo el peso a la institución y pensar que si ella no mueve el carro, nosotros no podemos hacer nada.



Fase 3-día 2: jornada de presentación de conclusiones de las tres fases de Educar la institución, moderada por Aimar Pérez Galí.



Fase 3-día 2: performance en torno al uso del cuerpo en la labor de lxs mediadorxs..

EPÍLOGO:

Reflexionando y
(de)construyendo
la institución
desde la voz
de los equipos
de educación

En un ejercicio disperso, porque atiende a la particularidad y diversidad de procesos que conlleva asumir la práctica educativa dentro de un espacio cultural, se constituyó este espacio de reflexión sin más ansiedad y expectativas que proponer un lugar de diálogo donde resonara fuerte la voz de quienes educan. Es que la práctica educativa constituye un ejercicio constante de observación, escucha, disposición, construcción, deconstrucción, equivocaciones, acuerdos, cuestionamientos, discusiones, etc., que demanda encontrarse una y otra vez. *Educación la institución* radica en poder escuchar lo que las personas que habitan esa construcción abstracta quieren decir. Es disponernos a oír su voz en una conversación que surge y se replica desde el cuerpo, sus acciones y voz. He aquí el desafío de proponer, en un acto glial (de unión y soporte para la construcción de conocimientos), un espacio que permitiera la aparición de nuevos sentidos para avanzar desde la institucionalidad en temas ligados a la educación en espacios culturales.

Este primer acercamiento para escuchar las voces de los habitantes de la institución y relevar la práctica educativa y pedagógica de los procesos de mediación, se asumió desde el cuerpo y las distancias que comprende el habitar un espacio cultural (ser parte de él), recorrerlo, aprender, enseñarle y resignificarlo, teniendo a la vista su potencial de metáfora. La tarea no fue fácil, pues implicó aceptar una voz crítica que invitó al análisis permanente sobre una pedagogía del habitar, considerando sus objetos y el espacio común como una forma de aparecer y revelarse.

Pedagogía desde el cuerpo para la institución

Cada una de las fases de *Educación la institución*, desde las plataformas de Jordi Ferreiro que delimitaron y pusieron en valor el espacio, permitiendo la emergencia del gesto al otorgarle un amplio sentido a sus acciones mediante la *performance*, pasando por el ejercicio gráfico del Colectivo de Arte MICH, que utilizó el registro plástico-gráfico y visual a través de la huella latente del dibujo para comprender los propios imaginarios y declamarlos frente a la institución, hasta llegar al ejercicio metafórico del movimiento propuesto por Aimar Pérez Galí, que se dispuso al desplazamiento como un relato y por ende un habitar, se constituyeron desde la corporalidad, es decir, desde las relaciones que tienen los cuerpos y el espacio; algo semejante a las primeras exploraciones que hacemos desde pequeños/as. Cabe mencionar que no entendemos el cuerpo como una masa que transporta las ideas brillantes de una cabeza pensante, sino como parte de un todo. Somos cuerpo cuando pensamos, nos movemos, reímos, gritamos, lloramos, etc. Esta condición permite comenzar un proceso educativo que ve oportunidades desde la propia acción. Asumiendo esto, es que esta didáctica del cuerpo permitió comunicar y revisar las diversas prácticas educativas y compartirlas de manera horizontal para avanzar hacia una institución que busque educarse.

Pero, ¿se puede “educar la institución”?

Entendemos el acto de educar como una revisión y un hacerse cargo constante de las prácticas pedagógicas en un ejercicio de introspección y búsqueda permanente. Cabe, entonces, recordar la pregunta que guio este recorrido: ¿qué debería hacer un edificio para convertirse en institución cultural? La institución debe estar en un permanente estado de escucha de sus habitantes, con la memoria en alerta y, asimismo, sus habitantes deben alzar la voz para, primero, construir el sentido de un discurso, comunicarlo y, al escucharlo, puedan cuestionarlo y reelaborarlo en permanente colaboración. Las estructuras no toman vida si sus habitantes no se disponen a ello.

Pero, ¿cuál es el rol de la pedagogía en este contexto?

Pues, el de facilitar los espacios para adentrarse en esta búsqueda constante. La reflexión, el hacer permanente, la crítica y también la auto-crítica, son elementos fundamentales a la hora de desplazarse hacia un habitar protagonista a través de la diversidad de narrativas. El edificio como contenedor de memoria y generador de discursos y sentido activa historias y voces diversas que dialogan, se escuchan y encuentran, en pos de construir y profundizar sus prácticas.

Es así como la institución también debe tener claro cómo hacerlo y con quién. En este sentido, todo acto pedagógico de la mediación radica en la escucha y en lo que se proyecta tras ellas. De ahí que en cada una de las fases de *Educación la institución* se buscó dinamizar y tensionar el rol de la educación en un contexto en que esta labor yace limitada, en muchos casos, a la transmisión, presentación y representación de certezas dadas por expertos sobre unos objetos oficialmente reconocidos. Es aquí donde se hace necesario retomar el concepto de escucha para diversificar. Escuchar implica estar en disposición, prestar atención con el cuerpo, apelando al autoconocimiento y reconocimiento frente al aprendizaje, temas fundamentales para un ejercicio pedagógico de la mediación entre agentes, territorio (espacio cultural) y objetos (obras, artefactos, etc.).

Una pedagogía de la escucha se hace necesaria para una mediación que posibilite el diálogo y ponga especial atención a cada una de las narrativas, no solo para mediar los objetos, sino para utilizarlos como pretexto mediante la sinergia de estas y quienes escuchan y comunican. El objeto es un pretexto. Los museos, salas, galerías, instituciones son un pretexto. En este sentido, la pedagogía es propia de quienes levantan puentes entre las narrativas y los objetos para construir sentidos.

Poner en el centro estas narrativas no supone desplazar al objeto completamente, sino que dar cabida a una práctica pedagógica intencionada que utiliza este objeto para resignificar imaginarios herméticos, acercar los procesos del arte (contemporáneo) a quienes visitan estos lugares y sus diversos contextos (narrativas). Esta práctica supone una comunicación entre agentes activos y dispuestos que complementan lo experimentado mediante sus propias biografías e imaginarios, sintiéndose parte y habitando un espacio, debiendo enseñar

y, a la vez, aprender en este proceso. Este ejercicio humano permite el real acceso y facilita la estructuración de puentes tan distintos y complejos como diversidades coexistentes en el territorio.

Con *Educación la institución* se buscó poner en el centro las diferentes narrativas de los territorios y utilizarlas como pretexto para resignificar la tradicional educación de museos a través del aprendizaje performativo, entendiendo que el acto de mediar es memoria viva que permite construir nuevas posibilidades. Comprendió disponerse y facilitar la sinergia entre espacios culturales para dar cabida a historias emergentes y sus relaciones, teniendo en cuenta que la institución cultural como testigo (relicto) de tiempos pasados no se fundamenta en la anécdota, sino en el valor que esta tiene para construir presente a través de su eco. Facilitar esa construcción constante es la tarea que debe asumirse al pretender educar la institución.

Antes de educar la institución

• GABRIEL HOECKER GIL* •

Ayer, frente al lugar en el que trabajo, cruzó un bus naranja que levantaba un mensaje a favor de la libertad de las familias por educar a sus hijos (y los de otras familias también), apelando a que el Estado no metiera sus narices en los mal llamados asuntos valóricos.¹ Derechamente transfóbico, citaba una biología obsoleta. Ver esa máquina de fierro financiada por ricos y defendida por pobres fue una escena patética. Además, activó un detonante neoliberal que, una vez más, exhibió la fragilidad de nuestra fachada democrática. Subí y me tomé un café en la esquina de Alameda con Morandé y fui observador del escenario. Me fue imposible no detener el orden casual del día a día y pensar.

Pensé en los relatos que dominan hace siglos esta hacienda pobre. Pensé en el Estado, en la Iglesia, en los medios de comunicación, en la escuela y en la familia. Pero sobre todo, pensé en los archivos de la infancia, en su instrumentación progresista o en su deshumanización conservadora. Pensé en que la voz de los niños existe cuando se les enseña a hablar una lengua impuesta o cuando se les enseña a escribir la palabra adulta. Pensé en ese nodo problemático. Pensé en el régimen de la palabra, en la politicidad de las palabras.

El café se acabó y después del despliegue policial, la irrupción callejera también.

Los privilegios de la palabra, el virtuosismo del logos, me llevó ahora, en la comodidad de mi escritorio, a preguntarme por las zonas de resistencia de los niños. Por sus genealogías emancipadoras, por sus alitas rotas. No virtuosas, rotas y ruidosas. Pensé en la crisis institucional del Servicio Nacional de Menores, en el dolor, el placer, la pena. Me imaginé sus voces, porque no las conozco. Son guaguas que no lloran, y por eso, no maman. Muerden.

Pensé en una anécdota reciente, en la que un colega comentó cómo, un día ordinario, llegó un grupo de niños a visitar la exhibición y fue dividido por la binaria instrucción entre hombres y mujeres. Uno de los estudiantes se quedó al centro y preguntó con una sonrisa inocente si podía quedarse ahí. Nadie le dijo nada, la profesora tomó su mano y se despidieron.

Si hubiese estado ahí me hubiese gustado decirle algo. Me hubiese gustado que me dijeran algo a mí.

El relato de esta anécdota podría ser replicado, con algunas variaciones, por cualquier trabajador o trabajadora del centro cívico de la capital. Sin embargo, en mi caso, atiende dos campos de mi vida: mi trabajo y mi biografía.

El hecho descrito anteriormente se cruzó con la exposición de Andy Warhol, refe-

* Encargado de contenidos pedagógicos, Área Educación y Audiencias, Centro Cultural La Moneda

¹ La mañana del 10 de julio de 2017 recorrió las calles del centro de Santiago el llamado “Bus de la Libertad”, campaña organizada por CitizenGO Chile, Padres Objetores de Chile y el Observatorio Legislativo Cristiano, que buscaba defender el derecho preferente de los padres a educar a sus hijos según sus valores, hecho que provocó la reacción de distintas organizaciones y activistas de la comunidad LGBTI+.

rente del arte pop que problematizó visualmente las ironías de la cultura estadounidense. Una personalidad que cuestionó las posibilidades de la originalidad, tensionando la idea de genio del artista y evidenciando el fetichismo por el objeto artístico persistente en el circuito de las artes. Una figura que atendió a través de *The Factory* a aquellos marginados por la moral conservadora “gringa” de la época y convivió creativa y personalmente con una escena que celebró la diferencia en términos de raza, sexualidad y clase.

Es evidente que dicha exposición era una posibilidad absoluta para atender crítica y pedagógicamente problemáticas atinentes al escenario chileno actual. Una atención simbólica que advierte la necesidad de un diálogo global con aquellos signos que hoy se desplazan estéticamente en nuestro país. Como deber profesional, incluso ciudadano, Andy Warhol ofrecía esa posibilidad de discusión.

Sin embargo, la anécdota relatada al comienzo de esta reflexión me hizo ocuparme de la cualidad performativa de la mediación y en cómo la voluntad de transformación simbólica, desde códigos meramente estéticos, es insuficiente sin la atención crítica a nuestras propias biografías. Pensé en cómo la decolonialidad es también una estrategia que puede aplicarse a las narrativas personales que nos constituyen, y que al verse puestas en crisis, en un gesto de alta complejidad pero de hermosa honestidad, refuerzan zonas de emancipación desde un plano que desborda lo simbólico y se instala en lo real.

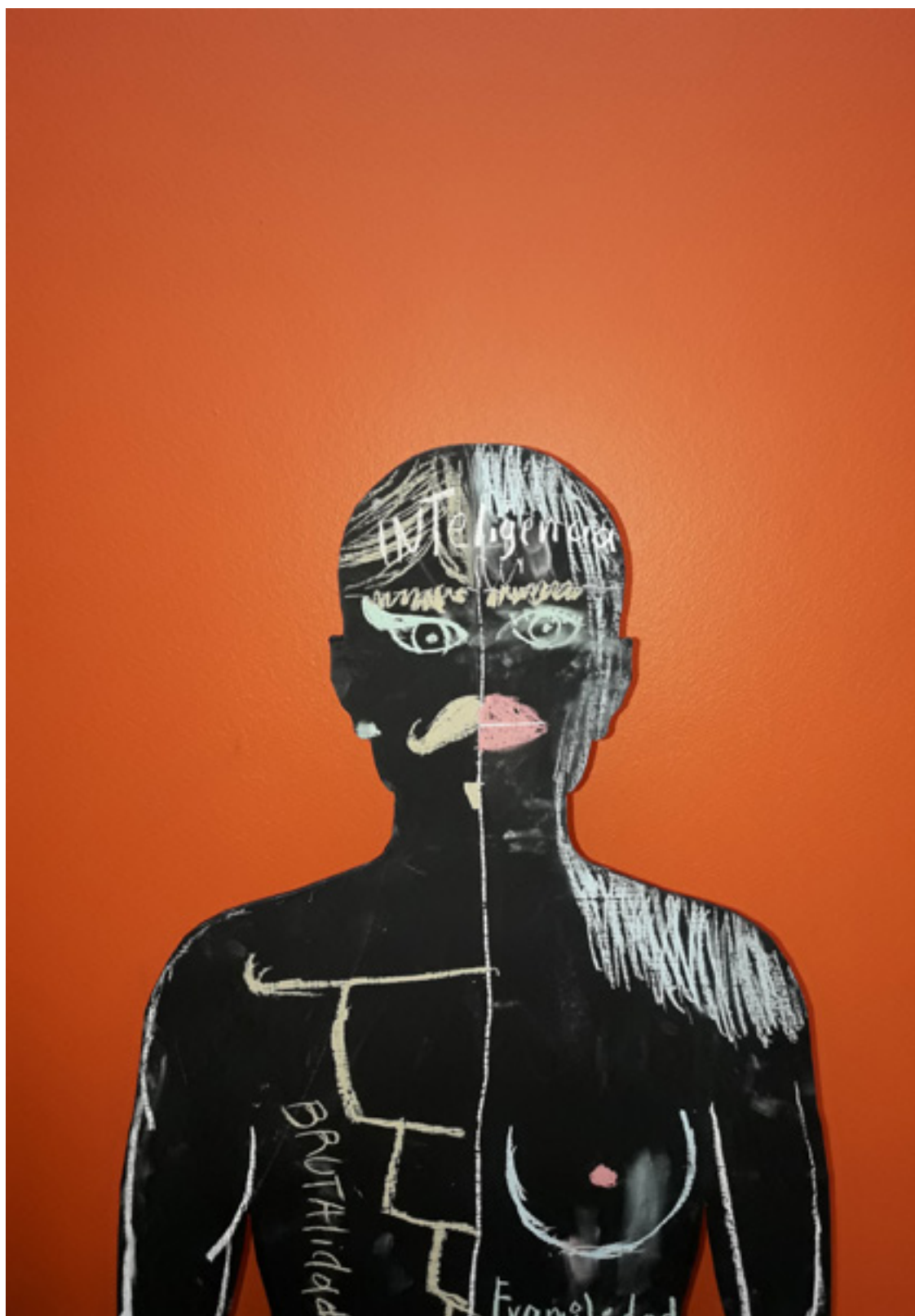
Esto implica repensar epistemológicamente la práctica de la mediación de las artes visuales. Instalarla en un campo de reflexión situado en términos reales. Incluso frente a situaciones de desventaja, ante hegemonías culturales, estar conscientes de aquellos privilegios que pueden nublar nuestra acción pedagógica frente a escenarios que no observamos, sombras de subjetividades que desconocemos, pero que subyugadamente existen.

Este proceso de revisión, exploración y replanteamiento de nuestros propios modos de hacer implica instalarse en un escenario de aprendizaje, pero, sobre todo, de desaprendizaje permanente. Esta introspección profesional advierte una mirada autorreflexiva no solo a las estructuras del arte, sino a nuestro propio comportamiento, a cómo nos apropiamos de la teoría en lo cotidiano.

Las tres fases de *Educación la institución* alimentaron este espíritu y facilitaron momentos elementales para la consolidación de un territorio cultural robusto, donde las instituciones no teman ser cuestionadas y, por el contrario, activen complicidades afectivas colectivas y estrategias horizontales de comunicación. En este acto autorreflexivo veo el potencial de una redistribución rizomática de las relaciones investigativas, curatoriales y educativas dentro de los centros de artes, con preguntas hacia o desde las comunidades, pero también hacia las operaciones internas de las instituciones y, por qué no, de nosotrxs mismxs.

En este sentido, *Educación la institución* es activar colectivamente intuiciones que pueden, y debiesen, alimentarse desde lo humano. Pensar en nuestra práctica desde esta mirada es una decisión política, ética, pero también un acto de resistencia. Es entender la educación como verbo y no solo como sustantivo. De este modo, se vuelve real y no solo simbólico el desafío de modificar nuestros lugares de enunciación, romper jerarquías sociales e interpelar la educación tradicional, desde lo más personal y contextual hasta alcanzar reflexiones más transversales.

Es algo en lo que estoy trabajando, desde la pedagogía popular que me abraza y el feminismo que me sostiene.



Cartografía humana realizada por estudiantes de 7° Básico en el taller “Superstar: género, publicidad y diversidad”, en el marco de la exposición “Andy Warhol. Ícono del arte pop”, Centro Cultural La Moneda, 2017.

La mediación como relación

• CARMEN GONZÁLEZ ÓRDENES* •

Al asistir a una exposición de artes...

Hay una persona que me recibe y me invita a mirar las obras, me pregunta qué veo, qué pienso a partir de lo que estoy observando, hablamos de temas y conceptos relacionados con el significado de la obra, de cómo son los colores y sobre qué sucede al analizar los elementos que en ella aparecen con respecto a mi mundo cotidiano. Esa persona ha realizado una mediación artística conmigo. (CNCA, 2014).

Las instituciones culturales en Chile están cambiando y me atrevería a decir que para mejor. Hoy se problematiza sobre las prácticas de mediación y se discute el grado de transformación o de potencial transformación que puedan tener. Comienzan a quedar atrás aquellas prácticas ególatras, esas que buscan entregar contenido para demostrar cuánto dominio se tiene del tema y, en su lugar, aparecen prácticas más dialógicas, más participativas, es decir, más respetuosas con los procesos y tiempos de todos.

Pero esto no ha sido tarea fácil. Ha significado sincerarnos para lograr repensar y entender el término “mediador”¹ no solo desde nuestras prácticas, sino desde nuestras necesidades y las necesidades del mediado. Para ello resulta fundamental partir entendiendo de dónde viene el término.

El término *educador* ha sido el más utilizado desde que se formaron en España los departamentos de educación. Apareció como rechazo al término *monitor* o *guía*. Este término tiene influencias anglosajonas, puesto que en Inglaterra y Estados Unidos se utiliza *educator*. En el caso del término *mediador*, la principal influencia ha sido del término francés *médiateur culturel*. (Vidagañ, 2016, p. 69)

El dejar de ser “guía” y pasar a ser “mediador” no es un juego de palabras o una forma de modernizar el concepto, es entenderlo como un cambio de paradigma. Es problematizar sobre nuestra labor, es lograr que nos preguntemos desde dónde nos vamos a situar para lograr realmente conectarnos con el otro, respetando tanto nuestros procesos como los de ellos y así lograr vincularnos. Esto último, tal vez, es lo más complicado.

En ese sentido, considero que es fundamental comprender la mediación desde los planteamientos de Vigostky, quien nos la presenta a partir de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), diciéndonos en términos muy simples que: “la ZDP es la brecha entre lo que uno puede hacer solo, sin apoyo, y lo que uno puede hacer con apoyo y pistas de otro más conocedor” (Vigostky cit. en Bruner, 1997, p. 7).

* Encargada de mediadorxs y talleristas, Centro Cultural La Moneda.

¹ En este texto utilicé de manera inclusiva términos como “mediador”, “mediado”, “educador” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para hablar de hombres y mujeres. Esta opción busca solamente facilitar la fluidez de la lectura, dado que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares.

Bruner (1997), a partir de la ZDP, desarrollará el término de “andamiaje” para referirse al aprendizaje por descubrimiento, lugar donde el mediado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje, gracias al andamio (mediador) que le ayudará a descubrir. Es decir, ya no se trata de entregar contenidos, sino de generar relaciones para que el mediado tenga un papel protagónico en la construcción de su aprendizaje.

Frases como las de Amengual (2014) resultan cada vez más pertinentes y acorde a lo recién planteado: “cada vez somos más los que pensamos en nuestra labor de trabajo con públicos como algo que tiene que ver con la creación de estrategias de intercambio más que con el transvase de información” (2014, p. 48). Sin embargo, discrepo en la idea de comprender la mediación como “creación de estrategias”, puesto que esto no se trata de generar recetas, sino de comprender el acto de mediar como un proceso vivo, en constante cambio y desafío.

Pero el trasvasije de información no es el único problema, la institución nos muestra los propios, es decir, “en ese modo de juego dominante, la mediación del arte se concibe al servicio de la institución y del público, aspirando a legitimar la primera y a multiplicar el segundo” (Mörsch, 2011, p. 8). En ese sentido, el vínculo entre instituciones puede ayudar para que la mediación no sea un número y se comprenda al mediador y al mediado como sujetos activos en este proceso.

Partí diciendo que las cosas estaban mejores, pero eso no significa que debamos conformarnos. Este es el inicio de una gran historia que aún tiene muchas reflexiones por realizar, porque la mediación es hoy un proceso vivo y, como está vivo, hemos de estar atentos a los cambios y las necesidades de las nuevas generaciones, pues la mediación no es un puñado de estrategias rígidas y estáticas. La mediación es muchísimo más que eso: es entenderla como relación y relación significa valorar la subjetividad de quien media y de quien es mediado, entendiéndolos como sujetos históricos y relacionándonos a través del diálogo; un diálogo que nos va a permitir construir nuestra práctica y permitir que el mediado sea protagonista de la construcción de su propio conocimiento. Solo así lograremos que la mediación se entienda y se practique como relación para la transformación social.

Referencias bibliográficas

- Amengual, I.** (2014). Del giro educativo como nueva máscara o de cómo me re-vuelve el chocolate laxante de Žizek. En C. Padró y P. Villanueva (coords.), *Voces con alas críticas* (pp. 46-55). Barcelona: Museum Mediators.
- Bruner, J.** (1997). Celebrando la divergencia: Piaget and Vigotsky. *Human Development*, 40(2), 63-73. Recuperado de: <file:///C:/Users/yoyita/Downloads/22%20Jerome%20Bruner-separata.pdf>
- CNCA.** (2014). *Caja de herramientas para la Educación Artística. Mediación artística*. Recuperado de: <http://www.estaciondelasartes.com/wp-content/uploads/2016/02/B-Mediaci%C3%B3n-Art%C3%ADstica2.pdf>
- Mörsch, C.** (2011). Trabajo en contradicción. *Revista Humboldt. Goethe-Institut*, 156(76), 7-9. Recuperado de: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/esindex.htm>
- Vidagañ, M.** (2016). *Museos, mediación cultural y artes visuales: perfiles profesionales del ámbito educativo*. (Tesis de doctorado). Recuperado de: roderic.uv.es/handle/10550/56166

El mediador cultural como puente entre culturas

• RODRIGO CARREÑO ENCINA* •

¿Cuánto es necesario que sepa un visitante para conocer, comprender y valorar, ya sea una obra de arte, una propuesta artística de un colectivo o taller, un monumento histórico? ¿Cuánto tiempo es necesario destinar para que se incorpore estos conocimientos, contenidos y saberes durante una visita guiada, recorrido, encuentro con la obra o similar?

El tiempo y el tipo de experiencia son uno de los principales factores que me han intrigado permanentemente en la práctica de la educación artística, como también en el oficio de la mediación, en el sentido de que muchos de los que nos desarrollamos laboral y profesionalmente en el contexto de la mediación artística, nos iniciamos teniendo como base una formación académica tradicional hacia el desarrollo y práctica de un oficio que ha cobrado una alta visibilidad en la última década a nivel local, el que sin embargo aún lucha por el espacio de visibilidad y reconocimiento dentro de las mismas instituciones culturales.

Aún recuerdo la respuesta de una profesora, al terminar mis estudios universitarios, respecto a que “las visitas guiadas eran un trabajo muy pequeño” para alguien que había estudiado historia del arte, considerando que ese microespacio no era suficiente para que el público pudiera conocer o comprender realmente de qué trataban las expresiones artísticas, como si todas ellas correspondieran a un conjunto de obras que tienen el sello de “Arte” con “A” mayúscula que denostara ya E. H. Gombrich en su clásica *Historia del arte*.

Con lo anterior, vuelvo a la pregunta inicial de “cuánto” se necesita destinar o invertir en los visitantes a través de diferentes estrategias y formatos, como visitas guiadas, recorridos, talleres, diálogos con la obra, etc., para que los visitantes puedan conocer y, eventualmente, comprender y valorar una propuesta artística. La interrogante de este factor cuantitativo también me lleva hacia otra arista, en particular a la posición del mediador cultural y artístico en cuanto sujeto visible que se desempeña como “puente entre culturas”, quien promueve el intercambio entre los contenidos de una obra y los conocimientos de los visitantes.

En este contexto, la condición de visibilidad del mediador cultural y, especialmente, dentro del ámbito de la educación artística, choca precisamente con la “actitud” que puede desarrollar hacia el visitante, en el sentido de considerar “cuánto” de su tiempo, conocimientos y ganas de participar desea entregar para el desarrollo de una actividad educativa-artística. Más de alguna vez me he encontrado con colegas que extienden un recorrido o taller por considerar “que no sentían que los visitantes estaban entendiendo o participando lo suficiente”, practicando así un sutil secuestro intelectual a quienes solo buscaban una orientación o deseo de conocer un poco más del mundo creativo y artístico.

*Encargado de mediación, Galería de Arte Posada del Corregidor. Subdirección de Cultura. I. Municipalidad de Santiago.

Quizás la idea del secuestro intelectual se pueda entender debido a que en nuestra cultura local, la educación está fuertemente arraigada en un “aprendizaje por recepción”, como bien definía Robert Manzano (1998). Hablo desde mi experiencia escolar: de recibir los contenidos de las asignaturas de modo pasivo y de forma acabada, para comprender y utilizarlos de modo reproductivo cuando los necesitábamos, como si los contenidos fueran monedas falsas que activaran la máquina cerebral y cognitiva de forma automática ante una interrogante o estímulos externos.

En este contexto, una de las ventajas de la educación artística es que puede desarrollar un “aprendizaje por descubrimiento”, en donde los estudiantes no reciben los contenidos de forma acabada, sino que hay un tiempo y espacio de exploración y reorganización de ellos antes de adaptarlos y asimilarlos para su conocimiento. Este reconocimiento de cómo nuestro sistema educativo local ha moldeado nuestra actitud como visitantes de espacios culturales puede ayudar a comprender la actitud pasiva, tímida, sosegada, de los visitantes en experiencias de mediación y activación, lo cual nos impide aún considerarnos como “consumidores” de experiencias culturales y también como “proveedores” de las mismas.

Quizás, la falta de interés de los visitantes por una participación y consumo más activo de experiencias de mediación artística se deba a que estas no cumplen la expectativa del placer, factor que ya Gabriela Mistral identificaba en la década de 1930 respecto del fracaso de los planes de lectura estatales en niños y adultos analfabetos en América Latina: “el hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer”, entregando a su vez una breve metodología que bien se puede desplazar hacia otros cambios de educación artística: “la faena a favor del libro que corresponde cumplir a maestros y padres es la de despertar la apetencia por el libro, pasar de allí al placer del mismo y rematar la empresa dejando un simple agrado promovido a pasión” (Mistral, 1935, p 229).

La promesa de placer, gozo y disfrute debería ser entonces quizás la primera, y verdadera, moneda de oro que active los mecanismos cognitivos de cada visitante ante las interrogantes que plantean las experiencias artísticas, y más aún, en experiencia de mediación directa como los recorridos guiados, los cuales suelen ser todavía los principales productos de museos, galerías y centros culturales. En este tipo de estrategias, la actitud del mediador cultural, como también la del espacio en donde se desarrolla, son claves para generar este primer vínculo activador de sentido: el registro afectivo, la actitud corporal, el juego del lenguaje, la entonación de la voz, son elementos a considerar en lugar de la actitud pseudoheroica que suele apoderarse del mediador cultural al momento de aproximarse a la aventura del arte, y sobre todo de las prácticas artísticas contemporáneas.

Una actitud que Rubén Chabado pone en cuestión al examinar la figura del héroe en la revoluciones latinoamericanas del siglo XX, que puede extenderse hacia cómo aspiramos a ver, de forma a veces casi obsecuente, el arte contemporáneo en cuanto encarnación de libertad absoluta. Esto puede generar en los agentes culturales el ocultamiento de una “actitud ideológica partidaria y heroísmos reproductores de simulación”, en donde “el debate de lo que se cuenta y cómo se cuenta nunca deber ser soslayado” (Chabado, 2014, p. 57).

El ideologismo partidario oculto y latente puede afectar entonces ese “cuánto” entregar y afectar esa “pasión de leer”, que no es sino finalmente el desarrollo del hábito por el consumo cultural y, por lo tanto, la promesa de placer: placer del gozar, placer de involucrarse de modo libre, placer, finalmente, de la autonomía personal, especialmente en un momento en el que sobreproliferan ferias, bienales e intervenciones artístico-culturales que bien pueden desorientar o llevar a la indiferencia y el aburrimiento del público. Si algo nos dejaron la vanguardias históricas y postvanguardias a lo largo del siglo XX, es que el arte no puede cambiar el mundo, pero sí es el lugar en donde el mundo puede ser reinventado, cuestión que también nos advierte Michelle Petit al hablar que la educación artística, y por extensión la mediación artística, “no repara todo, ni mucho menos, pero contribuye a la presentación poética del mundo” (Petit, 2015. p. 188). Es decir, sí contribuye al sentimiento de pertenencia hacia las obras y el patrimonio cultural del entorno de cada individuo, desarrollando “el oficio del aprendizaje del oficio ciudadano y una educación orientada a la democracia” (Nusbaum cit. en Petit, 2015, p 188).

Finalmente, la educación artística y sus espacios de mediación correspondientes deberían tender a la ampliación perceptiva a través de diferentes sentidos, y superar la ansiedad del “cuánto” entregar, tensionando actividades creadoras y autoactividades estimuladoras y críticas... o, quizá, como decía una frase de Yoko Ono en una pasada exposición que se presentó en Santiago: “En lugar de juntar firmas, pongan los traseros en filas para hacer un pedido de paz”. Quizás sea tiempo de mover más firmes los traseros.

Referencias bibliográficas

Chabado, R. (2014). *Apuntes sobre el heroísmo*. Colección Signos de la Memoria. Santiago: Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

Manzano, R. (1998). *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara: Iteso.

Mistral, G. (2014). Pasión de leer. *Anales de la Universidad de Chile*, (6), 229-231. DOI:10.5354/0717-8883.2014.31839. Disponible en <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/31839>

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias culturales de transmisión cultural*. Buenos Aires. FCE.



Desde hace unos años, la mediación en museos ha dejado de ser un área profesional invisible y ha comenzado a ser una práctica que despierta expectación. Uno de los debates en este ámbito es la necesidad de terminar con la idea de la mediación como servicio, para entender el trabajo de lxs mediadorxs como producciones culturales autónomas generadoras de conocimiento, que han de situarse al mismo nivel que las de otrxs profesionales que operan en un museo.

Bajo la dirección y curatoría de María Acaso, el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio desarrolló el proyecto *Educar la institución*, mediante el cual congregó a educadorxs de espacios culturales de todo el país. Conceptualizado como una instalación artística, un proyecto curatorial y un programa educativo, todo a la vez, su meta fue alterar las ideas preconcebidas sobre qué es una exposición y un programa de mediación; quién es el(la) artista, el(la) curador(a), lxs educadorxs y lxs visitantes, reformulando todos estos roles y preguntándose sobre y a través de ellos mediante la participación de las voces de estos cuatro agentes.

Guiados por la pregunta, ¿qué debería hacer un edificio para convertirse en institución cultural?, y entendiendo la institución como una red de construcción colectiva y horizontal de conocimiento, *Educar la institución* invitó al colectivo chileno MICH y a los artistas catalanes Jordi Ferreiro y Aimar Pérez Galí para activar experiencias que incitasen a lxs educadorxs a responder dicha pregunta desde la performance, la danza y los procesos de arte colaborativos.