

“Pedagogías expandidas y la profesionalización del guía de artes visuales”

Alma Molina Carvajal

Desde comienzos de la década del dos mil se pueden comenzar a encontrar elementos a nivel de políticas públicas que buscan impulsar la profesionalización del campo cultural y artístico, que se puede ver reflejado en la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) el año 2003 y en sus diversos programas, acciones e investigaciones, que estemos de acuerdo o no con sus implicancias y orientaciones políticas e ideológicas, han ido acentando una cierta noción acerca de lo que significa el concepto *profesional* en el sector. Como lo define el estudio acerca de la profesionalización de las artes visuales del CNCA (2012), el artista profesional chileno es aquel que ha sido formado en una institución reconocida por el Estado, produce y exhibe públicamente su trabajo, invierte tiempo y dinero en esta producción, recibe remuneraciones por esta actividad y finalmente es reconocido por sus pares o por las instituciones como artista. A partir de esto se “entiende que el artista no está solo en el proceso creativo sino que depende y requiere de un campo profesionalizado en que los demás actores del campo del arte estén habilitados y cuenten con las condiciones para cumplir también su rol” (p.34). De este modo el campo completo, en el que también interactúan instituciones como los museos, centros culturales y espacios de exhibición, han tenido que ir profesionalizando tanto su gestión – de ahí el auge que los programas de gestión cultural han tenido en los últimos 15 años- como sus recursos humanos, en el que aparecen actores cuya labor exige poseer una trayectoria profesional muy similar a la ya expuesta con respecto a los artistas.

A pesar de no estar identificado en los estudios del CNCA, un actor que está comenzando a tener mayor visibilidad dentro de las instituciones como museos y centros culturales, es el del guía/monitor/mediador/educador, el cual normalmente depende de un departamento de educación/mediación/audiencias/públicos que responden a su vez a una determinada misión y concepciones con respecto al rol educativo y la relación entre institución- patrimonio- públicos.

En los últimos años ha comenzado un giro desde un paradigma tradicional hacia uno en el que el acento en el objeto artístico/patrimonial se va desplazando hacia los públicos, un proceso que ha ido llegando muy tardíamente al país, pero que ha sido dinamizado en gran medida por la acción de los encargados de lidiar directamente con los públicos o audiencias culturales. En ese sentido queremos revisar algunas acciones que, de la mano con la profesionalización de la actividad, van perfilando transformaciones con respecto a lo que se entiende por labor educativa en los espacios nacionales.

A partir de esto, nos gustaría relevar a la Pedagogía como campo disciplinar expandido, que puede contribuir a la reflexión crítica en torno a los principios y las acciones educativas en museos, centros culturales y espacios de exhibición, en miras a una mayor sistematización e investigación de las experiencias que permitan ir cimentando el carácter profesional de la labor y el rol educativo en los espacios culturales.

La misión educativa o cómo se educa en los museos.

Si bien a través de este texto nos interesa centrarnos en la figura del guía/mediador como agente impulsor de cambios del paradigma educativo en los museos e instituciones culturales, es necesario hacer una pequeña revisión acerca de los modelos existentes, tomando como referencia a los museos, ya que a través de la museología se ha ido estudiando y planteando de manera más sistemática las relaciones entre patrimonio y educación, imponiendo la pauta a otros espacios.

De este modo nos detendremos brevemente en algunos momentos que fueron demarcando nociones acerca de la relación entre los museos y lo educativo, que como señala de modo general y esquemático Lauro Zavala (2006), implica la existencia de un modelo o paradigma tradicional en diálogo con un modelo emergente. El primero sostiene, con respecto a lo educativo, que:

(1) el museo es un apoyo que complementa la educación formal; (2) el objetivo de la visita es la obtención de conocimientos; (3) lo esencial de una exposición es su contenido; (...) (6) la experiencia educativa se produce al ofrecer al visitante una representación del mundo clara y convincente; (7) la experiencia educativa durante la visita se reduce a la visión y el pensamiento; (8) la experiencia educativa se apoya en la autoridad de los expertos (p.8)

Mientras que el paradigma emergente plantea:

(1) el museo ofrece una experiencia educativa independiente de la educación formal; (2) el objetivo de la visita es múltiple y distinto en cada experiencia concreta; (3) lo esencial de una exposición es el diálogo que se produce entre el contexto del visitante y la experiencia de visita; (...) (6) la experiencia educativa se produce cuando el visitante satisface sus expectativas rituales y lúdicas durante la visita; (7) la experiencia educativa durante la visita involucra las emociones y las sensaciones corporales; (8) la experiencia educativa se apoya en la participación activa del visitante” (p.8)

Así, en el marco Latinoamericano, Georgina DeCarli (2003) contextualiza el paradigma tradicional de la mano del nacimiento de los Museos Nacionales del siglo XIX, los cuales se establecen como aparatos ideológico de los nacientes Estados Latinoamericanos en los que se configura una identidad nacional a partir de la selección y creación de objetos o elementos que dan cuenta de un discurso oficial, universalista y hegemónico, en el que a diferencia de los museos europeos cuyos discursos se estructura en función de patrimonios de otras culturas y procedencias, estos demandan una justificación histórica y cultural.

Por tanto es fácil inferir que la labor educativa de estos primeros museos latinoamericanos era de gran relevancia y en directa sintonía con la necesidad de construcción de una identidad nacional y republicana ligada al discurso oficial de los Estados y los grupos de poder. En ese sentido, quizás más que los museos europeos, los museos latinoamericanos están íntimamente ligados con la institución escuela, como aparatos modernizadores y reproductores en directa sintonía. En la práctica estos museos llevaban a cabo su misión educativa en los procesos museológicos mismos, de selección, investigación y contextualización de los objetos, en la que su contemplación bastaba para cumplir sus objetivos de culturizar y *civilizar* a los visitantes.

A principios del siglo XX, en base a las corrientes científicas, las disciplinas comenzaron a tener un carácter más relevante por lo que los objetivos educativos se centraron en la transmisión de estos saberes. De la mano con esto se fortalece el rol público del museo que se traduce en estrategias para que más personas los utilicen y visiten, en donde la museografía se vuelve importante como canal de comunicación, y en ese sentido de transmisión de los contenidos. En la práctica, la relación con la escuela se acentúa a través de actividades que las conectan directamente (visitas de los estudiantes al museo y viceversa) así como de la entrada de una perspectiva didáctica a la museografía.

Entre las décadas del 60 y 70, la museología comienza a transformarse de manera más drástica en paralelo con las teorías sobre educación. De este modo en el año 1968, ICOM¹ instala la definición de museo, que con algunas pequeñas variaciones, es la misma que rige actualmente y que estipula los fines de esta institución: estudio, educación y recreo. Sin embargo este será el punto de partida de una discusión que busca transformar la noción decimonónica y elitista de museo, para pasar a un paradigma emergente, como dice Zavala (2006) o también denominado como posmoderno.

A partir de la IX Conferencia Internacional del ICOM en Grenoble, Francia el año 1971 en la que aparece el “ecomuseo” y la mesa de conversación “La importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo” realizada en Santiago de Chile en 1972 en la que se discutió en torno a la noción de “museo integral”, se da inicio al movimiento de la Nueva Museología la cual es una propuesta que, como señala Georgina DeCarli (2003) “es un llamado al cambio (y por ende a la reflexión) de todos los museos contemporáneos; y que no pretende necesariamente la creación de un nuevo tipo de institución sino la transformación de la presente, poniendo énfasis en la función social que todo museo debe cumplir.” (p.3)

En este marco Andrés Rojas (2011) sintetiza la visión sobre la Nueva Museología que plantea Georgina DeCarli como “ la transformación de la vieja institución concebida desde la triada: edificio – colección – público, en algo más amplio en donde el edificio pasa a ser un territorio, la colección un patrimonio regional y el público, una comunidad regional participativa” (p.38); y en la que si bien hay un cambio en el eje de atención desde el objeto/colección hacia los públicos, este es debido a que el objeto se contextualiza en el marco del patrimonio por lo que:

(...)surge la concepción de comunidad como creadora y poseedora del patrimonio, lo que termina por afianzar la relación patrimonio-comunidad como eje de todo modelo proveniente de la Nueva Museología. En efecto, se busca entonces que el museo posibilite una relación más cercana entre el patrimonio y la comunidad/público, para establecer una interrelación más consiente y crítica con su medio ambiente, así como con su herencia histórica y cultural. (p.38)

Si bien la Nueva Museología tiene un origen fuertemente Latinoamericano, debido a las dictaduras militares que atravesaron el continente durante las siguientes décadas, se comienzan a retomar sus principios en la reunión de Morelos, México en 1984, mientras que en

¹ Sigla para *International Council Of Museums*, conocido en español como Consejo Internacional de Museos. Creado en 1946 bajo el alero de la UNESCO, comienza a operar en Chile en 1965.

Chile debemos esperar hasta bien entrada la década del noventa para comenzar a rescatar, y en muchos casos, comenzar a conocer, los principios de la Nueva Museología.

El rol educativo bajo este paradigma implica la concepción activa del visitante el cual debe descubrir y construir junto con otros los significados posibles a partir de un elemento patrimonial -que es patrimonial en la medida en que una comunidad lo activa-, por lo cual se pasa del modelo de *transmisor* de ciertos conocimientos o contenidos, al de posibilitador e impulsor de la construcción de conocimientos en torno a un patrimonio. En la práctica esto implica concebir al museo completo cómo un espacio educativo- y no sólo un área o un sector- que debe ser permeable a la entrada de otros discursos por lo que sus estrategias hacia los visitantes (o participantes) deben apuntar a aquello.

Por otra parte, la museología crítica, al igual que la pedagogía de esta línea que comienza a tomar fuerza en la década de los 80, buscan cuestionar la institución (museal, educativa) analizando sus estructuras discursivas y los poderes que en ellos se despliegan. En ese sentido como señalan Menz & Muñoz (2012) en su tesis de grado, este enfoque “va más allá de las temáticas de accesibilidad y comunicación, exponiéndose el museo como un espacio de debate y cuestionamiento colectivo de su rol” (p.51).

Actualmente en Chile, la misión y la función educativa de los museos, y a partir de ellos, los espacios culturales y de exhibición, se han construido en base a paradigmas más tradicionales, centrados en la comunicación y la transmisión de determinados discursos públicos o disciplinares, que buscan dar acceso a una mayor cantidad de personas a un determinado capital cultural dado y legitimizado desde los campos de poder. Bajo esta lógica “se reconoce que las obras de arte no hablan por sí mismas y que es necesario ofrecer a los visitantes material contextual para que puedan comprender sus significado” (Menz & Muñoz, 2012, pág. 49), por lo que la museografía adquiere relevancia así como estrategias que apuntan a la masificación de los contenidos hacia los públicos. Natalia Miralles (2013) señala también que a partir de las reformas educacionales de los años 90, se ha apostado por una sinergia entre escuela y museos en la cual este último está en función del primero, como espacio que complementa la acción educativa escolar. De este modo el museo y los espacios culturales han asumido el paradigma de la escuela como institución moderna que hegemoniza la acción educativa (Pineau, 2001) por lo que es natural que los departamento o áreas de educación utilicen como estrategia principal “la creación de conexiones entre los programas de estudio y las colecciones del museo para generar iniciativas que los docentes puedan considerar como apoyos en su tarea de enseñar arte” (Miralles Jara, 2013, pág. 368). En concreto esto se traduce en acciones como visitas guiadas, material de apoyo y capacitación docente.

La entrada de otras visiones ha ido paulatinamente en aumento en la medida de que ha comenzado la creación de un campo disciplinar/profesional que ha permitido la reflexión y el intercambio en torno a las teorías y prácticas educativas en los museos como en otros espacios culturales. En ese sentido en la medida en que se han ido instalando problemáticas que cuestionan el paradigma educativo moderno, es que los modelos críticos o constructivistas han podido ir ingresando a los espacios, aunque sea a modo de discurso o en *plan piloto*. En este cuestionamiento ha tenido especial relevancia el rol de los actores encargados de ejecutar los

programas educativos de los espacios, en la medida en que han abierto el espacio de la pregunta y la incomodidad, necesarias para impulsar cambios a nivel macro.

De guía a algo más...

Bajo el paradigma tradicional de educación en museos, la figura del guía nace como la de un transmisor y comunicador de contenidos definidos por otros. Es muy común que a los guías se les entregue un guión, junto con los textos curatoriales e información disciplinar complementaria que debe aprender y ojalá memorizar. En el caso de los guías de artes visuales, es altamente deseable por parte de las instituciones o departamentos educativos, que posea conocimientos acerca de historia del arte y sobre elementos técnicos de las obras a exponer que puedan complementar o *sacar de apuros* al programa educativo frente a preguntas cuya respuestas no están contempladas en el guión. El guía, como el término anuncia, dispone un recorrido que a su vez ya le fue dispuesto por otros (el curador-el museógrafo- el encargado del departamento de educación) y facilita el acceso a contenidos, normalmente ya segmentados según nivel de escolaridad en base al Currículum Nacional, en base al supuesto de que el visitante por sí sólo no puede acceder a ellos o comprenderlos a cabalidad.

Por otra parte nos podemos encontrar con la figura del monitor, que es el encargado de ejecutar talleres artísticos cuyo objetivo normalmente es ilustrar de modo práctico algún contenido, o introducir alguna técnica artística.

En ambos casos, la política educativa de la institución presupone esta labor como netamente reproductora o que busca ampliar el discurso de la museografía, lo que es fácilmente reemplazable hoy en día por audioguías o contenido descargables al celular, y que se acerca a la visión tecnificada del profesor de aula. Esta visión también se ve reflejada en el tipo de relación laboral que se establece entre el guía y la institución, la cual rara vez implica un contrato indefinido a tiempo completo e incluso no siempre es remunerado (recientemente algunos espacios como el GAM o Artequin Viña del Mar comenzaron a realizar contrataciones formales por más horas). En base al informe realizado por el CNCA (2004) sobre la caracterización de los trabajadores del sector cultural en Chile, una de los principios que definen una labor profesional tiene que ver con la relación contractual y salarial con el empleador, la que en este caso, al ser inestable y mal pagada, circunscribe su campo de ejecución a estudiantes de educación superior o a recién egresados que ven esta actividad como algo temporal, y en ese sentido, no profesional.

Sin embargo, según el mismo informe ya citado, la profesionalización también se relaciona con la adquisición y producción de conocimientos, por lo que en este marco se puede reconocer la labor profesional del guía en la medida en que estos fortalecen esta área. En ese sentido, la práctica pedagógica- entendida como aquella en la que hay un actor que pretende enseñar algo a alguien que así se dispone- implica una red compleja de relaciones y acciones que escapan al paradigma ya obsoleto de la comunicación como acto de transmisión lineal, en la que van a estar siempre involucrados los saberes pedagógicos que cada guía va generando en su práctica. Aunque sea a un nivel mínimo, todo actor educativo reflexiona sobre cómo resolver los problemas que se presentan en su hacer, y en eso el guía o el monitor no se escapa. Y en la medida en que esta reflexión aumenta en complejidad es que se va perfilando lo que podríamos denominar una *actitud profesional*.

En este contexto muchos guías se han aferrado a sus conocimientos y al nivel de reflexión y proposición con respecto a sus prácticas para defender su estatus profesional, el cual ha llevado a muchos a replantear su rol y a impulsar proyectos y acciones que lo releven como agentes educativos clave.

Uno de los primeros replanteamientos del rol del guía fue el de traer el concepto de mediador, y con él, el de mediación cultural. Si bien, como señala la investigación de Menz & Muñoz (2012), tanto la mediación cultural como la mediación artística son conceptos ya acuñados en la década del 60, pero que en Chile comienzan a aparecer en las instituciones de la mano de las políticas culturales de finales de los 90, y de modo más fuerte a partir de la creación del CNCA. Éstas apuntan a la democratización de la cultura y las artes a través de la participación ciudadana, en la que se apela a la educación para la apreciación por medio de la estimulación de la creatividad y el pensamiento crítico, junto con abrir la oportunidad para la creación artístico-cultural. En este marco, poco a poco, comenzó a circular el concepto a nivel institucional, aunque la mediación es entendida e interpretada de diversas formas². Pero incluso antes que las instituciones, el concepto apareció en el discurso y la práctica de guías que apuntaban hacia la mejora y la profesionalización de su hacer, muchos de ellos ya vinculados profesionalmente con la pedagogía o la educación.³

En algunos casos esto derivó en la formación de pequeñas comunidades de aprendizaje, que a partir de la discusión y el intercambio de contenidos y experiencias, fue generando proyectos de asociatividad y colaboración. Una de estas experiencias es la Red de Mediación Artística (RMA), que se constituye legalmente el 2014, pero que ha venido desarrollando proyectos desde el 2012 y instalando una visión sobre la mediación artística ligada con la museología y la pedagogía crítica, fuertemente influenciada por la artista y educadora alemana Carmen Mörsch. La curadora pedagógica de Documenta 12, busca situar la mediación desde un discurso deconstructivo y transformativo en la que “la función de la mediación artística es cuestionar críticamente, junto al público, al museo, al arte y a los procesos educativos que se encuentran en este contexto (...) [junto con] ampliar la institución y registrarla políticamente como un actor en la participación social” (Menz & Muñoz, 2012, pág. 13) Lo que nos gustaría destacar de esta red es que a partir de la asociatividad de los guías y monitores, ahora mediadores, se ha podido ir transformando la visión de esta labor y del rol político e ideológico de la educación en espacios artísticos y culturales, permeando concepciones no institucionalizadas incluso dentro de las instituciones. Esto se refleja en el trabajo que RMA y sus miembros han realizado con

² No nos detendremos a analizar el concepto de mediación cultural en Chile, sin embargo podemos señalar la existencia de dos grandes corrientes, actualmente formalizadas en programas de diplomados ofrecidos por la UCH y la USACH. El primero liderado por María Inés Silva, posee un enfoque ligado a la comunicación y la gestión institucional, que busca responder a las políticas culturales del CNCA poniendo su acento en el acceso y la participación a formas culturales ya legitimizadas. Por otra parte, el programa liderado por Luis Alegría, adscribe a los principios de la museología y la pedagogía crítica, poniendo acento en la dimensión reflexiva y transformativa de los espacios y las comunidades en que se insertan.

³ Otro concepto que apareció fue el de Pedagogía de Museos y a partir de él, el de educador o pedagogo de museo, que trae desde España la investigadora chilena Natalia Miralles, pero que al estar ligado fuertemente con la disciplina museológica, se presenta poco flexible para ser utilizada en otros espacios.

municipalidades, escuelas y el mismo CNCA, relevando de este modo el rol educativo en los espacios culturales impulsando transformaciones con respecto a su enfoque.

Por otra parte, otras instancias de asociatividad pero a nivel de encargados o jefes de departamentos de educación/mediación, han permitido el acceso a prácticas y teorías sobre educación patrimonial, artística y cultural que hace 10 años no existían en el país. Por ejemplo el seminario bianual de *Educación, Museos y Patrimonio* organizado por CECA Chile⁴ y apoyado por DIBAM, ha permitido el intercambio de experiencias entre museos chilenos e internacionales, dando visibilidad a los programas educativos y promoviendo la investigación respecto a ellos. También los *Diálogos sobre Educación Museal* organizados por el programa Anilla Cultural del MAC en colaboración con el Goethe Institut, han abierto desde el 2012, la posibilidad de participar en talleres llevados por educadores internacionales instalando cada año temas que ayudan al mejoramiento de los programas educativos del país. También la Red Colabora que a partir del 2012 agrupa a las áreas de educación de los espacios culturales nacionales, ha gestionado seminarios, talleres y charlas de expertos internacionales que aportan al perfeccionamiento y profesionalización tanto de los encargados de área como de sus espacios.

Quedan fuera otras instancias de orden formativo gestionadas por universidades y otros espacios culturales, sin embargo para finalizar esta pequeña revisión nos gustaría señalar la experiencia de la *Escuelita de Mediación Cultural* llevada a cabo por el Área de Educación y Audiencias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDDHH) y el Área de Públicos del Museo de la Solidaridad Salvador Allende (MSSA) con participación de guías y encargados de la Red de Sitios de Memoria, debido a su carácter transversal, en el que tanto guías como encargados o jefes de departamento trabajaron en conjunto, situación que rara vez se da en las instancias de seminarios ya que la mayoría de los espacios aún trabaja en una modalidad jerárquica o estamentada. Esta instancia, más pequeña e informal que las otras, nació en respuesta a la necesidad de investigar y conocer más acerca de la mediación cultural, por parte de los guías y de la encargada del Área de Educación del MMDDHH, para en base a esto analizar su pertinencia o posibilidades en el trabajo con los temas de memoria. Ante la invitación a colaborar se sumó la educadora y actriz Yasna Pradena, y el Equipo de Mediación del MSSA, el cual lleva dos años impulsando un proyecto de mediación artística a partir del modelo crítico. Entre ellos se determinó realizar un intercambio reflexivo de experiencias en base a la observación de las prácticas concretas de algunos espacios de Santiago, y a la realización de talleres más focalizados. A pesar de las fallas y las dificultades para sistematizar esta experiencia, destacamos la *Escuelita de Mediación* por ser un modelo que fomenta la construcción de comunidades de aprendizaje en torno a la mediación cultural, abierta a todos los actores que quieran participar y en la que se prioriza el análisis de las prácticas reales con miras a su transformación desde las bases.

Finalmente, como se pudo observar, la decisión de ser guía o mediador atraviesa elementos de orden práctico pero también político, por lo que la definición acerca del rol que se ejerce puede parecer a simple vista irrelevante, pero en ella se encierran implicancias que poco a poco van

⁴ Comité Internacional para la Educación y la Acción Cultural. Organismo dependiente de ICOM, formalizado el año 2005.

decantando en transformaciones a nivel institucional, pero sobre todo, apuntando a la mejora del campo educativo en los espacios culturales y artísticos.

Acerca de la Pedagogía Expandida y los nuevos desafíos.

Ante el desafío de la profesionalización de la labor educativa en los espacios de exhibición de artes visuales, museos y centros culturales, en base al fortalecimiento de la producción de conocimientos y a la asociación estratégica de los actores involucrados, creemos propicio dar entrada a la Pedagogía como disciplina que permite sistematizar la reflexión y la acción respecto a la teoría y la práctica educativas, sin embargo desde un enfoque contemporáneo, en el que lo pedagógico puede cobrar nuevos sentidos y abarcar nuevos actores y espacios, en el marco de la crisis general del paradigma educacional moderno.

Algunos de estos sentidos pueden ser explorados en base a las nuevas concepciones sobre la educación, que recogen esta necesidad de cambio y que son representativas en sí mismas de la crisis del concepto y paradigma tradicional, las cuales han aflorado en las últimas décadas gracias al mayor acceso a la información y el intercambio de ideas. Por ejemplo el concepto de Edupunk (Groom, 2008) nace como respuesta a la necesidad de agrupar prácticas educativas que se articulan en internet y que permiten aplicar la filosofía del *hágalo usted mismo*, llamando al aprendizaje inventivo y colaborativo, fuera de la lógica de la educación *online* tradicional en la que se replica el modelo jerárquico de transferencia de un conocimiento ya procesado. Junto a otros conceptos como *Educación Disruptiva*, *Educación Rizomática* y *Educación Expandida*, podemos observar la volatilidad y fragilidad de ellos al momento de ponerse en uso, por una parte debido a su poco enraizamiento teórico e histórico, pero también debido a la misma dinámica de intercambio de información y producción de conocimiento que internet a impulsado.

Sin embargo nos gustaría detenernos en el concepto de Educación Expandida, ya que intenta hacer referencia a la entrada de otros espacios y actores al fenómeno educativo, más allá de la escuela, en los que se encuentran los museos y centros culturales. La educación, para la educación expandida, es “como un sistema operativo de código abierto que nos convierte en ciudadanía crítica. La educación como un juego entre todas las personas de todas las épocas. La educación como utopía de una sociedad que comparte cultura” (Díaz & et.al, 2009, pág. 44) El sentido del código abierto, así como el del *Copy Left* o los derechos abiertos, va más allá de la dinámica del conocimiento como transferencia o del conocimiento como creación original, entendiéndolo como una práctica de continua transformación en base a lo dado o heredado culturalmente, en el que por tanto el conocimiento sólo puede ser dinámico. Sin embargo nos encontramos con que el concepto de educación se confunde y enreda a pesar de que se busca hacer una declaración y un posicionamiento político. La educación en la Educación Expandida es a veces escuela, institución o sistema; otras es metodología, práctica y acción; otras es utopía y política, pero extrañamente nunca es fenómeno, por lo que pareciera no haber cabida para una disciplina.

Por otra parte, el proyecto Transductores (Rodrigo & Collados, 2010) ha la luz de las prácticas de la Educación Expandida, plantea el concepto de las *Pedagogías Colectivas*, definidas como proyectos que se mueven entre la educación, la práctica cultural y el activismo, llevadas a cabo

por grupos interdisciplinarios en los que se abordan problemas sociales específicos. En ese sentido se parte de la misma premisa de la Educación Expandida de que en la actualidad los diversos campos de producción cultural no son cerrados si no que se encuentran en relación constante, lo que genera una gran diversidad de formas de trabajo. De este modo las Pedagogías Colectivas son siempre prácticas concretas en las que se articulan diversos conocimientos en función de plantear soluciones a problemas específicos. Lo pedagógico se traduce entonces a una praxis que articula las relaciones de producción de conocimiento entre instituciones, organizaciones y actores diversos, con miras a fomentar la participación ciudadana y la discusión democrática. También lo pedagógico se transforma en un enfoque que permite abordar “el trabajo de las políticas que operan en relación con el espacio y los diversos modelos organizativos de acción de las iniciativas” (Rodrigo & Collados, 2010, pág. 19)

Si bien esta reconceptualización de la pedagogía, como un enfoque y una práctica, es bastante interesante en el marco del paradigma posmoderno, ya que la vuelve dinámica, local y participativa, no deja de extrañarse la dimensión más teórica de la disciplina que de algún modo vendría a ser el proyecto mismo de Transductores, que investiga y sistematiza estas prácticas.

En ese sentido es importante recoger la visión disciplinar desde la perspectiva epistemológica de campo o sistema abierto, así como el de que no se trata de un sistema de conocimiento sustentado única y exclusivamente en la producción académica/científica de conocimientos, sino que como disciplina que nos plantea un modo de pensar (que es mucho más que un enfoque) un determinado fenómeno.

De este modo podemos proponer una suerte de *Pedagogía Expandida*, que como disciplina teórico-práctica sistematice, contextualice históricamente y reflexione sobre las diversas prácticas educativas (expandidas, colectivas, institucionales, no formales, etc.) con la que se puede desmenuzar las dimensiones de poder y las políticas tras las prácticas, complejizando los sistemas de relaciones entre y con las instituciones al modo en que la Pedagogía Crítica ya devela, sólo que instalando esta sospecha a otros espacios fuera de la escuela. También permitiría ampliar el marco referencial a la hora de analizar y reflexionar acerca de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, movilizándolo, negociando y experimentando prácticas desde diversos espacios y territorios, contemplando la participación activa de todos los actores involucrados y no sólo de los especialistas o encargados.

Sacar a la disciplina pedagógica de su territorio tradicional, expandiéndola hacia otros campos y sistemas como el de la educación en museo, puede permitir dar cuerpo y peso tanto político como académico a prácticas que normalmente se mueven en lo micro o en la periferia de las instituciones. En ese sentido ya no operaría como una disciplina que busca institucionalizar, sino que se pone a disposición de los actores y las prácticas expandidas para que ellas mismas se vuelvan instituyentes. De este modo se posibilita una relación dialógica con los sistemas dominantes, sin riesgo de ser fagocitadas por ellos, generando un real intercambio o infiltración de nuevas prácticas y modos de pensar la educación y lo pedagógico.

Bibliografía

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (Enero de 2012). *Caracterización del proceso de profesionalización de los artistas visuales nacionales*. Recuperado el 13 de octubre de 2014, de Observatorio Cultural.: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/04/Caracterizacion-del-proceso-de-profesionalizacion-de-los-artistas-visuales-nacionales.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Departamento de Estudios y Documentación. (2004). *Los trabajadores del sector cultural en Chile. Estudio de caracterización*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- DeCarli, G. (Julio-diciembre de 2003). Vigencia de la Nueva Museología en América Latina: conceptos y modelos. *ABRA*, 3-23.
- Díaz, R., & et.al. (marzo de 2009). *Educación Expandida*. Recuperado el 5 de septiembre de 2014, de <http://educacionexpandida.org>
- Menz, V., & Muñoz, A. (2012). *Bisagra TV. Recepción y comprensión de las artes visuales contemporáneas en Santiago de Chile. Análisis del problema en el marco de la enseñanza de las artes visuales y la mediación artística institucional*. Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Artes con mención en Teoría e Historia del Arte Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Miralles Jara, N. (2013). Museos de arte y educación, alianzas entre museos y docentes de educación artística. *Revista Iberoamericana de Estudios en educación*, 8(2), 367-377.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, J., & Collados, A. (2010). Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales. En vv.aa, *transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales* (págs. 17-27). Granada: Diputación Provincia de Granada.
- Rojas, A. A. (2011) *Mediadores – Educadores en los Museos: los guías del museo interactivo de ciencia y tecnología Maloka de Bogotá 2008 - 2010*. Trabajo de investigación para optar al grado de Magister en Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zavala, L. (2006). El paradigma emergente en educación y museos. *Opción*, 22(50), 128-141.