



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE COMUNICACIONES

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL ROL DE LOS ESPACIOS DE
MEDIACIÓN COMO APORTE AL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS.

Diagnóstico de entornos educativos dentro del
Museo Violeta Parra y Museo Artequin en la ciudad de Santiago.

por

CAROL AROSEMENA ABEIGA

Tesis presentada a la Facultad de Comunicaciones
de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
para optar al grado académico/título profesional
de Magister en Comunicación con Mención en Educación

Profesora guía:
Andrea Villena Moya

Marzo, 2017
Santiago, Chile
©2017, Carol Arosemena Abeiga

©2017, Carol Arosemena Abeiga

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece a las instituciones culturales que abrieron sus puertas para la realización de esta investigación, así como al equipo humano del Museo Violeta Parra, Museo Artequin y de Red de Mediación Artística. Esta tesis se pudo realizar gracias al apoyo del Programa de Becas “Universidades de Excelencia” otorgados por la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno del Ecuador.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	8
I. INTRODUCCIÓN	9
Tema	9
Razones que motivaron al estudio	12
Antecedentes	12
Planteamiento del problema.....	26
Objetivo General.....	31
Objetivos Específicos.....	31
II. ESTADO DEL ARTE	32
2.1. Vínculo de la educación formal y no formal en el ámbito cultural	32
2.2. Primera infancia: primeros encuentros de aprendizaje dentro de espacios culturales	35
2.3. La huella del aprendizaje en entornos de aprendizaje	38
2.4. Desarrollo de entornos de aprendizaje y mediación dentro de los centros culturales.....	43
2.5. Descripción de los espacios culturales escogidos y de su mediación educativa y cultural	50
III. DISEÑO METODOLÓGICO	61
3.1. Enfoque de la investigación.....	61
3.2. Muestra	63
3.3. Herramientas Metodológicas	63
IV. MARCO METODOLÓGICO	72
4.1. Análisis de resultados	72
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	125
BIBLIOGRAFÍA	135
ANEXOS.....	141

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variables de la observación directa	66
Tabla 2. Variables de la encuesta.....	69
Tabla 3: Categorización de las entrevistas.....	75
Tabla 4. Actividades realizadas por los profesores luego de la visita al museo	88

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1. Proceso de herramientas metodológicas.....	71
Figura 2. Cursos escolares que asisten a los centros escogidos.....	73
Figura 3. Comunas a las que pertenecen las instituciones escolares que asistieron a los centros culturales escogidos.....	74
Figura 4. Frecuencia con la que las instituciones realizan visitas escolares.....	80
Figura 5. Visitas a los museos escogidos con propósitos pedagógicos	81
Figura 6. Razones por las que se visita el museo.....	83
Figura 7. Entrega de materiales pedagógicos	84
Figura 8. Tipo de material entregado.....	85
Figura 9. Uso del material entregado.....	85
Figura 10. Actividades dentro del aula	87
Figura 11. Descripción de la visita educativa por parte de los docentes	88
Figura 12. Valoración de la visita respecto de los objetivos de aprendizaje	89
Figura 13. Percepciones sobre la visita escolar	91
Figura 14. Pertinencia de la visita escolar	93
Figura 15. Cantidad de niños durante las visitas guiadas	98
Figura 16. Almuerzo sobre la hierba (1863), Manet.....	103
Figura 17. Un baño en Asnieres (1883-1884), Seurat	103
Figura 18. La danza (1909), Matisse	103
Figura 19. El Grito (1893), Munch.....	103
Figura 20. Marilyn (1964), Warhol	104
Figura 21. Estudio Del Retrato Del Papa Inocencio X De Velázquez (1953), Bacon..	104
Figura 22. Duración de la actividad en el espacio de aprendizaje.....	105
Figura 23. Recursos utilizados.....	106
Figura 24. Porcentaje de estudiantes observados.....	107
Figura 25. Recursos utilizados en las visitas	108
Figura 26. Actitudes frente al espacio	109

Figura 27. Actitudes frente al contenido.....	109
Figura 28. Actitud hacia los recursos.....	110
Figura 29. Actitudes durante la visita.....	111
Figura 30. Duración de la actividad en el espacio de aprendizaje.....	114
Figura 31. Contra la guerra.....	116
Figura 32. La cantante calva.....	116
Figura 33. Afiche (1964).....	117
Figura 34. El circo.....	117
Figura 35. Niños en fiesta.....	117
Figura 36. Recursos utilizados.....	118
Figura 37. Porcentaje de estudiantes observados.....	119
Figura 38. Recursos utilizados en las visitas.....	120
Figura 39. Actitudes frente al espacio.....	121
Figura 40. Actitudes frente al contenido.....	121
Figura 41. Actitud hacia los recursos.....	122
Figura 42. Actitudes durante la visita.....	123

RESUMEN

Este trabajo de diagnóstico fue diseñado para determinar las incidencias de los espacios de mediación en el aprendizaje de los estudiantes de Primer Ciclo de Educación Básica dentro de los museos escogidos. A través de los casos del Museo Artequin y Museo Violeta Parra se analizaron los recursos utilizados por estas instituciones respecto a las ventajas y su efectividad educomunicativa, para así establecer aproximaciones sobre las directrices que se pueden tomar al momento de pensar entornos educativos dirigidos a la primera infancia.

Si bien la muestra escogida está acotada a la región Metropolitana, la intención de esta investigación no es la de solucionar un problema existente sino el de reflexionar desde la situación observada y a través del estudio de casos, un primer acercamiento sobre los parámetros que puedan resultar útiles para ser evaluados y replicados en otros centros culturales. Para esto se tomaron en cuenta las situaciones de las visitas guiadas y las actividades integradoras que se realizan al interior de los museos, desde la observación de los grupos escolares que asisten.

A través de la situación percibida se evidenció la falta de aprovechamiento de ciertos recursos físicos dentro de los museos, pero también el inicio de una potenciación del rol del estudiante dentro de estos espacios como un constructor de conocimientos, dando paso así a la creación de experiencias más significativas respecto a los contenidos educativos que se alejan de la normatividad de una mera entrega de información. Se destaca además el uso de recursos que fomentan las relaciones interpersonales, lo que le permite al estudiante tener un rol más activo dentro de la experiencia de mediación.

Palabras Clave: Museos, Centros Culturales, Espacios de Aprendizaje, Mediación Cultural, Mediación Educativa, Primera Infancia, Recursos Educomunicativos, TIC, Educación Formal, Educación no Formal.

I. INTRODUCCIÓN

Tema

En el transcurso de la historia el rol de los centros culturales se ha transformado. Si bien estos han tenido una mirada hacia la pedagogía, no es sino a finales del siglo XX cuando el concepto de educación se amplía fuera del ámbito de las instituciones tradicionales, como la escuela o las universidades, para que los centros culturales empiecen a replantearse su rol educativo. De acuerdo a Hooper-Greenhill (1998), este fenómeno ha dado cabida a nuevos modelos en los que la educación se inserta en centros culturales, como los museos. Esto ya no solo incide en la organización de visitas guiadas o talleres, sino que se plantea como una educación que implica una “amplia variedad de actividades, desde talleres hasta publicaciones, para una variedad mucho mayor de visitantes: colegios, familias y adultos interesados en aprender” (p.191).

Dentro de este ámbito existe entonces una necesidad de repensar el rol de los centros culturales en la actualidad, y desde ciertas instituciones formativas revisar y recolectar información sobre el proceso de implementación de espacios de mediación. Bajo esta mirada se puede examinar cómo se adecuan estos espacios con el fin de entregar contenidos que no solo responden a un currículo escolar, sino que también buscan ser un apoyo a la educación no formal de sus visitantes. En este sentido resulta relevante revisar cómo se plantean las instituciones en el siglo XXI ante los nuevos retos que conllevan la actualización y vinculación de la educación formal con la no formal a través de la mediación. Esta última puede incidir en las formas acercar a los públicos a un aprendizaje mejor dirigido y, a través de estrategias y/o instrumentos mejorar el proceso educativo en escolares. Esto se podrá evidenciar en espacios que hayan aprovechado diversos recursos para la creación de entornos de aprendizaje dentro de la ciudad de Santiago de Chile.

Esta investigación buscará, desde un enfoque evaluativo de los museos, definir cómo las instituciones escogidas han servido como un medio de apoyo a la educación formal desde la creación de espacios de aprendizaje, la implementación de actividades acorde a los contenidos que ofrecen y los retos e inclusión de procesos de mediación educativa. A partir de esto se podrán evaluar las directrices que los accionan con el objetivo establecer aproximaciones sobre las directrices al momento trazar ejes estratégicos que sirvan para utilizar y/o implementar áreas de mediación en otros espacios culturales de forma que se justifique su uso.

Para realizarlo se tomarán dos casos: el Museo Violeta Parra y el Museo Artequin. El primero, inaugurado en el 2015, partió desde sus inicios con la creación de un Departamento de Educación que aborda, desde una experiencia sensorial e interactiva, la figura de un personaje relevante de la cultura chilena tomando su vida y obras, para trabajar con el público escolar desde la transversalidad de los contenidos y su cruce con el currículo escolar. Además cuenta con una Sala Didáctica destinada a varias actividades para generar espacios de encuentro con el público. Por otro lado el Museo Artequin, con casi un cuarto de siglo de existencia, se presenta como un espacio pensado desde su concepción para ser un gran ambiente de aprendizaje. Su exhibición permanente contiene réplicas fotográficas de obras de arte, lo que da un mayor sentido de libertad a quienes asisten respecto al distanciamiento que puede crear el objeto museal. De esta forma, desde el Departamento de Educación se pretende acercar con contenidos y talleres a las artes visuales de manera lúdica, creando así un vínculo con la Educación Estética.

Estos lugares tienen enfoques distintos y apelan a diversos contenidos. Mientras uno evoca a un personaje nacional, el otro apunta hacia la enseñanza de historia del arte. Al examinar el impacto que estos espacios pueden tener desde las alternativas que ofrecen se pueden evidenciar los cambios que se generan desde dentro de los espacios culturales. Adicionalmente, si bien se habla de centros culturales se escogió como parte de estudio

de caso dos museos debido a que estas instituciones son los lugares donde más se ha afianzado el rol educativo y su relación con la educación formal. Considerando la trayectoria que ambos museos tienen en la actualidad, es posible generar una reflexión en torno a cómo funciona en el siglo XXI la comunicación con el público partiendo desde la gestión de contenidos y cómo ésta se traduce en una experiencia de aprendizaje para quienes asisten. Al realizar una evaluación de cómo estas instituciones han logrado posicionarse en sus respectivas áreas de mediación y educación será viable reflexionar sobre las posibilidades que se ofrecen desde estos espacios. Los resultados obtenidos en esta investigación podrían establecer parámetros al momento de generar espacios con mediaciones educativas en otras instituciones culturales.

Tener como base de investigación a estas dos instituciones crea la oportunidad de revisar los entornos de aprendizaje para ver qué sucede con los estudiantes (desde Primer Ciclo de Educación Básica) y cómo ellos observando, jugando o expresándose pueden o no tomar un rol activo en su aprendizaje, ya sea que lo hagan por medio de la tecnología, actividades, talleres o de las distintas formas en la que se entregan los contenidos. En este sentido, Gisbert (2002) menciona la importancia de desarrollar proyectos que integren perspectivas tecnológicas “pero acompañadas de planteamientos pedagógicos de forma que se garantice la rentabilidad de los aprendizajes” (p.49). Esto implica, por ejemplo, que si se utiliza la tecnología debe haber un sustento académico detrás ya que sin ese aprendizaje, la tecnología pasa a ser un recurso igual que cualquier otro análogo. Por ello, es relevante analizar cuál es el sentido que articula un espacio cultural, para así plantear propuestas de mediación entre el arte y los estudiantes que aporten a su aprendizaje, de forma que se renueve el rol de intervención y se construya un vínculo social desde el encuentro del individuo con su identidad a partir de las artes.

Razones que motivaron al estudio

El planteamiento de ciertas directrices en común en las actividades de integración surge como respuesta al desaprovechamiento evidenciado en ciertas instituciones culturales de la ciudad Guayaquil, Ecuador, donde me desempeñé laboralmente. De ahí proviene mi interés por indagar en estos espacios. Estas instituciones, en su mayoría a cargo de entidades públicas, aún distan mucho de un trabajo o de una incorporación de áreas de mediación y/o educación. En ellas, las visitas escolares dependen enteramente del docente y de un guía que replica los contenidos que se ven en las cédulas. En el 2006 en Quito, capital de Ecuador, se creó la Fundación Museos de la Ciudad, que gestiona los museos municipales del centro histórico como el Museo de la Ciudad (1998), Yaku Parque-Museo del Agua (2005), el Museo Interactivo de Ciencia (2008) y el Centro de Arte Contemporáneo (2008). En los últimos años esta fundación ha empezado a hablar de una mediación y ha realizado esfuerzos por vincularse con las comunidades y con los escolares. De todas formas, aún mantiene cierta verticalidad en la entrega de los contenidos y se enfoca poco en una conversación más directa con el público que asiste.

Antecedentes

La relevancia de estudiar los espacios de aprendizaje dentro de los centros culturales se da por la necesidad de revisar cómo los niños se están acercando a la cultura y cómo esta le puede resultar en un aprendizaje que vaya más allá de los contenidos del currículo. Para esto tomo la definición de Fidel Sepúlveda sobre cultura, quien recalca que esta “es el ámbito en donde se crean e instauran los valores humanistas. Abarca costumbres y tradiciones de diferentes sectores de la sociedad” (Vega y Zepeda, 2010, p.17). Se menciona también que esta envuelve las expresiones creativas y artísticas, que “conviven con la tradición y la vanguardia, la memoria histórica y la utopía” (Ibíd.). Finalmente la cultura es algo que nos involucra a todos y confiere el sentido de

pertenencia; siendo este un punto importante al referirnos al desarrollo social, artístico y económico de una comunidad.

De acuerdo al Artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. A partir de esta declaración, en el 2013 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) revisa este tema en la Encuesta Latinoamericana de Hábitos y Prácticas Culturales, realizando un estudio sobre dos dimensiones muy importantes que se deben considerar en el marco de los espacios culturales: el acceso a la cultura y los niveles de participación en esta. El estudio revela que en Latinoamérica hay una visión positiva respecto al aumento del acceso a la cultura, en donde el 64% valora como positiva su evolución frente a un 24% que opina lo contrario. En este contexto, las visiones más positivas se encuentran en los países de Argentina (76%), Ecuador (75%), Brasil (68%), Uruguay (68%) y Chile (67%), donde la población considera mayoritariamente que el acceso a la cultura en su país ha mejorado con respecto a los últimos 10 años. Si bien hay una visión positiva al medir la frecuencia con la que se accede a distintas prácticas culturales, se obtuvo los siguientes resultados de quienes declararon “nunca o casi nunca” haber asistido a una actividad cultural: asistencia a conciertos (69%), al teatro (67%), al cine (65%), a patrimonio material (62%); siendo estas prácticas las que principalmente se desarrollan en centros culturales, es consecuente pensar que no solo el contenido de estas es el que marca la frecuencia de su consumo, sino también las formas de distribución o de acceso a estos contenidos (OEI, 2013). Sobre esto, la encuesta resalta la relevancia de reflexionar sobre el lugar que ocupan las instituciones culturales dentro de la sociedad, haciendo hincapié en la importancia de la transferencia de conocimiento y de experiencias que se puedan ofrecer de la mano de la tecnología u otros recursos interactivos.

En relación a lo anterior, enfocar cómo se está comunicando y desde dónde, son dos que deben tenerse en cuenta al momento de pensar la entrega de contenidos artísticos. En la compilación *Culture and Public Action*, Amartya Sen (2004), Premio Nobel de Economía, se declara que “el fortalecimiento del bienestar y de las libertades a que aspiramos por medio del desarrollo no puede sino incluir el enriquecimiento de las vidas humanas a través de la literatura, la música, las bellas artes y otras formas de expresión y práctica culturales...” (p.39). Partiendo de esta idea es necesario enfocarnos en el aprovechamiento de las artes como un pilar importante para el desarrollo de una sociedad. ¿Por qué no pensar entonces en cómo beneficiarnos de los espacios culturales para que los distintos públicos aprovechen los contenidos que estos ofrecen?

Si bien este es un trabajo que requiere planificación, desde las instituciones culturales se puede empezar por no disociarse del vínculo que tienen con la educación formal, en especial durante la primera infancia. En 1989 la UNESCO definió en el Comité de los Derechos de los Niños y las Niñas a la primera infancia como el periodo que va del nacimiento hasta los ocho años de edad. En la Declaración Universal de los Derechos de los Niños y las Niñas (ONU, 1948), se definen los derechos consagrados para la infancia entre los que se encuentran:

- El derecho a la libertad de expresión, la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.
- El derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Más adelante en una revisión de los temas tratados en el Comité, en el documento *Observaciones Generales del Comité de los derechos del niño* (UNICEF, 2006, p.72), se caracteriza a la primera infancia como el periodo de mayor crecimiento en términos de maduración del cuerpo y sistema nervioso, así como de movilidad creciente, de capacidad de comunicación y aptitudes intelectuales y de rápidos cambios de intereses. Asimismo es un momento en el que los niños captan dimensiones físicas, sociales y

culturales del mundo en donde viven y son capaces de aprender de sus actividades y de sus interacciones con sus pares o con adultos. Son estos primeros años la base de su identidad personal y cultural, así como del desarrollo de sus competencias.

En referencia a esto último, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural del 2012 (ENPCC) en relación a las personas que estimulan la participación en actividades artístico-culturales en el hogar, el 38,7% señaló que nadie toma esta iniciativa en su casa, pero entre quienes sí toman este rol se destacan los hijos con un 22,7% y la madre con un 15,7% (p.145). Estos datos demuestran la importancia de acercar a los niños al consumo cultural y dado que éste sucede principalmente en la escuela, se debería pensar en hacer de estas instancias situaciones amenas que los motiven a regresar.

Vemos cómo la escuela ha sido un apoyo para el aprendizaje a lo largo de la historia, y que a pesar de los cambios vertiginosos del mundo ha logrado perdurar. Bajo este contexto se ha visto obligada a evolucionar en la búsqueda de responder a las necesidades de educación y en donde sus modelos de enseñanza hasta el día de hoy han sido criticados. En la actualidad uno de los principales problemas a los que esta se enfrenta responde a la falta de preparación que se ofrece para la vida, aquí se insertan la diversificación de conceptos como educación formal, no formal e informal que revisaremos más adelante en el Capítulo 2.1. Razón por la que surge una necesidad de garantizar la continuidad del aprendizaje a través de otras experiencias. En donde los espacios culturales y/o museos asumen un rol más relevante en el ámbito educativo como complemento esta “falencia”. Situación que genera una necesidad por acercarse a los diversos públicos en busca de otros conocimientos dentro del mundo actual.

Según la Guía de Consulta “Introducción a la Gestión e Infraestructura de un Centro Cultural Comunal” del año 2010, en lo referente a los espacios culturales, este debe ser entendido primero como “un lugar donde las personas pueden acceder y participar de las

artes y los bienes culturales (...), y como un motor que anima el encuentro, la convivencia y el reconocimiento identitario de una comunidad” (p.13). Además se recalca que en Chile lamentablemente casi no existe literatura que narre los antecedentes históricos de los centros culturales del país. Teniendo esto en cuenta y como aporte a la investigación, este trabajo buscará enfocarse en lo que son los museos. Dado que se cuenta con mayor información acerca de su evolución y por su relación histórica con la educación.

De acuerdo a la primera definición que el ICOM dio sobre la palabra “museo” en 1947 como “toda institución permanente que conserva y presenta colecciones de objetos de carácter cultural o científico con fines de estudio, educación y deleite” (<http://icom.museum/L/1/>). Hoy, conforme a los estatutos del ICOM adoptados por la 22ª Asamblea general en Viena (Austria) el 24 de agosto de 2007 se plantea lo siguiente:

“Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo” (Ibíd).

Donde si bien se incluyen ciertos matices que responden a las diversas teorías pedagógicas que han surgido en las últimas décadas, se mantiene aún la misma esencia. Esto lleva a cuestionarse cómo se plantean entonces los museos en el siglo XXI ante la situación educativa. ¿Hay un cambio en la mirada de museo tradicional? ¿Cómo se genera este cambio?

Ante esto vemos que en el siglo XX surge una preocupación por abordar al público, en especial al escolar, de una forma distinta que dista de la simpleza de las visitas guiadas, en la que el guía se limitaba a repetir lo que se encontraba expuesto, o donde no se respondía a las necesidades educativas de los distintos públicos. En Chile, de acuerdo al decreto 27.952 de la Reforma Educacional de Eduardo Frei Montalva del 7 de diciembre de 1965, se declara necesario habilitar al niño “para que participe inteligentemente en el

proceso de desarrollo cultural, social y económico del país”. De acuerdo a Irene de la Jara, responsable del Área Educativa de la Subdirección Nacional de Museos de la Dirección de Archivos y Museos, debido al fomento de las visitas de las escuelas a los centros culturales, se creó la necesidad de responder más directamente a la educación formal (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016). De esta forma se reafirma la importancia del rol educativo de los museos, dando paso a una nueva etapa que empezó por la implementación de guías didácticas como apoyo al contenido expuesto.

En 1972 se marcó un hito con la Mesa Redonda de Santiago¹, en la cual uno de los puntos respecto a la educación permanente declara “la incorporación, en los museos que no lo poseyeran, de un servicio educativo para cumplir su función didáctica, proveyéndole instalaciones adecuadas y recursos para su acción dentro y fuera del museo”. De acuerdo a Infante (2005), en Chile desde 1984 hasta 1990, se creó un programa de talleres denominado *El museo integra al profesor* tanto en los museos nacionales como en los regionales, que surge como parte de este cambio de paradigma sobre la visión educativa de los museos. Además, se incorporan en 1986 las primeras salas didácticas en el Museo Historia Natural de Valparaíso, Museo Histórico Nacional, Museo Nacional de Historia Natural, Museo Nacional de Bellas Artes y Museo Regional de Temuco, entre otros, dando paso en los años 90 a lo que Jara denomina como el “boom de la interactividad” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016).

A finales de 1990 se creó la Red-POP, una instancia que buscaba vincular la ciencia y la tecnología en museos de América Latina y del Caribe. Su enfoque tuvo la necesidad de “reunir el aprendizaje, bajo expectativas individuales, con la recreación en sus tres acepciones: gozo, nueva creación de un conocimiento y representación de algo”

¹ La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Consejo Internacional de Museos (ICOM) convocaron a un trabajo interdisciplinario sobre el rol de los museos en el mundo contemporáneo. Este se llevó a cabo entre el 20 y 31 de mayo de 1972, en el edificio de la Unctad (hoy Centro Cultural Gabriela Mistral).

(Betancourt, 2010, p.11). Por consiguiente, se compromete al receptor convirtiéndolo en actor y autor de sus experiencias. Este precedente marcó la creación de varios museos interactivos en Latinoamérica con programas dirigidos a apoyar la educación formal. Esto incluyó el diseño y producción de material didáctico que ha contribuido a construir experiencias que difícilmente los estudiantes podrían encontrar dentro de sus escuelas. En Santiago de Chile, Irene de la Jara menciona que “por los años 90 surge esta idea de museo educador a través de salas interactivas o didácticas, que tienen instalado el positivismo, es decir, a través de la interacción o de la interactividad es la manera de que el público se acerque al museo y aprenda” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016). Si bien menciona que el rol del museo aún mantiene esa verticalidad, en cuanto a los contenidos se empieza a implementar una visión que inserta mucho más el currículo escolar, para así atraer la escuela al museo. De esta forma se aleja un poco de la idea de que los centros culturales son elefantes blancos o “el espacio de los objetos muertos”, abriendo las puertas desde la interactividad para crear un vínculo un poco más cercano con su público.

Este cambio de paradigma en la forma de plantearse dentro de los museos, responde a iniciativas basadas en las teorías pedagógicas constructivistas de Piaget y Dewey, en donde los programas interactivos responden a una vinculación con el medio social en el que el niño se desenvuelve. Aquí se enfocan a la motivación de entrega de contenidos a partir de actividades, en la que los estudiantes puedan resolver problemas y en donde de acuerdo a sus variables personales (dadas por su entorno) podrían generar distintas formas de aprendizaje. De esta forma desde la interacción el rol del niño asistente se torna en creador de su experiencia de aprendizaje, bajo la premisa de que cuando este comprende, con las ayudas necesarias, se convierte en la herramienta central para el propósito de aprendizaje.

En el siglo XXI con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) se abre un nuevo abanico de ofertas educativas que pueden ser

aprovechadas por los centros culturales, muchas previamente empleadas por la educación formal y que podrían ser un gran apoyo para la educación no formal. Sobre este periodo, Irene de la Jara declara, “esta sala interactiva, si bien no desaparece, empieza a conformarse de otra manera, (...) es importante ir incorporando metodologías tecnológicas (...), la lógica era la misma, de personas que van a interactuar con un objeto pero ahora de manera mucho más automática” (Ibíd., 24 de junio de 2016). Es en este contexto que en Santiago de Chile, en el año 2000, se inaugura el Museo Interactivo Mirador (MIM), dirigido por María Luisa Pérez, que “abre perspectivas insospechadas para los chilenos en el campo del aprendizaje: 280 exhibiciones interactivas dan cuenta en 14 salas, de la aplicabilidad y eficacia del enfoque constructivista en el ámbito de la educación” (Larraín, 2000, p.56).

Otra iniciativa, como Biblioredes, que nace en el 2002, permite a sus usuarios convertirse en agentes activos del desarrollo cultural y social. Mediante el uso de las TIC, estos pueden superar barreras de aislamiento y acceder a la información dentro de la institución de una forma más amigable y cercana (<http://www.biblioredes.cl/>). Vemos cómo desde estas instancias se incorporan las TIC dentro de las bibliotecas para generar nuevos espacios de aprendizaje y acercar al público a las instituciones y a los contenidos que estas pueden ofrecerles.

Tres años más tarde, en el 2005, el Teatro Municipal de Santiago inaugura su proyecto Pequeño Municipal que se enfocará principalmente en adaptar los contenidos de los clásicos del ballet, teatro, ópera y música clásica para niños de hasta 12 años. Debido a la gran acogida del programa, en el 2010 se le da un giro al proyecto, dirigiéndose ahora especialmente a las escuelas. El contenido es trabajado de la misma forma que para la programación regular, pero además haciendo un trabajo de acompañamiento pedagógico con los docentes, en primera instancia con guías de las materias de Lengua y Literatura, y más adelante con las de Arte y Música. Actualmente el Teatro trabaja en conjunto con los profesores entregándoles el material, luego incorporándolo a talleres de preparación

para la obra escogida y un reconocimiento del espacio al que asistirán con sus grupos escolares.

En el año 2007 durante el gobierno de Michelle Bachelet a cargo de la Ministra de cultura Paulina Urrutia, se crea el *Programa Nacional de Centros Culturales* del Centro Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), con el fin de promover la democratización cultural, en donde se establece que “no es posible la democratización de la cultura sin la existencia de espacios que aseguren una adecuada circulación de bienes culturales” (CNCA, 2005, p.21). Como parte del programa se establece como meta dotar a todas las comunas de más de 50 mil habitantes, de un centro cultural de calidad de forma que se cree un mayor acceso a los diversos contenidos culturales que forman parte y son derecho de la ciudadanía.

En este mismo año el Museo de Arte Contemporáneo (MAC) empieza a implementar su proyecto educativo, donde se genera trabajo colaborativo con las escuelas “tratando de ampliar la acción educativa de los límites del aula y del museo” (Moreno, 2009, p.7). Más adelante, Moreno (2009) destaca el trabajo de otras instituciones de Chile como el Museo Nacional de Bellas Artes (MNBA), e iniciativas privadas como Artequin, Museo de Artes Visuales (MAVI) y Fundación Telefónica, que empiezan a trabajar vinculando sus contenidos con la educación formal, en las que “la idea de las actividades es dar énfasis en la importancia de asistir a las diversas instituciones culturales (...), en crear vínculos entre los contenidos de las exposiciones y el currículo escolar”. (Ibíd., p.7). Vemos que aún las principales acciones consisten en entregar material pedagógico a los profesores, pero se implementan nuevas aristas respecto de las visitas guiadas. Esto, con la creación de Departamentos Educativos al interior de los centros en donde se busca que el estudiante ya no mantenga un rol pasivo, sino que desde la mediación esté más en contacto con los contenidos que se ofrecen.

En el año 2010 una de las primeras instituciones que se enfoca y da uso al término “mediación cultural”, es el Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM). Desde su inauguración ha desarrollado varios espacios donde se imparten talleres que combinan dinámicas de juego y reflexión sobre artes escénicas vinculados a su programación. Actualmente cuenta con una Sala Didáctica, un espacio para niños y adolescentes y el proyecto *Escuela de Espectadores* donde se realizan actividades que conversan transversalmente con su programación. Este es un programa de análisis y discusión de los distintos lenguajes de las creaciones teatrales que se presentan en Santiago (<http://www.gam.cl/>). Desde esta instancia se entregan herramientas para ampliar la lectura, comprensión y valoración de los montajes. Además cuenta con la participación de directores, autores, actores y creadores vinculados con las artes escénicas.

En esta instancia dentro de las áreas educativas de los museos se empiezan a formar los mediadores. El propósito de estos será el de dar sentido a los contenidos durante los recorridos guiados ya no como un guía sino a través de la conversación; lo que permite como vemos en las iniciativas anteriores involucrar a los visitantes con otros agentes de conocimiento. Si bien, se reafirma la labor didáctica, se pretende a través de la reflexión indagar en crear conexiones y significados de acuerdo a las experiencias. Estas situaciones mediadas encuentran sus fundamentos en teorías como la del enfoque sociocultural de Vygotsky. Sobre esta se trata la mediación en la que el ser humano a través de herramientas psicológicas y del conocimiento que adquiere se construye a través de la interacción mediada por la cultura, histórica y socialmente.

Todos estos esfuerzos se conjugan en la iniciativa nacida en el 2012 por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) junto con la UNESCO, quienes instauran la Semana Internacional de la Educación Artística (SEA). Durante cinco días se realizan distintas actividades dirigidas a niños y jóvenes donde se promueve visitas a espacios culturales como museos, teatros y/o lugares patrimoniales entre los que se destaca “la importancia del arte en la construcción de un modelo educativo integral y de calidad”

(CNCA y MINEDUC, 2015, p.43). De acuerdo a su página web, ésta pretende “sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la educación artística y promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social” (<http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/>). Esta iniciativa del CNCA, UNESCO, Ministerio de Educación (MINEDUC), Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos (DIBAM), Universidad de Chile y Balmaceda Arte Joven, se ha consolidado como una plataforma que se celebra anualmente hasta la actualidad y que en su última versión participaron cerca de 1000 escuelas, 150 espacios culturales y 20 universidades desarrollando actividades bajo el lema “Aprende creando”.

En el ámbito de desarrollo de ambientes interactivos están los creados por la Fundación Mustakis². De acuerdo a su página web (<http://www.zim.cl/>) uno de estos es la Zona Interactiva Mustakis Precolombino, que nació para acompañar la exhibición *Chile 15.000*. Además añade que ésta se realizó para el Museo Chileno de Arte Precolombino durante el segundo semestre del 2012, como una muestra itinerante que inició en el Centro Cultural La Moneda (CCLM) debido a las remodelaciones que se realizaban en el Museo. En este espacio se pretendía dar a conocer la diversidad cultural e identidad de Chile, con actividades diseñadas desde la humanización de piezas arqueológicas, partiendo de lo sensorial, lo digital y la creatividad. Además, en el 2013 se inauguró la ZIM Artequin Viña, con contenidos de la obra del pintor Jackson Pollock, utilizando como tecnología el *Kinect*, gracias al cual los niños podían hacer pinturas de expresionismo abstracto. De acuerdo a la Jefa del Programa, Constanza de la Cuadra, a través de estas zonas se están “habilitando espacios, lugares físicos concretos, donde damos cabida, a través del diseño, para que los niños y sus familias se sientan acogidos”. Recalca también que estos han “complementado las exposiciones o muestras, de una

² La Fundación Mustakis en 1996 dio inicio formal a un plan de trabajo que se ha desarrollado en forma ininterrumpida, en torno a la entrega de experiencias innovadoras de aprendizaje integral de alta calidad, contribuyendo a la formación de las personas y al desarrollo creativo de la sociedad, especialmente de los niños, niñas y jóvenes de Chile (www.fundacionmustakis.com)

forma interactiva pero en un lugar específico donde está todo permitido” (C. de la Cuadra, entrevista personal, 22 de junio de 2016). La ZIM Precolombino se convirtió en un referente importante en cuanto a la inclusión de público, ya que parte del espacio incorpora accesibilidad para personas ciegas o de visión reducida.

Adicional a la ZIM Precolombino que finalmente se establece en el Museo con este mismo nombre en el año 2014, se crea la ZIM del CCLM, que en mayo del 2014 inauguró una sala permanente que sirve de acompañamiento a cada una de las exhibiciones que lleguen al centro. Este es un espacio que está constantemente renovándose y parte de las experiencias que se han ofrecido son: “Puro Chile. Paisaje y Territorio”, “Al Ritmo de Brasil”, “Fibras Naturales”, “Samurái. Armaduras de Japón”, y en el año 2016 se añade “Antiguo Egipto, vida en el Nilo”, que incorpora herramientas de realidad virtual para acercar al público, a través de un viaje por el río Nilo, a la cultura egipcia. Estas actividades incluyen desde videos y recorridos virtuales, hasta la exploración de sentidos como el olfato para reconocer aromas. A partir de estos recursos se pretende “democratizar las TIC” e incluir tecnología donde otros centros no lo están haciendo. Según De la Cuadra, usan “en los proyectos los recursos de tecnología según el contenido, no todas las tecnologías ni todos los recursos son para todos los contenidos” (Ibíd., 2016), algo para lo que hay que tener criterio sobre qué tecnología usar para transmitir y llegar a una propuesta concreta.

Con respecto a la creación de puentes entre la educación formal y la no formal, en el año 2014 inicia el proyecto Red Mediación Artística (<http://www.redmediacionartistica.cl/>), que de acuerdo a su página web es “una agrupación de profesionales organizados para investigar, difundir y promover la mediación artística en Chile”. Ésta es coordinada por la Asociación para la Mediación Artística y Cultural (ASOMA) que trabaja sus líneas de acción desde las artes, las ciencias sociales y la educación para proporcionar material didáctico, un espacio de discusión y redes de conversación en torno a estas disciplinas. En entrevista con Bárbara Chávez, Presidenta de Red, ella menciona que su rol principal

como agrupación fue el de definir lo que significaba ser mediador y armar un campo de trabajo e investigación para así profesionalizar la labor. “Creo que nosotros hemos sido como organización un referente importante (...), cuando partimos nadie estaba hablando realmente de mediación y de educación poco. Existían ciertas áreas de educación en las instituciones culturales pero pocas preguntas se estaban haciendo” (B. Chávez, entrevista personal, 14 de julio de 2016).

Sobre esto mismo, Antonia Isaacson, Vicepresidenta de Red, comenta que desde su trabajo, mucho antes de agruparse como Red de Mediación, ya no se definían “como guías”, sino como mediadores (A. Isaacson, entrevista personal, 14 de julio de 2016). Lo que marca un paso muy relevante respecto a la visión que se tenía de la mediación en el momento y que iba acorde a los cambios que se generaban. En paralelo a esta situación ambas recalcan las iniciativas realizadas por el GAM en donde se trabajó desde el inicio con grupos más específicos, mientras que como Red trataban de llegar de forma más transversal y no tan ligados al currículo escolar. Pero sí enfocándose en la experiencia del público asistente a las actividades.

Esta nueva visión plantea desde mediación generar en el público experiencias distintas de forma que se construyan a través de la interacción. En palabras de Reuven Feuerstein (1991) al vivir una Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) los seres humanos tienen la capacidad de cambiar la estructura de su funcionamiento intelectual, siendo este un “tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que lo rodea. Ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente, que es un mediador, quien los selecciona, los organiza, los reordena, los agrupa, estructurándolos en función de una meta específica” (p.57). De esta forma el mediador toma los estímulos del ambiente externo de tal forma que pueda generar en cada uno de los asistentes una experiencia que les permita relacionarlo con sus conocimientos.

Respecto a esto último, el recién inaugurado Museo Violeta Parra en octubre de 2015, ofrece al público una experiencia sensorial e interactiva a partir de su Sala Educativa. En ésta se creó un área de aprendizaje enfocada a todos los públicos. Ahí se recorre la vida y obra de Violeta Parra y sus expresiones artísticas dentro del contexto y época donde las desarrolló; de forma que se entrega información adicional a la que se puede ver en la exhibición. A través de diversos dispositivos interactivos que mezclan música, olores, texturas y poesía, el área de Educación y Mediación del Museo busca incentivar la participación y generar discusión en torno a la vida de la artista, o temas que se puedan vincular con la realidad del espectador. Parte de las actividades combinan la utilización de estímulos a partir de elementos interactivos como un tocadiscos, una radio y una máquina de coser de la época. Estos proporcionan no solo la recepción de contenidos, sino una vinculación con la experiencia del museo, que sirve como una primera aproximación a ciertos temas que complementan al recorrido en sala, pensado de acuerdo a la edad de los grupos asistentes.

Respecto a la inserción de las artes como parte integral de la educación, cabe recalcar la labor realizada por Artequin desde hace 24 años. Ya que partiendo de los contenidos que ofrece sobre artes plásticas trabaja con el currículo de Educación Estética, siendo su público principal el escolar. En la actualidad este museo se ha extendido a diversas regiones de Chile como Concepción, Los Ángeles, Viña del Mar y es el proyecto a inaugurar en Antofagasta en 2016. Teniendo esto presente vemos como en el siglo XXI el museo y los centros culturales retoman ese rol educador que se veía en sus primeros años y del que se distanció durante el boom de la interactividad. Si bien ahora el museo intenta mantener ese vínculo con la escuela, este también está abordando otras temáticas para poder acercarse al público de manera más integral.

Como punto final, cabe recalcar el posicionamiento que la artes han adquirido como para integral de la formación del ser humanos. En donde, el CNCA en conjunto con el MINEDUC, desarrollaron el *Plan Nacional de Educación Artística 2015-2018*. Este

nace con el objetivo de acercar las artes y las culturas al sistema formal, bajo la premisa de que la cultura y las artes deben ser un derecho en Chile. Este es un lineamiento relevante respecto a la importancia que está cobrando el reinsertar las artes como parte fundamental de la educación formal y el apoyo que pueden brindar las instituciones culturales para este propósito (CNCA y MINEDUC, 2015).

Planteamiento del problema

Respecto a las relaciones entre los centros culturales y la escuela, se plantea de acuerdo al estudio realizado por el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE 2011) que los espacios de educación no formal, tales como museos, teatros, centros culturales u otros, presentan potencialidades no indagadas y de muchos modos no explotadas en lo que respecta al ámbito de la educación (Tupper, 2013, p.9). Es por esta razón que resulta importante el poder contar con información, que revele desde la evaluación de estos espacios, cuáles son las razones o de qué forma no se están aprovechando como apoyo a la educación formal y si esto afecta al proceso de aprendizaje de quienes asisten, en especial a los estudiantes de la escuela.

De acuerdo a lo planteado en los antecedentes de este documento, vimos cómo en muchas ocasiones este desaprovechamiento puede darse debido a las formas en las que el público accede a los contenidos que presenta la institución, ya sea por una falta de comunicación y/o conversación entre los objetivos del centro a nivel interno o debido a que no necesariamente se está respondiendo a las necesidades de sus usuarios.

Si bien se ha generado un cambio, sobre la visión educativa que tienen los museos y centros culturales en la actualidad también se han transformado las formas comunicativas que se mantienen con el público asistente, de forma que se está buscando establecer una comunicación más cercana desde los departamentos de educación y mediación. Mario Kaplún (2002) menciona la importancia de conocer al público para

poder comunicar, refiriéndose al momento de pensar en nuevas formas de entregar contenidos a los educandos. Vemos también cómo uno de los problemas para la adquisición de un conocimiento puede ser la fragmentación entre los contenidos que se reciben y el entendimiento o aprehensión de los mismos. Es por esta razón que se recalca la importancia de “reconocer la relación entre conocimiento y comunicación como un proceso mucho más interactivo” (Kaplún, 2002, p.209) que puede ser estimulado a través del uso de herramientas de aprendizaje. Así, la creación de experiencias mediadas que cuenten con entornos de aprendizaje puede ser una oportunidad para sacar ventaja a los contenidos que se ofrecen y entablar una comunicación efectiva con su público, potenciando los espacios y las posibilidades que estos pueden ofrecer.

Otro punto importante es el uso del espacio. Por su antigüedad, muchas de estas instituciones no fueron diseñadas como un lugar de encuentro para una variedad de públicos. Aunque cuenten con las condiciones óptimas para un público adulto, no siempre fueron pensados como espacios de recreación para niños sino que estos fueron “adaptados” para ellos. Cuestiones tan sencillas como la altura de los cuadros, la inclusión de las TIC o dinámicas lúdicas, pueden ofrecer criterios más didácticos y apropiados para la primera infancia. Este problema radica en que las prácticas de mediación entre la escuela y las instituciones ocurren después de que la obra de arte ‘se ha colgado en la pared’. Los esfuerzos didácticos se asocian a actividades “destinadas a seducir, explicar, entretener a los ‘públicos cautivos’, como los niños de una escuela, que son llevados sin mayor poder de objeción” (Mörsch, Landkammer, et al., p.1); lo que ocasiona que se cree un distanciamiento entre el objeto y quien recibe la información, debido a la falta de trabajo pedagógico detrás de ello.

Hooper-Greenhill (1998) menciona que durante el proceso de aprehensión de conocimiento es importante la forma en la que nos enfrentamos a nueva información para que esta deje una huella en quien la recibe. Por ello, menciona que la participación

juega una parte fundamental para la memoria, ya que de los contenidos que recibimos “solo recordaremos aproximadamente un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que hacemos, un 30% de lo que vemos, un 70% de lo que decimos y un 90% de lo que hacemos y decimos” (p.193). Es por esta razón que para poder crear vínculos entre los contenidos existentes en los centros culturales y los curriculares, no debe existir una desarticulación entre la escuela y la educación no formal.

El propósito debería ser que no se entreguen contenidos sin un propósito, sino que estos incluyan un por qué y para qué con el objetivo de que los estudiantes sean sujetos que reflexionen y que “ese pensar los lleve a transformar su realidad” (Kaplún, 2002, p.48). Refiriéndose a una educación con énfasis en el proceso, Kaplún agrega que “lo que el sujeto educando necesita no es solo ni únicamente datos, informaciones; sino instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones para construirse una explicación global, una cosmovisión coherente” (2000, p.46). De esta forma se debe buscar construir instancias de aprendizaje que retomen los contenidos para hacerlos más cercanos para quienes asisten, lo que requerirá de un trabajo pedagógico que incluya estudios del público, revisión de contenidos y evaluaciones de retroalimentación. La falta de un trabajo en torno a los contenidos desde las áreas de Educación, de Mediación o de Gestión de Públicos, si estos no ofrecen la posibilidad de aprovechar estos espacios de una forma más didáctica que se adapte a las exigencias de los públicos del siglo XXI, incidirá en una experiencia negativa.

Muchas veces la falta de una planificación orientada a un público específico ocasiona un desaprovechamiento y pérdida del valor pedagógico de la visita, convirtiéndose en una situación en la que los estudiantes se aburren por la incomprensión o donde tienen la sensación de ver mucho y entender poco. Parte de esto se debe a la falta de una reflexión pedagógica. Hace “falta que los museos investiguen, evalúen y desarrollen más y mejores formas de comprender y promover los aprendizajes que tienen lugar en el museo, y que reconozcan su impacto como recurso para la formación” (Maceira, 2008,

p.12). Si la información está desconectada de los intereses del estudiante y de los objetivos del centro cultural, aunque se generen materiales como guías didácticas o cuadernillos pedagógicos, actividades, talleres, etc.; a causa de esta desarticulación aportan poco o nada al trabajo del docente para construir un rol activo en los estudiantes. De acuerdo a las experiencias en el Museo Artequin Viña sobre la elaboración de recursos para niños que se vinculen con las visitas, Macarena Ruiz, Directora del Museo, y Geraldine Escobar, quien integra el Área Educativa del mismo museo comentan: “tenemos que recordar que los usuarios finales son principalmente niños, por lo que el producto que ofrezcamos debe satisfacer las necesidades de ellos, más que los gustos personales de los realizadores” (Septiembre 2013, p.128).

Es importante que sea cual sea el recurso que se utilice responda a objetivos educativos puntuales. María Luisa Bellido (2014) menciona que el dilema en torno al uso de las nuevas tecnologías se debe a esta noción innovadora que tienen para atraer al visitante. “Sin embargo, la mayoría de las veces, su uso no está justificado actuando como un mero recurso efectista y decorativo que aporta poco a la transmisión de conocimientos, el diálogo y su posterior reflexión introspectiva” (p.164). Estos elementos deberían ser primordiales al momento de usar la tecnología como ente educomunicador. Bajo este sentido, al referirnos a estrategias educomunicativas serían éstas las que tienen por objetivo “potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes” (Kaplún, 2002, p.244). Además éstas continuarán “cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo (a los educandos), pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas” (p.244).

El reto para los centros culturales está en encontrar nuevas formas de proporcionar a su público la oportunidad de vivir una situación pensada para ellos. Haciendo hincapié en esta última instancia, la experiencia de ir al museo, por ejemplo, debería responder a sus

necesidades y dejar así una huella que permanezca luego de salir de este. Para cumplir con una experiencia de este tipo, resulta necesario que las instituciones cuenten con procesos de evaluación de sus objetivos desde una estrategia educomunicativa que permita repensar las acciones a tomar en cuanto a la entrega de contenidos, de forma que no ocurra un desaprovechamiento de sus espacios. Es por esta razón que a través de este trabajo se pretende hacer una evaluación sobre el rol de los espacios de mediación en el aprendizaje desde una mirada al uso de los recursos que tienen disponibles. Para propósito de este trabajo y ante el panorama planteado y por la falta de retroalimentación existente en tema de evaluación de las dinámicas ocurridas dentro de la mediación en los centros escogidos, se han establecido las siguientes preguntas de investigación con el fin de concretar y sistematizar la problematización para así poder analizar el uso de los recursos dentro de la mediación y si este incide en las formas de aprendizaje de los niños:

- I. ¿Cómo se articulan las potencialidades educativas existentes en los centros culturales?
 - i. Cómo es su forma en la entrega de contenido, el acceso que tiene el público o la manera en la que se ha estructurado la situación de mediación o los agentes dentro de la situación de mediación.
- II. ¿Están funcionando las prácticas de mediación como articuladoras entre la educación formal y la no formal?
 - i. Hay un trabajo pedagógico, evaluaciones o estudios de públicos que sustenten el uso de ciertas acciones, herramientas, recursos y/o contenidos, acaso estos últimos están respondiendo a las necesidades de los públicos asistentes.
- III. ¿Qué necesidades encuentran quienes asisten a las actividades de mediación educativa que pueden ser mejoradas o aprovechadas de forma que incidan en una experiencia de aprendizaje efectiva?

- i. Hay una relación de los contenidos con los objetivos pedagógicos, cuáles son las perspectivas y expectativas de los docentes, mediadores, estudiantes o gente que participa de estas dinámicas, se cumple con estas.

Objetivo General

- Desarrollar una evaluación de diagnóstico sobre la mediación educativa existente en los centros culturales escogidos en la ciudad de Santiago y su injerencia en el aprendizaje de los estudiantes que asisten.

Objetivos Específicos

- Analizar las ventajas y desventajas sobre el uso de los recursos disponibles dentro de los centros culturales escogidos respecto a: sus potencialidades para la enseñanza, desde el trabajo pedagógico, la adecuación del espacio y los recursos de mediación utilizados en los entornos de aprendizaje.
- Examinar y reflexionar la efectividad educomunicativa de los contenidos que se ofrecen en los espacios de aprendizaje en referencia a las necesidades pedagógicas de los estudiantes y docentes.
- Analizar desde las percepciones de los asistentes (estudiantes y docentes) la mediación para identificar y proponer directrices que logren potenciar y aprovechar el uso de los espacios de aprendizaje en los centros culturales para la educación no formal.

II. ESTADO DEL ARTE

2.1. Vínculo de la educación formal y no formal en el ámbito cultural

La relación entre arte, cultura y educación en la sociedad actual se ha traducido en una discusión sobre el papel educativo que estas instancias juegan una frente a la otra, así como qué le corresponde a cada una en cuanto a su labor educativa y hasta dónde llegan sus límites. Sobre los puntos en común encontramos que tanto la educación formal como la no formal han sido organizadas para aumentar y mejorar el proceso de aprendizaje informal y que, en ocasiones, sus formas y métodos pedagógicos son también muy parecidos (Pastor, 2001, p.529). De acuerdo a Silva (2002), poder analizar las teorías curriculares desde las instituciones culturales “permite plantear su posible utilización en espacios de educación no formal, (...) y por su influencia social puede jugar un papel importante en los procesos de resignificación de la cultura” (p.55).

Entendemos entonces por **educación formal** a un “sistema educativo jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad” (Pastor, 2001, p.527). De acuerdo al artículo 2º de la Ley General de Educación en Chile en el año 2009 se especifica que esta se entrega de manera sistemática y secuencial, estando “constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (p.3).

Por otro lado, la **educación no formal** consiste en los procesos educativos organizados y planificados por grupos, personas o entidades con objetivos educativos y de aprendizaje “que no formen parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque estén de algún modo relacionado con él, no otorguen directamente ninguno de sus grados o titulaciones” (Pastor, 2001, p.451). Algo importante que menciona Pastor citando a Roland G. Paulston sobre esto es “la duración relativamente breve que tiene

esta actividad y la libertad que tienen las entidades que la realizan para modificarla de acuerdo a las necesidades que tienen los grupos a las que van dirigidas” (Ibíd. p.456). En el caso de este proyecto, las referencias a educación no formal se enfocarán en las instituciones culturales como los museos, teatros y centros culturales en general, ya que estos tienen planteamientos orientados a usuarios específicos y objetivos que sirven de apoyo a la educación formal.

En cuanto a la relación que subyace entre la educación formal y la no formal, José Antonio Caride (2004) hace hincapié en la constante tipificación de conceptualizarlas, poniendo sobre la mesa la terminología *Educación Social*. Sobre esto último resalta que hay una necesidad de “legitimar su pertinencia como uno de los mejores modos de designar *todas* las posibilidades que la educación habilita como práctica pedagógica y social, dentro y fuera de los sistemas educativos y de su institución más emblemática: la escuela” (p.6). Resalta que de esta forma se le está restando la perspectiva positiva que hay en la sociedad actual sobre la educación no formal, puesto que al manifestar que una es excluyente de la otra, se cae en trampas lingüísticas. En consecuencia, hasta los mismos educadores crean estas diferencias ya que quienes trabajan en la educación no formal “no pueden compararse” con los que están involucrados en la institucionalidad de la educación formal. Es menester acotar las terminologías de forma que mantengan desde su concepción la integridad de lo que éstas engloban, situación que hoy en día se ha evidenciado por el auge de denominaciones como educación artística, educación museística, entre otras referentes al ámbito social como la educación ambiental o la educación comunitaria, etc.

Desde su concepción los centros culturales, en especial los museos, fueron creados bajo una mirada de **agente educador** ya sea para la ciudadanía o para los estudiantes, rol que se ha afianzado en las últimas décadas. Son “espacios para la construcción del conocimiento, desde una totalidad que ya no se refiere como fija y única, que ya no se representa a sí mismo como lo terminal, final y acabado, sino que ubica su lugar de

encuentro en los diálogos posibles entre la diversidad de expresiones culturales y sus objetos representativos” (Silva, 2002, p.16). El rol educativo de los centros culturales le es inherente y por su estado de ente educador no formal posee muchas oportunidades de aportar con modelos pedagógicos sin ataduras curriculares. Esta situación permitiría una mayor exploración en cuanto a herramientas y recursos, dando un enfoque mucho más subjetivo y que puede ser dirigido a los distintos públicos que acoge. Dentro de la educación formal, esta situación es más compleja debido su carácter rígido y apegado a la normatividad del Estado.

Según Pastor (2001) desde su fundación, los centros culturales son espacios con un potencial rol formador, que si bien ha ido cambiando a través de los años como lo hemos visto antes, no se desliga aún de esta función. De esta forma el “museo como recurso educativo, es decir, como un museo al servicio del público, que incluye actividades formativas, eventos culturales y publicaciones informativas, etc. ha tardado cientos de años” (Arriaga, 2011, p.2) en conformarse hasta los lineamientos con los que se proyecta ahora. Esta es una de las principales consecuencias por las que en la actualidad ha crecido el número de áreas de mediación y/o educación al interior de estas instituciones.

Vemos cómo debido a las distintas corrientes pedagógicas sustentadas en las teorías de Piaget, Brunner, Dewey o Montessori “el aprendizaje se reconceptualizó como una forma de vida, como la posesión y utilización de una mente curiosa y una mirada activa sobre el mundo, por ello la posibilidad de aprender ya no se consideraba limitada a la educación formal y se admitieron una variedad de lugares, experiencias e individuos como fuentes de aprendizaje” (Hooper-Greenhill, 1994 citado en Arriaga 2011, p.13). Sobre esto Arriaga (2011) comenta que se “marcará el comienzo del fin de la concepción del museo como una institución aislada y elitista; se impulsará el cambio de una política museística centrada en el objeto –su adquisición, conservación y estudio, etc. – a una política centrada en el público” (p.12).

En palabras de Camnitzer (2010):

El truco entonces está en que educación y arte se complementen pero que no se mezclen demasiado para así mantener simultáneamente a las multitudes por un lado y a la calidad por otro. El acento en las masas es necesario para demostrar el éxito institucional, ya que éste es medido por la cantidad de entradas vendidas. El cómo fueron generados y compartidos los procesos creativos, o cuál es el efecto cultural que estos procesos pudieron haber tenido, no es medible. (p.5)

Poco a poco dentro de este proceso vemos cómo las instituciones ya no se están planteando solo desde la necesidad de llenar las salas, si bien aún esta situación se encuentra algo lejana ya que se trata de un proceso a largo plazo. “Este ‘corto placismo’ que nos lleva a hacer todo rápido, en lugar de preguntarle a la gente qué es lo que quiere” (B. Chávez, entrevista personal, 14 de julio de 2016). Esto ocasiona que se pierda ese contacto con el público. “Si en verdad queremos generar espacios amigables en todos los sentidos, tenemos que conversar” (Ibíd., 14 de julio de 2016). Es a través de esta mirada un poco más cercana desde la que se pueden crear instancias que permitan un verdadero encuentro entre la educación formal y no formal.

2.2. Primera infancia: primeros encuentros de aprendizaje dentro de espacios culturales

¿Existe entonces una necesidad de vincular la educación formal con la no formal en una visión más amplia de la educación? Hay varias posturas sobre la posibilidad de generar experiencias dentro y fuera del ámbito cultural. Esto dependerá de la relación entre el objeto y el sujeto, pero esto “implica una responsabilidad crucial de la escuela en el proceso de vinculación de la experiencia estética con las experiencias personales” (Errázuriz, 2006, p.147). En otros términos, surge una necesidad de conectar con las instituciones culturales por los cambios en las leyes de educación que exigen afianzar el sentido de identidad, acceder al patrimonio cultural, incorporar en los currículos la educación artística o simplemente disfrutar o entender las artes desde un sentido más próximo. Sin duda resulta pertinente reconocer que “cualquier institución educativa

(formal y no formal) se beneficia estratégicamente cuando logra reconocer sus resultados de aprendizaje” (Mellado, Septiembre, 2013).

Definitivamente ésta no es una labor que depende solo de la escuela. Cada vez son más los centros culturales que están implementando departamentos de educación o de mediación en sus instituciones, en los que se trabaja en conjunto con los docentes. “La articulación de las políticas culturales, por tanto, no pasa tan solo por una práctica social de algunos proyectos o iniciativas particulares (...), incluye también replantear el rol y lugar de los equipos de mediación y las educadoras” (Montero, 2012). Asimismo, hay un esfuerzo por implementar las TIC para crear entornos que combinen tecnología con los contenidos que se ofrecen dentro de la institución. El poder articular visitas, construir herramientas, involucrar a los docentes y propiciar espacios que respondan a los distintos públicos es uno de los principales desafíos a los que los centros culturales se enfrentan. Gardner (1993) alude a que nadie debería esperar que los niños se vuelvan sensibles a las artes solo por la participación de éstas. Pone como ejemplo a un niño frente a un computador, si bien puede aprender ciertas cosas, no quiere decir que solo por examinarlo entenderá a cabalidad su funcionamiento. De esto se desprende una investigación con niños enfrentándose al arte en la que Gardner (1993) detalla tres etapas:

Entre 4 y 7 años: Conciben la producción artística como una actividad simple, mecánica y creen que todos los juicios respecto de la calidad artística son igualmente válidos. A partir de los 10 años: son más literales, piensan que el arte debería ser una copia de la realidad. En los adolescentes: empiezan a surgir las diferencias de opinión y valoración, tienen una visión más compleja en la que la evaluación es más relativa. (p.125-125)

Esta primera etapa de la infancia es la que interesa para poder intervenir en esa visión mecanicista de las artes, de forma que se pueda ahondar en una mirada que vaya más allá de una forma simple de apreciar las manifestaciones culturales. Pensando en la importancia de crear calidad en el acercamiento de los niños de la **primera infancia** se

estima necesario integrar el arte en las propuestas curriculares para contribuir al conocimiento, comprensión, apropiación y valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales o artísticas (OEI, 2014, p.20). Por este motivo, tanto la escuela como las instituciones que se ocupan del ámbito cultural deben reparar en “la incorporación sistemática del arte en la educación que contribuye, entre otras cosas, a que los niños comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, y que la diversidad que cada uno aporta es importante” (Ibíd. p.23-24).

Bajo estas declaraciones se puede sentir el precedente de que existe no solo una necesidad, sino que es un deber de las instituciones culturales el pensar sus espacios para los niños. No se debe dejar de tomar en cuenta que es en estos primeros años que los niños tienen, desde la escuela, sus primeros contactos con las artes. Este primer acercamiento por medio de las salidas extracurriculares, en muchas ocasiones no está construido de acuerdo a las necesidades que estos podrían tener dependiendo de su edad. En este sentido, los centros culturales se plantean como un auxiliar que refuerza los contenidos de los currículos escolares, de educación básica preponderantemente; “mediante programas de visitas guiadas enfocadas como un apoyo didáctico, que repite casi por completo las situaciones de enseñanza del aula, desaprovechando la expectativa de tener una experiencia diferente que implica para los niños una ruptura con lo rutinario” (Silva, 2002, p.29).

Teniendo varias opciones en cuanto a recursos que se disocien de las situaciones que se puedan dar dentro del aula de clases, a principios de siglo Manuel Bartolomé Cossío (2008), pedagogo e historiador de arte, describe en *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, la necesidad de prestar mayor atención a la **actividad lúdica** infantil por tratarse del mejor medio para la formación. Según comenta “el juego es el origen del arte, lo cierto es que toda verdadera educación ha de impulsar las fuerzas creadoras, y el niño no crea, es decir, no es artista sino cuando juega” (p.92). Desde la creación de

entornos de aprendizaje dentro de los distintos espacios culturales se podría tener un acercamiento a los contenidos y al arte de una forma menos normativa. De esta manera se redireccionan las acciones al momento de plantear propuestas culturales, tomando en cuenta una apropiada mediación cultural que responda a los requerimientos de enseñanza de los niños dentro de estos entornos. Los centros culturales entonces deberían de ver sus contenidos como algo más que una herramienta, sino como una oportunidad de mejora ya que “de nada vale utilizar un elemento artístico en una experiencia con un niño o una niña, si la experiencia no le resulta significativa” (OEI, 2014, p.175).

2.3. La huella del aprendizaje en entornos de aprendizaje

De acuerdo a Arriaga y Agirre (2010) en *Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte*, “la obra de arte puede ser vista no solo como portadora de un mensaje o como oportunidad para pensar, sino como el reflejo, materialización o condensación de una experiencia, entendiendo como experiencia el cúmulo de las circunstancias personales, culturales, etcétera” (p.128). En este contexto es pertinente pensar cómo desde los entornos de aprendizaje se puede direccionar la experiencia a una situación que no solo comunique sino que también eduque, para aprehender los contenidos que la situación está aportando. Más adelante, los autores se refieren al acto de mediación educativa como una situación que es un “eco que la obra produce en el espectador y la acción formativa persigue la emergencia de tales resonancias así como la implicación personal mediante apelaciones directas a experiencias culturales y emocionales de los espectadores” (p.220). Si bien los estudiantes acuden a una instancia cultural con un bagaje previo, el cómo ellos interpretan cada situación variará de acuerdo a sus experiencias anteriores o concepciones. Esto dependerá de las relaciones que han establecido con su educación formal, además de su contacto con la educación informal. En estas última es donde la experiencia de mediación debería fijarse.

Vemos entonces cómo dentro del marco de la educación formal y la no formal surge la necesidad de implementar espacios que complementen la enseñanza, de modo que se establezca un **aprendizaje significativo** en los estudiantes. Uno de los principales teóricos del tema, David Ausubel, fue quien definió el aprendizaje significativo como “la adquisición de nuevas representaciones de forma activa desde un nivel y estructura cognoscitiva del sujeto, para potenciar significados a partir de ideas preexistentes”. Lo que lo diferencia de un aprendizaje conductista o uno memorístico, que solo busca relacionar situaciones de manera arbitraria y completamente pasiva (Ausubel, Novak y Hanesian, 1990). En torno a esto, la **mediación educativa** puede ser una plataforma efectiva para generar experiencias en las que se potencie este aprendizaje significativo. “El aprendizaje es personal e idiosincrásico; el conocimiento, público y compartido. Estamos interesados en el pensamiento, los sentimientos y la actuación; los tres elementos que están presentes en cualquier experiencia educativa y que transforman el sentido de la experiencia” (Novak y Godwin, 1998, p.23-24). Esto significa que aunque varios niños estén viviendo una misma experiencia, no implica que todos reaccionarán de igual forma respecto a la asimilación de los contenidos. Más bien incorporarán de ésta lo que le parezca relevante para sí mismos.

Dentro de los aspectos a considerar al plantearse estrategias de aprendizaje, Ausubel y Novak (1990) mencionan ciertos requisitos como la significatividad lógica del material, la significatividad psicológica del material y la predisposición para el aprendizaje significativo. Estos se refieren a la manera en la que se basa la retención de información, que dentro de estos espacios educativos por su carácter activo permite que se genere una mayor comprensión de los contenidos; y que debido al vínculo con la experiencia, resulta mucho más personal e inherente a los recursos cognitivos que tiene el estudiante. En consecuencia, la información adquirida perdurará por periodos más largos de tiempo. Al incurrir en el uso de entornos de aprendizaje debería haber un trabajo pedagógico detrás, desde quienes crean los contenidos, que se relacione con experiencias previas del

los estudiantes y en donde los recursos utilizados respondan a una forma lógica en información y organización al momento de ser presentados. Con el apoyo de distintos recursos visuales, manuales u otros, se generaría una motivación e interés en el alumno por la situación en la que se encuentra. De acuerdo a autores como autores como Falk y Dierking (2000), Hein (1998), Hooper-Greenhill (2001), Marsick y Watkins (2001) o Brooks, Nolan y Gallagher (2000) las nuevas tecnologías no solo promueven la indagación sistemática sobre cuestiones relacionadas con sus colecciones y objetos, haciendo que el aprendizaje significativo a través de itinerarios ayude a construir el conocimiento.

Como es sabido, hay muchos recursos que pueden aportar a la generación de una experiencia positiva y que contribuyen a la creación de un aprendizaje significativo. La manipulación por ejemplo, actividad entendida no solo en el sentido físico sino también como la toma de decisiones o la simulación de situaciones para establecer un problema, “ha de definir los propósitos, las señales y las herramientas necesarias por el que los alumnos van a sentir el problema como propio en el que ellos pueden influir y modificar comprendiéndolo” (Esteban, 2000, p.5). Así, aunque en cada experiencia se pueden establecer aprendizajes explícitos (objetivos, contenidos, habilidades), esta “deja en nosotros una huella, un aprendizaje implícito, profundo, estructurante de la subjetividad (...), fase de un proceso en el que cada uno configura un modelo o matriz de contacto con el mundo” (De Cudmani, et al., 2000 p.5-6).

Asimismo, Julio Cabrero (2001) menciona que los nuevos entornos de aprendizaje, como los que aportan las TIC en la actualidad, llevan a que los educadores dejen de ser el medio exclusivo de información, y que más bien desempeñen un rol de diseñador de situaciones mediadas de aprendizaje. Constanza de la Cuadra, creadora de las Zona Interactivas Mustakis, en una entrevista recalca la importancia de orientar los contenidos a los niños desde los distintos canales de comunicación y para esto se apoya en la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Esta teoría sostiene que no existe una

inteligencia única sino que depende de diferentes capacidades que son inherentes a cada ser humano (lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corpóreo-kinestésica, intrapersonal e interpersonal). Sobre esto añade que a nivel de la Fundación Mustakis pretenden “llegar a cada una de esas personitas según sus intereses y habilidades, por eso es muy importante incluir todos los sentidos, en el fondo trabajamos el olfato, el tacto, la audición, para que los contenidos culturales se conozcan a través de la experiencia” (22 de junio de 2016). He aquí la importancia de la creación de departamentos de educación o mediación dentro de los centros culturales, en donde el rol de los mediadores no solo debería ser el de asistir a la actividad sino de involucrarse en cómo se conciben los entornos en los que suceden los distintos procesos. Siendo así su rol principal el de “deconstruir y dar sentido a los contenidos expositivos, en recorridos guiados y conversaciones, para permitir mayor involucramiento de los visitantes (...); abrir paso a posibles conexiones y significados –desde la indagación, la reflexión, el descubrimiento personal y social–” (<http://nodocultura.com>).

Sobre esto último, Antonia Isaacson menciona que actualmente en los centros culturales hay problemas respecto a la comunicación y a la educación porque “los mediadores hacen una cosa, los directores o los encargados de las áreas de educación dicen otra (...), no hay un discurso que cruce, y amarre por decirlo, una visión integral con respecto a ese problema” (A. Isaacson, entrevista personal, 14 de julio de 2016). En este sentido “el aprendizaje no solo se da en quien está explícitamente en situación de aprender, también se da en quien propicia la situación” (Silva, 2002, p.23).

No se trata solamente de ofrecer contenidos gratuitos o de utilizar los recursos indistintamente, sino que estos se enfoquen en un formato en el que puedan proporcionar una experiencia positiva a quienes asisten, que no se quede en la repetición de la información. “Hablamos de propiciar en las personas que aprenden y las que forman, procesos y situaciones que les permitan descubrir desde sus propios intereses y necesidades lo que requieren conocer, desde el punto de vista de una adquisición sólida

para sus propios procesos de adaptación a la realidad” (Ibíd., p.23). Esta es la oportunidad de cambio en donde la escuela y los espacios culturales tienen la posibilidad de establecer canales de comunicación y retroalimentación “entre las personas que producen el discurso y la oferta cultural, llámese taller, curso, exhibición, exposición o actividad cultural, que puede ser un solo escolar o en grupo, con o sin maestro, en su amplia acepción” (Ibíd., p.23).

En entrevista con Irene de la Jara ella menciona que desde la Subdirección de Educación de la DIBAM están convencidos de que al asistir al museo pasan muchas cosas y que como institución deben lograr efectivamente que estas “muchas cosas sean siempre buenas, que las personas se vayan con una experiencia (...), entendida como esa vivencia que cruza todo tu ser, que se siente como un momento único” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016). Además añade, basándose en los principios de la neurociencia, que si bien hoy en día se está apelando a generar dentro de los espacios culturales estas experiencias, aunque “nuestra biología nos tiene ‘condenados’ al aprendizaje”, se debería optar porque esta experiencia sea memorable.

“A partir de estas experiencias de aprendizaje es donde el programa educativo del museo entra en acción, para diseñar y realizar actividades que comuniquen y acerquen al público a las colecciones y objetos de una forma didáctica, proporcionando espacios de encuentro y saberes para las diferentes necesidades del público” (Ministerio de Cultura de Colombia y Red Nacional de Museos, 2009, p.24). Por lo tanto, se logran abrir así los centros culturales a sus públicos, en donde estos adquieren nuevas competencias, para tomar un rol mucho más activo que motive la resolución cognitiva de problemas, la reflexión y la interacción con los objetos culturales, como aporte al aprendizaje no formal y muy necesario para desenvolverse como parte de la sociedad.

2.4. Desarrollo de entornos de aprendizaje y mediación dentro de los centros culturales

“En un museo es incuestionable la comunicación-relación entre el objeto (pasivo), el observador (activo) y el educador (doblemente activo). En este trío, la falta de uno de sus componente sí puede alterar el resultado que nos hayamos propuesto” (Montenegro, 2011, p.91). Sobre esto Montenegro (2011) añade la importancia de tener en cuenta que dentro de las dinámicas educativas existen factores que se atribuyen a las relaciones que se pueden establecer entre los sujetos que participan de estas. Estas relaciones pueden ser: semánticas, de contenido, psíquicas, querenciales, entre otras; y que, el correcto manejo de las mismas responderá a una coordinación efectiva al momento de realizar una mediación educativa. Más adelante el autor cita a Fontal Merillas (2003) quien hace énfasis en las distintas situaciones que se pueden desprender de estos espacios con respecto a las relaciones de enseñanza, entre individuos de diferentes edades, entre individuos de diferentes culturas y entre individuos de diferentes condiciones físicas y psíquicas (p.91), en donde la mediación por parte del museo resulta un agente primordial al momento de enfrentarse al público. Bajo esta coyuntura se genera mayor complejidad, ya que ésta no solo involucra realizar actividades sino más bien enfocarlas en cómo pueden aportar o enriquecerse de las distintas dinámicas de acuerdo a los diversos públicos que puedan asistir.

Parte importante de las investigaciones realizadas alrededor de los entornos de aprendizaje se orientan al diseño de los mismos dentro del aula. Sobre las incidencias de estos ambientes, Luis Hernán Errázuriz (2005) en *El (f)actor invisible* cita las investigaciones de las estadounidenses Deb Curtis y Magie Carter (2003) en su obra *Designs for Living and Learning. Transforming Early Childhood Environments*, quienes sostienen que “el ambiente que rodea al niño nunca es neutro, sino que cada elemento debe ser seleccionado cuidadosamente para enriquecer la experiencia escolar” (p.211). A esto el autor añade una serie de recomendaciones en relación a la disposición de la sala

de clases de forma que se favorezca el aprendizaje, cosas como: “mover bancos y sillas para permitir a los niños explorar nuevos entornos con sus cuerpos y mentes” (Errázuriz, 2005, p.216), y a su vez crear movimiento dentro del aula y hacer de la situación una más dinámica. Otro aspecto que recalca es el de **despertar la motivación**, lo que “es posible lograr mediante objetos (puzles, juegos, materiales) que involucren distintos tipos de inteligencias de manera que todos los alumnos y alumnas puedan aprender y entretenerse al mismo tiempo” (Ibíd., p.216). Además, señala que el aporte de las artes dentro del aula para lograr el objetivo de motivar a los estudiantes, es fundamental al momento de despertar en ellos la creatividad y el descubrimiento. Por qué entonces no aprovechar lo que se ha venido trabajando desde la pedagogía y trasladarlo al mundo de la cultura.

En el V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio organizado en Chile por ICOM y la DIBAM, al hablar de entornos de aprendizaje Joan Santacana resaltó la necesidad de integrar todos los mecanismos que tiene la cultura para acercarse a los niños. (Septiembre 2013, p.16). Sobre las nuevas tendencias educativas que se incorporan en la educación estética, Luis Hernán Errázuriz (2006) cita a Armando Lira, quien se refiere a algunas surgidas en países de Europa en donde plantea “que los sentimientos estéticos se derivan del impulso natural del niño hacia **el juego**” (Lira, en Santacana, Septiembre 2013, p.45). Respecto a estos impulsos Santacana destaca en el Congreso que “el juego es quizás uno de los más importantes; es un método de aprendizaje como cualquier otro que funciona mediante el sistema de ensayo/error y ha sido utilizado siempre y para todo tipo de sociedades humanas” (Septiembre 2013, p.16). En esta misma instancia, a propósito de la investigación realizada en el Museo Histórico Nacional de Chile, se menciona que el momento y el lugar que más disfrutaban los alumnos es la Sala Didáctica, en ésta, la “cercanía es recordada vívidamente por ellos, ya que es una experiencia que sale de lo común dentro de los estándares de lo que suele ser el ‘comportamiento’ tradicional de un museo” (Elmúdesi y Marsal, Septiembre de 2013, p.62).

Entonces resulta importante plantear que no es el mero juego el que hace de una experiencia algo significativo sino más bien los principios de este:

“Lo mismo que ocurre en el juego, va a ocurrir acá (refiriéndose a las mediaciones educativas), pero yo voy a hacer una experiencia educativa, con principios lúdicos, no es un juego. Entonces cuando tú haces esa diferencia efectivamente te paras desde una pedagogía respetuosa, porque en el fondo estás apelando a principios que le hacen muy bien a los niños y a las niñas pero tampoco estás usando la palabra juego para definir todo” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016).

El juego inserto dentro de un entorno, de forma que responda a ciertos objetivos comunicativos y de aprendizaje, no se limita a ser “una simple descarga de energía humana sino que busca la expansión sensitiva del individuo. Desde esta perspectiva, son más importantes las propias experiencias del alumno que la educación formal que reciba” (Errázuriz, 2006, p.45). El objetivo es empezar a proyectar entornos que sean pensados y utilizados para que los niños y niñas que visitan un museo, ven una exhibición o asisten a una obra, sean espectadores activos. En el cual se espera que participen, cuestionen y entablen vínculos, y que no sea con ideas preconcebidas sino bajo sus propios criterios ante las distintas representaciones artísticas a las que se enfrentan. Yocelyn Valdebenito, del equipo de Mediación y Educación del MNBA, insiste en que “si queremos que se produzcan encuentros auténticos, simplemente debemos aventurarnos a hacer los ejercicios o actividades y reflexionar cómo salió después” (Museo Nacional de Bellas Artes y DIBAM, 2015, p.36).

Con este fin resulta relevante evaluar qué tipo de herramientas pueden estar al servicio de estos ambientes. Según la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, de Richard Meyer (2005), se reconoce en la **interactividad** uno de los principios que facilitan la producción de aprendizajes. A través de ella la información es reconocida y almacenada en la memoria (desde lo sensorial, de trabajo y de largo plazo), es procesada en distintas formas (gráfica, visual, sonora, entre otras) y por canales de recepción separados. “Las TIC por ejemplo son cada vez más un instrumento indispensable para todos los centros educativos *-formales y no formales-*, pues permiten ampliar nuevas y eficientes

estrategias de difusión, comunicación, diálogo, integración, reflexión y debate entre la comunidad” (Nigro & Muttoni, Septiembre de 2013, p.82).

Michael Williams en Pérez, et al. (1998) señala otros aspectos dentro de los espacios interactivos que “aunque no se está garantizando el aprendizaje, sí ofrecen oportunidades únicas para lograrlo” (p.178). Entre estos están la intensificación de la memoria, las posibles relaciones y conexiones entre conceptos, la integración de las ideas y algo muy relevante es que estos ayudan a desarrollar actitudes positivas.

Sobre la pedagogía de la comunicación, Kaplún (2002) menciona la utilización de ciertos recursos para la realización de acciones educativas, las que con o sin uso de medios, implican que existe un proceso comunicativo que “a muchos les abre un mundo nuevo, les cambia los esquemas, los lleva a revisar la manera convencional en que se comunicaban con sus destinatarios y a encontrar formas más efectivas de ‘llegar’ a ellos y de comunicarse” (p.10). Esto responde a un paradigma al que se enfrentan muchos centros culturales en la actualidad, cuando se piensa que los mensajes no llegan eficazmente debido a un desconocimiento de los recursos instrumentales, pero en donde “hay cuestiones más importantes que las técnicas. No porque ellas no sean necesarias (...) pero con ellas no basta. Antes es preciso conocer los principios para una buena comunicación, y estos se aplican a todos los medios por igual” (p.11).

Sobre los distintos modos de crear acceso al conocimiento, Morin (2005) destaca que el educando hace una traducción y reconstrucción del mismo a partir de signos, ideas, discursos y teorías diversas. En este sentido “la organización de los conocimientos, que se realiza en función de principios y reglas que implica operaciones de unión (conjunción, inclusión, implicación) y de separación (diferenciación, oposición, selección, exclusión)” (p.26) es lo que les permite crear significados. Esto se resuelve en un proceso circular en el que el contenido entregado “pasa de la separación a la unión, de la unión a la separación y, más allá, del análisis a la síntesis, de la síntesis al análisis”

(p. 26). Estos procesos permiten que se logren aprendizajes que ubican el conocimiento para que sea abordado desde otros puntos de vista, aquí la importancia de que los contenidos sean pensados y estructurados de manera que establezcan un orden lógico que permite a los estudiantes decodificar la información y asimilarla de una forma más efectiva. El **contexto** adquiere relevancia, ya que para Morin, el estudiante debería poder ubicar cualquier hecho, situación, conocimiento o información, de modo que le haga sentido; “situar un acontecimiento en su contexto, incita a ver como éste modifica al contexto (...) pues no basta con inscribir todas las cosas y hechos en un ‘marco’ u horizonte” (p.27), sino en buscar las relaciones preexistentes y así hacer de la mediación educativa algo propio para quienes asisten a la experiencia.

Para tener éxito en la ejecución de entornos de aprendizaje “es importante que el diseño y la realización se adapten a los factores contextuales” (Jonassen, 2000). Además, se deben incluir otros factores de preparación en cuanto a conocimientos y actitudes. Como la formación de los profesores, del personal encargado de respaldar el aprendizaje, así como en qué consistirá y cuáles serán las características de los alumnos que van a formarse a partir este espacio. Duarte (2003) especifica que aunque se modifique un espacio introduciendo innovaciones, si las acciones y prácticas se mantienen inalterables e instruccionales, de nada sirve la implementación de los mismos.

Debido a esto y en una visión un poco más técnica sobre las dinámicas que se pueden crear dentro de los entornos de aprendizaje, Montenegro (2011) recalca la necesidad de tener perspectivas claras sobre el qué se va a transmitir, por qué se lo va hacer, a quién va ir dirigido y cómo se implementará. En este sentido se debe contar con las condiciones previas y planteamientos generales a modo de ficha metodológica, que detalle, entre otras cosas, ciertas pautas que pueden apoyar a una **experiencia didáctica**. Para esto sugiere que se especifiquen las instancias de forma que se incluya: una fase **preparatoria**, donde se concreten objetivos, se propongan interrogantes, se especifiquen los conceptos y se organice la distribución del trabajo; una **fase de indagación**, que

organice y valore la información de manera crítica de acuerdo a los intereses del público, que confronte y relacione los nuevos conocimientos con los previos; y una **fase de síntesis**, que recapitule la información, utilice recursos dinámicos y en donde se identifiquen los contenidos con motivos personales (p. 91).

Otro punto relevante que destaca Montenegro (2011) de la **visita guiada** es que esta corresponde a “información documentada y organizada que se propone a un grupo de personas interesadas en adquirir unas determinadas enseñanzas sin especificar niveles intelectuales (...) tiene su culminación y alcanza su plenitud como función didáctica cuando la muestra” (p.168). Este recurso define los contenidos y debería ser expuesto de forma sencilla y amena, con un número restringido de personas de forma que no se convierta en algo masivo: “más vale ‘pocos’ pero buenos y sólidos contactos, que muchos y mal diseñados que, a veces, se establecen para ofrecer una sensación de querer ofertar un mayor número de datos” (p.168). Esta masificación puede no conducir a nada positivo, sino más bien producir en el público un efecto negativo donde la visita se convierte en información poco precisa y con vagos recuerdos sobre lo que se presencié, haciendo que el grupo pierda la riqueza que se podría obtener de los contenidos en una instancia un poco más reflexiva.

Por otro lado, se encuentran las **actividades de innovación**, que no se orientan tanto al “conocimiento teórico de las manifestaciones o material a visitar, como al desarrollo las habilidades creadoras de los visitantes ya sean alumnos, como hombres y mujeres que desean observar los objetos y manipular haciendo sus propias expresiones y creaciones” (Montenegro, 2011, p.178). Entre estas se encuentra el **taller**, que puede funcionar como un “lugar complementario del aula donde, con diferentes medios y materiales, se trabajan, sobre todo utilizando las manos, los aprendizajes procedimentales, conducentes a la expresión, representación, interpretación y diseño de problemas y soluciones” (Ibíd., p.179). Los talleres pueden aportar a la creación de espacios de mayor información, participación, solidaridad, compañerismo y/o compromiso, siempre que sean pensados

previamente. Tener una figura de **mediador** cobra mayor importancia para entregar coherencia al discurso y una visión reflexiva sobre la práctica cultural.

La **mediación cultural** se referirá entonces a la gama de intervenciones y relaciones complejas que se producen entre las obras y los públicos. Esta “designa una situación de comunicación, de medios de interpretación, encuentros e intercambios entre los objetos de arte (y sus creadores), las instituciones culturales que los acogen y los diferentes públicos que los reciben” (Silva, 2010, p.80-81). Un programa de mediación cultural, debe ser pensado de acuerdo a la disciplina (teatro, museo, biblioteca, galería...), del proyecto artístico (libros, escultura, exhibiciones...) y de las características de los públicos con los que se va a trabajar (Ibíd., p.82).

De acuerdo a la página web de la agrupación de *Red de Mediación* el rol del mediador es el de “ir abriendo o haciendo aparecer los significados a través de preguntas u otros ejercicios dialógicos, experienciales y/o reflexivos, desde las propias subjetividades de las personas” (<http://www.redmediacionartistica.cl/>). Vemos entonces que ya no nos enfrentamos al rol del guía que recita contenidos sino a alguien preparado que se encarga de acompañar al público a través de las experiencias. De aquí se desprenderá su labor de intermediario entre la experiencia y el público, aportando a que este último se relacione de acuerdo a lo planteado previamente. Adicionalmente, será el principal responsable de crear un ‘puente’ entre la mediación educativa y el espectador; “su rol es fundamental para que exista una motivación didáctica que considere la etapa de desarrollo del visitante, sus intereses y, sobre todo, logre canalizar las experiencias personales para que el aprendizaje surja desde las vivencias y se acerque a lo cotidiano” (OEI, 2014, p.178).

De ello resulta necesario admitir que dentro de una mediación educativa la planificación es clave y de ella dependerá que la experiencia resulte positiva, ya sea por medio de la introducción de nuevas tecnologías, la realización de una visita guiada, la interacción

con objetos o la elaboración de actividades lúdicas. La misma implementación de estrategias de comunicación como la ubicación de los paneles o cédulas informativas, cantidad de texto, imágenes, ilustraciones, folletería o dossier (Pérez, et al., 1998, p.184-185), puede sumar como puede restar. Por ende, se pueden lograr mejores resultados durante la experiencia cuando se cuenta con herramientas bien realizadas que logran “transmitir de manera clara y amena cualquier tipo de contenido, atrayendo al visitante para incorporarlo en el recorrido o los contenidos que se desea mostrar...”, así la planificación, creación y guión estará supeditado al mediador que acompaña al grupo visitante, donde juntos pueden abordar temas puntuales o generales que sirvan de complemento a lo que verá luego (Escobar & Ruiz, Septiembre de 2013, p.120).

2.5. Descripción de los espacios culturales escogidos y de su mediación educativa y cultural

2.5.1. Museo Artequin

El Museo Artequin nace el 27 de mayo de 1993 albergado en el Pabellón París, edificio reconstruido frente a Quinta Normal y declarado en 1986 como monumento nacional. Este fue un proyecto patrocinado por: la Ilustre Municipalidad de Santiago, Empresas CMPC S.A., Diario El Mercurio SAP, Fundación Andes y Cochrane S.A., de los que hoy solo las tres primeras instituciones continúan con su apoyo. De acuerdo a la página web del museo, Artequin es “un espacio vivo que incentiva la apreciación del arte y la creatividad de sus visitantes, a través de una propuesta museológica y una metodología educativa e interactiva” (<http://www.artequin.cl>). Además menciona que promueve la educación artística y rescata los valores patrimoniales, materiales e inmateriales, contribuyendo así al desarrollo cultural en Chile.

De acuerdo a su página web, en relación a su exhibición, el historiador de arte Romolo Trebbi contribuyó a la selección de cien piezas. Estas son reproducciones de pinturas y

esculturas del arte mundial, basándose en seis criterios: figura humana, creencias, paisaje y naturaleza, retrato y rostros, crónica e intimismo, y siglo veinte. Esto se evidencia en la estructura de la sala principal del museo, que se divide por módulos de acuerdo a las temáticas antes mencionadas. Aquí se encuentran las obras escogidas y ambientes destinados para la interacción con el público dependiendo a la estación a la que corresponden. Por ejemplo, los módulos de paisaje y de retrato cuentan con bancas y caballetes que permiten la exposición de obras específicas, donde los asistentes pueden sentarse de manera grupal y dialogar en torno a las piezas seleccionadas y a sus contenidos. De este modo han sido orientados hacia una metodología de enseñanza del arte con un formato interactivo y lúdico para dar a conocer a niños, jóvenes y adultos las “obras más importantes del arte occidental y experimentar con ellas de manera cercana para entender los procesos creativos, conocer a los artistas y construir en los visitantes un juicio crítico para que cada uno lograra tener su propia mirada” (<http://www.artequin.cl>).

Con 24 años de trayectoria en la región Metropolitana y otras regiones del país (Artequin Concepción, Los Ángeles, Viña del Mar y Antofagasta), el museo pretende abarcar una diversidad de públicos, principalmente escolar de Educación Artística. Como aporte a la educación formal se trabajan los contenidos de las artes visuales y además se entregan herramientas, capacitaciones, talleres y actividades que contribuyen al aprendizaje tanto de los estudiantes que lo visitan, como de los docentes y del público en general. Daniela Díaz, encargada del Área Educativa del Museo, comenta que este es un “espacio de apoyo para los profesores, en donde se indaga en lo que se necesita y además se permite la experimentación para el trabajo dentro del aula” (D. Díaz, entrevista personal, 14 de junio de 2016). Especifica también que tratan de gestionar relaciones estrechas con los docentes, ofreciéndoles talleres cada dos meses. Estos sirven para invitarlos a conocer el espacio y “dar herramientas, ideas o ejercicios para facilitarles el trabajo en sus clases” (Ibíd., 14 de junio de 2016). Entre los talleres que imparten están: *Huerto como herramienta pedagógica* y *Técnicas circenses como*

herramienta social, ambos diseñados para crear un nexo entre los docentes y los estudiantes que visitan el museo, de forma que se puedan compartir e intercambiar experiencias y conocimientos respecto al arte y la educación artística.

Teniendo esto en consideración, de acuerdo a los documentos de las memorias del año 2014 y 2015, se puede ver que durante el año 2014, 487 establecimientos educacionales visitaron el museo con un total de 18,000 personas, de las que el 27,2% (4.897 asistentes) fueron estudiantes de 1ro a 4to básico. Para el año 2015, 420 establecimientos educacionales visitaron Artequin, dando un total de 18.630 personas, de los que el 25% (4.750 asistentes) eran estudiantes de 1ro a 4to básico. Durante el año 2016 hasta el mes de agosto del total del público asistente (28.756) alrededor de 9.000 fueron estudiantes, lo que significa un 30% entre los que asistieron de 219 establecimientos escolares. Siendo el público estudiantil el más concurrente y el que interesa a esta investigación; este espacio permite indagar de manera más específica sobre las relaciones que ocurren al interior de la institución respecto a los procesos de mediación que se realizan, y así encontrar hallazgos relevantes que vayan acorde a la primera infancia.

Debido a la importancia de la educación dentro de esta institución, se establece como modalidad principal del museo las visitas guiadas acompañadas de una actividad, las que tienen una duración aproximada de 45 minutos. Estas son diseñadas de acuerdo a la edad de los visitantes y ajustadas a los objetivos y contenidos de los planes y programas de Educación Artística del Ministerio de Educación, de modo que sirva como herramienta educativa de apoyo a la enseñanza del arte en el aula de clases. Díaz comenta que al momento de recibir un grupo (de no más de 25 estudiantes), la mediadora encargada inicia por una introducción en exteriores a la arquitectura e infraestructura del Museo con un relato del Pabellón Paris, “dando paso a un audiovisual (dentro la Sala Audiovisual), que tiene contenido pensado acorde a la edad del grupo, luego se reflexiona sobre la obra en un diálogo en la Sala de Exhibición, para finalizar en el espacio de taller con una actividad” (Ibíd., 14 de junio de 2016).

En términos teóricos esto se traslada a tres fases. Una **fase motivacional**, para gatillar la apertura, vivenciar una experiencia en el arte, incentivar la percepción y la capacidad de observación; seguido de una **fase reflexiva**, que parte de la entrega de conceptos plásticos sobre las reproducciones de las obras seleccionadas, en donde los mediadores, interactúan en una dinámica de preguntas abiertas estimulando la capacidad de observación y pensamiento crítico; y finaliza en una **fase de creación**, caracterizada por el desarrollo de una actividad práctica que puede ser plástica, literaria, teatral u otra, como cierre de la experiencia (<http://www.artequin.cl>).

Respecto a la forma de trabajo de estas visitas guiadas se utiliza una ficha que detalla la propuesta metodológica³ a seguir. Estas son desarrolladas de acuerdo al curso o nivel escolar. Actualmente, el museo ha desarrollado 29 fichas, entre las que se incluyen 8 para las visitas de personas con necesidades especiales. En estas se especifica la temática de la visita, como por ejemplo: *Expresiones y emociones en las figuras humanas*. Se determina el tema en torno al que girará el taller y en este caso será *el lenguaje no verbal representado en las pinturas*. Aquí se plantean los objetivos, los contenidos y conceptos en torno a este, la duración y la cantidad de estudiantes que estarán involucrados en la actividad. Respecto a los recursos utilizados se especifican dependiendo de si es para un grupo, para dos o tres, y los que corresponden a cada uno; además de los materiales que se usarán para el taller y un pequeño resumen de toda la actividad.

En una segunda parte del documento se procede a un guión de la actividad en la que se dividen las distintas fases (bienvenida, motivación, reflexión, creación y cierre) por tiempo de duración. Esto resulta importante para establecer ciertos parámetros respecto de contenidos más específicos y acciones de la actividad, como las preguntas que se harán, la información que se proporcionará y las acciones que se realizarán con los

³ Ver Anexo #1.

grupos. En esta instancia se considera que si el grupo de estudiantes que asiste es numeroso, se los divide de forma que cada mediador puede trabajar de modo individual con cada grupo. De acuerdo a la ficha se le asignan distintos contenidos y recursos a cada grupo con los que se va a trabajar.

Una vez que se realiza la bienvenida se pasa a la fase de motivación que involucra la utilización de las exhibiciones en los módulos de la sala principal. En el caso de una de las actividades para Primer Ciclo se muestra una réplica de una obra en torno a la que hacen preguntas. Estas responden principalmente a lo que pueden ver los niños y cómo esto se relaciona con el lenguaje no verbal y las emociones. Siempre pensado en los contenidos y objetivos planteados por el MINEDUC para Educación Estética de acuerdo a lo establecido en el currículo. Luego se complementa con una actividad que implica que los niños representen lo visto en el objeto de exhibición. A través de una actividad de mímica por ejemplo, utilizan el lenguaje no verbal para describir situaciones o emociones. En la etapa de reflexión (realizada en el mismo módulo) se habla un poco más sobre el contexto de las obras utilizadas los colores, técnicas, contexto, composición y temas. De acuerdo a la edad del grupo se recurre a información que les sea pertinente para ellos para así cumplir con los objetivos propuestos. Se continúa luego con una ronda de preguntas para fomentar la participación de los estudiantes.

Una vez finalizada esta fase, se procede al segundo piso del museo, donde se entra la sala taller, para dar paso a la fase de creación. Dentro de esta, la ficha especifica qué recursos son necesarios (materiales para la actividad) para cada subgrupo de estudiantes y se detalla en qué consiste el taller a modo de resumen. En esta parte, a diferencia de las otras dos, no se especifican contenidos sino queda como una mirada a la actividad de forma muy superficial sin contar con un trabajo reflexivo sobre lo que se hace. Esto da paso a la etapa de cierre donde se hace una exposición de los contenidos en base a los trabajos realizados y tampoco se cuenta dentro de la ficha con una pauta sobre qué temáticas son las que se abordaron a forma de refrescar los contenidos vistos.

El propósito general de esta ficha es el poder incluir un resumen de toda la mediación, de inicio a fin, desde la bienvenida en exteriores, el audiovisual a utilizar, la actividad en sala y el taller a realizarse, en donde el guión pone como pauta la duración de cada una de estas, los contenidos clave a los que responden, para finalmente llegar a un cierre de la visita. Si bien es una pauta bastante rigurosa sobre las preguntas, no se incluye el desarrollo de los conceptos dentro de esta. Se mencionan las temáticas pero no hay un trabajo de especificar cómo estos contenidos se pueden desarrollar. Se entiende que esto sirve más bien como guión y que dependerá del mediador encargado cómo abordar los contenidos y qué información va a exponer.

De acuerdo a Daniela Díaz, para este material se realiza un trabajo pedagógico en el que se trabajan y analizan los recursos y contenidos desde el Departamento de Educación, aquí se determinan cuáles objetivos se deben cumplir y qué línea se seguirá para llevarlos a cabo. Además por el momento todas las fichas son revisadas y actualizadas cada año en base a los programas del MINEDUC, aunque si bien no está planificado aumentar el número de visitas con las que se cuentan en la actualidad, se planean hacer modificaciones de las ya existentes. Dentro de esta se considerarán cosas como los espacios físicos, de manera que los cambios no solo sean en cuanto contenidos sino también a la forma en que estos se imparten, lo “que permitirá mayor experimentación al momento de entregar los contenidos de arte” (D. Díaz, entrevista personal, 14 de junio de 2016).

2.5.2. Museo Violeta Parra

Con el objetivo de conservar, restaurar, difundir y poner en valor la obra artística de los géneros plásticos y visuales de la artista chilena Violeta Parra, se crea el 19 de noviembre de 2014 la Fundación Museo Violeta Parra. De acuerdo a su página web, esta fue concebida como una fundación cultural de Derecho Privado, sin fines de lucro. “Se

constituye como un espacio cultural en homenaje a la memoria, trabajo y legado de una de las más grandes y multifacéticas artistas que ha prodigado Chile” (<http://museovioletaparra.cl/>). El guión museográfico fue creado por Museal⁴, con el fin de llegar a la diversidad de públicos que asisten al museo. Además y con este último propósito su contenido fue traducido a los idiomas mapudungun, inglés y francés. El edificio está conformado por varias salas: la Sala Audiovisual donde se encuentran registros audiovisuales y documentales; la Sala Humana que expone obras que representan la vinculación de Violeta Parra con las tradiciones populares, el mundo obrero y campesino; la Sala Divina donde las obras exhibidas muestran la conexión de la artista con la religiosidad y el mundo espiritual; el Bosque Sonoro, una instalación elaborada de troncos de árboles con sonorización interna en los que se escucha la música de la artista; el auditorio del museo denominado Sala Antar; y la Sala Educativa, un espacio complementario a la visita educativa donde también se realizan talleres.

Sobre esta última sala, fue desarrollada en conjunto a la productora Convergencia (www.enconvergencia.cl). De acuerdo a Constanza de la Cuadra, Directora Creativa y Socia de la productora menciona que en el desafío de crear esta sala se les otorgó un guión y la museografía. En base a esto buscaron qué era necesario para darle vida a este personaje, “fue ahí donde nosotros le propusimos al Museo Violeta Parra cómo integrar y cómo mostrar a Violeta desde su vida, su familia, su esencia, de forma más concreta para contextualizar” (C. de la Cuadra, entrevista personal, 22 de junio de 2016). De esta forma los contenidos se pensaron por medio del uso de recursos interactivos que combinaran tecnología con aparatos análogos. Vemos como un tocadiscos puede aportar a la entrega de información sobre la vida y la obra de la artista de manera lúdica, utilizando la música; en otros las texturas, poesía o visuales sirven para contextualizar la época en la que ella vivió.

⁴ MUSEAL es una empresa dedicada al desarrollo de proyectos especiales en las áreas de: exposiciones (museos-galerías-centros culturales) arquitectura efímera y espacios comerciales (www.museal.cl).

Desde el Área de Educación se busca “proteger, difundir e investigar el legado artístico, social y cultural de Violeta Parra, así como sus proyecciones actuales o futuras. Su visión es la de transformarse en referente y mediador entre Violeta y las diferentes comunidades a nivel nacional e internacional” (<http://museovioletaparra.cl/>) y de esta forma llegar a los distintos públicos que asisten para promover la reflexión y discusión en torno a su obra. Esteban Torres, encargado del Área de Educación del Museo, menciona que “la idea es que la oferta sea lo más transversal posible, que de cierta forma refleje esta característica de la obra de la artista, en los ámbitos en los que ella se desarrolló” (E. Torres, entrevista personal, 13 de julio de 2016). Además, Constanza de la Cuadra recalca que en el caso del Violeta Parra fue un pedido distinto ya que era necesario que llegara a distintos públicos de manera transversal, para lo que además se consideró la implementación de recursos de accesibilidad ofreciendo así contenidos en lenguaje braille.

La propuesta pedagógica del museo se basa entonces en la elaboración de guiones de recorrido que contemplan las actividades, los destinatarios, el tiempo de realización, los objetivos generales y educativos, así como a las asignaturas a los que responden vinculados con los programas del MINEDUC. Entre estas están las materias de Música, Artes Visuales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Lenguaje y Comunicación. Desde estas cuatro líneas de trabajo, en las que se podría relacionar la obra de Violeta Parra con los objetivos pertinentes de educación, se vinculan con su vida y obra para establecer conceptos teóricos que lo sustentan, los materiales necesarios y los espacios que se ocuparán (Ibíd., 13 de julio de 2016).

De acuerdo al documento de memoria del Museo desde su inauguración en octubre del 2015 este ha recibido a 43.721 asistentes. Dentro de estos se encuentra un total de 212 grupos de instituciones educativas Municipales, Subvencionadas y Particulares, entre lo que 16 de estos grupos pertenecían al rango de 1ro a 4to básico. El documento también

detalla que hasta el mes de diciembre (3 meses) se realizaron 53 visitas educativas. Para el año 2016 Esteban Torres menciona que en el primer semestre del año se contó con 49.794 visitantes, se recibieron 301 instituciones educativas con 31 visitas de cursos de Primer Ciclo para lo que se realizaron 28 visitas educativas.

Actualmente para el desarrollo de los programas educativos se cuenta con cinco opciones que corresponden a educación inicial, primer ciclo básico, segundo ciclo básico, educación media y educación superior. Estas responden a las actividades de la visita educativa con una duración de 90 minutos aproximadamente. Esta cuenta con tres etapas: una **introducción**, en la que se ocupa la sala educativa y los dispositivos interactivos donde se puede generar una primera aproximación a ciertos contenidos. Luego viene una **etapa de recorrido en sala**, dependiendo de cada uno de los programas y de sus objetivos puntuales. En esta se visitan los espacios de exhibición partiendo del diálogo sobre de temas relativos a la vida y obra de Violeta Parra y se seleccionan las obras, donde si bien no se ven todas, se consideran las que aportan a los objetivos planteados para la visita. Al finalizar se realiza una **actividad de taller**, que es una de carácter práctico, donde la forma de trabajo es grupal y los visitantes realizan un producto final relacionado con la experiencia. Esteban Torres menciona que esta última es como una **síntesis del conocimiento**, ya que ahí los participantes experimentan a través de una actividad artística o práctica los contenidos que han visto (Ibíd., 13 de julio de 2016). Esta última actividad puede ser diversa y su resultado no necesariamente es material, como la realización de pinturas con sus propios timbres o con lana, también puede ser inmaterial, como una cuarteta o una obra de teatro de marionetas.

Parte importante de esta intervención es la colaboración con los docentes, en la cual “se les entrega un material biográfico, para que lo lean, lo estudien un poco, que dé cuenta de una base histórica, sobre la vida y obra de la Violeta, y además es una guía para desarrollar la actividad dentro del museo” (Ibíd., 13 de julio de 2016). De esta forma se puede construir conocimientos colaborativamente con los docentes.

Para el desarrollo de estas actividades existe una ficha metodológica⁵ a forma de guión que incluye el nombre de la actividad, duración, público trabajado, materiales que se utilizan, descripción de la actividad y el desarrollo de la visita del recorrido, además de cuántas obras se verán, el tiempo del recorrido en sala y preguntas abiertas. Estas son diseñadas en conjunto por todos los miembros del Área de Educación del museo: “nosotros para la construcción de las tres áreas que componen la visita educativa, (...) tomamos una ficha metodológica de construcción de este mismo diseño” (Ibíd., 2016) a lo que añade Torres que es lo que le permite al equipo desarrollar las visitas con mayor rapidez y tener un programa de trabajo estructurado para la construcción de estas actividades.

Respecto al trabajo de desarrollo de las fichas metodológicas estas responden a las cuatro áreas de estudio antes mencionadas (Música; Artes Visuales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Lenguaje y Comunicación) en donde se establece un objetivo principal como el de *relacionar e identificar la vida y obra de Violeta Parra como patrimonio tangible e intangible del país*; y objetivos específicos que se enfocan a desarrollar contenidos en torno a su obra para así lograr un vínculo entre las representaciones de la cultura chilena y la obra de la artista. Además se especifica cómo estas distintas áreas pueden relacionarse con las aristas de la obra de la artista. Si es por ejemplo para Lengua o Historia, se relacionan las materias con la información correspondiente y los objetivos planteados por el MINEDUC en sus programas, evidenciándolo en los contenidos de la muestra. Si hablamos de Ciencias Naturales por ejemplo, el objetivo responde a *reconocer y comparar diversas plantas y animales de nuestro país, considerando las características observables*.

⁵ Ver Anexo #2.

Una vez establecidos estos objetivos se pasa a una primera parte donde se detallan los materiales a utilizar, tanto en el recorrido guiado como en la actividad; y la *materialización del conocimiento*, que es el producto final de la actividad, para luego dar paso a un resumen narrativo de toda esta, de inicio a fin.

En la parte de la explicación de los contenidos del taller se especifica de acuerdo a la sala en la que se desarrolla la actividad, el tiempo de duración de las obras que se verán (con su foto y especificaciones técnicas), seguido de una exposición de los temas. En este último punto se precisan todos los datos que se aportarán dividido por: datos de la artista, de cada una de las obras, sus especificaciones, técnica, contexto y temáticas. A través de este trabajo resulta más fácil para el mediador destacar la información y hacer una selección dentro de los contenidos posibles de los más relevantes dependiendo del grupo con el que se está trabajando. Asimismo en la descripción de la sala taller se especifican los materiales y el desarrollo de la actividad: división de los estudiantes por grupo, pasos a seguir durante la tarea asignada. Además se incluyen preguntas abiertas que se pueden realizar y que responden a los contenidos que se han visto.

El trabajo pedagógico del Departamento detrás de este material, resalta Torres, es de hacer “reflexionar sobre distintos conceptos u objetivos”, para lo que hay un trabajo sobre cuántas obras se ven, el tiempo del recorrido en sala, que con cada visita se va midiendo y calibrando dependiendo del objetivo de cada actividad. Debido al poco tiempo de apertura que tiene el museo, si bien los contenidos ya están establecidos, cada mediador determina de acuerdo a los grupos lo que se busca conseguir con el programa en particular para así poder poner en común cada visita y proponer soluciones ante las situaciones que puedan presentarse.

III. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de la investigación

El desarrollo de este proyecto de tesis se compuso en un inicio por un estudio exploratorio de caso, debido a la poca información existente respecto a las incidencias de la mediación educativa dentro de centros culturales para la creación de aprendizaje. Los conceptos revisados en el levantamiento bibliográfico responden a la educación formal y no formal, a la creación de ambientes de aprendizaje, a las experiencias significativas dentro del aprendizaje y sobre mediación cultural y educativa en contextos de centros culturales. Asimismo los antecedentes revelan la situación actual en Santiago de Chile en torno al desarrollo de las temáticas antes mencionadas. Como parte de este análisis también se consideraron los posibles modelos de evaluación que respondan a las necesidades de la investigación para recolección de datos.

Para complementar la información recabada se realizaron entrevistas con quienes han trabajado en la elaboración de los entornos de aprendizaje de los centros escogidos. Para esto se recurrió a los encargados de las instituciones escogidas, ya sean directores o coordinadores de los departamentos de Mediación y/o Educación de estos y en el caso del Museo Violeta Parra, a la organización que apoyó al desarrollo del mismo. En esta primera parte se realizó un análisis descriptivo sobre la concepción de estos espacios. A partir de este se pudo ver cómo se cruzan las conceptualizaciones teóricas sobre el uso de los recursos escogidos con los objetivos que plantean las instituciones para que sus contenidos sean pertinentes. Además, fue necesario realizar entrevistas que complementen los conceptos revisados en el estado del arte y que respondan a establecer una línea base de conceptualizaciones, para así poder llevar a cabo el objetivo de desarrollar una evaluación sobre la mediación existente en los centros culturales escogidos. Simultáneamente se requirió realizar una evaluación de diagnóstico sobre la situación de los casos: Museo Violeta Parra y Museo Artequin, para así conocer las

actividades que se realizaban desde sus respectivas áreas de educación, de forma que se puedan establecer unos primeros lineamientos sobre las incidencias de los espacios elegidos en la educación de sus asistentes. Simultáneamente se visitaron los centros culturales escogidos y se reunió información sobre su situación actual. De tal forma se pudieron establecer las características principales de los centros.

El desarrollo de la metodología consistió de una técnica mixta, que combinó herramientas cuantitativas como la encuesta y la observación directa para medir el acceso del público educativo a estos espacios, así como establecer un parámetro de las actividades y/o recursos más recurrentes y la duración de las mismas. Este tipo de investigación permite “formular hipótesis sobre relaciones esperadas entre las variables que hacen parte el problema que se estudia” (Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005, p. 84). De esta forma a través del proceso de recolección de información se pudo recopilar datos que respondan al análisis de las ventajas y desventajas de ciertos recursos frente a otros dentro de los espacios de aprendizaje, así como de su efectividad.

Por otro lado, el enfoque cualitativo recoge a través de la entrevista y la observación directa: conceptos, opiniones, reacciones del público escolar y docentes, así como una retroalimentación sobre las dinámicas dentro de los entornos escogidos, para indagar sobre la logística que utilizan estos espacios culturales. Desde este análisis se trató de “comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Taylor y Bogdan, 1980, p.20), enmarcando así las percepciones que tienen en especial los docentes que asisten a estos espacios sobre cómo se comunican los contenidos y si estos podrían o no generar aprendizajes en los estudiantes. Esto permitirá tener un primer acercamiento de cómo estos espacios se insertan como apoyo a la enseñanza formal y así poder proponer ciertas directrices que evidencien qué recursos pueden resultar relevantes al plantearse esta labor.

Una arista de este proyecto de tesis es que a partir del diagnóstico evaluativo se evidencie, desde el proceso educomunicativo dentro de los espacios, cómo estos pueden incidir en la creación de aprendizaje en los estudiantes que asisten a estos museos; tomando en cuenta sus necesidades a través de acciones que se realizan desde los departamentos de mediación y educación.

El proyecto cuenta con dos momentos temporales, una primera parte que consiste en la recolección de los datos y un primer acercamiento a las instituciones para hacer las observaciones en los espacios de aprendizaje y, una segunda parte que responde al momento posterior de la experiencia para recolectar datos más reflexivos, para lo que se tomó como referencia las siguientes directrices.

3.2. Muestra

La población objetivo se dividirá de la siguiente manera:

- i. Expertos vinculados con la creación de ambientes de aprendizaje y mediación en centros culturales.
- ii. Directores o encargados de las Áreas de Educación de cada centro escogido.
- iii. 6 grupos de estudiantes de Primer Ciclo de Educación Básica que asisten por medio de visitas escolares a centros culturales.
- iv. Docentes que acompañan a los estudiantes durante las visitas escolares pertenecientes al Primer Ciclo de Educación Básica y que han asistido durante el año 2016 a instituciones culturales con sus estudiantes.
- v. Mediadores de los centros escolares escogidos.

3.3. Herramientas Metodológicas

Para responder a las necesidades de este proyecto de tesis se planteó la utilización de las siguientes herramientas:

Entrevista semi-estructurada: Sirve como apoyo a la propuesta teórica y para establecer la primera parte del diagnóstico de los centros culturales. A través de esta se recabaron datos de cómo y para qué han sido creados los ambientes de aprendizaje y cómo se mantienen hasta la actualidad. Además se recolectaron opiniones de los docentes y mediadores sobre la experiencia, ventajas, desventajas, oportunidades de mejora y la utilidad que estos puedan encontrar para el trabajo en el aula. De acuerdo a Díaz, citado en Ozonas (2004), este instrumento se utiliza “a fin de no oprimir a las personas participantes, generando un ámbito coloquial que facilita la comunicación entre quienes interactúan, sabiendo que no hay nada en contra de investigar asuntos en los que se esté involucrado emocionalmente” (p.200), bajo esta noción se asegura la confidencialidad de los entrevistados con el fin de poder indagar más en la información que se requiere.

A partir de las distintas pautas de entrevistas⁶ se acudió a los siguientes entrevistados:

I. Representantes de las instituciones de las Áreas de Mediación y/o Educación:

- i. Encargada del Área Educativa Artequin: Daniela Díaz
- ii. Encargado de Educación, Audiencias y Voluntariado Museo Violeta Parra: Esteban Torres

II. Opinión Experto

- i. Directora Creativa-Socia Convergencia: Constanza de la Cuadra
- ii. Responsable del Área Educativa de la Subdirección Nacional de la DIBAM: Irene de la Jara
- iii. Red de Mediación Artística: Bárbara Chávez Presidenta y Antonia Isaacson Vicepresidenta

III. Representantes de docentes y mediadores:

⁶ Ver Anexo del #3 al #6.

- i. Se escogerá a los docentes involucrados durante el proceso de observación en cada centro visitado, resultando 4 docentes por cada uno.
- ii. Se entrevistará a un mediador de cada centro escogido.

Observación Directa: Sirve para poder establecer el nivel de relación del público con los ambientes de aprendizaje. Es importante como investigador estar en el sitio y observar la interacción para evaluar la efectividad de los espacios de aprendizaje y así establecer un diagnóstico de los mismos. A fin de dar cuenta y “ser testigo de los comportamientos sociales de individuos o grupos en los propios lugares de sus actividades, sin modificar su marcha ordinaria” (Pretz, 2000, p.20). A través de esta herramienta se observaron los espacios y sus formas de construcción respecto de los contenidos que ofrecen y su vínculo con la educación formal. De igual manera se analizó la dinámica natural de los grupos de niños de Primer Ciclo de Educación Básica que asistieron al Museo Violeta Parra y Artequin para medir el acceso, las actividades a las que más recurren y la relación que ellos establecen con el entorno en cuanto a participación. Además de recolectar las impresiones que los estudiantes y docentes tienen al momento de enfrentarse a los contenidos y al espacio.

Como referencia, parte de la rúbrica para realizar la pauta de observación⁷ se tomó la observación realizada en la investigación *Reacciones de la familia frente a los dispositivos interactivos* de A. Jonchery y S. Bernardin publicada por la Icom y CECA en el año 2002 en *La evaluación: investigación aplicada a usos múltiples* planteado de la siguiente forma:

Variable	Dimensiones	Indicadores	Valores
<u>Espacio físico</u>	Descripción de la institución	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación del centro cultural • Salas utilizadas 	Establecer el recorrido que se realiza en los

⁷ Ver Anexo #7.

		<ul style="list-style-type: none"> • Acceso a las salas 	centros culturales
	Descripción del ambiente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos que lo componen • Presentación de los contenidos desde la comunicación 	Describir los espacios habilitados para la educación
	Herramientas y/o recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> • Número de herramientas y/o recursos • Tipo de herramientas • Acceso a estas herramientas • Propósito al que responden las herramientas 	Detallar los recursos y/o herramientas: multimedia, audiovisuales, carteles, textos, juegos, libros, otros.
	Actividades que se realizan	<ul style="list-style-type: none"> • Número de fases • Duración • Personas que participan • Influencia o rol dentro de la dinámica • Dinámicas que se utilizan en el espacio 	Especificar la duración de cada fase dentro de las actividades y el tiempo total que se dedica a la actividad
<u>Público</u>	Descripción	<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Número de personas • Tipo de escuela • Comuna a la que pertenece 	Descripción del público. Número de niños, de niñas y acompañantes del grupo.
	Comportamientos	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de los estudiantes • Opiniones durante y después de la interacción • Herramientas que les llaman más la atención • Herramientas que más utilizan 	Especificar si el grupo muestra: Interés Atención Receptivo Realiza preguntas Responde preguntas Emite reflexiones Manipula Escucha Participa Colabora

Tabla 1. Variables de la observación directa

Las visitas para las observaciones se escogieron aleatoriamente en base a la calendarización que cada centro tenía pautada para las visitas educativas y con los grupos que corresponden al Primer Ciclo de Básica, donde se aseguró la confidencialidad de las instituciones que participaron. Esta pauta de observación sirve como una primera línea para apoyar el proceso de establecer evaluaciones que puedan ser aplicadas a los centros culturales con el fin de recabar información sobre las mediaciones y que luego fue comparada con la ficha metodológica de forma que se pudieron cruzar los datos sobre la efectividad de esta última.

Encuesta: si bien esta herramienta puede resultar no tan reflexiva para los propósitos de la evaluación, “este procedimiento de investigación que posee, entre otras ventajas, la posibilidad de aplicaciones masivas y la obtención de información sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez” (Casas, et. Al, 2003, p.527) permite recoger una visión más amplia de los maestros que asistieron a los centros culturales como acompañantes de los estudiantes. Se utilizó la encuesta de forma online y los museos escogidos compartieron sus bases de datos para así poder cuantificar la utilidad que se le da a la visita respecto a la educación formal y también contar con una mirada más general sobre la experiencia. De esta forma se pueden establecer parámetros que puedan dar cuenta de la incidencia en un aprendizaje, “como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz” (Ibíd., p.527). De esta forma también se puede llegar a una mayor cantidad de docentes y que recoja un punto más crítico sobre el aporte que estos espacios les pueden brindar.

La pauta de la encuesta⁸ se pensó para recopilar cuantitativamente las percepciones acerca de los espacios de aprendizaje. Este se dividió en tres partes: una primera parte que consta del antes de la visita (materiales y contactos recibidos desde las instituciones

⁸ Ver Anexo #8 y #9.

culturales), una segunda parte que corresponde a las situaciones durante la visita y una última parte sobre qué sucedió después de la visita y probablemente dentro del aula.

Variable	Indicadores	Valores
<u>Información de los docentes e instituciones</u>	<ul style="list-style-type: none"> Nombre del docente Institución a la que pertenece Comuna a la que pertenece 	Recabar dato del tipo de instituciones que asisten a los museos
<u>Visitas escolares</u>	<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia con la que se realizan las visitas 	1 vez al mes 1 vez cada 3 meses 1 vez cada 6 meses Más veces
	<ul style="list-style-type: none"> Visita el museo como salida pedagógica 	Sí No
	<ul style="list-style-type: none"> Número de veces y motivo por el que asistió 	Especificar número y motivos
<u>Antes de la visita</u>	<ul style="list-style-type: none"> Razones por la que asiste a la institución 	Aprendizaje Artística Recreativa Patrimonial Motivacional Tema relacionado al currículo Recomendación de otros docentes Otro
	<ul style="list-style-type: none"> Recepción de material pedagógico 	Sí No
	<ul style="list-style-type: none"> Tipo de material pedagógico recibido 	Didáctico Informativo
	<ul style="list-style-type: none"> Utilidad del material pedagógico 	Sí No

<u>Durante de la visita</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de la visita 	Educativa Divertida Informativa Inspiradora Reflexiva Monótona Inadecuada
	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la visita guiada, entrega de contenidos, recursos utilizados, actividades realizadas 	Muy útil Útil No tan útil Nada útil
	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la intervención del mediador, lenguaje utilizado, relación con el currículo escolar 	5 (muy pertinente) al 1 (nada pertinente)
<u>Luego de la visita</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Aportes de la visita a los contenidos vistos en el aula 	Recabar perspectivas de los docentes
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de contenidos vistos durante la visita dentro del aula • Descripción de las actividades que realiza 	Sí No
<u>Actitudes de los estudiantes</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Los niños disfrutaron, recordaron los contenidos; aprendieron con las actividades; el mediador aportó al entendimiento de los contenidos, hizo de la visita una instancia divertida, dio la oportunidad de sociabilizar los contenidos 	Totalmente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo de en desacuerdo En desacuerdo Totalmente en desacuerdo
<u>Datos adicionales</u>	<ul style="list-style-type: none"> • Temáticas y/o actividades que les gustaría que se incorporen • Correo electrónico 	Proporcionar datos adicionales a la encuesta de forma cualitativa

Tabla 2. Variables de la encuesta

A través de esta se evaluará a cada institución por separado por medio de un formulario online que será aplicado a:

- I. La totalidad de docentes que asistieron a los centros escogidos durante el año 2016.

De los 159 docentes encuestados se espera contar con un nivel de respuesta de entre el 10% y 15% de los entrevistados. De acuerdo a Couper (2000) se calcula que cuando se realizan encuestas por correo electrónico, el porcentaje de respuesta ronda el 10%, por lo que para propósitos de esta investigación y por el carácter de la muestra, esta se ha complementado con preguntas de carácter cualitativo para así poder obtener una visión más completa de la situación docente. Así, a partir de la recopilación de esta información en la que se evaluará cada institución, se hará un cruce de los resultados obtenidos de forma que se pueda establecer un diagnóstico sobre qué herramientas o recursos pueden ser más útiles y qué directrices se deberían tomar en consideración al momento de pensar la creación de una mediación educativa dentro de espacios de aprendizaje. Una vez analizados los datos se podrán plantear conclusiones que eventualmente puedan servir para la realización de propuestas metodológicas sobre herramientas, materiales de implementación y evaluación que puedan ser aplicables en distintas instancias y que puedan ser considerados al momento del desarrollo de mediaciones, de modo que se responda a las necesidades de los diversos públicos dentro de las instituciones culturales.



Figura 1. Proceso de herramientas metodológicas

IV. MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de la metodología se ha dividido en una primera parte donde se presenten las conceptualizaciones en torno a la mediación en Santiago, basándose en los espacios culturales escogidos y la opinión de los expertos sobre la situación actual, de forma que se puedan hacer cruces sobre la teoría revisada en el estado del arte. En una segunda parte se presentarán los resultados de las observaciones directas y encuestas que responden a los objetivos de revisar las ventajas y desventajas de utilizar ciertos recursos, así como su efectividad educomunicativa durante las visitas escolares. Finalmente, a partir de las experiencias de los docentes en las visitas educativas y del análisis de los datos, se presentará una aproximación de los ejes estratégicos respecto de la utilización de ciertos recursos frente a otros en las conclusiones.

4.1. Análisis de resultados

Primera parte: Conceptualizaciones en torno a la situación de la mediación y creación de entornos de aprendizaje en Chile.

Instrumentos: Entrevista semi-estructurada⁹ y encuesta¹⁰ aplicada a 159 docentes que asistieron con grupos de estudiantes a los centros culturales escogidos durante el año 2016 hasta el mes de agosto. Entre ambos museos se recibió una tasa de respuesta del 13% de los docentes que asistieron.

Para poder determinar el universo que fue investigado se establecieron ciertas preguntas con el fin de recolectar datos que aporten para determinar qué cursos escolares son los que más asisten a los centros escogidos. Vemos que de acuerdo a los resultados, el 50%

⁹ Ver Anexos #2 al #6

¹⁰ Ver Anexos #8 y #9

del público pertenecen al Primer Ciclo de Educación Básica, lo que comprueba la importancia de realizar una investigación enfocada en esta edad que es la que tiene la mayor afluencia.

Curso con el que asistió al Museo

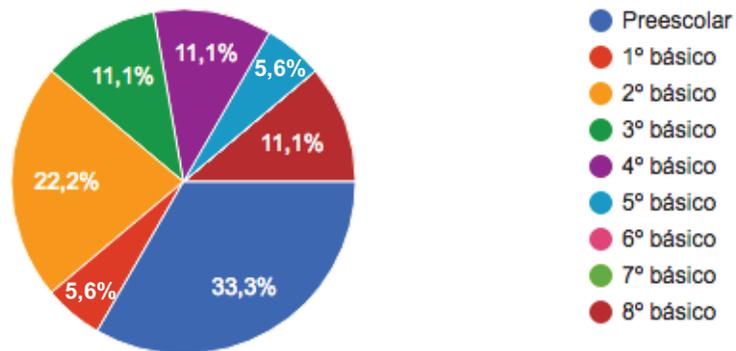


Figura 2. Cursos escolares que asisten a los centros escogidos

Adicionalmente se recabó información sobre la procedencia de las instituciones, es decir, a qué comuna pertenecen. Aquí vemos que las comunas de Puente Alto, Providencia, Cerro Navia y Santiago son las que más se destacan. Esto resulta importante al momento de plantearse ya que responde a la necesidad de conocer al público que asiste, para el desarrollo de las mediaciones. Esto puede servir para tener presente el tiempo que han viajado, los ánimos con los que podrían llegar, qué tan cansados están, con el fin de ofrecer una instancia más personalizada.

Comuna:



Figura 3. Comunas a las que pertenecen las instituciones escolares que asistieron a los centros culturales escogidos

Debido a que la finalidad de esta investigación es realizar una evaluación de diagnóstico de los centros culturales y su incidencia en el aprendizaje, resulta necesario (dado que no se hizo una revisión de todos los centros culturales existentes sino solo dos casos), en base a entrevistas a personas relacionadas a la mediación y creación de entornos de aprendizaje, recoger las perspectivas de estos ámbitos para así poder establecer una visión más acotada de la situación actual. Adicional a esto se contó con la información recolectada de las encuestas para aportar con datos duros a los conceptos construidos alrededor de lo que ha significado el proceso e incorporación de entornos de aprendizaje y mediación en la región Metropolitana de Santiago, así como sobre las valoraciones que existen acerca el tema en la actualidad. Para esto se establecieron 4 categorías que son las que surgieron de los discursos de las personas entrevistadas.

Categoría I	Percepciones sobre la evolución de los centros culturales y del rol del mediador en Chile.
Categoría II	Cruces curriculares y valoración de la participación docente durante la mediación.
Categoría III	Apreciaciones respecto a la creación de aprendizaje desde la

	educación no formal.
Categoría IV	Prácticas para desarrollar contenidos y/o recursos para niños en espacios culturales y valoración sobre su importancia.

Tabla 3: Categorización de las entrevistas

Categoría I: Percepciones sobre la evolución de los centros culturales y del rol del mediador en Chile.

*“Para el 2010, llegamos a este momento en que los museos están pensándose de otra manera, (...) para decir: los museos tienen que hacer otras cosas, y creo, que de ahí en adelante han ocurrido muchas cosas a nivel museo”
(I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016).*

Respecto a las percepciones sobre la evolución de los centros culturales en Chile, como se vio en el marco teórico, éste se ha dado por una visión que va principalmente de un lugar muy apegado a la verticalidad de entrega de contenidos en la búsqueda por “educar”. En la actualidad, están en el proceso de buscar formas de conversar con su público. Si bien existe el rol educador, fue necesario un cambio en el que se dejó de pensar en los museos como lugares para la simple entrega de contenidos y se evidenció en un cambio a nivel de institución: “dejó de entenderse lo que ocurría como visitas guiadas sino como mediación, que ya para eso implicó que para adentro la institución se hiciera una pregunta (...) también relacionada a políticas internas” (A. Isaacson, entrevista personal, 14 de julio de 2016). Estas preguntas son las que en la actualidad varios centros culturales están tratando de responder respecto a cómo abordar a los distintos públicos que acogen. Desde aquí vemos cómo desde las instituciones se intenta dirigir hacia otros objetivos o discursos que no necesariamente son los contenidos propios de la obra artística o del objeto patrimonial sino que dan una visión más integral e inherente de quienes asisten.

Si bien hay un esfuerzo por buscar distintas formas para acercarse al público aún no se logra del todo incorporar, ya que en muchas ocasiones se encuentran varios problemas al momento de plantearse esta labor. Esto muchas veces se da por los distintos intereses dentro de una misma institución, en donde los contenidos no siempre son los mismos que la administración o hasta de la misma curaduría quieren plantear, por lo que surge una desarticulación al momento de saber a quién y cómo llegar. Esta falta de comunicación y de una dirección en común hacia dónde van los contenidos, menciona Antonia que es “una inversión de energía y de recursos por parte de las instituciones que a la larga se terminaba desperdiciando, (...) decíamos, por ejemplo, que esta dinámica que ellos habían establecido tenía que cambiar” (Ibíd., 14 de julio de 2016), lo que generaba finalmente que se tomen caminos distintos y no se trabaje hacia un mismo **objetivo educomunicativo**.

Bárbara Chávez comenta sobre los Centros Culturales de Red Cultura instaurados por el gobierno “en temas de gestión, de programación, de mediación, aún dejan mucho que desear, pero más allá de eso te das cuenta que lo que hace que la gente no vaya no es necesariamente que tenga que pagar, es este sentimiento como de violencia de no sentirse parte de” (B. Chávez, entrevista personal, 14 de julio de 2016). Ante esto se presenta otro desafío, que responde al público. Aquí es necesario encontrar discursos que crucen transversalmente los contenidos que se ofrecen, que rodeen a los públicos asistentes y que respondan de cierta manera a todos los entes que participan de estas instancias de forma que les sean significativos.

El museo debería responder “no solo a la escuela, sino también a la ciudadanía en general, las discusiones al interior del museo, no pasan solo por los contenidos fundamentales, como el contenido conceptual, sino que ahora está atravesado por muchos otros enfoques.” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016). Estos distintos enfoques son los que pueden darse desde los discursos de los diversos públicos que asisten. Podemos hablar de enfoques de derecho, de género, de infancia, y así,

múltiples concepciones que solo pueden ocurrir si se conoce con quiénes estamos hablando y para qué lo estamos haciendo, de forma que se puedan **diversificar los contenidos, el espacio, la experiencia.**

Lorena Bruna, Mediadora Cultural de Museo Violeta Parra, menciona que al enfrentarse con el público que asiste al museo este “siempre es diverso, ya sea por edad, género, nacionalidad, desarrollo social, etc.; por eso uno se desenvuelve en base a esos ítems para que sea algo acorde a los requerimientos de cada uno” (L. Bruna, entrevista personal, 21 de septiembre de 2016). Aquí hace una diferenciación sobre qué es trabajar por ejemplo, con estudiantes o con un adulto mayor; donde con uno puede haber un acercamiento un poco más lúdico mientras que el otro puede exigir más contenido o detalles. Así, en esta dinámica, el rol del mediador es un punto importante que cobra más sentido como **catalizador de experiencias**, enfocado a explorar las distintas situaciones que pueden ocurrir durante las visitas.

Desde esta perspectiva vemos cómo para poder lidiar con estas situaciones se requiere tener ciertas habilidades que no siempre una pauta de contenidos o un guión te puede dar. Entre estas habilidades están las: “personales, de comunicación, de flexibilidad, de empatía, estamos hablando de cierto tipo de personas que están mejor capacitadas para enfrentarse a este tipo de actividades, de experiencia” (B. Chávez, entrevista personal, 14 de julio de 2016). En la actualidad esto resulta dicotómico ya que, como recalca Irene de la Jara, hay mucha gente interesada en trabajar en cultura que vienen desde distintas áreas, pero que no necesariamente han estudiado mediación sino que lo hacen por un vínculo que tiene mucho más que ver con sus propios intereses. Asimismo, Constanza de la Cuadra menciona que “si bien hay un progreso, a Chile aún le falta mucho porque recién está sacando carreras de mediación. Toda la gente que está ahora es apasionada, pero sin profesionalizarse en el tema” (C. de la Cuadra, entrevista personal, 22 de junio de 2016). En esta nueva visión educativa que tienen ciertos centros culturales, la importancia de instaurar áreas de mediación, de educación, de gestión de público, se

inserta bajo un contexto en que aún hace falta volcar la mirada a las formas de trabajo desde dentro de las instituciones que integren más eficazmente **conversaciones entre los distintos departamentos**.

Ya se mencionó antes la importancia que cobra el mediador en esta nueva visión educativa de los museos, en la que parte del proceso de mediación dependerá de las relaciones que este establezca con los grupos se que reciben, y lo ideal es que este último abarque un aporte desde su figura, desde sus conocimientos. Esteban Torres menciona que bajo esta perspectiva el Área Educativa del Museo Violeta Parra se preocupa por trabajar orgánicamente los contenidos de acuerdo a las distintas necesidades del público. “Yo creo que es fundamental para el proceso, en lo que tengo conocimiento en otros espacios, cuando tú llegas a trabajar de mediador o guía te pasan una parte que dice apréndete esto y listo; ahora aquí no” (E. Torres, entrevista personal, 13 de julio de 2016). Constanza de la Cuadra menciona también que si bien se pueden diseñar cosas que no necesiten de un mediador, se ha comprobado por estudios en Estados Unidos y Europa “que el **interfaz humano** siempre es mucho más importante que un botón”.

Cabe recalcar que aunque exista una falta de profesionalización en el área, esto no ha sido un impedimento para un desarrollo coherente respecto a las labores que tiene el mediador en la actualidad; pero sí es relevante al momento de plantearse como una ocupación que tiene que ser reconocida a nivel de centros culturales, que vaya más allá del pasante o el estudiante en curso de una carrera vinculada a las artes. Por esta razón Bárbara Chávez recalca la importancia de pensar la mediación en Chile. Para ella es importante armar “un campo de trabajo, un campo de investigación de eso, profesionalicémosla (a la mediación)”, ya que si bien existían áreas de educación en las instituciones culturales aún se están haciendo pocas preguntas en torno a estas (B. Chávez, entrevista personal, 14 de julio de 2016). De esta forma se pueden generar mayores oportunidades que respondan a un trabajo de desarrollo, de investigación y de evaluación sobre las dinámicas que se gestionan para acercarse a las diversas audiencias,

donde se evidencia un trabajo de acercamiento que se establece desde las necesidades de estas. Ante esto se puede indagar más en trabajar los contenidos desde un enfoque que se vincule a la educación formal no solo a nivel de contenido sino también de las dinámicas que se puedan dar dentro de estos espacios.

Categoría II: Cruces curriculares y valoración de la participación docente durante la mediación.

“Si tú generas un programa y generas un vínculo con el profesor y empiezas a trabajar previo a la visita con él, y le das a entender que esto es como ampliación del aula y él tiene que continuar con su labor, ahí cambia. (...) muchas veces por respeto no se involucran y depositan la responsabilidad en el otro.” (A. Isaacson, entrevista personal, 14 de julio de 2016).

Actualmente, los posibles cruces que se dan entre los contenidos que ofrecen los centros culturales con el currículo escolar ocurren principalmente para que las visitas escolares se justifiquen.

Vemos que de acuerdo a la encuesta respecto a la frecuencia con la que ciertas instituciones escolares realizan salidas pedagógicas, la mayoría realizan este tipo de salidas por lo menos 2 veces al año y siendo esta una instancia a la que muy poco se acude, resulta importante recalcar que estas salidas deberían ser pensadas para generar experiencias positivas en los estudiantes. En muchas ocasiones, la instancia escolar podría ser el único momento desde el que estos niños se acerquen a este tipo de instituciones.

¿Con qué frecuencia ha realizado visitas escolares a centros culturales este año?

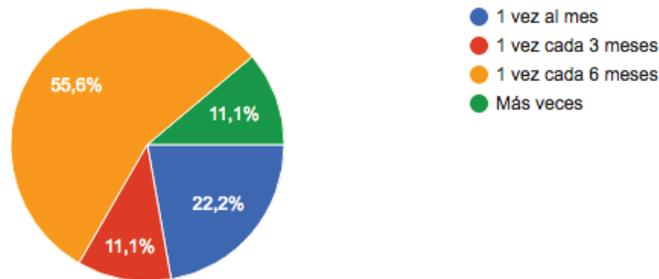


Figura 4. Frecuencia con la que las instituciones realizan visitas escolares

Irene de la Jara menciona que ahora hay “muchas más relaciones con las colecciones y el currículo, que contribuyen al trabajo del docente” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016), en donde el cruce se da principalmente desde la visita guiada y no siempre o no necesariamente desde la experiencia dentro de los entornos de aprendizaje. Sobre esto último, se enfatiza en que la importancia de la ‘experiencia’ dentro del entorno funciona como un medio que no tiene que responder a información concreta, sino que se enfoca en crear un vínculo con el asistente, de manera que éste se pueda identificar con otras nociones con significados más profundo en los estudiantes. “Es necesario dentro del museo mantener los grupos y respetar cuando cada niño da su opinión, si bien se trata de un lugar extra-escolar y los niños vienen a él con la intención de divertirse de todas maneras” (C. Martínez, entrevista persona, 22 de septiembre de 2016).

Adicional a lo antes mencionado también se indagó si los docentes habían visitado el museo en ocasiones anteriores, y en el caso de que lo hayan hecho, los motivos por los que asistieron. De esta forma se pudo establecer un cierto nivel de fidelidad sobre las visitas pedagógicas en donde el 55,6% declara haber asistido antes porque sirve como “complemento al trabajo del aula”, “es el lugar educativo, respecto a las artes visuales,

idóneo para niños de párvulos a Cuarto Básico” y se “enmarca en una unidad relacionada con arte”. Vemos cómo estos motivos se enfocan principalmente hacia el trabajo desde el currículo escolar, en donde hay un interés del docente por ampliar el aula de clases aprovechándose de la educación no formal y en la reiteración, demostrando que hay una visión positiva sobre el trabajo que se realiza desde las instituciones.

¿Es la primera vez que visita este Museo como salida pedagógica?

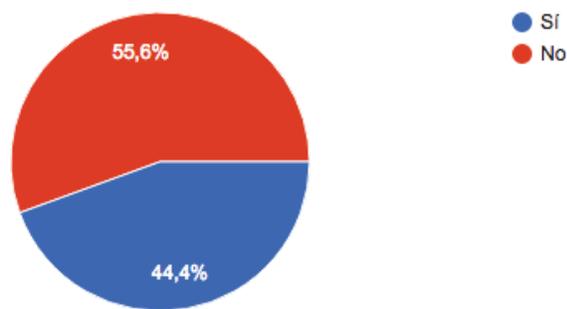


Figura 5. Visitas a los museos escogidos con propósitos pedagógicos

Para este propósito aún resulta necesario que no sea tan marcada esta disociación entre la visita y la actividad integradora. Vemos que no es una cuestión de solo diseñar programas educativos que se vinculen con los contenidos ya que “en la práctica no son cosas que realmente funcionen demasiado porque es forzar una experiencia, dejando de lado la experiencia real que podrían tener los grupos cuando asisten, en donde se genera un espacio de diálogo más abierto” (A. Isaacson, entrevista personal, 14 de julio de 2016). Por esta razón al plantearse desde un espacio de aprendizaje, se requiere de investigaciones, estudios, tener a personas dedicadas a esto, para que este cruce curricular no se quede solo en un contenido de la visita guiada, sino que funcione transversalmente desde estímulos o experiencias más reflexivas para quienes asisten. “Se pueden vincular los contenidos en las aulas, estimulando el dialogo. Creo que el punto fundamental de la visita es darle la oportunidad a los niños de reflexión y dialogo, más

que simplemente escuchar los contenidos y anotarlos” (C. Martínez, entrevista personal, 22 de septiembre de 2016).

Si bien desde la escuela, el docente es el primer contacto con las instituciones culturales y en la mayoría de los casos, quien decide a qué lugar asistir sobre otro, la relación que se establece con ellos está aún muy lejana de ser un trabajo colaborativo en el que el docente esté realmente involucrado con la experiencia. “Desde el museo ha habido un esfuerzo, pero también a nosotros nos falta seguir dialogando con los docentes, en la medida que nosotros podamos sensibilizar a ese profe” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016). En muchas ocasiones los contactos entre la escuela y los museos se dan principalmente por convenios institucionales, por esta razón el diálogo resulta un ítem importante a abordar.

Sobre las razones que motivan a los docentes a asistir a las instituciones escogidas, vemos que principalmente se destacan por aprendizaje (88,9%), artística (83,3%) y tema relacionado con el currículo (50%). De forma que lo que se mencionó antes sigue siendo un tema importante al momento de pensar cómo los contenidos que se ofrecen desde los museos resultan relevantes para la educación formal. En esto se evidencia que aún hay una visión muy cerrada respecto a la labor educativa del museo, en donde la razón principal es que sea útil para la educación formal y no tanto un espacio que permita a los estudiantes explorar más allá de este tipo de aprendizaje normado.

Señale 3 razones por la que decidió venir a esta institución

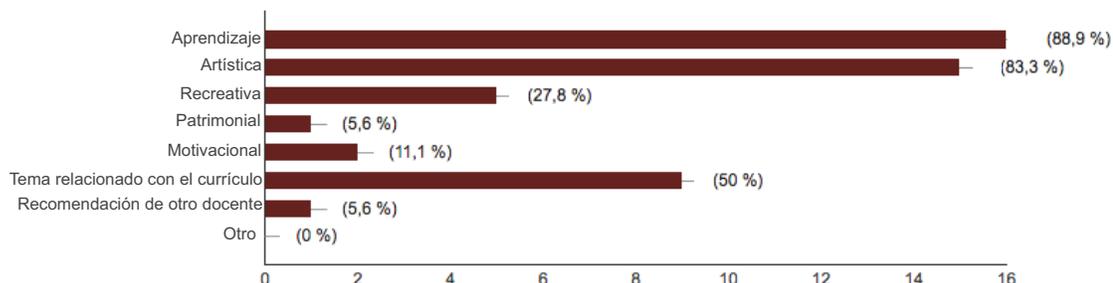


Figura 6. Razones por las que se visita el museo

En muchas ocasiones esta disociación causa que los docentes vean a estas salidas como una situación en la que ‘encargan’ a los estudiantes a quien los recibe y no se involucran tanto con la situación. Por otro lado están ciertos esfuerzos de parte de las áreas de mediación en crear vínculos más fuertes en los que el docente no solo participe de la visita, sino tenga un contacto previo con la institución, algo que vaya más allá de un cuadernillo pedagógico. “Cuando se generan experiencias estas tienden a ser significativas porque se pone el foco en la situación, y estos son momentos reveladores para los profesores, estos dicen: esto me ha cambiado la forma de ver la educación” (B. Chávez, entrevista personal, 14 de julio de 2016).

Respecto al contacto previo con la institución, 83,3% de los docentes declara no haber recibido materiales o recursos previo a la visita (ver figura 7), lo que demuestra el cambio frente a los cuadernillos pedagógicos, y aunque ambas instituciones poseen el material en sus páginas web, los docentes no siempre acceden a este.

¿Recibió algún tipo de material por parte de la institución previa a la visita?

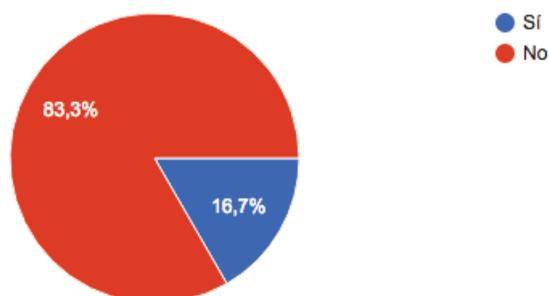


Figura 7. Entrega de materiales pedagógicos

Aunque existe un desarrollo de cuadernillos muchas veces no se toma en consideración el tiempo que puede tener el docente, quien tiene que cumplir con objetivos y metas que se les exige desde la institución educativa. Al realizar un trabajo colaborativo que los involucre mucho más, se podrían generar más instancias en que el docente no se sienta tan ajeno a la experiencia sino parte de la misma, de forma que a través de esta también surja una motivación por extender estos contenidos al aula. Partiendo de esto al entrevistar a los docentes que asistieron a las visitas guiadas ellos mencionan cosas como: “me gustaría recibir una invitación por correo electrónico para trabajar antes en clase, para que sepan a lo que se enfrentan los chicos”. (Profesor #1), “sería bueno tener actividades relacionadas con las técnicas de pintar, porque los materiales que usan en el taller son los que ya usamos en clases, sería bueno que utilicen otros”. (Profesor #2), “incluir algo más lúdico, más allá del taller, en la visita misma” (Profesor #6). Estos testimonios demuestran que hay un interés por parte de los docentes en aprovechar los contenidos que se ven durante las visitas escolares para trasladarlos al aula.

De los docentes que declararon haber recibido el material estos mencionan que fue informativo (ver figura 8) y a un 66,7% les resultó útil para ser utilizado en el aula (ver figura 9). Este es un tema importante al momento de revisar los vínculos que se puedan establecer con la educación formal, siendo un punto en el que se desaprovecha la

situación previa y posterior a la visita al museo. La aprehensión de los contenidos se da por iniciativa de los docentes, más allá de que sea un trabajo en conjunto entre la institución cultural y la educativa. Un punto importante que también surgió en las entrevistas es que muchas veces los docentes no saben del todo ante qué se van a enfrentar, por lo que se podría sacar más provecho si hubiese un trabajo previo que permita que ellos introduzcan ciertas temáticas a los estudiantes de forma que se saque mayor provecho a la visita.

¿De qué tipo es este material?

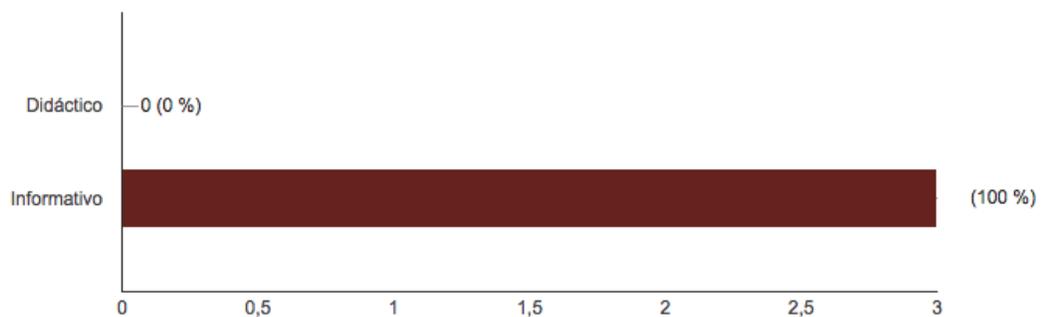


Figura 8. Tipo de material entregado

Encuentra que el material entregado por la institución le resulta útil para sus clases

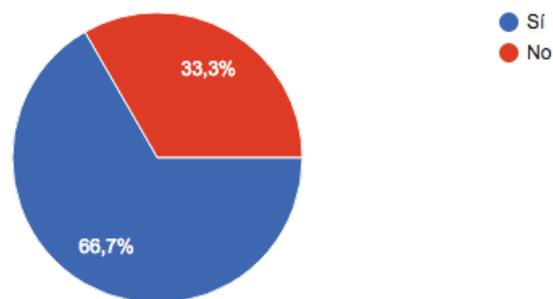


Figura 9. Uso del material entregado

En muchas ocasiones los profesores no necesitan un espacio en el que los estudiantes repitan los contenidos que han visto o que verán en clases, sino más bien aprovechar estas salidas para gatillar una motivación. Entre los comentarios de los profesores entrevistados se recogen testimonios positivos respecto de las actividades que se realizan y cómo se relacionan con el trabajo en aula que estos realizan. “Sirve más para activar conocimiento previo, ya que ciertos autores ya los conocían porque los vimos en clases” (Profesor #7), o los “contenidos artísticos responden a los objetivos curriculares de la materia que imparto” (Profesor #4), así como “yo creo que la información que le entregan a los niños es necesaria para que ellos conozcan a este personaje, a Violeta” (Profesor #8), “el grabado que ellos hicieron en el taller creo que eso los motivó mucho” (Profesor #5).

Adicional a esta información se recogieron las impresiones de los docentes frente a la visita y cómo esto les puede aportar o no a su trabajo dentro del aula. De esta forma se pudo recabar información un poco más detallada sobre la percepción de los docentes, que muchas veces se puede perder al realizar preguntas cerradas.

Ante la pregunta: “**¿Cómo aporta la visita al Museo a los contenidos vistos en el aula?**” los docentes manifestaron qué vínculos se establecían con el currículo y por ende del trabajo en el aula. Entre sus opiniones se destaca que este sirve como un **aporte a reforzar contenidos, fomento de la creación artística y uso de materiales diversos** así como la **aplicación de técnicas de pintura**, experiencias más concretas para **enfrentarse a obras artísticas**, se relaciona directamente con las artes visuales y funciona de **forma transversal con el currículo**.

Entre las acepciones negativas se menciona que **las actividades son muy similares a las que ya realizan dentro del aula**, por lo que sería bueno implementar actividades tal vez más especializadas; también se mencionó que **en la parte de taller se podría trabajar un poco más con el contenido** ya que a veces parece dissociada de estos. Se añade

también que **el recorrido en sala podría incluir cuestiones más lúdicas**, que involucren más a los niños.

Con el propósito de indagar en el tipo de experiencias que se generan luego de la visita al museo, se les preguntó a los docentes si realizan una actividad dentro del aula que tenga que ver con los contenidos presentados durante la visita, a lo que la mayoría (94,4%) respondió que sí (ver figura 10). Vemos que este es un punto importante en la vinculación de la educación formal con los contenidos vistos en el museo, donde se establece la necesidad de mantener una relación que se acerque más a las necesidades que tienen los docentes y en cómo se pueden transpolar los contenidos vistos durante la situación de mediación.

Luego de la visita al Museo realiza alguna actividad dentro del aula relacionada con los temas abordados

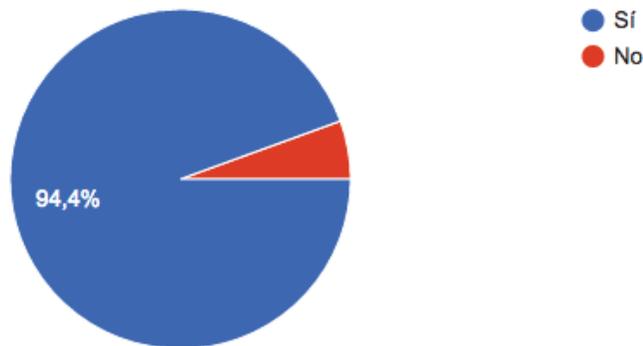


Figura 10. Actividades dentro del aula

Respecto a la siguiente pregunta **¿Qué actividades realiza dentro del aula?** Se recogieron las siguientes respuestas:

De acuerdo a la edad de los niños, va desde un dibujo hasta una narración.
Modelar, crear esculturas y pinturas para exposición de los trabajos a los padres.
Trabajo expositivo a través de opiniones respecto a la visita al museo.
Creación de obras artísticas con diversos materiales.
Expresarse a través del dibujo en relación a la visita.
Pintaron retratos.
Dibujaron en relación a lo observado en la visita. Dibujaron y pintaron su propia obra de arte. Modelaron una escultura con greda.
En Artes Visuales realizamos mosaicos y en Sociedad se analizó el aporte de Violeta como una artista completa.

Tabla 4. Actividades realizadas por los profesores luego de la visita al museo

Ante esto cabe recopilar finalmente las impresiones de los docentes durante las visitas. Aquí vemos que la mayoría encontró la visita educativa (88,9%), divertida (77,8%) e informativa (77,8%); mientras que un 5,6% la consideró monótona. Si bien hay un alto porcentaje que considera que la visita fue divertida, se prioriza sobre el tema de entrega de contenidos, donde lo “reflexivo” o “inspiracional” no se privilegia al momento de realizar este tipo de actividades.

¿Cómo describiría la visita?

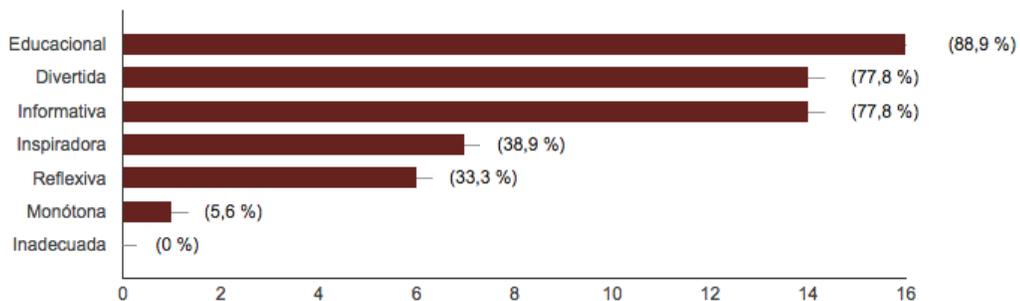


Figura 11. Descripción de la visita educativa por parte de los docentes

Así en las valoraciones en relación a los objetivos de aprendizaje vemos que en general hay una visión positiva y se valora como “muy útil” las instancias de la visita guiada, la entrega de contenidos, los recursos utilizados y las actividades efectuadas. Es importante destacar que una minoría piensa que las actividades o los contenidos no fueron tan útiles, y que la visita guiada tampoco lo fue. Considerando que el propósito principal de esta instancia es la vinculación con el currículo escolar se debería responder a los objetivos de aprendizaje que se plantean desde las fichas metodológicas de cada institución.

Valore las siguientes instancias de la visita escolar de acuerdo a su relación con los objetivos de aprendizaje

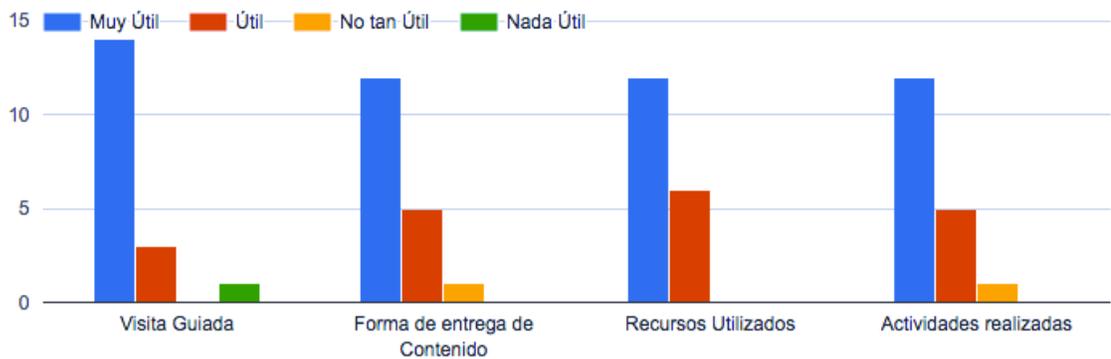


Figura 12. Valoración de la visita respecto de los objetivos de aprendizaje

Vemos que si bien aunque desde las instituciones educativas se piensan formas de entrelazar los contenidos con los del currículo, no siempre es una situación preponderante al momento de enfrentarse a la visita.

Categoría III: Apreciaciones respecto a la creación de aprendizaje desde la educación no formal.

“El museo es un espacio de posibilidades, y si bien es cierto puedes estar toda la vida sin ir a un museo y no te va a pasar nada. Nosotros estamos

convencidos de que cuando vas, pasan muchas cosas, y ahí es donde apuntamos (...), que esas 'muchas cosas' sean siempre buenas y bellas, queremos que las personas se vayan con una experiencia. (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016)

En esta instancia se revela la necesidad de aprovechar los espacios de libertad que ofrece la educación no formal. Bárbara Chávez menciona que más que podríamos hablar de experiencias relevantes para el aprendizaje, y que estas por pequeñas que sean son formadoras, “puede tener relación con cómo eso se concatena con tu estructura de experiencias previas y qué posibilidades tienes para que haya una conexión que te permita generar un nuevo pensamiento que tiene sentido con lo que eres” (B. Chávez, entrevista personal, 14 de julio de 2016).

Antes mencionamos cómo desde la docencia se ve a estos espacios como una oportunidad que puede resultar en una extensión del aula o como apoyo a los contenidos que están viendo. Debido a que no están atados a un currículo, presentan más oportunidades que pueden ser aprovechadas, ya que suelen ser “un complemento a las exposiciones, porque si tuviste una buena experiencia cuando chico la lógica dice que vas a querer consumir cultura, esta obviamente que te va a gatillar algo, es como una experiencia cristalizadora” (C. de la Cuadra, entrevista personal, 22 de junio de 2016), generando así un espacio más agradable para quienes asisten.

En este contexto, al sacar a los niños del entorno escolar e insertarlos en un espacio en el que ellos puedan reconocerse, puede crear un vínculo sobre situaciones que le resulten relevantes, lo que “tiene que ver con entender desde lo histórico del ser humano, hacer el esfuerzo de que cada cosa que nosotros podamos mostrar o exhibir o lo que sea, tenga una conexión orgánica con la historia de esa persona” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016). Es en esta instancia donde resulta importante plantearse qué es lo que vuelve significativa a esa experiencia y por qué. Lo que no solo dependerá de los

contenidos entregados sino en cómo y a través de qué recursos estos centros culturales los piensan de acuerdo a las necesidades de su público.

Al buscar una respuesta a estas necesidades también es importante valorar las dinámicas que se presentaron dentro de estas, por lo que se les pidió los docentes que califiquen ciertos aspectos en torno a las actitudes de los niños una vez que estos salieron del museo. La mayoría se mostró “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” con las afirmaciones, sin embargo se evidencia un alto porcentaje de desacuerdo respecto a la sociabilización de los contenidos o de si los niños recuerdan los contenidos vistos durante la visita. Esto permite tener una visión de cómo una vez que se acaba la visita, al retomar los contenidos se puede evidenciar si estos fueron relevantes para los niños en base a si los disfrutaron, los recuerdan o si aprendieron. Asimismo cómo la figura del mediador pudo ser relevante para este proceso.

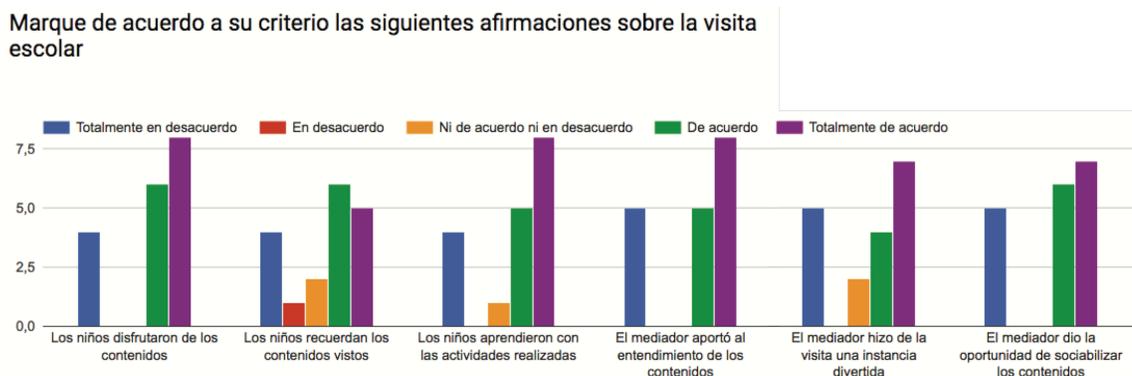


Figura 13. Percepciones sobre la visita escolar

La visión de los docente que se evidencia en la encuesta permite aportar a este marco datos más específicos sobre qué sucede después de asistir a un centro cultural. La visión en su mayoría es positiva, pero aún así da espacio a mejora en aspectos del trabajo en conjunto, del desarrollo de contenidos y su vínculo con el currículo, así como sobre la relevancia de los contenidos para los estudiantes actualmente. De acuerdo a la mirada de los docentes se resalta la falta de un trabajo pedagógico que responda más a sus

necesidades, pero en la que la relación actual de los contenidos cumple con sus expectativas iniciales sobre la visita. Si bien se está comunicando, también los docentes valoran la experiencia de los educandos como positiva para el trabajo posterior en donde se pueden establecer relaciones que van más allá de los contenidos expuestos y puedan ser relacionados transversalmente con otros aprendizajes.

Ante esto, vemos que actualmente la búsqueda de aprendizaje se debería plantear desde experiencias que resulten relevantes para quienes asistan. “Los alumnos se interesan en su gran mayoría mucho más por los talleres y actividades de cierre de la visita, esto obviamente los motiva más y genera un mejor aprendizaje de lo expuesto en la visita en salas de exhibición” (L. Bruna, entrevista personal, 21 de septiembre de 2016). Se debe buscar entonces que estas experiencias generen vínculo: con su cultura, con su patrimonio, con su identidad, lo que los puede hacer sentir más cercanos y motivar más allá de lo escolar, siendo este un espacio que más que generar un aprendizaje teórico, resulte un lugar de encuentro para los estudiantes, que se extiende más allá de las paredes, las instituciones culturales o educativas y se convierte en una experiencia más propia.

Categoría IV: Prácticas para desarrollar contenidos y/o recursos para niños en espacios culturales y valoración sobre su importancia.

“Si tú vas a replicar la lógica de una sala de clases en un museo, estás súper mal, y además sometiendo al niño, a una experiencia sumamente incómoda, (...) volviendo eso una experiencia tediosa, normativa. No hay que dejar de lado una serie de aspectos que son psicológicos (...), es contraproducente porque todo eso significativo que se pretende que ocurra, termina siendo opuesto, porque el niño lo vio como una extensión del colegio”. (A. Isaacson, entrevista personal, 14 de julio de 2016)

Algunas de las directrices sobre cómo desarrollar contenidos dirigidos a niños dentro de espacios culturales tienen mucho que ver con la mezcla interdisciplinaria de teorías.

Entre ellas están las pedagógicas, que incluyen también la implementación de nuevas tecnologías y recursos como el taller para afianzar los contenidos que se ofrecen. Estos entregan información menos lineal y más enfocada a lo lúdico. Para esto se necesita desarrollar un criterio que responda a los contenidos de modo que le sirvan de complemento, que no sea algo en vano y que no se utilice el recurso sin buscar una significación o justificación detrás de este.

Cuando se les preguntó sobre la visión de la visita escolar respecto de los objetivos por los que se asistió, vemos que la intervención del mediador y el lenguaje utilizado se encuentran valorados como muy pertinentes en base a los objetivos por los que se asistió al museo en una primera instancia. Valorado positivamente, pero con un promedio menor, se evidencia la relación con el currículo. Si bien el trabajo pedagógico de los museos existe, se ve aún la necesidad de trabajar en torno a éste para crear una relación más estrecha con los contenidos educativos.

Valore las siguientes instancias de la visita escolar de acuerdo a su pertinencia con los objetivos por los que asistió



Figura 14. Pertinencia de la visita escolar

Sobre las formas de trabajo, Constanza de la Cuadra menciona que al pensar en proyectos para niños piden “asesoría a psicólogos, pedagogos, para que orienten también en qué etapa del desarrollo y cómo les llega a estos el lenguaje”. Otra cuestión es que “no puede ser todo digital ni tampoco todo análogo, o sea se necesita la chispa de lo otro por atracción” (C. de la Cuadra, entrevista personal, 22 de junio de 2016), lo que para ella puede ser un método importante al trabajar con las nuevas generaciones. Por otro lado, Irene de la Jara menciona que un elemento interesante es el principio de la interactividad que surgió en los 90 en el que la persona participa “que no tiene que ver solo con el manipular, sino con esta idea de entender que me estoy vinculando con la obra y que hay una cuestión que me está ocurriendo solo a mí” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016).

Sobre el uso de ciertos recursos, se destaca la necesidad de pensar para qué se están utilizando y bajo qué formas es útil para la experiencia o los objetivos que se pretenden conseguir. Antonia Isaacson menciona que la pregunta importante tiene que ver con la metodología, cómo se diseña y ejecuta esta “da lo mismo que sea dentro de un museo, de un centro cultural, de un colegio, si la metodología involucra un trabajo colaborativo, multidisciplinario, donde existe una pregunta de investigación interesante, puede que ocurran cosas mucho más interesantes y sea significativo”. (A. Isaacson, entrevista personal, 14 de julio de 2016).

La relevancia que adquiere el tener claro el público con el que se trabaja, de ver a qué necesidades se requieren responder, tiene mucho que ver con el tipo de herramientas o recursos que se utilicen. No utilizarlos porque estén en boga, sino con una finalidad, que responda de manera efectiva a estas necesidades, en donde se plantee un “para qué” y “por qué” de su uso. Constanza de la Cuadra menciona que como ZIM usan “en los proyectos recursos de tecnología según el contenido”. (C. de la Cuadra, entrevista personal, 22 de junio de 2016).

Si bien la tecnología, dada la situación actual, puede resultar una opción lógica, se resalta también el uso del taller, que es una instancia que puede seguir funcionando más allá de la situación que ocurre dentro del museo. También la mirada sobre el objeto, como se mencionó antes con un cruce de distintos discursos, “a veces nos podemos perder en este magma de la didáctica, pero el objeto patrimonial sigue siendo muy interesante, especialmente, si tienes la posibilidad de que te explique, no solo su historia, sino por qué decidimos que ese esté ahí”. (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016). Estas dinámicas permiten indagar, hacerse preguntas, ver qué pasa entre la persona que asiste y a lo que se enfrenta.

Sobresale entonces la necesidad de plantear recursos que no funcionen de manera arbitraria, sino que respondan a un contenido y a una justificación sobre su uso, con el fin de aprovecharlo al máximo. Ante esto se menciona que ‘lo artístico’ debería ser una herramienta para la experiencia, no el centro de esta. “Creo que eso es algo revolucionario que las instituciones aún no quieren aceptarlo, no quieren soltarlo porque su trabajo se justifica y se valida en que ellos son los protectores de un cierto patrimonio” (A. Isaacson, entrevista personal, 14 de julio de 2016), dejando así menos espacio para que los recursos permitan una reflexión del público y, que sobre todo, puedan trascender de los contenidos otorgados para construir nuevos significados en conjunto con el público.

Indistintamente del recurso a utilizar es necesario el desarrollo de un criterio, lo que se puede lograr por medio de la investigación y del testeado de las herramientas o recursos a utilizar, en donde todas las acciones responden a un trabajo específico y que se vea “qué estamos proponiendo, para qué, por qué. Hacer esa referencia, porque si no se convierte en un eterno activismo pedagógico” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016). Aquí se enmarca la labor detrás de la conceptualización y que va acorde a los objetivos planteados ya que pensar recursos para niños puede resultar un reto. Irene de la

Jara menciona que al enfrentarse a la infancia hay que hacerlo con una mirada distinta, con una mirada desde el respeto.

En muchas ocasiones al referirnos a la infancia se lo hace desde lo intuitivo más que de lo racional, asumiendo al juego, por ejemplo como algo propio de esta. Si bien, “hay elementos que son lúdicos, y que quiero traer del juego y ponerlos acá en mi experiencia de museo” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016), son estos principios los que pueden enriquecer la experiencia, pero no necesariamente implica que el juego es la solución. Debido a que la infancia muchas veces es vista como algo ‘menor’ no “miramos mucho los intereses de los niños y las niñas, los puntos de interés que tienen, donde hay una fuente de conocimiento” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016), y que al no tomarlos en cuenta, menciona De la Jara, se pierde una oportunidad interesante de recoger esos imaginarios, que pueden ayudar a nutrir la exposición.

El pensar los contenidos dirigidos para un público infantil se presenta como un tema al momento de establecer espacios dentro de los centros culturales, ya que existe muy poca orientación sobre el tema. Se ha presentado algo definido para un público adulto ‘que entiende’ pero no se hace una reflexión sobre cómo, si bien esos contenidos pueden ser transversales, se los puede adecuar de forma que trabajen específicamente y principalmente para los niños. “Todos tienen distintos canales de comunicación por eso hemos querido que los contenidos culturales, que sobre todo han sido arte y patrimonio, se conozcan a través de la experiencia. El juego es nuestra estrategia que llega a través de un desafío” (C. de la Cuadra, entrevista personal, 22 de junio de 2016).

Si bien hay opciones que se han trabajado en torno a la creación de espacios enfocados en los niños, se valora que esto aún se inserta dentro de un proceso al que le falta pensar en los imaginarios infantiles. Estas visiones de acercarse más a la infancia y rescatar de otras líneas educativas no solo sirven a la escuela, sino a construir significados más profundos desde la experiencia para quienes asisten.

Antonia Isaacson, recalca que una persona que se encuentra frente a algo no lo encontrará valioso a menos que le haga sentido, por esto es importante hacerse preguntas en torno a los contenidos que manejamos. Abrir los espacios de forma que las discusiones sean para todos, y no solo para los adultos, donde los niños puedan “acercarse sin violencia, que te den la opción de opinar, de sacar tus propias conclusiones, de sacar tu propia subjetividad, y que el día de mañana eso puede cambiar, tener ese espacio de libertad” (A. Isaacson, entrevista personal, 14 de julio de 2016).

Finalmente algo que cabe destacar es la evaluación. En la actualidad poco se evalúan las actividades que se realizan. Actualmente ambos centros poseen como herramienta de evaluación una encuesta¹¹ en la que se revisan principalmente temas como **datos de contacto, número de veces que se ha visitado el lugar, motivaciones para asistir y calificaciones numeradas de la visita**. A esto también se añaden sugerencias sobre las actividades que les gustaría realizar a los docentes. Sin embargo, esto no está enfocado en los niños quienes son los usuarios finales del proceso.

“Hay muchos estudios de público, pero falta hacerse las preguntas: esta estrategia me va a servir, qué de la estrategia es más efectiva, cuál de los momentos es más efectivo. Se debe pensar la evaluación como esta oportunidad de mejorar procesos” (I. de la Jara, entrevista personal, 24 de junio de 2016). De esta forma a través de la evaluación se puede ver su funcionalidad u opciones de mejora, siendo este último punto donde más flaquean muchos lugares por la falta de retroalimentación que se genera a partir de la implementación de ciertos recursos.

¹¹ Ver Anexo #10

Segunda parte: Análisis de ventajas y desventajas de los recursos utilizados en los centros escogidos y su efectividad educomunicativa

Instrumento: Observaciones directas¹² a grupos de estudiantes de Primer Ciclo de Educación Básica en Museo Artequin y Museo Violeta Parra. La rúbrica utilizada se basa en la investigación de Jonchery y Bernardin. La información recolectada será contrastada con la ficha metodológica¹³ de cada museo.

Para las observaciones directas se visitaron los dos centros culturales escogidos (Museo Artequin y Museo Violeta Parra) en donde se examinaron a 3 grupos de estudiantes de Primer Ciclo de Educación Básica por cada institución. En total fueron 212 estudiantes de los que 106 eran niñas y 106 niños.

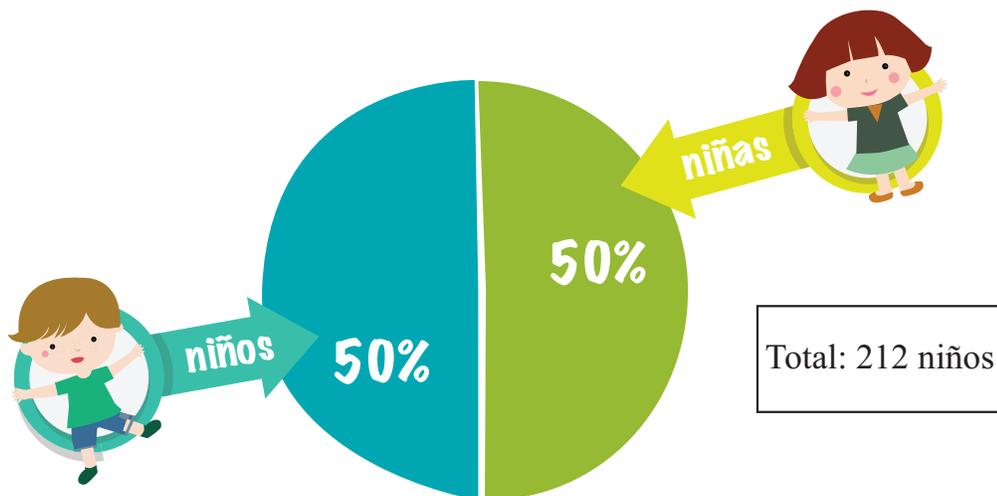


Figura 15. Cantidad de niños durante las visitas guiadas

Estas visitas fueron escogidas de acuerdo a la calendarización de los sitios. Por propósitos de confidencialidad de la investigación el nombre de las instituciones no será especificado, pero se hará referencia a ellas con una numeración de la siguiente manera:

¹² Ver Anexo #7

¹³ Ver Anexos #1 y #2

- i. Visita #1: En Artequin el 27 de julio de 2016 a las 10:15. Temática: *Lugares y Emociones en las Pinturas*. Escuela de la comuna de Santiago Centro, Región Metropolitana. 25 estudiantes, 10 niñas y 15 niños acompañados de un docente. Mediadora: María José.
- ii. Visita #2: En Artequin el 28 de julio de 2016 a las 11:00. Temática: *Expresiones y Emociones en las figuras Humanas*. Escuela de la comuna La Calera, Región de Valparaíso. 39 estudiantes, 27 niñas y 12 niños acompañados de un docente y dos apoderados. Mediadoras: Francia y Naiomi.
- iii. Visita #3: En Artequin el 28 de julio de 2016 a las 13:00. Temática: *Expresiones y Emociones en las figuras Humanas*. Escuela de la comuna Estación Central, Región Metropolitana. 43 estudiantes, 22 niñas y 21 niños acompañados de un docente y dos apoderados. Mediadoras: María José y Francia.
- iv. Visita #4: En Museo Violeta Parra el 02 de agosto de 2016 a las 09:30. Escuela de la comuna Recoleta, Región Metropolitana. 27 estudiantes, 11 niñas y 16 niños acompañados de un docente y dos apoderados. Mediadora: Lorena.
- v. Vista #5: En Museo Violeta Parra el 24 de agosto de 2016 a las 9:30. Escuela de la comuna Puente Alto, Región Metropolitana. 39 estudiantes, 16 niñas y 23 niños acompañados de dos docentes y cuatro apoderados. Mediadoras: Lorena, Natacha y Miloska.
- vi. Vista #6: En Museo Violeta Parra el 25 de agosto de 2016 a las 9:30. Escuela de la comuna Puente Alto, Región Metropolitana. 39 estudiantes, 20 niñas y 19 niños acompañados de dos docentes. Mediadoras: Lorena y Natacha.

Observaciones Museo Artequin

De acuerdo a la ficha metodológica del Anexo #1, esta propuesta se denomina **“Expresiones y emociones en las figuras humanas”** en donde el objetivo es: **“Reconocer cómo el lenguaje no verbal en las pinturas representa un medio de expresión**

fundamental y cómo este se ve manifestado en las figuras humanas representadas en las obras”.

Espacio físico: En esta sección se describen los ambientes utilizados y los recursos y cómo se presentan los contenidos. Así como las actividades que se realizan: fases, duración, personas involucradas y el uso del espacio respecto de las dinámicas creadas con cada grupo.

Para las visitas guiadas se utilizaron cuatro espacios del museo: exteriores del museo, Sala audiovisual, Sala de exhibición y Sala taller.

- i. Exteriores del museo. Se hace una introducción a la infraestructura del museo y la historia del Pabellón París, se comenta cómo fue construido el edificio, la simbología detrás de los colores y las figuras que lo conforman. Esta etapa es informativa y se introduce a los niños brevemente al relato del lugar para que tengan una noción de en donde están y relacionen la ubicación e historia de la institución. Esta primera parte tiene una duración de alrededor de 7,6 minutos y es un espacio en el que se entabla una conversación con los niños y donde estos pueden **opinar, reflexionar, identificar** los contenidos que el mediador expone.
- ii. Sala audiovisual. El grupo accede a una sala subterránea dispuesta con una pantalla y un graderío alfombrado desde donde observan un **video** de acuerdo a la visita planeada. Al finalizar se realiza una dinámica de preguntas donde se reflexiona sobre el contenido visto en el audiovisual. Esta segunda parte del recorrido tiene una duración aproximada de 13 minutos. Los videos mostrados fueron *Miradas del paisaje* (Visita #1), *Retratos y emociones* (Visita #2), y *La bailarina* (Visita #3). Si bien estos presentan un lenguaje pensado para niños, en muchas ocasiones resultan muy largos de acuerdo a la edad de los grupos observados. Los temas abordados se vincularán con la siguiente parte del

recorrido, donde el recurso sirve como una especie de introducción y presentación a lo que se verá en la siguiente sala. Este espacio permite una mirada reflexiva en la que los niños pueden **participar, comentar y reflexionar** sobre los contenidos, en donde la mayoría se involucra con el recurso.

La ficha metodológica de estos dos espacios inician con la **bienvenida** al espacio. En esta etapa no se plantean objetivos específicos, ni se especifican qué tipo de preguntas se realizarán en torno a la información que reciben. El audiovisual tiene el propósito de luego ser presentado funcionar como una herramienta para “comentar, intercambiar impresiones y comentarios” pero no se especifica la línea o temática por lo que se asume que queda a criterio de cada mediador. En general durante las visitas se comenta sobre lo visto en el audiovisual pero no tanto sobre temáticas y se abordaba levemente el tema de las emociones en las que se les preguntaba a los niños que tipo de emociones sentían en distintos contextos como ver fútbol, cuando hacen tu comida favorita, cuando algo no te gusta, entre otras.

- iii. Sala de exhibición. Subiendo del subterráneo se encuentra en el primer piso esta sala que está dividida por seis módulos de distintas temáticas. Aquí con propósito de la visita se acude al módulo que corresponde al tópico escogido para el recorrido. Dependiendo del módulo hay recursos pedagógicos, o pensados especialmente para niños; en el caso de las visitas observadas los dos utilizados cuentan con asientos en forma de cubo para los niños y dos caballetes donde se colocan las obras en torno a las que se va a reflexionar y poner en común los contenidos. Esta actividad tiene una duración promedio de 13 minutos. Los contenidos hacen referencia a técnicas artísticas, los artistas o las temáticas de las

distintas obras. En la *Visita #1* se observan cuadros de Manet (ver figura 16)¹⁴ y de Seurat (ver figura 17) donde se habla sobre el paisaje y se les pide a los niños comentar los colores que ven y sus experiencias respecto a qué hacen durante sus vacaciones. En la *Visita #2* se utilizan cuadros de Matisse (ver figura 18) y de Munch (ver figura 19) para abordar el tema de las emociones y expresiones a través de los colores y en la *Visita #3* se observan cuadros de Warhol (ver figura 20) y de Bacon (ver figura 21) para abordar la misma temática que en la *Visita #2*.

En esta etapa se presenta información general sobre los artistas, las obras y el contexto en el que se desarrollaron. Responde a la etapa de **motivación**. Con una serie de **preguntas abiertas** se motiva la participación de los estudiantes para que den sus opiniones y compartan sus experiencias, lo que denota un carácter más reflexivo sobre los contenidos y en donde se intenta crear relaciones con el video antes visto y donde los niños tienen un espacio más cercano para expresarse a diferencia de en las etapas anteriores. Aquí se especifican desde la ficha preguntas como “¿Qué emoción predomina en el personaje? ¿Cómo lo descubrieron?”, de esta forma se rompe un poco con la verticalidad antes vista. Asimismo se aprovecha para realizar dinámicas que involucran, a partir del juego, la recreación de situaciones de forma que los niños no solo están recibiendo información sino que la construyen en conjunto con el grupo. En esta etapa también la ficha metodológica establece preguntas en torno a la actividad del gesto corporal sobre qué emociones eran las que se representaban con el propósito de destacar la importancia del lenguaje no verbal, dando paso así a la conceptualización del mismo. Y más adelante a la etapa de **reflexión** desde el

¹⁴ Las imágenes recopiladas pertenecen a la página web del museo <http://www.artequin.cl/>

recorrido para que los niños descubran en la otra obra cómo expresan las emociones el artista desde su obra.

Recursos visuales utilizados



Figura 16. Almuerzo sobre la hierba (1863), Manet



Figura 17. Un baño en Asnières (1883-1884), Seurat

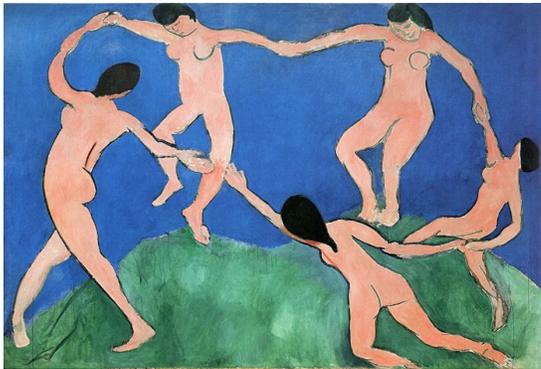


Figura 18. La danza (1909), Matisse



Figura 19. El Grito (1893), Munch



Figura 20. Marilyn (1964), Warhol

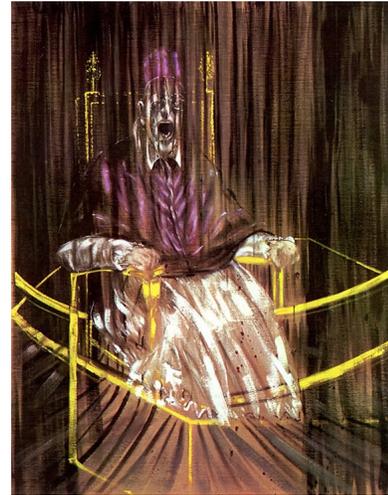


Figura 21. Estudio Del Retrato Del Papa Inocencio X De Velázquez (1953), Bacon

- iv. Sala taller. Una vez terminada la exposición de contenidos en la Sala de exhibición se procede a ir a la planta alta donde se inicia el taller, de acuerdo a la tarea planteada por el programa. Esta etapa responde a la de **creación** en esta ficha sólo se describe en qué consiste la actividad pero no se establecen preguntas específicas, ni temáticas a tratar durante la actividad como en la etapa anterior. Al llegar el espacio está distribuido por mesas y sillas pensadas especialmente para niños y donde se encuentran todos los materiales que se utilizarán en la actividad. En esta instancia los niños pueden trabajar de forma dinámica los contenidos vistos durante la visita guiada y son plasmados de forma **manual** con recursos como **papel, lápices, recortes o pinturas** relacionadas con la información expuesta con anterioridad y a través de los cuales se trabaja colaborativamente, para luego poner en común y **exponer** los trabajos realizados y reflexionar en torno a ellos. Esta etapa tiene en promedio una duración de 33 minutos y se realizan distintas actividades. En la *Visita #1: Lugares y Emociones en las Pinturas*, los niños y niñas recomponen una obra de paisaje en una lámina basándose en objetos y figuras reales que colocarán pegándolas una vez pintado el fondo. El trabajo se hace de manera **colaborativa** en grupos de 5 niños. En las *Visitas #2 y #3: Emociones en las figuras Humanas*, los niños dibujan en papel

craft la silueta de uno de sus compañeros, representando en esta una emoción de acuerdo a los colores que estas simbolizan. Durante el taller los niños y niñas participan dando sus opiniones y bajando los contenidos vistos durante la primera parte de la visita guiada. Normalmente las mediadoras se apoyan de los apoderados y de los docentes para realizar las actividades y motivan a los niños a través del trabajo manual en el que pueden luego exponer los contenidos. Al momento del **cierre**, no se durante la actividad, ni se plantea en la ficha metodológica cómo se retoman los conceptos antes vistos.

La parte que corresponde a la **actividad integradora** se divide en cuatro etapas (ver figura 22): una primera que consta de una explicación, seguida del dibujo, luego lo pintan y finalizan con una exposición donde ponen en común el trabajo ante sus compañeros. Vemos que para esta instancia se le otorga un tiempo considerable a la actividad manual y a la exposición, de forma que se crea un ambiente que permite a los estudiantes estar presentes de una forma más activa.



Figura 22. Duración de la actividad en el espacio de aprendizaje

Durante la totalidad de la visita de los grupos observados se hace cierta diferenciación entre lo que es el recorrido o visita guiada y la actividad realizada en la Sala taller. En este sentido se pudo ver que la mayoría de los recursos utilizados durante el recorrido

responden a una entrega más informativa, mientras que en el entorno de aprendizaje se tiene un enfoque más dirigido al trabajo manual que invita a los niños a reflexionar a través de una actividad sobre la información que han recibido. En ambos casos se busca la participación activa de los grupos asistentes por medio de las preguntas abiertas, opiniones, participación y exposición de contenidos de parte de los niños, de forma que la experiencia de aprendizaje se construye en conjunto con el mediador y no es algo unidireccional.

Entre los recursos o herramientas dispuestos dentro de los espacios de aprendizaje, de acuerdo a la pauta de observación, se evidencia que hay ciertos recursos que son más utilizados (ver figura 23) y que se repiten en las visitas realizadas. Entre estos están los audiovisuales y el uso de réplicas de pinturas, además de lápices, crayones y papel para elaborar el trabajo de taller. En base al listado previo realizado y a lo que se ha evidenciado en los espacios visitados, se complementa el recorrido con el uso de preguntas que permiten que los niños mantengan un rol activo y se comprometan más en la situación de aprendizaje.

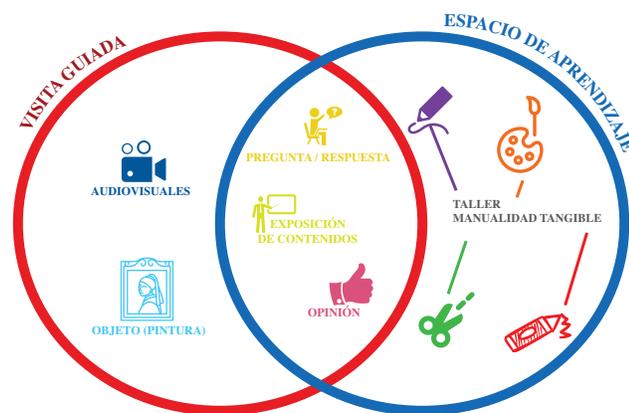


Figura 23. Recursos utilizados

Público: En esta parte de la observación se realiza una descripción del público y se detallan los comportamientos de este durante la visita y participación de la actividad, para evidenciar el uso de las herramientas o recursos utilizados desde sus actitudes frente a estos.

Respecto al público este abarcó un total de 107 niños de edad entre 7 y 10 años que fueron observados durante las tres visitas educativas realizadas y antes descritas. Estos grupos se caracterizaron por constituirse por más niñas (59) que niños (48) (ver figura #24). Estos provenían de dos escuelas Particulares Subvencionadas, una de La Calera, Región Valparaíso (*Visita #2*), y la otra de Estación Central, región Metropolitana (*Visita #3*), además de una escuela Municipal de Santiago Centro, región Metropolitana (*Visita #1*).

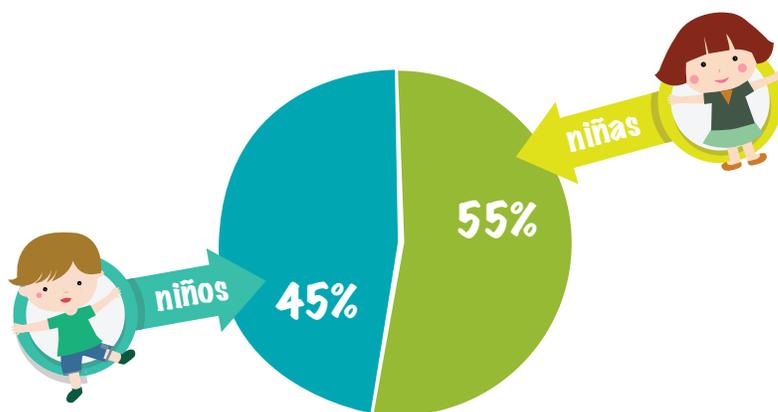


Figura 24. Porcentaje de estudiantes observados

Sobre la interacción con los recursos, para motivos de la observación se los categorizó de acuerdo a los que más acceden, los que resultan más atractivos, los que los motivan a participar, los que estimulan la creatividad y los que promueven la reflexión en los niños, de forma que se pueda medir cuáles tienen una mayor efectividad al momento de utilizarlos durante una mediación educativa. Calificándolos del 1 a 3 siendo tres el que más emplea o el que genera mayor interés para los niños (ver figura 25). Vemos que el taller y la exposición de contenidos por parte de los niños resultan los momentos en los que ellos se involucran más y de los que más participan, permitiendo así que tengan un rol más activo, si bien el video podría resultar un buen elemento, debido a la edad de los chicos por su duración tienden a distraerse un poco, cosa que no sucede por ejemplo, cuando se les presentan las réplicas de las pinturas, donde tienen la oportunidad de hacer

preguntas o reflexiones en torno a estas. Esto resalta la necesidad que existe desde el público de relacionarse para así crear significados. El poder participar de algo y no estar pasivamente recibiendo información se evidencia en la instancia del taller o durante la utilización del diálogo abierto, los cuales permitieron que los estudiantes tengan un rol más activo logrando así que concadenen conceptos y experiencias propias.

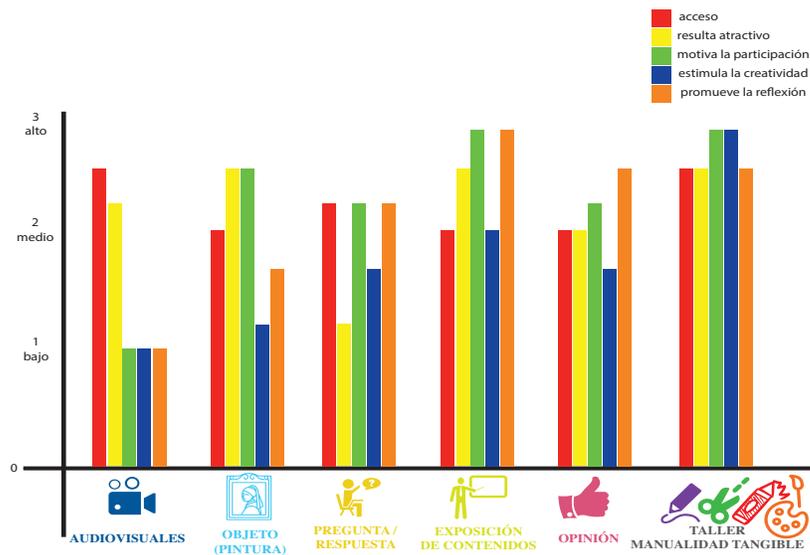


Figura 25. Recursos utilizados en las visitas

En una mirada general en torno a la mediación se examinó la actitud hacia el espacio físico, es decir, cómo este fue pensado y el nivel de comodidad que sienten los niños al enfrentarse a él (ver figura 26), así como las actitudes frente al contenido que se les ofrece durante el recorrido (ver figura 27). Los niños se involucran positivamente con los espacios pensados para ellos manteniéndose interesados y se involucran participando activamente. Lo que también se evidencia, considerando el nivel de participación de los grupos, es que al recibir los contenidos mantienen una buena actitud mediante el uso de preguntas u opiniones.

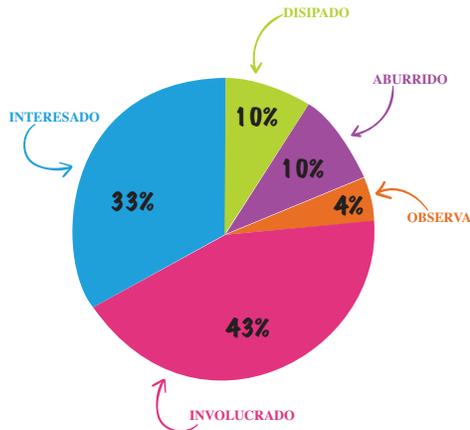


Figura 26. Actitudes frente al espacio

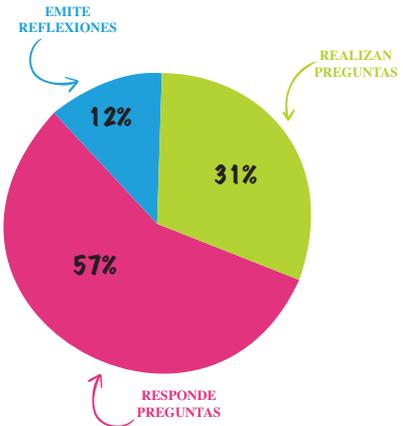


Figura 27. Actitudes frente al contenido

Asimismo sobre la actitud hacia los recursos utilizados para apoyar a la visita (ver figura 28), a través del recurso de las preguntas se los motivó a que den sus opiniones y cuenten sus experiencias, y de esta forma el contenido no quedó como una mera exposición sino que los niños pudieron verlo desde un punto de vista mucho más personal y sociabilizar sus experiencias. En esta instancia efectivamente la actividad del taller es lo que resultó más atractivo para quienes participaron de la tarea que se les asignó. Otro punto importante es que si bien los niños durante estas instancias podían usar sus teléfonos celulares para sacar fotos, se mantuvieron atentos a la situación frente a la que estaban y solo en ciertos momentos utilizaban sus teléfonos con propósitos de registro de la visita y no se distraían con este.

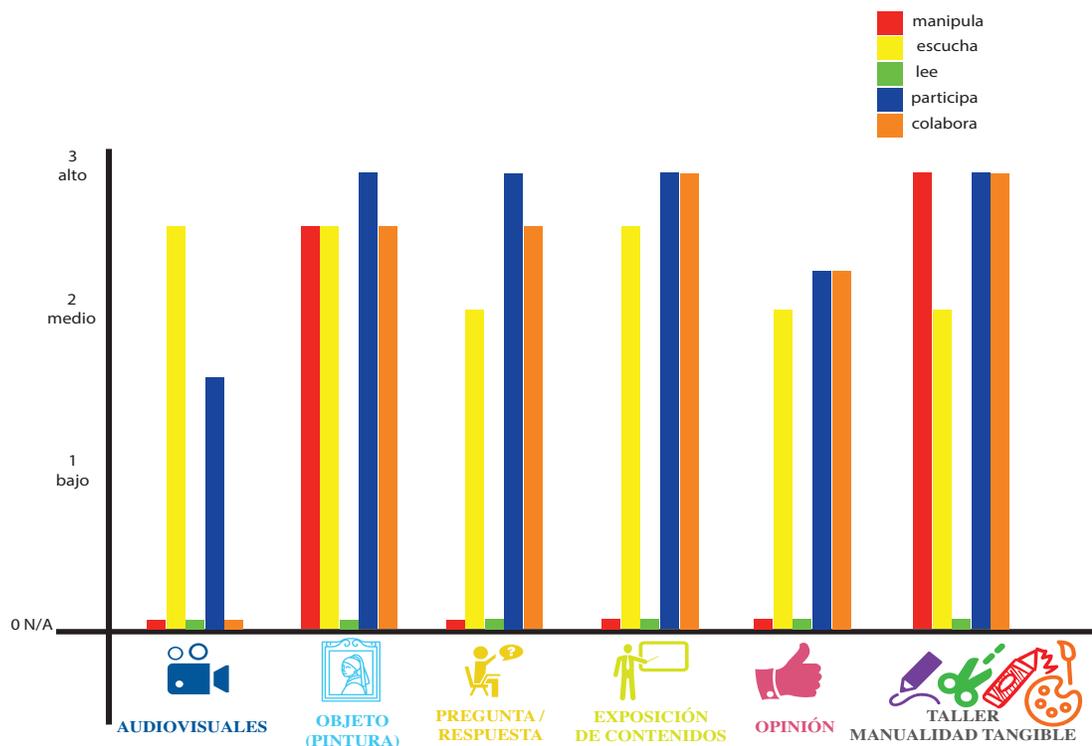


Figura 28. Actitud hacia los recursos

Adicional a esto, para tener una visión más completa de la actitud hacia la situación de mediación, se analizaron los sentimientos que se evidenciaron en los niños y en general muestran una actitud positiva y de diversión (ver figura 29). Son muy pocos los que se distraen o encontraron la experiencia negativa de alguna forma. A través de la observación de los niños durante las dinámicas es visible que la mayoría de ellos están involucrados con la mediación y no demuestran, sin importar la procedencia del grupo, disconformidad. Si bien las dinámicas de cada grupo son distintas, y unos son más inquietos que otros, el funcionamiento de la mediación se dio con éxito. Solo en una ocasión, debido a que el grupo era numeroso e inquieto, se acortaron los tiempos de las actividades de forma que estos pudieran trabajar sin dispersarse, lo que funcionó bastante bien en comparación con los otros grupos que trabajaron con los tiempos establecidos regularmente.

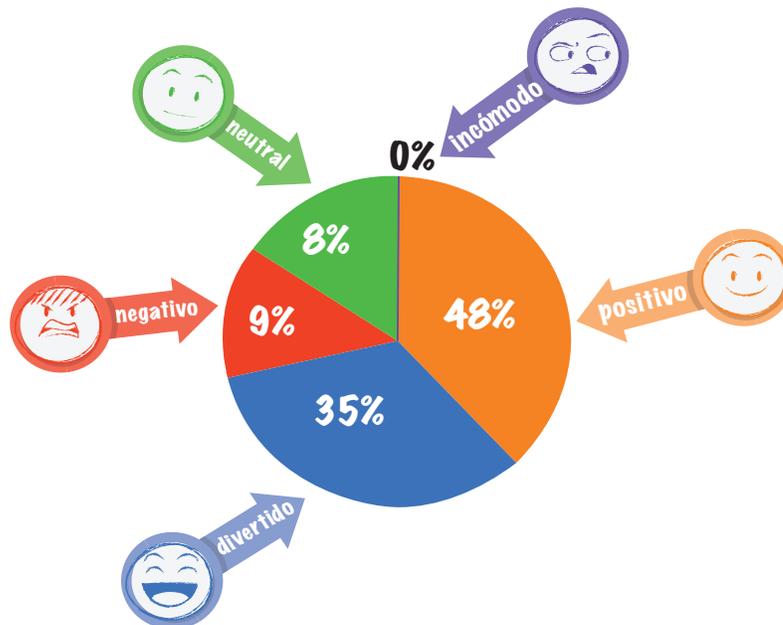


Figura 29. Actitudes durante la visita

A través de la observación directa se constata que el taller funciona como una actividad lúdica, donde no necesariamente se reflexiona o vincula lo visto durante el recorrido y donde se pierde un poco el vínculo que se podría establecer con el currículo escolar, pero que sí funciona a forma de vínculo con el público que asiste. Por otro lado, el recorrido se plantea como un espacio que aprovecha los recursos que tienen disponibles y la figura del niño resulta fundamental para la construcción de contenidos, pero sigue estando enfocado a la entrega de información más dura, que no siempre durante los recorridos observados se ligan del todo a la actividad. Esto crea cierta disociación entre los contenidos y la actividad y deja un vacío que podría llenarse con una síntesis que cierre el proceso que se inició desde la visita guiada. En consecuencia con lo planteado en la Propuesta Metodológica, el objetivo no es del todo llevado a cabalidad, ya que al finalizar toda la propuesta no se obtiene retroalimentación de parte de los niños sobre si realmente estos logran reconocer lo que implica el lenguaje no verbal, este va más enfocado a reconocer emociones.

Observaciones Museo Violeta Parra

De acuerdo a la ficha metodológica del Anexo #2, esta propuesta se denomina “Desenterrando el folklor” en donde el objetivo es “Revelar la vida y obra de Violeta Parra e identificarla como ”. A partir de esto se establecen varios objetivos específicos que responden a las distintas materias (Lenguaje y comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Música, Ciencias Naturales y Artes Visuales) de forma transversal.

Espacio físico: En esta sección se describen los ambientes utilizados y los recursos y cómo se presentan los contenidos. Así como las actividades que se realizan: fases, duración, personas involucradas, y el uso del espacio, respecto de las dinámicas creadas con cada grupo.

Para las visitas educativas se utilizaron cinco espacios: la Sala educativa, la Sala audiovisual, el bosque sonoro, la Sala divina y la Sala humana.

- i. Sala Educativa. Se encuentra en el segundo piso del museo y está equipada con mesas y sillas dispuestas para niños y para realizar talleres con un máximo de capacidad de 25 personas. Adicional a esto como se mencionó antes cuenta con **recursos interactivos** que combinan tecnología con instrumentos análogos como una radio, un tocadiscos y una cajonera que aportan detalles de la vida de Violeta Parra a través de su música y obra.

Para propósitos de esta investigación se escogieron los grupos que asistieron primero a la Sala de educación, ya que por temas de número de personas que pueden circular en el museo se dividen a los grupos numerosos en dos, mientras uno recorre la Sala de exhibición el otro está en el taller y luego se cruzan. De los tres grupos observados uno no realizó la actividad de taller dado que se retrasaron y esta fue reemplazada por la Sala audiovisual, donde por 8 minutos

vieron partes del documental de Violeta Parra que se proyecta permanentemente en la sala. En esta instancia se desarrolla una actividad de taller denominado *Desenterrando el folklor* que gira en torno a las temáticas de la obra de Violeta Parra. En la Ficha Metodológica solo se especifican las acciones y materiales que se utilizarán durante la actividad, dentro de esto no se incluyen los recursos interactivos que poseen dentro de la sala. Esta actividad tiene una duración promedio de 30 minutos, una vez que se da la bienvenida al grupo se procede a la sala donde se realiza una explicación de la **técnica del grabado**. A partir de esta situación los niños crean una obra visual utilizando la técnica antes mencionada en la que realizan sus propios sellos en goma eva para luego estamparlos en una hoja.

Para poder contextualizar el taller se les presentan obras de Violeta Parra ya sea por imágenes o música y se aprovecha el uso de los recursos interactivos que se encuentran en la sala. Dentro de la actividad del taller se ponen en común los contenidos, para que los niños descubran por ellos mismos la información que necesitan para realizar la actividad. La mediadora entrega pautas de temas amplios y poco a poco a través de las **preguntas y respuestas** los niños descifran la información de la obra de la artista. En este sentido la ficha metodológica especifica qué preguntas se pueden abordar y qué temáticas, además se indaga sobre las experiencias de los chicos cómo los juegos en las fiestas tradicionales, plantas y animales, si los han visto en su país. Una vez terminada la **interacción** proceden a crear una obra visual sobre la cual pueden **reflexionar** acerca de lo que se habló sobre Violeta Parra para plasmarlo de manera física. De acuerdo a las etapas antes mencionadas de la actividad (ver figura 30), explicación y exposición de contenidos, elaboración del sello, realización de la obra visual y el cierre, los tiempos se dividen de la siguiente manera:

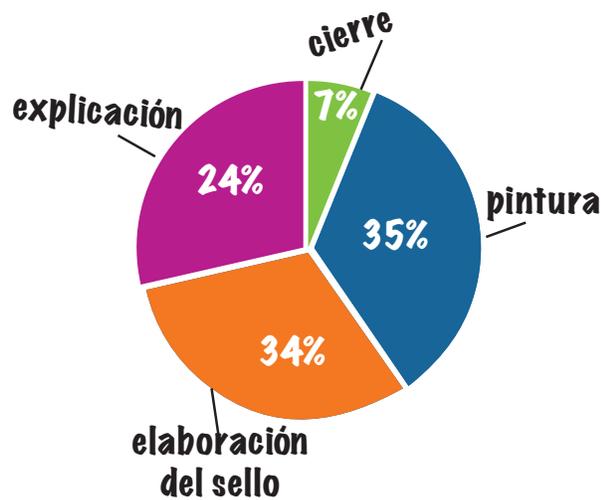


Figura 30. Duración de la actividad en el espacio de aprendizaje

- ii. Bosque sonoro. Dependiendo del recorrido o del grupo se lleva a los niños a este espacio ubicado en la planta baja y con una duración de aproximadamente 10 minutos se los introduce a la música de Violeta Parra a través de los troncos sonorizados dispuestos en esta locación. En este espacio se comenta un poco sobre la música de Violeta y se motiva a los niños a reconocer las **canciones**. Se les pregunta si las han escuchado antes o si les gusta. Esta es una instancia que entretiene mucho a los niños ya que aprovechan para tomarse fotos y muchos se quedan fascinados abrazando los troncos y escuchando la música.

Al iniciar los recorridos en sala, en la ficha metodológica, se incluyen las fotos de las obras y su características. Así como el desarrollo de contenidos de cada una de las obras. Lo que no se especifica son las preguntas o reflexiones en torno a estas, se presenta una forma de entrega de contenidos mucho más informativa y no tan reflexiva como en la primera parte.

- iii. Sala Divina. Está ubicada en la planta baja del museo y presenta contenidos en torno a la vida de Violeta y temáticas como las costumbres y creencias de la

época en la que vivió y que fueron plasmadas en su obra. De acuerdo a la ficha metodológica se hace una selección de las obras que se verán en esta sala. Para las visitas observadas se muestra el cuadro *Contra la guerra* (ver figura 31)¹⁵ y en torno a este se analiza, a través de preguntas dirigidas a los niños, temas como la violencia, la contaminación y aquí ellos también comparten sus perspectivas. Otra obra que se examina es *La cantante calva* (ver figura 32) en la que se mencionan rasgos de Violeta y su vínculo con la música, y se aprovecha para hablar sobre instrumentos musicales. Aquí los chicos también comentan sus experiencias.

Otros recursos que se usan son el diario de Violeta, que se encuentra digitalizado y se puede acceder a él por medio de una **pantalla táctil**, así como el arpa que se encuentra en exhibición. En este espacio la mediación se presenta como una oportunidad de entregar contenidos más duros, pero de una forma un poco más lúdica y cercana. Si bien los niños no pueden manipular los objetos, pueden **reflexionar** en torno a estos, haciendo **preguntas**, compartiendo sus **opiniones** y así van construyendo significados. La dinámica es más libre, se sientan en el suelo en círculo para conversar y así se rompe con la verticalidad que puede tener la figura del mediador.

¹⁵ Las imágenes recopiladas pertenecen a la ficha metodológica del museo. Ver Anexo #2

Recursos visuales utilizados

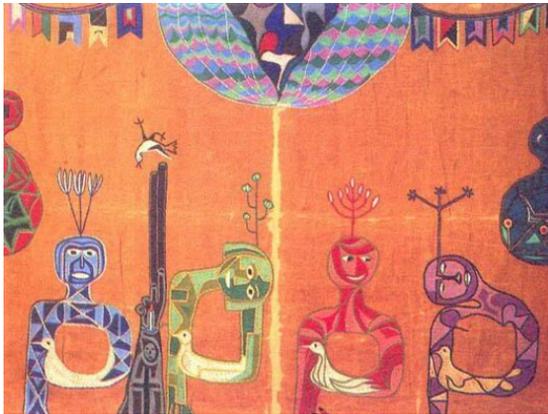


Figura 31. Contra la guerra



Figura 32. La cantante calva

- iv. Sala humana. Se accede a esta por el segundo piso, en ella se presentan obras de Violeta Parra que giran alrededor de su relación con las personas y personajes más recurrentes de su arte. La obra con la que se apertura el recorrido en esta sala es el afiche de “el ojo” (ver figura 33). Aquí se sienta a los niños en el piso y se inician conversaciones en torno a la vida de Violeta, sus exposiciones y de esta específica en el Palacio de Louvre en Francia. Otra obra que se ve es *El circo* (ver figura 34) y mencionaron el interés de la artista por la música a través del guitarrón y de cómo ella aprendió este instrumento de los campesinos. Se habla también de la cueca relacionándolo con las **experiencias** de los niños. La siguiente obra a la que se acercan es *Niños en fiesta* (ver figura 35), aquí el manejo de la dinámica es un poco distinta ya que la mediadora hace preguntas sobre qué materiales ven en la obra y se enfoca los contenidos hacia el reciclaje, ligándolo hacia el final con la vida de la artista. Al igual que en la sala anterior estos recorridos se dirigen más hacia la entrega de contenidos, los que se cruzan con las temáticas especificadas en las fichas metodológicas. Estos responden a los siguientes lineamientos: técnicas, vida de la artista, música; donde se intenta que la entrega de información no sea tan teórica sino más bien la **construcción**

de significados con los niños, tomando así lo que ellos saben y complementarlo con lo se puede aprender en estas instancias.

Recursos visuales utilizados



Figura 33. Afiche (1964)



Figura 34. El circo



Figura 35. Niños en fiesta

Tanto el recorrido como la actividad de taller realizada en el espacio de aprendizaje tienen una reciprocidad respecto de los contenidos que se entregan constantemente, se está volviendo a los temas a tratar en las distintas instancias. En cuanto a los recursos, dado que el Museo Violeta Parra ha implementado dentro de sus salas recursos interactivos, esto permite que haya una relación un poco más recíproca entre los contenidos y el público. Si bien estos no siempre se utilizan están dispuestos de tal forma que durante todo el recorrido se aprecian, y más bien la Sala de taller mantiene una dinámica un poco más artesanal. En ambas situaciones se busca que los niños participen activamente por medio de las preguntas abiertas, opiniones, participación reflexiones, de forma que la experiencia de aprendizaje se construyan en conjunto con el

mediador, rompiendo la verticalidad que muchas veces se puede evidenciar en otros espacios.

Entre los recursos o herramientas utilizados dentro los espacios de aprendizaje, de acuerdo a la pauta de observación, se evidencia que hay ciertos (ver figura 36) que se repiten en las visitas realizadas. Entre estos están los recursos interactivos y los objetos de exposición, además de los que se utilizan en el taller como pinturas, papel (para elaborar el grabado), y esto es complementado con las dinámicas de preguntas y reflexiones que fomentan la participación de los niños. Sobre estas herramientas más adelante se detalla la interacción que tienen con el público.



Figura 36. Recursos utilizados

Público: En esta parte de la observación se realiza una descripción del público y se detallan los comportamientos de este durante la visita y participación de la actividad para mostrar el uso de las herramientas o recursos utilizados desde sus actitudes frente a estos.

Respecto al público este abarcó de un total de 105 niños de edad entre 7 y 10 años que fueron observados durante las tres visitas educativas realizadas y antes descritas. Estos grupos se caracterizaron por constituirse por más niños (58) que niñas (47) (ver figura 37). Provenían de una escuela privada, de Recoleta, región Metropolitana (*Visita #4*), y los otras dos grupos de un colegio particular subvencionado de Puente Alto, región Metropolitana (*Visitas #5 y 6*).

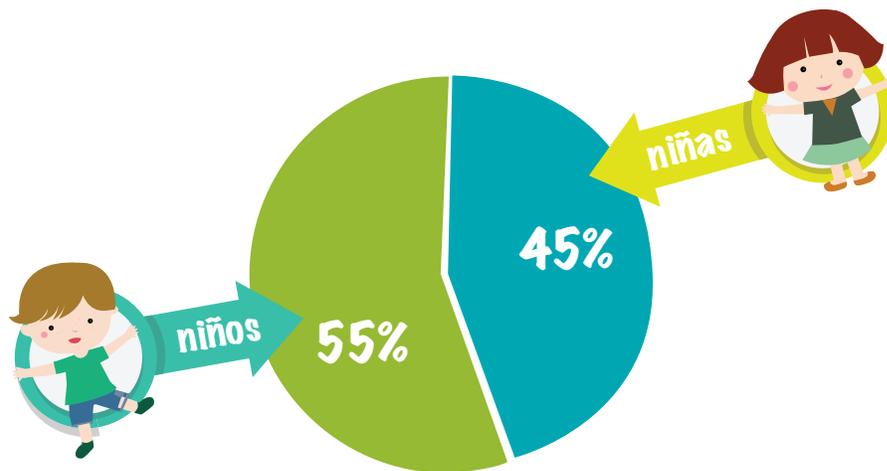


Figura 37. Porcentaje de estudiantes observados

Sobre la interacción con los recursos, para motivos de la observación, se los categorizó de acuerdo a los que más acceden, los que resultan más atractivos, los que los motivan a participar, los que estimulan la creatividad y los que promueven la reflexión en los niños, de forma que se pueda medir cuáles tienen una mayor efectividad al momento de la mediación educativa, calificándolos de 1 a 3 siendo tres el que más emplea o el que genera mayor interés para los niños (ver figura 38). De esta forma vemos que la actividad manual y los recursos musicales son el momento en que ellos se involucran más y durante los que se fomenta el uso de la creatividad. Asimismo con los recursos interactivos y los objetos de las salas de exhibición en los que se ve un rol más activo respecto a la participación. Vemos cómo también por las dinámicas que se manejan, la interacción con preguntas u opiniones reafirma la reflexividad hacia los contenidos a los que estos se enfrentan.

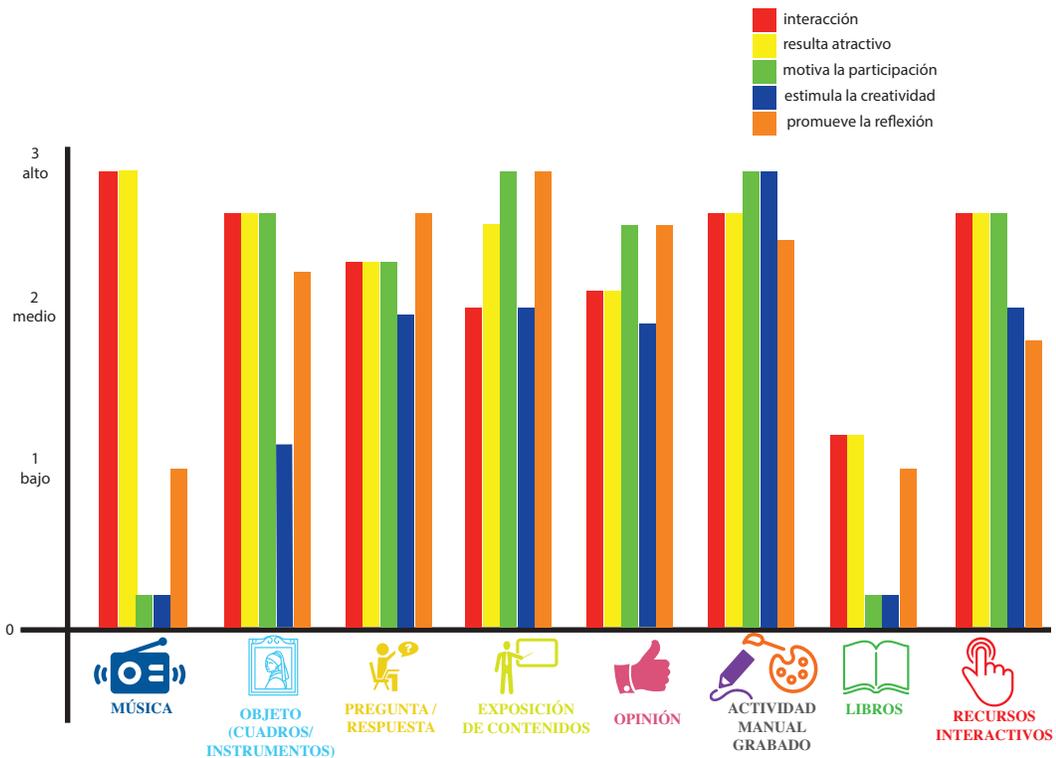


Figura 38. Recursos utilizados en las visitas

Sobre la mediación se evaluó también la actitud hacia el espacio físico, es decir, cómo este fue pensado y el nivel de comodidad que sienten los niños al enfrentarse a este (ver figura 39), así como las actitudes frente al contenido que se ofrece durante el recorrido (ver figura 40). En estos se puede ver cómo los niños se involucran positivamente con los espacios y se mantienen interesados con lo que sucede dentro de estas dinámicas. Asimismo se ve que mantienen una buena actitud ante los contenidos que se les ofrecen, considerando el nivel de participación de los grupos, se vio cuántos respondían a las preguntas o emitían sus opiniones. A través del recurso de las preguntas se los motiva a la reflexión y participación, situación de la que la mayoría de los estudiantes contaban su perspectiva o experiencia frente a los temas abordados. Vemos que de esta forma, la información no pasa como algo anecdótico sino que se hacen los cruces con su realidad y con un punto de vista mucho más personal.

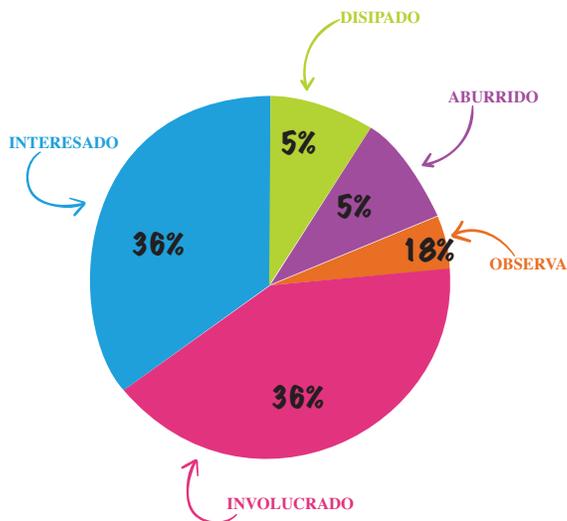


Figura 39. Actitudes frente al espacio

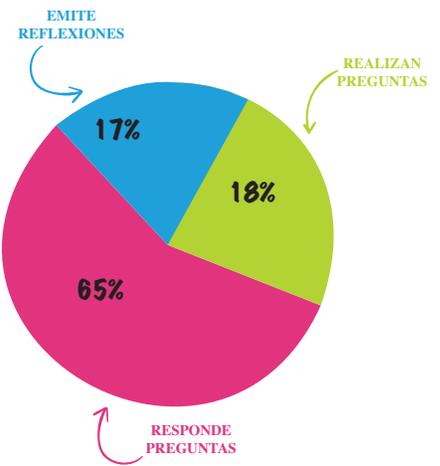


Figura 40. Actitudes frente al contenido

Respecto a las actitudes ante los recursos utilizados para apoyar a la visita (ver figura 41°), vemos que el recorrido en la sala promueve el espacio para esta sociabilización que los involucra con la obra. Al contar con recursos interactivos durante el recorrido, se pudo apreciar un interés de los niños por manipularlos, pero que no siempre eran considerados dentro de la ficha metodológica planteada por el museo. Bajo este sentido, el mantener la rigurosidad de la entrega de contenidos ocasionaba que en ocasiones los estudiantes se distraigan de los contenidos para enfocarse en sus propios intereses. Así mismo la actividad de taller tiene un alto impacto en los estudiantes y en el caso de los grupos observados (ya que primero se realiza la actividad y luego el recorrido) no afecta a la receptividad de la información, más bien los estudiantes reconocen las situaciones desarrolladas en la actividad, mientras realizan la visita guiada. Al igual que con los grupos observados en el otro museo, la permisividad frente al uso del celular no los distrajo, más bien estuvieron enfocados en utilizar los recursos interactivos y ante los contenidos expuestos por el mediador.

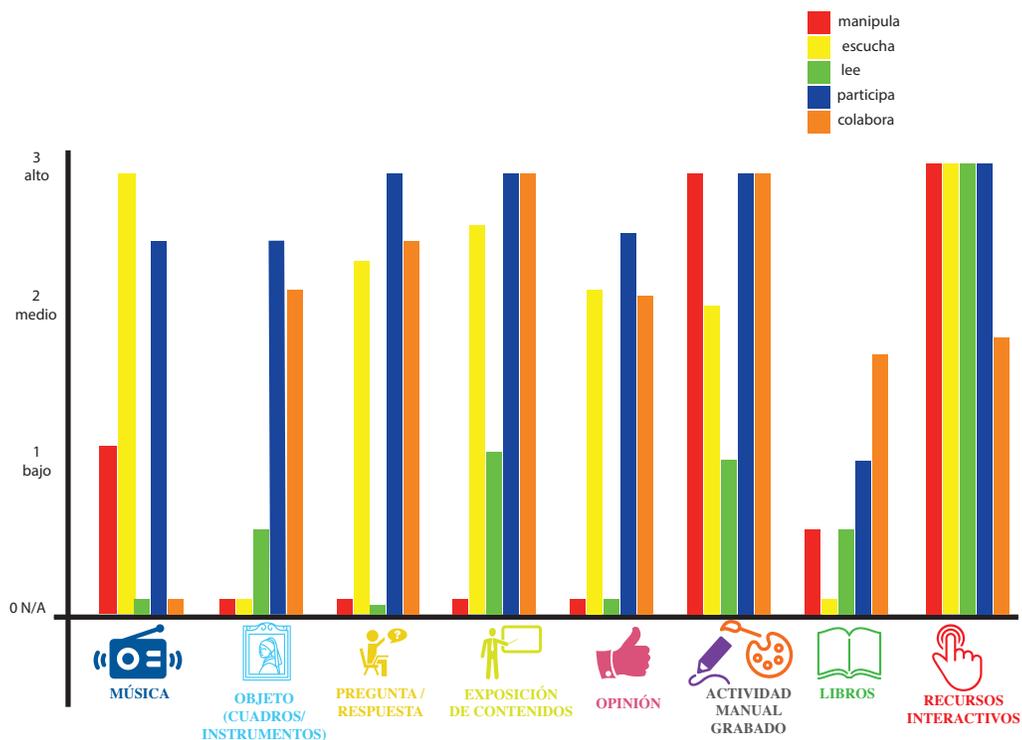


Figura 41. Actitud hacia los recursos

Para poder tener una perspectiva un poco más amplia sobre las actitudes del público ante la situación de mediación, se analizaron los sentimientos que se evidenciaron en los niños. En general se puede apreciar una actitud positiva y divertida ante la mediación. Son pocos los niños que se distraen o que no están disfrutando de las dinámicas que se dan. A través de estas observaciones se ve que la mayoría de los niños se involucran, y participan, constatando que aunque acuden por norma de la escuela están satisfechos ante la circunstancia a la que se enfrentan. El recorrido mantiene una pauta que se acerca más al de una guía y no se explotan necesariamente todos los recursos disponibles. Si bien las dinámicas de cada grupo son distintas, y aunque unos son más inquietos que otros, el funcionamiento de la mediación se dio con éxito durante las observaciones de los grupos seleccionados. Solo en una ocasión, debido a que el grupo llegó atrasado, no se realizó la actividad de taller, pero esto no afectó al exitoso desarrollo de la mediación.

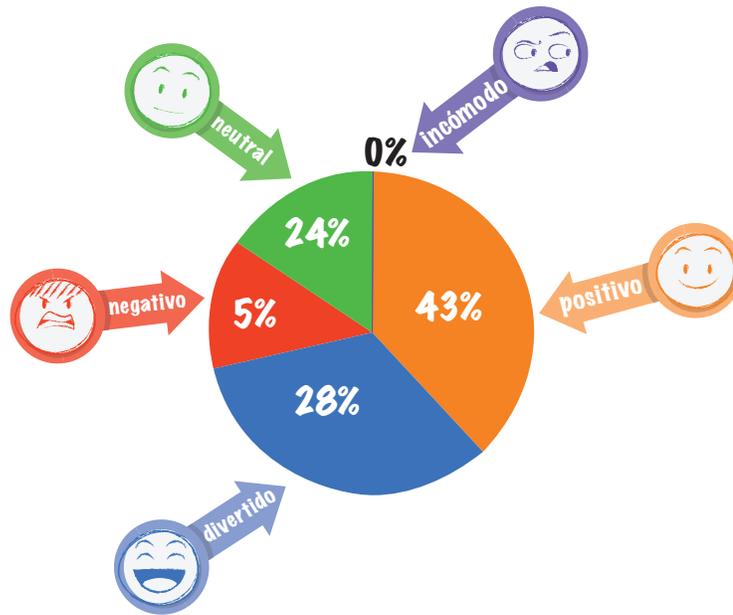


Figura 42. Actitudes durante la visita

Como resumen de las observaciones vemos que en general la situación de mediación resulta una instancia interesante para que los chicos reflexionen sobre los contenidos que se ven en el museo, se sienten a gusto y participan de las propuestas del mediador, tanto en el recorrido en sala como en las actividades integradoras en cada centro. Se resalta sobre todo el espacio de aprendizaje como un lugar en el que el estudiante puede aprovechar la libertad del involucrarse en una actividad, pero que aún tiene cierta disociación con la situación del recorrido en sala.

Respecto a las formas de comunicar los contenidos resultan ser efectivas para los propósitos de cada centro. Se evidenció la comprensión de estos de parte de los estudiantes a partir de la participación y la conversación, no solo con el mediador sino también con sus pares. Aunque en muchas ocasiones los recursos disponibles en cada centro no eran aprovechados del todo, esto no afectó al cumplimiento de los objetivos planteados en las visitas educativas de cada museo. Ciertos recursos como los audiovisuales, la música y las actividades integradoras presentan ventajas al momento de plantearse como herramientas efectivas para el proceso educomunicativo cuando se las

integra a la situación de mediación, ya que en muchas ocasiones son parte de los recursos de los museos, pero no se utilizan.

Ante esto vemos que la situación de mediación resulta en general una experiencia positiva para los niños que asisten, en donde a través de los comentarios, reflexiones y actitudes ellos demostraron que existe un vínculo que va más allá de la situación de aprendizaje. Todos los grupos observados se involucraron con la situación y participaron desde su visión, lo que permite recoger un poco del imaginario infantil ante el objeto museal. En esta instancia se evidenció una participación activa de los estudiantes en la que demostraron que la situación les resulta una experiencia significativa. Para complementar estas nociones se presentan a continuación los datos recogidos de la encuestas donde se verá la visión del docente ante la situación de mediación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El eje central de esta investigación parte de la problemática planteada ante la situación de mediación y sus potencialidades educativas de los centros culturales. De este punto surgió la necesidad de realizar un diagnóstico sobre la efectividad de los recursos dentro los espacios educativos para apoyar a la educación formar y a la creación de un aprendizaje que resulte pensado para los estudiantes que asisten. Para este propósito se realizó un estudio de diagnóstico en los museos Artequin y Violeta Parra, de forma que se puedan establecer ciertas aproximaciones ante la situación a la que se enfrentan este tipo de instituciones.

Diagnóstico sobre la mediación educativa.

Bajo este contexto la investigación evidencia un cambio que se ha dado desde los procesos de actualización e incorporación de nuevas herramientas y aristas como la incorporación de departamentos de mediación, de educación y de gestión de públicos, enfocados en realizar un trabajo pedagógico para pensar en cómo se entregan los contenidos, de forma que se creen vínculos más fuertes con la educación formal. En donde se expone la existencia de iniciativas relevantes que parten de las instituciones culturales para trabajar los contenidos apoyados en la educación formal, buscando vías de acercamiento al público escolar. En donde, si bien, existe un progreso a través de la creación de espacios de aprendizaje pensados para niños, se evidencia aún una brecha respecto a cómo se están manejando los recursos que estos tienen disponibles, lo que impide el aprovechamiento de los mismos. Respecto a esto último se revisaron varios aspectos de las iniciativas tomadas por los centros culturales escogidos, entre estos están: la experiencia de los estudiantes que asisten a los centros, cómo los contenidos son presentados y aprehendidos por ellos; los recursos utilizados por las instituciones y las relaciones que desde estas instancias se pueden establecer para crear aprendizaje.

A partir de la conversación con expertos en el tema se resaltó la importancia de los equipos de mediación como un factor necesario para una conversación efectiva con los públicos que asisten a estas instituciones. Si bien este es un proceso que se ha ido implementando paulatinamente aun muchos de estos departamentos cuentan con recursos limitados para desarrollar vínculos con la educación formal. Una primera línea que se manifiesta es el personal acotado con el que cuentan estos espacios y a esto se le suma la falta de profesionalización en el área. Si bien, quienes están involucrados en mediación vienen de distintos ámbitos y áreas de las artes y ciencias sociales, por ser una carrera relativamente nueva no hay todavía una profesionalización en este ámbito que trabaje en líneas pedagógicas, de forma que se complementen los contenidos con las recursos disponibles. De acuerdo a lo mencionado por Gisbert (2002, p.49) la importancia de desarrollar proyectos que integren perspectivas planteamientos pedagógicos es lo que garantiza la rentabilidad de los aprendizajes, en consecuencia este es un punto muy importante que evidencia la desarticulación que se constató en las observaciones sobre la unidad de trabajo en la situación de mediación.

Ventajas y desventajas sobre el uso de los recursos disponibles

Respecto al desarrollo de las fichas metodológicas y su aplicación, si bien en estas se expone un trabajo pedagógico, aún le falta trabajar en crear una experiencia completa para que la visita guiada y la actividad integradora se complementen y los recursos de ambas sirvan como apoyo de la otra y no estén dissociadas. Vimos cómo uno de los principales problemas que se encontraron fue que la visita guiada mantiene un carácter mucho más formativo, y en ella se entregan contenidos duros, mientras que la actividad integradora es un espacio más informal, enfocado al trabajo manual que explora las relaciones interpersonales de los estudiantes, desaprovechando los recursos que cada una posee y que podría servir como complemento. Así vemos que las fases descritas por Montenegro (2011, p. 91): preparatoria, de indagación y de síntesis, flaquean en cuando a la organización y valoración de la información de acuerdo a los intereses del público;

donde no necesariamente se confrontan y relacionan los nuevos conocimientos y por ende no realizando una correcta síntesis desde una perspectiva más personalizada.

Detrás de la realización de las fichas metodológicas en cada centro existe un trabajo pedagógico que si bien marca una pauta del proceder para los mediadores, a su vez al iniciar la situación de mediación puede resultar limitante. En este sentido, se tiende a priorizar la entrega de un contenido duro apegado al guión en el recorrido en sala, dejando de lado la situación lúdica o interactiva que luego se ve en el momento de la actividad integradora. Bajo esta mirada la totalidad de la mediación pierde ese carácter abierto que la debería caracterizar. En esta se posiciona a la situación de la visita guiada como eje central de la situación de mediación frente a una actividad integradora que termina siendo un anexo dentro de los espacios de aprendizaje.

Muchos de estos esfuerzos se disipan ante lo que parece ser una falta de trabajo pedagógico que junte ambas instancias para que sirvan integralmente de forma que se involucre más al niño como centro y motor de su aprendizaje. Aun se mantiene ese rol formador que menciona Pastor (2001) función del que no se desliga aún. Debido a que el trabajo con la escuela se da principalmente desde los programas curriculares para la creación de fichas metodológicas, es importante revisar cómo se plantea desde aquí una mirada que sea distinta a la de la educación formal y cómo esta se enfoca al público infantil siendo estos los que más asisten y que interesan a esta investigación. En esta búsqueda se demuestra la necesidad de alejarse de un recorrido tipo guión en el que solo se repiten los contenidos exhibidos y en donde se pretende aportar información adicional. Entre las ventajas del trabajo que se realiza desde los equipos de mediación se resalta el aprovechamiento de la instancia de la **visita guiada** como una oportunidad para abrir el diálogo con los estudiantes. Siendo esta, como resalta Pérez, et al. (1998, p.184-185) una instancia clave, que si es aprovechada y planificada influirá en una experiencia positiva.

A través del uso de **preguntas abiertas**, **opiniones** y **reflexiones**, los estudiantes tienen la coyuntura para crear otro tipo de aprendizaje no tan vertical como se veía en años anteriores. El uso de estos recursos motiva a los estudiantes a involucrarse, de forma que pueden construir conceptualizaciones desde lo más personal, pero que aún están supeditados al mediador como figura que posee el conocimiento. Otro punto importante es el distanciamiento que se crea en la visita guiada con el objeto museal, en donde este sigue siendo algo que se ve a la distancia, pero que no permite una interacción más cercana. En ambos casos analizados, el recorrido consta de observar y comentar, pero los niños no tienen un rol activo en hacer o crear, ni mucho menos de apropiarse del espacio en el que están. Si bien esto no afecta al carácter educocomunicativo de la instancia es una arista importante a considerar al momento de plantearse situaciones pensadas para niños. Escobar & Ruiz (2013, p.120) recalcan que con herramientas bien realizadas y con un mediador que acompañe al grupo visitante, son un punto importante para que juntos puedan abordar temas puntuales o generales que sirvan de complemento a lo que verá y así se construyan significados.

De acuerdo a lo observado y a las opiniones de los profesores entrevistados se evidencia un quiebre entre las distintas situaciones de la mediación (vista guiada y actividad integradora) lo que ocasiona que la visita pierda el vínculo con una experiencia más cercana que podría tener el espectador y ser explotado desde los distintos recursos que esta posee. De esta forma estos no pasan a ser elementos efectivistas sino que funcionan más directamente creando una relación más profunda con quienes asisten, ya que en las visitas analizadas no necesariamente están aportando a un aprendizaje más profundo. Vemos entonces cómo el ambiente deberá ser un factor relevante y que siempre tendrá una significación, en consecuencia sus elementos deben ser seleccionados cuidadosamente para que sea para enriquecer la experiencia. (Errázuriz, 2005, p.211). Si bien hay que considerar que las iniciativas realizadas en los centros escogidos aportan a la creación de aprendizaje, aún se mantiene una visión que se enfoca más hacia los

contenidos curriculares y a responder a los objetivos que se plantean desde la institucionalidad de la escuela, en donde poco se indaga en crear experiencias que vayan más allá de los contenidos duros que se exigen.

Efectividad educomunicativa de los contenidos en referencia a las necesidades pedagógicas

Ante esta situación resulta importante destacar que a pesar de la inclusión de nuevas tecnologías y de recursos lúdicos, las situaciones del taller o de poner en común los contenidos durante las instancias de mediación son las que resultan más efectivas para vincularse con el público infantil. En este como menciona Montenegro (2011, p.178) permite poner en común el conocimiento teórico a través de manifestaciones vinculadas al desarrollo las habilidades creadoras de los visitantes. Esta es una oportunidad para explotar la inclusión de los imaginarios infantiles dentro de las instancias de mediación. Desde esta mirada se puede apelar a un funcionamiento que responda a establecer desde los recursos existentes una efectividad educomunicativa, en la que estos recursos sean incorporados con mayor naturalidad en los espacios y que no solo se presenten como un anexo a la visita al museo.

En este contexto se demuestra que existe una necesidad de alejarse de la normatividad de los contenidos, en donde se explote más el uso de los recursos que los centros tienen disponibles (objeto museal, audiovisuales, música, espacio físico) de forma que se implementen dentro de los espacios de aprendizaje como herramientas para conversar con el público. Se debe aprovechar las herramientas como el taller, los recursos interactivos, los audiovisuales y la música, que muchas veces no son utilizados, para que se extiendan fuera de lo establecido permitiendo libertad en el recorrido e incorporando así una visión más integral de todos los componentes de la mediación.

Vemos cómo hay recursos, que de acuerdo a la investigación, funcionan de mejor manera como los utilizados en la **actividad integradora**. Esta consiste en tareas manuales, colaborativas y de intercambio de experiencias, manteniendo un carácter que se enfoca hacia la creación de relaciones interpersonales. Lo denominado como **taller** marca una diferencia de la visita guiada por su carácter lúdico, en el que el estudiante tiene más autonomía de hacer, crear y que no depende ni del mediador ni de un docente. Estos espacios, si bien resultan efectivos para que los estudiantes se desenvuelvan con libertad, muchas veces se quedan en un trabajo de carácter instrumental pero sobre el que no necesariamente se reflexiona sobre los contenidos que se vieron en el recorrido, ni se pretende construir significados a través del trabajo. Sobre esto Montenegro (2011, p.168) recalca que debería ser expuesto de forma sencilla, mejor que sean pocos pero bien dirigidos, que no es una carrera por quien ofertar más. Ante esto, igual que la situación de la visita guiada, en los grupos observados se ve una alta participación de parte de los estudiantes, resultando ser un ambiente motivacional que crea un espacio diferente al que se enfrentan, por ejemplo, en el aula de clases.

A partir de las observaciones realizadas se determinó que efectivamente las actividades integradoras aportan a crear conversaciones con el público estudiantil, siendo la parte de la mediación que más disfrutan. Recordando lo establecido por Cossío (2008, p.92) el juego es origen del arte, y desde la educación se pueden impulsar estas fuerzas creadoras. Dado que no necesariamente se están entregando contenidos teóricos, los estudiantes deberían relacionarlo con algo positivo, generando así una experiencia que incide en la forma a la que se enfrenta ante la situación en la que se encuentra. Aunque este espacio está diseñado para tener un carácter más lúdico podría servir de cierre a la actividad de mediación en la que no solo se explique la actividad que se va a realizar, sino el porqué de esta, de forma que quienes asistan puedan tener una visión más amplia y se creen relaciones más perspicaces sobre los contenidos que al centro cultural y a la institución educativa les interesa indagar. Esto último es uno de los principales puntos en los que se flaquea de acuerdo a la percepción del docente.

Directrices para potenciar y aprovechar el uso de los espacios de aprendizaje en los centros culturales

Se advierte desde lo estudiado que la utilización de audiovisuales, música, libros y actividades si no llevan consigo un trabajo pedagógico que complemente un intercambio de conceptualizaciones y de relaciones interpersonales, pierden gran parte de la efectividad para la que estaban pensados. Asimismo el poder recurrir a estos recursos como parte de la situación de recorrido puede potenciar a que esta instancia sea menos informativa y más didáctica para quienes asisten. Si bien en la actualidad se evidencia una actitud positiva en los estudiantes, quienes se encuentran motivados frente a la situación de mediación aunque se hayan encontrado ciertos puntos a mejorar, la visión general demuestra que el trabajo pedagógico que se está realizando sí incide en crear experiencias significativas en los estudiantes. Esto pudo comprobarse a partir de su participación y la necesidad de involucrarse a un nivel más personal. Se destaca la implementación del taller como una instancia en la que los estudiantes tienen más libertades y de las iniciativas de mantener un diálogo abierto dentro de la etapa del recorrido, donde aún falta alejarse un poco de la normatividad. Esta situación le resta efectividad a lo que podría ser una oportunidad para poner en común el contexto de los estudiantes de forma que lo asocien más a su realidad. Asimismo falta trabajar recursos como hacer que el taller de forma sea un espacio en el que se ponga en común el imaginario infantil sin que se mantenga tan apegado a los contenidos.

Cabe recalcar que si bien los recursos utilizados en los espacios culturales escogidos aportan a crear vínculos con el público, aún falta un desarrollo más profundo que trabaje con el contexto de quienes asisten, en donde se evidencie y se trabaje de forma más transversal los contenidos para que puedan ser más efectivos con los objetivos que se plantean. Aunque es complejo establecer qué parámetros funcionan o no dentro del contexto de la visita educativa, se demuestra a partir de la evaluación de los recursos que se utilizan que en su mayoría responden a ciertos objetivos y que funcionan

efectivamente en el ámbito emocional, en donde los niños disfrutaran de la instancia de mediación. Maceira (2008, p.12) menciona la importancia de que se investigue, evalúe; de forma que se promueva el aprendizaje dentro del museo. Respecto a esto resulta relevante recoger la **visión de los docentes**, para que se demuestre si la situación de mediación y de entrega de contenidos es efectiva. No solo a través de la aplicación de una encuesta, sino de la integración del docente en la situación de mediación. De esta forma se puede apoyar al sentido de no solo proporcionar aprendizaje teórico a los estudiantes, sino a través de la lectura y experiencia del docente, revisar sus actitudes, al momento de la mediación y si les resulta significativo. Sobre esto último se infiere la necesidad de plantearse y encontrar propuestas desde los centros culturales, que trasciendan de las paredes de la institución y recojan otros discursos en torno a los contenidos que ofrecen desde estos, poniendo nuevamente al niño como centro de la actividad y no tanto a las temáticas curriculares.

Una parte importante de este proceso es la incorporación de los docentes en las actividades que se realizan, en donde su figura por el momento queda como la de un acompañante por la falta de comunicación que existe con ellos. Finalmente, aunque quedan satisfechos con que se haya logrado cierta vinculación con el currículo o los contenidos, ellos destacan la necesidad de generar conversaciones que les aporten con herramientas para aprovechar la instancia y motivar a que se continúe trabajando con los estudiantes más allá de las formalidades. Si bien esto resulta complejo, un trabajo más detallado con la institución educativa puede forjar esos vínculos que muchas veces se pierden, haciendo que la visita al museo sea una cuestión anecdótica que no trascienda más allá de la obligatoriedad de la escuela.

Sobre las ventajas o desventajas de ciertos recursos interactivos o lúdicos, podemos ver que algunos de estos pierden fuerza al no encontrar un punto de equilibrio con los contenidos ofrecidos. Esto demuestra una necesidad de implementar más instancias de evaluación sobre su funcionamiento y efectividad ante la situación de mediación. El

poder plantearse desde los distintos recursos una visión más interactiva, en la que no solo se limite a una actividad de taller como agregado a la situación y en la que los niños puedan involucrarse más, manipular y experimentar, es lo que en una última instancia permitiría que los centros culturales exploten ese carácter menos normativo que les es inherente. Para ello, resulta importante que exista una comunicación de forma y que se cree una unidad de trabajo en torno a lo que estas instancias pueden ofrecer para crear experiencias más significativas para los estudiantes.

De acuerdo a lo observado y la teoría revisada para la realización de esta investigación, la creación de un aprendizaje en los estudiantes que asistieron a los centros escogidos se da principalmente por su participación a través del diálogo, indistintamente del recurso físico utilizado. En muchas ocasiones estos no se aprovechan del todo, lo que causa que no sean un aporte a la creación de significados, ni que involucre a los chicos en la creación de significados a partir de la interacción sino quedan como un recurso efectivista. Lo que María Luisa Bellido (2014, p.164) menciona en torno al dilema de la noción innovadora para atraer al visitante en la que su uso no está justificado actuando ni aporta a la transmisión de conocimientos o el diálogo y reflexión.

La experiencia dentro del espacio de aprendizaje y del recorrido ocurre principalmente por el diálogo que se establece con los grupos que asisten. Bajo esta mirada se puede concluir que más que el recurso, ya sea el objeto museal, audiovisuales, recursos interactivos, música o texto, lo que resulta relevante es el uso y propósito pedagógico que se le da dentro de la situación de mediación, así como la discusión que genera en torno a este. Mientras se mantenga la normatividad en la que los chicos solo reciben contenido más no son los creadores del mismo, se perderán muchos de los significados que éstos pueden aportar. El hecho de que la mediación actual empiece por abrir diálogos con sus públicos ofrece una oportunidad de crear vínculos que les pueden resultar más significativos, ya que en la mayoría de las instancias observadas lo que más se destaca es la participación del niño dentro de la mediación, más que la visualización

de un video o la manipulación de un aparato. Resulta relevante tener en cuenta que los centros culturales deberían ser espacios que permitan la convivencia de diversos discursos, situación que muchas veces la educación formal no permite. Explotar esta pluralidad puede ser un punto importante a considerar. Se recomienda tener evaluaciones periódicas que aborden los puntos antes mencionados, que mezclen herramientas cuantitativas (como las encuestas que ya son aplicadas) con herramientas más cualitativas. Estas pueden ser observaciones durante los recorridos, invitaciones a los docentes, estrechar los vínculos con la educación formal a través de actividades que sean realizables dentro del aula, y por supuesto como se mencionó antes la investigación y sustentación teórica acorde a una pedagogía actual enfocada a un desarrollo integral y más cercano a quien asiste; recordando siempre que el público final son niños.

BIBLIOGRAFÍA

1. Arriaga A., y Agirre, I. (2010) Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte en Revista Iberoamericana de educación. N.O 53. pags. 203-223 (Issn: 1022-6508) .
2. Arriaga A. (2011) “Investigar en educación museística: Analizando las concepciones de arte e interpretación de la galería Tate Britain”. Recuperado: 30 de julio, 2016 en <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8933.pdf>
3. Artequin. Memoria 2014. <http://online.fliphtml5.com/umvk/dele/#p=1> Recuperado: 30 de junio, 2016.
4. Artequin. Memoria 2015. <http://online.fliphtml5.com/umvk/hmnw/#p=1> Recuperado: 30 de junio, 2016.
5. Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1990) Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas, SA de CV.
6. Bellido, M. L. (2014) Arte y museos del siglo XXI: entre los nuevos ámbitos y las inserciones tecnológicas. Barcelona, España: Editorial UOC
7. Betancourt, J. (2010). Los museos y centros interactivos en América Latina. Museo y Lúdica, nº 06, p.11.
8. *Biblioredes*. <http://www.biblioredes.cl/bibliotecas/4233/computaci%C3%B3n> Recuperado: 26 de abril, 2016.
9. Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2005) Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Editorial Norma: Bogotá.
10. Brooks, D., Nolan, D. y Gallagher, S (2001). Web Teaching: A guide for designing interactive teaching.
11. Cabrero, J. (2001) La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las Tics: estrategias educativas. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1448496.pdf> Recuperado: 20 de junio, 2016.
12. Caride, J. A. (2004). No hay educación no formal, Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa*, Nº 28, p.6-8.
13. Casas, J., Repullo, J. R. & Donado, J., (2003) La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*. Vol. 31. no. 8, p.527-538.
14. Camnitzer, L. (2010) “Las fronteras de la curaduría”. Recuperado: 30 de julio, 2016 en <http://www.mde11.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/09/Las-fronteras-de-la-curador%C3%ADa.pdf>
15. *Centro Cultural Gabriela Mistral*. <http://www.gam.cl/>. Recuperado: 7 de diciembre, 2015.
16. CNCA (2005). Chile quiere más cultura. Definiciones de Política Cultural 2005-2010. <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/Chile-Quiere-M%C3%A1s-Cultura.-Definiciones-de-Pol%C3%ADtica-Cultural-2005-2010.pdf> Recuperado: 30 de julio, 2016

17. CNCA & MINEDUC (2015). Plan Nacional de Artes y Educación 2015-2018. <http://www.observatoriopoliticasculturales.cl/OPC/wp-content/uploads/2015/06/Plan-Nacional-de-Artes-en-la-Educaci%C3%B3n.pdf> Recuperado: 29 de abril, 2016.
18. Cossio, M. (2008). El maestro, la escuela y el material de enseñanza (en papel). Madrid: Biblioteca Nueva. <https://books.google.cl/books?id=FZkUYA8YxVoC&pg=PA81&lpg=PA81&dq=El+maestro,+la+escuela+y+el+material+de+ense%C3%B1anza&source=bl&ots=I9P-CDLGNy&sig=-vYYTh1vdMzVhdUsX-KYnHMkxPg&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj8wZG3yJ3MAhVTI5AKHbv0CKcQ6AEIITAB#v=onepage&q=El%20maestro%2C%20la%20escuela%20y%20el%20material%20de%20ense%C3%B1anza&f=false> Recuperado: 20 de abril, 2016.
19. Couper, M. (2000). Web surveys - A review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly*, p.464-494.
20. De Cudmani, L., Pesa, M. y Salinas, J. (2000) Hacia un modelo integrador para el aprendizaje de las ciencias en Enseñanza De Las Ciencias, 18 (1), 3-13
21. Duarte, J. (2003). Ambientes De Aprendizaje: Una Aproximación Conceptual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&tlng=pt. 10.4067/S0718-07052003000100007. Recuperado: 30 de abril, 2016.
22. Elmúdesi B & Marsal D. (Septiembre de 2013). Pequeñas grandes experiencias: Investigando las visitas guiadas de niños y niñas en el Museo Histórico Nacional. En V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Santiago de Chile.
23. Errázuriz, L. H. (2006). Un desafío pendiente en la educación chilena. Santiago de Chile: Andros Impresos
24. Escobar, G. & Ruiz, M. (Septiembre de 2013) Creación de material educativo: audiovisual para niños. En V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Santiago de Chile.
25. Esteban, M. (2000) El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. Adaptación del texto de Jonassen, D. en Reigeluth C.H.: El diseño de la instrucción. Madrid: Aula XXI Santillana.
26. Falk, J. & Dierking, L. (2000). Learning from museums. Walnut Creek: Altamira Press
27. Feuerstein, R., Klein, P. y Tannebaum, A. (1991), "Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Pschosocial and Learning implications". Inglaterra: Freund Publishing house Ltd.
28. Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. Morata: Madrid.
29. GAM. <http://www.gam.cl/> Recuperado: 7 diciembre, 2015.
30. Gardner, H. (1993). Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona, España: Editorial Paidós.

31. Gisbert, M. (2002). El Nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, n° 11, p.48-59
32. Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge
33. Hooper-Greenhill, E. (1998) Museos: ámbitos perfectos de aprendizaje. En los museos y sus visitantes. Madrid: Tren. Recuperado: 21 de julio, 2016 en http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/123456789/1737/1/museos_ambitos_perfectos.pdf
34. Hooper-GreenHill, E. (1999). *The educational role of the museums*. New York: Routledge.
35. ICOM. <http://icom.museum/L/1/> Recuperado: 26 de enero, 2017.
36. IDIE (2011) Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana http://www.idea-educ.cl/descargas/educacion_artistica.pdf Recuperado: 20 de mayo, 2016.
37. Infante, C. (2005). Balances y perspectivas de la educación en los museos chilenos http://www.dibam.cl/dinamicas/DocAdjunto_216.pdf Recuperado: 11 de mayo, 2016.
38. Jonassen, D. (2000). 10. El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. <http://files.estrategias2010.webnode.es/200000077-893d88a37c/Dise%C3%B1o%20de%20entornos%20constructivista%20de%20a%20prendizaje%20U%20III.pdf> Recuperado: 30 de abril, 2016.
39. Jonchery. A., y Bernardin, S. (2002). Public familial et dispositifs interactifs: conception d'outils et fr méthodes pour étudier les comportements familiaux. En C. Dufresne-Tassé (ed.) *La evaluación, investigación aplicada a usos múltiples*. París, ICOM CECA. p. 171-190 Recuperado el 11 de mayo de 2016 en: <file:///Users/carolarosemena/Downloads/14484.pdf>
40. Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos.
41. Larraín, A. M. (2000). Museo Interactivo Mirador: el constructivismo al alcance de la mano. *Revista Mensaje*. Vol. 49, no. 487, p.56-57
42. Ley General de Educación N° 4970-042. Valparaíso, Chile, abril 2009.
43. Maceira, L. (2008) Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas. http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_20/decisio20_saber1.pdf Recuperado: 31 de julio, 2016.
44. Marsick, V y Watkins,K.(2001). Informal and incidental learning. *New directions for Adult and Continuing Education*. n° 89, pp. 25-34.
45. Mellado, L. (Septiembre de 2013) ¿Qué se aprende, cuánto se aprende? evaluación de aprendizajes de las visitas guiadas en el MHN. En V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Santiago de Chile.
46. Meyer, R. E. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. California, EE.UU: Cambridge University Press.
47. Ministerio de Cultura de Colombia y Red Nacional De Museos. (2009) *Comunicación + Educación en un museo. Nociones básicas*.

<http://www.ilam.org/ILAMDOC/comunicacion+educacion.pdf> Recuperado: 18 de mayo, 2016.

48. Montero, J.R.(2012). Los museos como espacios de mediación: políticas culturales, estructuras y condiciones para la colaboración sostenible en contextos. https://www.academia.edu/3176288/Los_museos_como_espacios_de_mediaci%C3%B3n_pol%C3%ADticas_culturales_estructuras_y_condiciones_para_la_colaboraci%C3%B3n_sostenible_en_contextos Recuperado: 14 de septiembre, 2015.
49. Morales, P. (2009). Guía de Consulta. Introducción a la Gestión e Infraestructura de un Centro Cultural Comunal. Valparaíso, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).
50. Moreno, G. (2009). Proyecto arte, tecnología y educación en el Museo de Arte Contemporáneo (MAC). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
51. Morin, E. (2005). La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma. Nueva Visión: Buenos Aires.
52. Mörsch, C., Landkammer, N, et al. Contradecirse una misma. Museos y mediación educativa crítica. Recuperado: 15 de mayo, 2016 en [https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_iae/PDFs/CONTRADECIRS E_UNA_MISMA_VERSION_IMPRENTA.pdf](https://www.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_iae/PDFs/CONTRADECIRS_E_UNA_MISMA_VERSION_IMPRENTA.pdf)
53. Montenegro, J. (2011). La utilización didáctica del museo: hacia una educación integral. España: Universidad de Zaragoza.
54. Museo Nacional de Bellas Artes & DIBAM (2015) X Seminario para docentes de Artes Visuales. Aula y Museo. Espacios Creativos para experiencias transformadoras.
55. *Museo Violeta Parra*. <http://museovioletaparra.cl/> Recuperado: 7 diciembre, 2015.
56. Nigro, L & Muttoni, M. (Septiembre de 2013). MuXeo: una experiencia interactiva. En V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Santiago de Chile.
57. Novak, J., Gowin, B. (1988) Aprendiendo a aprender. España: Ediciones Martínez Roca SA.
58. OEI. (2013). Encuesta latinoamericana de hábitos y prácticas culturales 2013. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://oei.es/xxivcie/encuestalatinoamericana2013.pdf> Recuperado: 7 de diciembre, 2015.
59. OEI. (2014). Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj559qW17fMAhUY42MKHd5XBPkQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fpublicaciones%2FLibroMetasInfantil.pdf&usq=AFQjCNHM4F1aRC_C3kcHYVXwOEMPiOZ3pQ&sig2=s4jURhMaHvZQ-pcMYx0f7Q&bvm=bv.121070826,d.cGc Recuperado: 26 de abril, 2016.

60. ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Naciones Unidas. <http://www.un.org/es/documents/udhr/> Recuperado: 26 de abril, 2016.
61. ONU. (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado: 26 de abril, 2016 en <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
62. Ozonas L. (2004) La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género extraído del sitio web: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/aljaba/n09a19ozonas.pdf>
63. Pastor, M.I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 220, p.525-533. En: https://campusvirtual.ull.es/ocw/pluginfile.php/6010/mod_resource/content/0/PASTOR_HOMS_evolucion_de_concepto_de_educacion_no_formal.pdf Recuperado: 26 de abril, 2016
64. Pérez, C., Díaz, M.P., Echeverría, I., Moretín, M.; Cuesta, M. (1998). Centros de Ciencia. Espacios interactivos para el aprendizaje. Bilbao, España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
65. Pretz, H (2002) Los métodos en sociología. La observación. Docutech: Quito, Ecuador.
66. *Red de mediación*. <http://www.redmediacionartistica.cl/> Recuperado: 26 de abril, 2016.
67. Santacana, J. (Septiembre de 2013) La museografía que se puede construir desde la didáctica. En V Congreso de Educación, Museos y Patrimonio. Santiago de Chile.
68. Sen A. (2004). How Does Culture Matter. En Rao V. & Walton M. (Ed.) *Culture and Public Action*. California, Estados Unidos.: Stanford University Press.
69. Silva, G. (2002) Educación con mediación del patrimonio. Museos y Escuela. México: Dirección de Difusión y Extensión Universitaria Fomento Editorial.
70. Silva, M.I. (2010) Proyectos en artes y cultura: criterios y estrategias para su formulación. Santiago, Chile: Eds. de la Universidad Católica de Chile
71. Taylor, S. J & Bogdan, R. (1980) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós: México.
72. Teatro Municipal de Santiago. *Pequeño Municipal*. <http://www.municipal.cl/page/comunidad-pequeno-municipal> Recuperado: 29 de abril, 2016.
73. Tupper, I. (2013). Red digital de pedagogos teatrales de Chile: www.pedagogiateatral.cl. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
74. UNESCO. *Atención y Educación de la Primera Infancia*. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/> Recuperado: 26 de abril, 2016.
75. UNICEF (2006). *Observaciones Generales del Comité de los derechos del niño*. <http://www.unicef.org/ceecis/crcgencommes.pdf> Recuperado: 26 de abril, 2016.

76. Vega, M.P y Zepeda, G. (2010). Análisis del Programa de Centros Culturales del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes: Infraestructura y Audiencias. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
77. *Zona Interactiva Mustakis*. <http://zonainteractivamustakis.cl/> Recuperado: 7 diciembre de 2015.

Entrevistas personales:

1. Irene de la Jara, Responsable del Área Educativa de la Subdirección Nacional de la DIBAM. 24 de junio de 2016
2. Constanza de la Cuadra, Directora Creativa-Socia Convergencia. 22 de junio de 2016.
3. Bárbara Chávez, Presidenta y Antonia Isaacson Vice Presidenta de Red de Mediación Artística. 7 de julio de 2016.
4. Esteban Torres, Encargado del Área de Educación del Museo Violeta Parra. 13 de julio de 2016.
5. Nicolás Acosta, Profesor General de la Escuela Cadete Arturo Pratt. 27 de julio de 2016.
6. Liliana Fernández, Profesora de Estética de la Escuela Ave María. 28 de julio de 2016.
7. Claudia Salas, Profesora de Lenguaje de la Escuela Silvia Salas. 28 de julio de 2016.
8. Jesica Garrido, Profesora de Música del Colegio Academia Humanidades. 02 de agosto de 2016
9. Joselyn Mora, Profesora de Lenguaje del Colegio Emprender. 24 de agosto de 2016.
10. Geraldine Ortuya, Profesora de Estética de Colegio Emprender. 25 de agosto de 2016.
11. Valeria Cancino, CRA del Colegio el Trigal. 27 de enero de 2017.
12. Teresa Zeballos, Profesora General de la Escuela Municipal Federico Acevedo Salazar. 1 de febrero de 2017.
13. Lucy Lemus, Profesora de Estética de Corporación Puente Alto, 09 de febrero de 2017.
14. Juan José Solís, Profesor de Música del Colegio El Encuentro, 16 de febrero de 2017.
15. Lorena Bruna, Mediadora Cultural, Museo Violeta Parra. 21 de septiembre de 2016.
16. Catalina Martínez, Mediadora Cultural, Museo Artequin 22 de septiembre de 2016.

ANEXOS

Anexo 1: Ficha metodológica Artequin

**Propuesta Metodológica
Visita Guiada con Actividad
Artequin**

“Expresiones y Emociones en las Figuras Humanas”

1. Nivel:	3º / 4º Básico
2. Tema del Taller:	El lenguaje no verbal representado en las pinturas.
3. Objetivos a lograr en el Taller:	Reconocer cómo el lenguaje no verbal en las pinturas representa un medio de expresión fundamental y cómo este se ve manifestado en las figuras humanas representadas en las obras.
4. Contenidos y conceptos a tratar:	La expresión de la figura humana en el arte/ Lenguaje no verbal/ naturalismo/ barroco / claroscuro/ autorretrato/ surrealismo/ Siglo XX.
5. Tiempo:	65 minutos.
6. Cantidad:	Un curso. 3 grupos de 15 niños aprox.
7. Reproducciones escogidas	Grupo 1: "El Entierro de Cristo" de Caravaggio. "Adán y Eva Expulsados del Paraíso" de Masaccio. Grupo 2: "Las Dos Fridas" de Kahlo. "Alegoría de la Pintura" de Gentileschi. Grupo 3: "Automata" de Hopper. "Estudio del Retrato del Papa Inocencio X de Velázquez" de Bacon.
8. Recursos para motivación y Reflexión:	Motivación para los 3 grupos: Lámina de "El Grito" de Munch Para la reflexión: Grupo 1: Lámina de "Adán y Eva Expulsados del Paraíso" de Masaccio, con intervención. Grupo 3: Lámina de "Retrato de Inocencio X" de Velazquez
9. Materiales para la actividad práctica:	Para los 3 grupos: Kraft, lápices pastel.
10. Resumen Actividad:	La actividad se inicia con una bienvenida por parte de los guías para luego continuar observando el audiovisual "La Bailarina". A través de distintas reproducciones se busca que los niños reconozcan el lenguaje no verbal en las pinturas. En la actividad práctica deberán intervenir la silueta de uno de sus compañeros marcada en un papel kraft, representando alguna expresión a través del lenguaje no verbal. Se da término a la visita con un cierre simbólico.

Bienvenida:**20 Minutos.**

En la primera etapa de la visita se da la bienvenida a los niños. Se les cuenta acerca de Artequin y posteriormente se les invita a observar el audiovisual de "La Bailarina".

La bienvenida se puede realizar en grupos separados en el exterior del museo o en la sala audiovisual.

- Bienvenida
- Introducción acerca del Museo Artequin
- Historia del Pabellón París
- Introducción al audiovisual
- Audiovisual

Al finalizar el audiovisual, comentarlo, intercambiar impresiones y comentarios. Posteriormente, separar los grupos para dirigirse al módulo de trabajo y realizar la motivación una vez instalados.

Motivación:**10 Minutos.**

Una vez ubicados en el módulo de trabajo, observar la imagen de "El Grito" de Munch, para luego realizar un juego de mímica con los niños en el que tengan que representar una emoción a través del gesto corporal.

Para los 3 grupos:

En torno a la imagen de *El grito*, comentar:

- ¿Qué está haciendo? ¿Cómo saben que está gritando?
- ¿Cómo está su cuerpo? ¿Su rostro? ¿Qué sucede en torno a la figura?
- ¿Que emoción predomina en el personaje de la obra? ¿Miedo, angustia, desesperación?
- ¿Cómo lo descubrieron?

Luego de haber observado la obra de Munch, pedir en secreto a uno de los niños que represente a través de gesto corporal un sentimiento opuesto al del personaje de "El Grito". Sus compañeros no deben saber cuál es este.

- Preguntar ¿Qué emoción era? ¿Cómo lo descubrieron?
- Destacar el uso del lenguaje no verbal para comunicarse.
- Explicar el concepto de lenguaje no verbal e identificar su uso cotidiano.
- Invitarlos a descubrir en las obras, como los personajes de estas transmiten emociones a través del lenguaje corporal.

Reflexión:**15 Minutos.**

El objetivo del recorrido es que los niños y niñas descubran distintas expresiones y emociones en los personajes de obras de arte. A través de los personajes se verá como cada artista de una manera personal expresa estas emociones según su contexto temporal y social.

Grupo 1:**"Adán y Eva Expulsados del Paraíso" 1425, de Masaccio**

- Describir grupalmente la obra: color, forma, líneas, composición.
- Contar que la obra que están observando es un fresco. Explicar en qué consisten estos.
- ¿Saben qué escena representa la obra? ¿qué personajes son? ¿dónde están? ¿qué están haciendo?
- Contar que antiguamente en el arte predominaban los temas religiosos.
- Observar la actitud de los personajes: lenguaje no verbal y expresión. ¿Qué emociones podemos ver?
- Observar la posición de los brazos, de las manos. Observar el grito/lanto en el rostro de Eva y el llanto y vergüenza de Adán.
- Observar que la obra a pesar de ser muy sencilla en elementos, en ornamentaciones, tiene una fuerte carga emotiva.
- Analizar el aporte que hace el color a la expresión de emociones en la obra.
- Preguntar cómo se imaginan que reaccionaron las personas al ver la obra. Comentar que los personajes se ven demasiado humanos, por estar pintados de una manera realista y no idealizados y eso fue un cambio muy profundo en la representación de los personajes religiosos.
- **Mostrar la imagen de la misma obra con las hojas que cubren los cuerpos. ¿Por qué creen que habrán pintado los cuerpos de los personajes?**
- Reconocer a Masaccio como uno de los primeros pintores que dan una fuerte carga de realismo a la representación de los cuerpos, pero también a las emociones.
- Contarles que observarán una obra de otro artista que se asemeja de alguna manera a la obra de Masaccio.

"El Entierro de Cristo" 1602-04, de Caravaggio

- Describir grupalmente la obra: color, forma, líneas, composición.
- Descubrir en conjunto cuál es el tema tratado en la obra. ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué representan?
- Preguntarles ¿qué hecho relata la escena de la pintura?
- Observar el grado de "realismo" en la representación de la obra y compararla con la pintura de Masaccio.
- Preguntar si observan algún lenguaje no verbal en la obra.
- Identificar emociones a través del lenguaje no verbal presente en la obra: ¿qué están expresando? ¿Qué parecen estar sintiendo los personajes? Observar detalladamente, uno a uno, los personajes.
- Comentar acerca de las distintas expresiones de los personajes de la pintura.
- Contarles a los niños que el lenguaje no verbal en la obra es fundamental, además del realismo representado por Caravaggio que se aproxima a la idea impuesta por Masaccio siglos antes
- Comentar el claroscuro y cómo este ayuda a dramatizar la escena de la obra. La intensidad de la luz sobre los cuerpos y el contraste del fondo oscuro de la obra.
- Contarles acerca de Caravaggio y de su época.
- Comparar las dos obras y reflexionar en torno a la expresión no verbal en los cuadros.

Grupo 2:

"Las Dos Fridas" 1939, de Kahlo

- Describir grupalmente la obra: color, forma, líneas, composición.
- Identificar al personaje detallando sus características: peinado, ropa, colores, expresión del rostro, elementos presentes (tijera, corazón, etc)
- Comentar que la obra representa un autorretrato de la artista mexicana Frida Kahlo.
- Analizar el estilo del autorretrato.
- Preguntar si observan algún lenguaje no verbal en la obra.
- Observar la característica principal de este. La doble representación, lo cual implica transmitir una idea pictóricamente.
- Preguntarles ¿cuál será para ellos el significado de este doble autorretrato?
- ¿Qué nos quiere transmitir Frida?
- ¿Y el color aportará algo a la expresión de la obra?
- Descubrir lo que representan las dos Fridas. Dos mundos distintos: el mundo indígena-americano y el europeo. Observar sus vestimentas.
- Contar la influencia que tuvo en su arte el arte indígena mexicano y también el surrealismo europeo.
- Observar los elementos de la pintura que son símbolos muy importantes. El retrato de su esposo Diego Rivera de niño. Las venas que conectan los corazones. La tijera quirúrgica y la sangre.
- Tratar de interpretar el significado de la obra. Analizar el fondo de la pintura.
- Analizar la posición de los cuerpos que a pesar de estar muy estáticos generan una gran fuerza en la expresión corporal. ¿Qué transmiten?
- Contar aspectos de la vida y obra de esta artista Mexicana, además de su relación con Diego Rivera y la importancia que tuvo en su obra.
- Pedir que dos de las niñas del grupo imiten la posición de las Fridas

"Alegoría de la Pintura" 1630, de Gentileschi

- Describir grupalmente la obra: color, forma, líneas, composición.
- Contar a los niños que al igual que la pintura de Frida, este es un autorretrato. En este caso de Artemisia Gentileschi, artista italiana.
- Observar similitudes y diferencias con respecto a la obra de Frida: Autorretratos y relación dramática de sus biografías.
- Preguntar si observan algún lenguaje no verbal en el personaje.
- Observar la posición del cuerpo de la artista. Observar los elementos que lleva consigo, como los pinceles y la paleta. Observar su traje y su collar con una figura.
- Preguntar si acaso la posición del cuerpo determina alguna emoción de la artista ¿Se trata de una mujer de personalidad fuerte y apasionada? (se pueden reforzar dichos conceptos con mímica)
- Observar el claroscuro y realismo barroco. Autorretrato ejerciendo su oficio, transgresor siendo mujer para su época.
- Preguntarles si realizarían ellos un autorretrato así y que emoción les gustaría transmitir.
- Contar que fue pintado mucho tiempo atrás, en el siglo XVII, durante el barroco. Que ella fue una destacada artista de ese tiempo.

Grupo 3:

"Autómata" 1927, de Hopper

- Describir grupalmente la obra: color, forma, líneas, composición.
- Observar el personaje de la obra. Observar los elementos que la rodean.

- Que descubran el nombre de la obra. ¿Por qué se llamará así?
- Preguntarles si el personaje de la obra comunica algo a través de un lenguaje no verbal.
- Preguntarles si al estar en una actitud inmóvil dificulta la comunicación con el espectador.
- Comentar que la inactividad de la protagonista nos permite conocer qué le está pasando por dentro, qué es lo que está sintiendo.
- Preguntarle a los niños que emoción o sentimiento les genera la señorita. ¿Soledad, tristeza, tranquilidad, relax?
- Tratar de descubrir que es lo que va a realizar. ¿Pararse, dejar la taza en el platillo?
- Preguntarles a los niños ¿por qué creen que Hopper pintó este tipo de situaciones tan misteriosas?
- Comentar que a través de estos personajes el artista simboliza la soledad que siente el ser humano en el mundo moderno.
- Si tuvieran ellos que pintarse en una situación solitaria ¿dónde se pintarían?
- Contar sobre Hopper, su obra y su época.
- Contarles que observarán una pintura en donde también hay un personaje que transmite cosas a través de un lenguaje no verbal.

"Estudio del Retrato del Papa Inocencio X de Velázquez" 1953, de Bacon

- Describir grupalmente la obra: color, forma, composición, línea.
- Contarles que el autor de la obra se llamó Francis Bacon.
- Que observen lo que sucede en la pintura.
- Preguntar si observan algún lenguaje no verbal en el personaje (¿qué está sintiendo? ¿cómo descubrió?)
- Preguntar por el personaje ¿quién será? ¿un actor? ¿un Papa?
- Comentar que el autor de esta obra, tiene diferencias y similitudes con la obra de Hopper. ¿Cuáles serán estas? ¿la representación de la soledad? ¿el estilo de pintura?
- Comentar que a pesar que las dos obras son muy distintas en estilo se aproximan en lo que nos quieren transmitir.
- Contarles que la obra de Bacon está basada en un antiguo retrato que realizó Diego de Velázquez al Papa Inocencio X. aquí es necesario mostrar la lámina de Velásquez, para comparar y extraer la idea principal del estudio de Bacon.
- Preguntarle a los niños que emoción o sentimiento les genera el retrato del Papa. ¿Rabia, ira, confusión?
- ¿Y el color aportará algo a la expresión de la obra?
- Comparar la expresión no verbal de los personajes sus sentimientos y emociones.
- Preguntarles: si ellos tuvieran que representarse en una obra, ¿qué emoción les gustaría transmitir?

Creación:

15 Minutos.

En la actividad práctica los niños y niñas deberán trabajar en forma grupal. Cada grupo sacará una "emoción" de una cajita de madera que tendrá cada guía para posteriormente escoger a uno de sus integrantes para marcar su silueta en un papel kraft, representando la emoción solicitada a través del gesto corporal.

Para los 3 grupos:
Cajita con emociones.
Kraft, lápices pastel.

Cierre:

5 Minutos.

Agrupar a los niños y exponer los trabajos de tal manera que todos alcancen a ver. Comentar las obras realizadas. Relacionar los trabajos con las obras vistas.

Al finalizar el recorrido, agradecer su visita e invitarlos a las distintas actividades de Artequin.

Anexo 2: Ficha metodológica Museo Violeta Parra

Ficha Metodológica de Diseño de Programas Educativos

Museo Violeta Parra

1. Identificación

- a. **Nombre actividad:** "Desentierrando Folklor" (*Frase de autobiografía en verso*)
- b. **Nivel educacional:** Primer ciclo de enseñanza básica
- c. **Número de participantes:** 45 estudiantes
- d. **Cantidad de grupos por actividad:** 2 grupos / 23 estudiantes aproximadamente
- e. **Cantidad de mediadores:** 2 mediadores / 1 por grupo
- f. **Duración total:** 90 minutos
- g. **Objetivo general:** Revelar la vida y obra de Violeta Parra e identificarla como patrimonio tangible e intangible de nuestro país y el mundo, relacionando los diversos aspectos visuales y audibles con el quehacer cotidiano para generar un vínculo cercano y amable con los/ las estudiantes, para que estos sean sujetos activos dentro del recorrido.
- h. **Objetivos específicos:**
 - 1. Conocer la vida de Violeta a través de sus obras visuales
 - 2. Conocer e identificar aspectos culturales de tradición chilena
 - 3. Fomentar el respeto a la diversidad cultural/étnica y otras
 - 4. Identificar flora y fauna en la obra
 - 5. Promover la reflexión y el diálogo
 - 6. Desarrollar la capacidad de observación, reflexión y creación
 - 7. Desarrollar habilidades psicomotoras.
 - 8. Sintetizar información visual, textual o auditiva en un medio diferente

i. Vinculación con Educación Formal (asignaturas, objetivos pedagógicos, conceptos o contenidos educativos principales con los cuales se vinculará a los planes y programas del Ministerio de Educación MINEDUC.):

Vinculación de temáticas visuales y sonoras con las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Música, Ciencias Naturales y Artes Visuales ya que estas cinco asignaturas vinculan entre si las siguientes temáticas generales:

1. Entorno cultural - Entorno cotidiano – Entorno familiar
2. Costumbres – Juegos – Tradición oral (*poemas breves, fábulas, palabras, rondas, versos rítmicos*) – Fiestas - Creencias
3. Animales y plantas
4. Figura Humana

Lenguaje y Comunicación:

1. Comprender y disfrutar de cuentos folclóricos y de autor, poemas y otros. (Primero, segundo, tercero y cuarto básico)
2. Reconocer que los textos escritos transmiten mensajes y que son escritos por alguien para cumplir un propósito. (Primero básico)
3. Comprender textos para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo (visualizando lo que se describe en el texto) (Primero, segundo, tercero y cuarto básico).
4. Comprensión de narraciones que aborden temas que les sean familiares, extrayendo información explícita e implícita. (Primero, segundo, tercero y cuarto básico)

Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

1. Observar y describir paisajes de su entorno local (primero y cuarto básico)
2. Conocer sobre la vida de hombres y mujeres que han contribuido a la sociedad chilena en diversos ámbitos. (1° básico)
3. Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, fiestas, música y juegos, entre otros). (1° básico)
4. Clasificar y caracterizar algunos paisajes de Chile según su ubicación en la zona norte, centro y sur del país, observando imágenes. (2°y 3° básico)
5. Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, tales como manifestaciones artísticas, tradiciones folclóricas, leyendas, tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, fiestas, comida, etc. (2° básico)

Música:

1. Expresar sensaciones, emociones e ideas que les sugiere el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos (verbal, corporal, musical, visual). (1°,2°,3° y 4° básico)
2. Escuchar música de diversos contextos y culturales poniendo énfasis en tradición escrita, tradición oral y popular. (1°,2°,3° y 4°básico)

Ciencias Naturales:

1. Reconocer y comparar diversas plantas y animales de nuestro país, considerando las características observables. (1° básico)
2. Observar e identificar algunos animales nativos que se encuentran en peligro de extinción, así como el deterioro de su hábitat. (2° básico)
3. Observar e identificar variadas plantas de nuestro país, incluyendo vegetales autóctonos y cultivos principales a nivel nacional y regional. (3° básico)

Artes Visuales:

1. Expresar y crear a través de la observación de: entorno natural, cultural y artístico. (Primero, segundo tercero y cuarto básico)
2. Experimentar y aplicar elementos del lenguaje visual (línea, forma, color y textura). (Primero, segundo tercero y cuarto básico)
3. Expresar emociones e ideas a través de su trabajo visual (Primero, segundo tercero y cuarto básico)

***Entorno natural:** Figura humana, paisajes chilenos, naturaleza (flora y fauna)

***Entorno cultural:** Personas y tradiciones (americanas y chilenas)

***Entorno artístico:** Obras de arte local, chileno, latinoamericano y del resto del mundo

***Línea:** vertical, horizontal, diagonal, espiral y quebrada.

***Color:** Primarios y secundarios – Tono y matiz

***Forma:** Figurativa y no figurativa

j. Materiales a utilizar:

Recorrido guiado: Obra visual, objetos, fotografías, canciones, textos impresos en paredes, etc.

Actividad final: Hojas de block grande, palitos de madera con punta, goma eva o cartón tetra pack, témperas de colores y esponjas.

k. Materialización del conocimiento (producto final de actividad):

A través de la observación de la obra visual y la lectura de frases de canciones los niños serán capaces de registrar, comunicar, crear y expresar ideas y emociones en una obra visual colectiva a través de las técnicas de Grabado (*punta seca*) e impresión (*estampado*).

l. Resumen de actividad:

Se recibe al grupo en la entrada del museo, sector "ramada" ya que este es un espacio amplio, se comenta sobre el lugar que visitan y lo que observan en el momento (describir y comentar sectores, tales como: muro de entrada, ramada y paño de vidrio. *(En esta etapa también se especifican las normas y servicios del museo)*).

Luego de la bienvenida comienza un recorrido a través de las dependencias del museo, comentando cada uno de los rincones intervenidos con la obra de violeta, dando énfasis en las salas de exposición permanente "sala canto a lo humano" y "sala canto a lo divino" comentando aspectos generales de Violeta Parra que son importantes para comprender su arte, además se destacarán ciertas obras que se relacionan a los conceptos educativos de cada nivel escolar, basando siempre el recorrido en el descubrimiento del espacio museo y en la experiencia de los y las estudiantes realizando constantemente preguntas en torno a lo que se observa y su vida cotidiana, para generar un aprendizaje significativo.

Después del recorrido guiado se realiza una actividad práctica que pretende profundizar y sintetizar lo observado previamente en el recorrido. Esta actividad está pensada para ser desarrollada en la sala taller del área de educación, ya que necesita mesas de apoyo y un lugar donde se pueda utilizar pintura, propensa al derrame. Luego de la actividad de síntesis se despide al grupo en la zona "ramada".

2. Desarrollo

Introducción: Se realizará en el ingreso del museo, dando la bienvenida a los asistentes, entregándoles la información de conducta y seguridad durante el recorrido, procediendo a la división de los grupos y cada mediador educativo entregará referencias generales de la actividad a realizar. (5 minutos)

a. *Sala canto a lo Humano*

a.1. Tiempo Duración Segmento: 20 minutos

a.2. Obras/Objetos/Textos/Sonidos Seleccionados:



Afiche

1964. 98x 66,5 cm.

Yute teñido bordado con lanigrafía.

Fundación Violeta Parra



El Circo

1961. 122 x 211 cm

Tela artificial y bordados en lanigrafía.

Fundación Violeta Parra



Thiago de Mello

Alto: 165 cm.

Ancho: 130 cm.

Materiales: Yute teñido y lana.

Técnicas: Bordado (lanigrafía)

Fundación Violeta Parra



Niños en fiesta

1963-1965

58,5x99 cm.

Sobre relieve de papel maché en madera aglomerada.

Fundación Violeta Parra

a.3. Desarrollo de contenidos:

Se realiza una visión general de la sala, se explica el porqué de su nombre (canto a lo humano – canto a lo divino) y obras contenidas en ella, arpilleras, pinturas, fotografías, objetos, etc. Se realiza una breve descripción de la vida de Violeta, comentando los hechos más icónicos para contextualizar a los visitantes en el espacio en que se encuentran.

Se mencionará que Violeta nace el 4 de octubre de 1917 en San Fabián de Alico, teniendo una cercanía desde pequeña con la música y poesía a través de la relación con su padre (profesor de música) además de la influencia de su hermano mayor Nicanor Parra. Se señala que la relación con el bordado se genera posteriormente debido a una enfermedad, momento en el que se mantiene "en cama" durante 8 meses.

Afiche: Se observará técnica, materialidad y figuras representadas. – Se hace el nexo directo con la temática de la figura humana y lo que representa el ojo; en palabras de Isabel Parra, este significa "observar todo", mirar a tu alrededor. Se mencionará que fue realizado en 1964, siendo confeccionado para la exposición que realizó en el museo de Artes Decorativas del palacio del Louvre (Francia)

El circo: Se observarán colores, técnica, materialidad y figuras representadas.- Se hace el nexo directo con los conceptos de: Figura humana, costumbres, animales e instrumentos musicales. Se mencionará la relevancia del circo en la vida de Violeta Parra, lo que señala en sus décimas autobiográficas (gusta asistir a los circos y observar las presentaciones que se muestran en ellos, la festividad y lo lúdicos que son).

Isabel Parra menciona que la familia Parra se parecía un poco a los circos también, con respecto a los viajes, las presentaciones, el gusto por la música y el baile, etc. (entrevista con equipo de educación)

Thiago de Mello: Se observan colores, técnica, materialidad y figuras representadas, además de evidenciar quién fue y qué hacía la persona representada.- Se hace el nexo directo con los conceptos de: Figura humana, animales, instrumentos musicales y tradición oral.

Se hace énfasis en las actividades de esta persona: poeta y diplomático brasileño, residió en Chile tras su detención por el golpe de estado de 1964 en su país, amigo de Violeta y de otros artistas como Pablo Neruda y Nemesio Antúnez.

Animales: Violeta se relacionaba directamente con ellos, en su casa siempre había perros, gatos y otros, le gustaba dibujarlos. **Guitarra:** Elemento que se repite en varias obras, en este caso representa la actividad de su amigo cuando este visitaba su hogar.

Niños en fiesta: Se observan colores, técnica, materialidad y figuras representadas. - Se hace el nexo directo con los conceptos de: Entorno cotidiano y familiar, fiestas, costumbres y figura humana. Realizado en 1963.

Se hará énfasis en el juego, la fiesta y la cueca. Generar preguntas en torno a la obra, tales como: qué fiestas celebran ellos, qué bailan, si conocen juegos típicos, etc.

b. Sala canto a lo Divino

b.1. Tiempo Duración Segmento: 20

b.2. Obras/Objetos/Textos/Sonidos Seleccionados:



Cristo en Bikini

1964. 161,5x125 cm

Algodón teñido y bordado con lanigrafía.

Fundación Violeta Parra



La Cantante Calva

1960. 138 cm. x 173 cm.

Yute, bordado con lanigrafía

Fundación Violeta Parra



Árbol de la Vida

1963. 1935x 97,5 cm

Yute teñido y bordado con lanigrafía.



Contra la guerra

204,5 x 154 cm. con marco

Algodón teñido y bordado con lanigrafía

Fundación Violeta Parra

Rin del angelito

"Ya se va para los cielos

Ese querido angelito

A rogar por sus abuelos

Por sus padres y hermanitos

Cuando se muere la carne

El alma busca su sitio

Adentro de una amapola

O dentro de un pajarito".....

b.3. Desarrollo de contenidos

Conversar sobre la temática general de la sala, enfocándose en aspectos divinos de la vida de Violeta Parra, dando énfasis a su obra con las costumbres humanas en torno a las creencias y religiosidad.

Observar y conversar sobre los elementos propios de las obras (texturas, colores, personajes, materialidad, etc.), año de creación, título. Aquí se genera la ronda de preguntas y respuestas.

Cristo en bikini: Se observan los colores, técnica, materialidad y figuras representadas. – Se hace el nexo directo con los conceptos de: figura humana, creencias y dioses. Se comenta sobre la religiosidad de Violeta Parra – Dualidad entre el cristianismo y lo pagano. Generar preguntas relacionadas a las creencias de los estudiantes y/o de sus familias.

La cantante calva: Se observan los colores, técnica, materialidad y figuras representadas. – Se hace el nexo directo con las temáticas siguientes: Entorno cultural, costumbres, tradición oral, instrumentos musicales, figura humana, animales y fiestas.

Se observa la variedad de elementos iconográficos: Niña con perro, cantante calva, personaje al costado de la cantante calva, arpa, figurillas decorativas. Se genera el nexo con fiestas costumbristas y se pregunta cuáles conocen (si no conocen mencionar algunas que están especificadas al final de este texto).

Árbol de la vida: Observación de colores, técnica, materialidad y figuras representadas. – Se hace el nexo directo con los conceptos de figura humana, animales y plantas.

Se observa la figura principal que es la mujer con su cabellera larga que al mismo tiempo representa el árbol del cuál nacen flores. Otro elemento es el ave. Preguntar a los estudiantes si conocen flores y aves chilenas (mencionar ejemplos).

Mencionar el significado de las aves en su obra, elementos significativos de su infancia, puesto que en el campo hay gran cantidad y variedad de ellos, por eso siempre están libres y nunca enjaulados.

Contra la guerra: Se observan los colores, técnica, materialidad y figuras representadas. – Se hace el nexo directo con los conceptos de: Entorno cultural, familiar y cotidiano; figuras humanas y animales.

Mencionar lo que significa cada uno de los personajes representados tal como lo hace Violeta en una de las entrevistas que le realizan en Francia:

Nombre de la obra: Contextualizar a los niños sobre lo que pasaba en la época del 60' y además mencionar que se realizó porque Violeta estaba en contra de la guerra y de la violencia que se generaba contra sectores sociopolíticos minoritarios y que los personajes representados son seres que aman la paz.

Personaje "morado": Es la representación de ella y el color es por su nombre "Violeta"; segundo individuo: Un amigo argentino de Violeta; tercer personaje: Una amiga chilena; cuarto personaje: Indígena chileno- Representación de los pueblos originarios (ej.: Mapuche); las flores: Son las almas de cada uno de los personajes; arma: la guerra; aves: libertad, paz, inocencia - infancia de Violeta / ave muerta: consecuencias de la guerra – muerte en general.

Rin del angelito: Se lee parte del texto inserto en una de las paredes de la sala, si los niños la conocen estos pueden cantarla.- Se genera el nexo con las temáticas de: Costumbres, entorno familiar, fiestas y creencias.

Se mencionan las costumbres populares que se generaban anteriormente, explicando de qué se tratan los angelitos y la fiesta que se realizaba en torno a ellos.

"Se creía que su alma pasaba a ser la de un "angelito" que cuidaría a la familia y a la comunidad por toda la eternidad. Y, por eso mismo, se les despedía con todos los honores. Se hacía una gran fiesta donde se bailaban cuecas, se comía y bebía a destajo para que no se pobreza. Lo único que estaba prohibido era llorar, pues impediría el ascenso del angelito al cielo. El niño muerto ocupaba un sitio importante en la fiesta. Lo maquillaban, lo vestían con una túnica blanca y lo acomodaban en una silla para que presenciara todo el ritual, que podía durar tres días"

<http://www.theclinic.cl/2013/01/02/angelitos-chilenos/>

c. Sala Taller

c.1 **Tiempo Duración Segmento:** 30 o 45 minutos, dependiendo cantidad de participantes.

c.2 **Materiales:**

- Hojas de block tamaño grande
- Goma Eva o cartón tetrapack (Reciclaje)
- Palitos de madera con punta (utilizados para brochetas o realización de mandalas)
- Témpera de diversos colores
- Esponjas (de limpieza)
- Caja para guardar esponjas utilizadas

c.3 **Desarrollo de la actividad:**

La actividad se relacionará con frases y versos de canciones de Violeta Parra, para la creación de una obra visual a través de la técnica del Grabado, específicamente "punta seca" y además impresión en papel (estampado).

- *La actividad de realizará en equipos de 5 o 6 niños*

En torno a la frase crearán la composición, cada niño deberá encargarse de la creación de distintos personajes y en conjunto los unen para la creación de una obra colectiva.

1. En la goma eva o tetrapack se dibuja con el Palito de madera, luego que se genera el relieve ponemos un poco de témpera y la esparcimos con la esponja sobre la imagen, luego de esto la estampamos en la hoja de block.

Ejemplo:

Canción: "En los jardines humanos"

Verso: "En el centro de mi ramo, la rosa del corazón, El árbol más amistoso y el fruto de la pasión"

Elementos visuales en el verso: ramo de flores, rosa, corazón, árbol, frutos.

3. Listado de preguntas abiertas de la actividad (En sala de exposición)

- ¿Qué conocen de Violeta Parra?
- ¿Conocen fiestas y juegos tradicionales de Chile?
 - Juegos: el trompo, el palo encebado, el luche, las bolitas, el volantín, el emboque, el tejo, corre el anillo.
 - Fiestas: fiesta de la tirana (tirana), minga (Chiloé), fiesta Tapati (rapa nui), fiesta de la vendimia (zona central), Nguillatún (mapuche).
- ¿Qué instrumentos musicales se ven presentes en las obras que observamos?
- ¿Qué colores, formas y texturas podemos observar? ¿Cuáles les interesan más?
- ¿Es posible observar flora y fauna en las obras?
 - Animales: ¿Qué características tienen? (pelo, plumas, patas, alas, colores, texturas, etc.)
 - Plantas: ¿Qué características poseen? (tallo, raíz, hojas, flores, semillas, colores, formas, etc.)
 - ¿Serán endémicos de nuestro país?

Anexo 3: Pauta de entrevista

Directores de Áreas de Educación y/o Mediación en Centros Culturales

Sobre la institución

- Podrías contarme en qué consiste el área de mediación y/o educación de la institución
- ¿Cuántos años tiene funcionando?
- ¿De qué se ocupa?
- ¿Cuántas personas trabajan en el Departamento?
- ¿Cuáles son sus labores?
- ¿Cómo nació la necesidad de construir espacios de aprendizaje dentro de la institución?
- ¿Cómo son estructuradas las visitas guiadas (museo/c.cultural) respecto al contenido y al público?
 - ¿Con cuántas personas cuentan para estas desde su elaboración al momento de ponerla en práctica?
 - Hacen una diferenciación entre un público u otro
 - ¿Cuál es el público que más asiste al museo? (rango de edad)
 - Tienen estudios de audiencias sobre esto
 - ¿Qué dinámicas se utilizan?
 - Utilizan un guión
- ¿Cuál es el rol del guía o mediador? ¿Y del profesor?
- Cuentan con actividades adicionales a los contenidos presentados

Sobre las actividades

- Son estas parte de la visita guiada y/u obra
 - En qué momento se realizan (antes, durante, después)
 - ¿Cuánto es la duración? ¿Varía dependiendo de la edad?
 - ¿Qué contenidos se transmiten?
 - ¿Cómo se establecen estos contenidos?
 - ¿Quién los desarrolla?

- ¿A qué lineamientos responden?
- Utilizan recursos motivacionales
 - ¿Qué tipo de herramientas emplean? (audiovisual, texto, oral)
- ¿Cómo es la estética o el lenguaje que se utiliza?
 - Utilizan metodologías de enseñanza
 - Existe lineamiento con el currículo escolar
 - Utilizan algún principio de enseñanza
 - ¿Qué rol juega la interdisciplinariedad?

Sobre las evaluaciones

- Cuentan con una retroalimentación de las actividades
 - ¿De parte de los niños, los profesores o del personal de la institución?
- ¿Cómo se evalúan?
 - ¿Qué objetivos o metas tienen?
 - Estos influyen en el mejoramiento o implementación de nuevas actividades

Conclusiones

- ¿Cuáles son los posibles desafíos que encuentran como institución al momento de desarrollar mediaciones en entornos de aprendizaje? (Recomendaciones)
 - a nivel estructural, de personal o de direccionamiento de públicos.

Anexo 4: Pauta de entrevista

Opinión experto

- Hace 10 años la situación de los centros culturales en Chile era muy distinta a la que se vive actualmente, si bien los museos han tenido siempre un componente vinculado a la escuela (por las visitas escolares), ¿cómo definirías el rol educativo entonces con el rol ante el que se presenta ahora? ¿Hay realmente una diferencia?
- ¿Cómo percibes la situación de la mediación cultural en Chile, específicamente en Santiago?

- ¿Qué proyectos crees que han sido los más destacados en esta área?
- Desde dónde crees que nació la necesidad de construir espacios de aprendizaje dentro de la institución
- En tu experiencia ¿cómo ves el rol del mediador en la actualidad?
- ¿Qué tipo de herramientas o recursos crees que son apropiadas al momento de pensar en mediaciones dentro de espacios de aprendizaje?
- ¿Cuál crees que puede ser el impacto de desarrollar estos espacios para los niños que asisten?
- ¿Cuál consideras que es la importancia de vincular los espacios formales con los no formales?

Anexo 5: Pauta de entrevista

Entrevista a docentes

Motivo de la visita

- Objetivo de la visita
- ¿Qué consideraciones tienes antes de escoger un lugar para llevar a su curso a un museo?
- ¿Qué puede ofrecer una visita a la institución que amerite el esfuerzo necesario para trasladar un curso entero?
- Tiene algún vínculo con el currículo escolar
- Consideras que estas visitas son importantes para las escuelas chilenas
- ¿Se está sacando el provecho educativo adecuado?
- Con qué frecuencia se han realizado salidas escolares durante este año
- ¿Cuál es el promedio de duración de la salida escolar?

Antes de la Visita

- Has visitado antes la institución

- Participas en visitas, talleres y actividades culturales y académicas
- Recibiste material de parte de la institución
 - de qué tipo (informativo, didáctico)
 - te es útil para la materia que estás pasando
 - lo encontraste atractivo

Durante la Visita

- Contaste con un moderador, mediador, guía durante la visita
 - ¿Cómo te pareció la intervención de esta persona?
- ¿Qué temáticas se trataron?
- Crees que la visita cumplió con objetivo o las expectativas por las que se asistió
 - En cuanto a contenidos o en cuanto a estética
- Encuentras el lenguaje utilizado acorde a los estudiantes

Después de la visita

- Complementas la visita con alguna actividad dentro del aula
- Lo haces por iniciativa propia
- La institución te proporciona algún material complementario o sugerencias

Percepción sobre el aprendizaje de los estudiantes

- Consideras que los niños aprendieron algo con esta visita
 - En base a qué referencias o comportamientos
 - Crees que hay retención de los contenidos expuestos durante la visita
 - Algo que mejoraría
 - ¿Qué rescatas de las actividades realizadas?

Anexo 6: Pauta de entrevista

Entrevista a mediadores

- ¿Qué te incentiva a participar de actividades de mediación?
- ¿Cómo ves el rol del mediador en Chile, y en Santiago específicamente, en la actualidad?
- ¿Cómo te involucraste con la institución en la que ahora trabajas?
- ¿Cómo te relacionas con el público? Hay diferencias entre el público infantil a uno mayor. Cuáles serían
- Describe la actividad que realizas dentro de la institución (duración, temática, materiales, recorrido, participantes)
- ¿Qué rescatas de las dinámicas respecto del aprendizaje formal?
- ¿Cuáles actividades resultan más atractivas para los estudiantes?
- Esto se refleja en la participación, motivación, o cómo podrías definirlo
- En cuanto a los contenidos que transmiten los estudiantes, cómo lo relacionan con la actividad
- Crees que estos puedan ser útiles para utilizarlos en el aula ¿De qué forma?
- ¿Cómo es la relación que tienen con los docentes?

Anexo 7: Pauta observación

I. Espacio Físico

Descripción del campo
Descripción de los espacios utilizados:

Herramientas utilizadas en cada espacio	multimedia	audiovisuales	carteles	auriculares	opiniones	libros	otros recursos

II. Público

Descripción del grupo a observar			
Escuela a la pertenece:		mediador encargado:	
total de personas	niñas:	niños:	profesores:

III. Ambiente de Aprendizaje

Descripción de la actividad realizada:
Tema:

Frecuencia	1	2	3	4	5
tiempo promedio (mins) por actividad					
tiempo total de la actividad					

IV. Dinámicas del grupo

Actitud hacia el espacio	está aburrido	disipado/dudoso	observa	involucrado
interés				
atención				
receptividad				

Actitud hacia el contenido	
preguntas	número de preguntas:
respuestas a las preguntas	número de niños que participan:
se emiten reflexiones	número de niños que participan:

Actitud hacia los recursos	
manipula	número de niños participando:
escucha	número de niños participando:
lee	número de niños participando:
recursos más llamativos para los niños	

Anexo 8: Encuesta a docentes Museo Artequin



Encuesta a docentes

Estimado (a) docente,

Con el fin conocer las percepciones de tu visita educativa realizada al Museo Artequin, agradecemos tu tiempo ayudándonos a responder la siguiente encuesta. Esta no tomará más de 10 minutos los resultados servirán como dato de apoyo a la investigación de una tesis para la Pontificia Universidad Católica de Santiago. Toda la información obtenida, respecto a datos personales será de carácter confidencial y con fines educativos.

¡Muchas Gracias!

***Requerido**

1. Fecha:

2. Nombre: *

3. Institución educativa a la que pertenece: *

4. Comuna:

Visitas Escolares

5. ¿Con qué frecuencia ha realizado visitas escolares a centros culturales este año? *

Marca solo un óvalo.

- 1 vez al mes
 1 vez cada 3 meses
 1 vez cada 6 meses
 Más veces

6. ¿Es la primera vez que visita este Museo como salida pedagógica? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 8.*
 No *Pasa a la pregunta 7.*

Visitas Escolares

7. Señale el número de veces que había venido antes y el motivo



Antes de la visita

8. Señale 3 razones por la que decidió venir a esta institución *
Señale por lo menos 3

- Aprendizaje
- Artística
- Recreativa
- Patrimonial
- Motivacional
- Tema relacionado al currículo
- Recomendación de otros docentes
- Other:

9. ¿Recibió algún tipo de material por parte de la institución previa a la visita? *
Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 10.*
- No *Pasa a la pregunta 12.*

Material Educativo

10. ¿De qué tipo es este material?

- Didáctico
- Informativo

11. Encuentra que el material entregado por la institución le resulta útil para sus clases *
Marca solo un óvalo.

- Sí
- No



Visita escolar

12. ¿Cómo describiría la visita? *

Señale por lo menos 3

- Educativa
- Divertida
- Informativa
- Inspiradora
- Reflexiva
- Monótona
- Inadecuada

13. Valore las siguientes instancias de la visita escolar de acuerdo a su relación con los objetivos de aprendizaje *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy Útil	Útil	No tan Útil	Nada Útil
Visita Guiada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forma de entrega de Contenido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos Utilizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades realizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Valore las siguientes instancias de la visita escolar de acuerdo a su pertinencia con los objetivos por los que asistió *

SIENDO 5: MUY PERTINENTE Y 1 NADA PERTINENTE

Marca solo un óvalo por fila.

	5	4	3	2	1
Intervención del mediador	<input type="radio"/>				
Lenguaje utilizado acorde a los alumnos	<input type="radio"/>				
Relación con el currículo escolar	<input type="radio"/>				

Luego de la visita

15. ¿Cómo aporta la visita al Museo a los contenidos vistos en el aula? *



16. Luego de la visita al Museo realiza alguna actividad dentro del aula relacionada con las visita escolar *

Marca solo un óvalo.

- Sí Pasa a la pregunta 17.
 No Pasa a la pregunta 18.

Actividades dentro del aula

17. Describir qué tipo de actividad realiza *

Actitud de los niños frente a la visita escolar

18. Marque de acuerdo a su criterio las siguientes afirmaciones sobre la visita escolar *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los niños disfrutaron de los contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños recuerdan los contenidos vistos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños aprendieron con las actividades realizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El mediador aportó al entendimiento de los contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El mediador hizo de la visita una instancia divertida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El mediador dio la oportunidad de sociabilizar los contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. ¿Qué otras temáticas y/o actividades le gustaría que se abordaran? *

20. Correo electrónico

Si estás interesado en colaborar con una entrevista para esta investigación te agradecería dejar tu contacto

¡Gracias!

Anexo 9: Encuesta a docentes Museo Violeta Parra



Encuesta a docentes

Estimado (a) docente,

Con el fin conocer las percepciones de tu visita educativa realizada al Museo Violeta Parra, agradecemos tu tiempo ayudándonos a responder la siguiente encuesta. Esta no tomará más de 10 minutos los resultados servirán como dato de apoyo a la investigación de una tesis para la Pontificia Universidad Católica de Santiago. Toda la información obtenida, respecto a datos personales será de carácter confidencial y con fines educativos.

¡Muchas Gracias!

***Requerido**

1. Fecha:

2. Nombre: *

3. Institución educativa a la que pertenece: *

4. Comuna:

Visitas Escolares

5. ¿Con qué frecuencia ha realizado visitas escolares a centros culturales este año? *

Marca solo un óvalo.

- 1 vez al mes
- 1 vez cada 3 meses
- 1 vez cada 6 meses
- Más veces

6. ¿Es la primera vez que visita este Museo como salida pedagógica? *

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 8.*
- No *Pasa a la pregunta 7.*

Visitas Escolares

7. Señale el número de veces que había venido antes y el motivo



Antes de la visita

8. Señale 3 razones por la que decidió venir a esta institución *
Señale por lo menos 3

- Aprendizaje
- Artística
- Recreativa
- Patrimonial
- Motivacional
- Tema relacionado al currículo
- Recomendación de otros docentes
- Other:

9. ¿Recibió algún tipo de material por parte de la institución previa a la visita? *
Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 10.*
- No *Pasa a la pregunta 12.*

Material Educativo

10. ¿De qué tipo es este material?

- Didáctico
- Informativo

11. Encuentra que el material entregado por la institución le resulta útil para sus clases *
Marca solo un óvalo.

- Sí
- No



Visita escolar

12. ¿Cómo describiría la visita? *

Señale por lo menos 3

- Educacional
- Divertida
- Informativa
- Inspiradora
- Reflexiva
- Monótona
- Inadecuada

13. Valore las siguientes instancias de la visita escolar de acuerdo a su relación con los objetivos de aprendizaje *

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy Útil	Útil	No tan Útil	Nada Útil
Visita Guiada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forma de entrega de Contenido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos Utilizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividades realizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Valore las siguientes instancias de la visita escolar de acuerdo a su pertinencia con los objetivos por los que asistió *

SIENDO 5: MUY PERTINENTE Y 1 NADA PERTINENTE

Marca solo un óvalo por fila.

	5	4	3	2	1
Intervención del mediador	<input type="radio"/>				
Lenguaje utilizado acorde a los alumnos	<input type="radio"/>				
Relación con el currículo escolar	<input type="radio"/>				

Luego de la visita

15. ¿Cómo aporta la visita al Museo a los contenidos vistos en el aula? *



16. Luego de la visita al Museo realiza alguna actividad dentro del aula relacionada con las visita escolar *

Marca solo un óvalo.

- Sí Pasa a la pregunta 17.
 No Pasa a la pregunta 18.

Actividades dentro del aula

17. Describir qué tipo de actividad realiza *

Actitud de los niños frente a la visita escolar

18. Marque de acuerdo a su criterio las siguientes afirmaciones sobre la visita escolar *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los niños disfrutaron de los contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños recuerdan los contenidos vistos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niños aprendieron con las actividades realizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El mediador aportó al entendimiento de los contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El mediador hizo de la visita una instancia divertida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El mediador dio la oportunidad de sociabilizar los contenidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. ¿Qué otras temáticas y/o actividades le gustaría que se abordaran? *

20. Correo electrónico

Si estás interesado en colaborar con una entrevista para esta investigación te agradecería dejar tu contacto

¡Gracias!

Anexo 10: Encuesta de Museo Artequin

Propuesta Metodológica
Visita Guiada con Actividad
Artequin

"Expresiones y Emociones en las Figuras Humanas"

1. Nivel:	3º / 4º Básico
2. Tema del Taller:	El lenguaje no verbal representado en las pinturas.
3. Objetivos a lograr en el Taller:	Reconocer cómo el lenguaje no verbal en las pinturas representa un medio de expresión fundamental y cómo este se ve manifestado en las figuras humanas representadas en las obras.
4. Contenidos y conceptos a tratar:	La expresión de la figura humana en el arte/ Lenguaje no verbal/ naturalismo/ barroco / claroscuro/ autorretrato/ surrealismo/ Siglo XX.
5. Tiempo:	65 minutos.
6. Cantidad:	Un curso. 3 grupos de 15 niños aprox.
7. Reproducciones escogidas	<p>Grupo 1: "El Entierro de Cristo" de Caravaggio. "Adán y Eva Expulsados del Paraíso" de Masaccio.</p> <p>Grupo 2: "Las Dos Fridas" de Kahlo. "Alegoría de la Pintura" de Gentileschi.</p> <p>Grupo 3: "Autómata" de Hopper. "Estudio del Retrato del Papa Inocencio X de Velázquez" de Bacon.</p>
8. Recursos para motivación y Reflexión:	<p>Motivación para los 3 grupos: Lámina de "El Grito" de Munch</p> <p>Para la reflexión: Grupo 1: Lámina de "Adán y Eva Expulsados del Paraíso" de Masaccio, con intervención. Grupo 3: Lámina de "Retrato de Inocencio X" de Velázquez</p>
9. Materiales para la actividad práctica:	Para los 3 grupos: Kraft, lápices pastel.
10. Resumen Actividad:	La actividad se inicia con una bienvenida por parte de los guías para luego continuar observando el audiovisual "La Bailarina". A través de distintas reproducciones se busca que los niños reconozcan el lenguaje no verbal en las pinturas. En la actividad práctica deberán intervenir la silueta de uno de sus compañeros marcada en un papel kraft, representando alguna expresión a través del lenguaje no verbal. Se da término a la visita con un cierre simbólico.

Anexo 11: Encuesta de Museo Violeta Parra

MUSEO VIOLETA PARRA

MEMORIA ANUAL 2015



Encuesta Visita Museo

Tus opiniones, sugerencias y comentarios nos interesan, para mejorar nuestra labor y nuestros servicios.

Fecha

Nombre responsable									
Nombre del Establecimiento/Institución									
Nombre del guía									

¿Cómo te enteraste del Museo?
Por favor escoge una o más de las siguientes opciones

Web	Prensa	E-mail	Twitter	Facebook	Recomendación	Folleto	Paseando	Otro ¿Cuál?
<input type="checkbox"/>								

¿Cuántas veces has visitado el Museo como salida pedagógica?

Primera vez	Dos veces	Más de dos veces
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

¿Junto con su labor educativa, que otra motivación tienes para conocer el Museo con tus alumnos?
Por favor escoge una o más de las siguientes opciones.

Recreativa	Investigación	Histórica	Patrimonial	Turística	Artística
<input type="checkbox"/>					

¿Cómo aporta la visita del Museo a los contenidos vistos en el aula o a su enriquecimiento cultural y/o educativo personal?

¿Cómo ayudaron los guías a entender los contenidos de las salas?

Visita Guiada	1	2	3	4	5
Entrega de Contenidos	1	2	3	4	5
Instalaciones	1	2	3	4	5
Sala Audiovisual	1	2	3	4	5
Sector Bosque	1	2	3	4	5

Cuéntanos tus sugerencias, comentarios y opiniones

Gracias por tu tiempo y te esperamos nuevamente