

Enfoques y prácticas de mediación artístico-pedagógica en Bogotá (2021-2024): estado del arte y análisis de Artbo-Articularte, Museo Nacional de Colombia y El Atajo

Laura Camila Cifuentes Peña

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Visuales
Bogotá D.C
Noviembre 2025

Enfoques y prácticas de mediación artístico-pedagógica en Bogotá (2021-2024): estado del arte y análisis de Artbo-Articularte, Museo Nacional de Colombia y El Atajo

Laura Camila Cifuentes Peña

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:
Licenciatura en Artes Visuales

Línea de profundización:
Pedagogías de lo Artístico Visual

Director:
Paulo Alexander Martínez Merchán

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas Artes
Licenciatura en Artes Visuales
Bogotá D.C
Noviembre 2025

DEDICATORIA

Dedico este logro a todas las personas que, de una u otra forma, contribuyeron a que este camino fuera posible. Cada aprendizaje, desafío y experiencia vivida han sido parte fundamental de este proceso.

AGRADECIMIENTOS

A quienes fueron raíz, abrigo y camino.

A mi familia, a mis padres y a mis hermanas, por sostenerme incluso sin palabras, por la complicidad que nace del amor y permanece en el tiempo.

A mi sobrina, presencia luminosa, que desde su inocencia me acompañó y me recordó la ternura de seguir.

A mi pareja, hogar en los días largos y refugio en las noches inciertas; por caminar conmigo, por trasnochar mis sueños y creer en mí aun cuando yo dudaba. Este logro también late en tu compañía.

A mis amigos, por las conversaciones que sanan, por el impulso compartido y por estar.

Al grupo Entremediaciones, por pensar y sentir la mediación conmigo, por coimplicarse y construir sentido desde el encuentro.

A quienes leyeron estas páginas y devolvieron una mirada generosa, permitiéndome ampliar, profundizar y transformar este trabajo.

A los docentes, por escuchar con paciencia y acompañar con compromiso.

Y a cada persona que confió en mí y compartió un fragmento de su historia y su pensamiento: gracias.

Este logro no es un punto de llegada, sino un tejido de voces, afectos y presencias.

Nada de esto habría sido posible sin ustedes.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
1. PROBLEMA.....	14
1.1. Planteamiento del problema	14
1.2 Pregunta de investigación.....	16
2. JUSTIFICACIÓN	17
3. OBJETIVOS	20
3.1. Objetivo General	20
3.2. Objetivos Específicos.....	21
4. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.....	22
4.1 Conceptualizaciones y enfoques teóricos	22
4.2 Metodologías aplicadas en contextos educativos	26
4.3 Poblaciones específicas e inclusión social	29
4.4 Arte para la transformación social y comunitaria	30
4.5 El abordaje triangular de Ana Mae Barbosa: hacia una pedagogía crítica en mediación artística.....	32
4.6 Contra pedagogías y pedagogía del vínculo en mediación artística	36
4.7 Dispositivos de mediación: entre el arte y la pedagogía	38
5. METODOLOGÍA.....	40

5.1 Enfoque epistemológico.....	40
5.2 Diseño metodológico	41
5.4 Análisis de la información	48
6. Resultados.....	50
6.1 Identificar los enfoques pedagógicos presentes en la mediación artística, sus aciertos y dificultades más comunes desde una perspectiva histórica	50
6.2. Identificar las principales barreras y desafíos que han limitado el impacto de las prácticas de mediación artística en Bogotá en los últimos 4 años.	61
6.2.1 Insuficiencia en la formación especializada de mediadores	61
6.2.2 Precarización laboral y falta de reconocimiento profesional.....	63
6.2.3 Limitaciones institucionales y presión por cumplir indicadores cuantitativos	63
6.2.4 Barreras de acceso y exclusión de poblaciones diversas	65
6.2.5 Vacíos en la documentación, evaluación e investigación.....	66
6.2.6 Tensiones entre enfoques pedagógicos y expectativas institucionales.....	68
6.3 Diseñar una propuesta en mediación artística pedagógica, que responda a las problemáticas identificadas	70
6.3.1 Aproximación al concepto de mediación: fundamentos y dimensiones pedagógicas.....	70
6.3.2 La mediación artística: conceptualización, dimensiones y enfoque transformador.....	73

6.3.3 El mediador artístico: roles, funciones y naturaleza de su labor pedagógica transformadora	76
6.3.4 Competencias y habilidades del mediador artístico: un perfil multidimensional para la transformación	78
6.3.5 Contextualización de la experiencia práctica:.....	81
6.3.6 Propuesta de mediación artística	89
CONCLUSIONES.....	115
BIBLIOGRAFÍA.....	130

Lista de tablas

Tabla 1 Caracterización o corpus documental analizado (N=24 documentos)	52
Tabla 2 Tipología de enfoques en la mediación artística pedagógica en Bogotá (2021–2024)	61
Tabla 3 Categorización de enfoques según criterios de interdisciplinariedad, inclusión social y formación docente.....	66

Lista de figuras

Figura 1 <i>Diagrama del planteamiento inicial del proyecto (2024)</i>	98
Figura 2 <i>Haceres de la creación (fragmento). Imagen en conversación sobre apuestas metodológicas desde las artes para el presente proyecto (2024</i>	103
Figura 3 <i>Diagrama conceptual adicional desarrollado durante las sesiones de reflexión colectiva (2024)</i>	104

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender la mediación artística pedagógica en Bogotá mediante el análisis de prácticas y discursos desarrollados durante el período 2021-2024. Se empleó un enfoque hermenéutico con diseño de estado del arte, desarrollando un análisis documental sistemático de estudios académicos, informes institucionales y proyectos aplicados en el contexto local. La metodología se estructuró en cuatro etapas: identificación de enfoques pedagógicos mediante fichas de análisis documental, identificación de barreras y desafíos a través de matrices analíticas, interpretación mediante análisis categorial y mapas conceptuales, y diseño de una propuesta fundamentada en los hallazgos. Los resultados evidenciaron una tipología de cinco enfoques predominantes: participativo-relacional, inclusivo-comunitario, pedagógico crítico, sensorial-experimental y digital-híbrido, cada uno con fortalezas y limitaciones específicas según criterios de interdisciplinariedad, inclusión social y formación docente. Se identificaron seis barreras estructurales que limitan el impacto transformador: insuficiencia en formación especializada, precarización laboral, presión por indicadores cuantitativos, barreras de acceso, vacíos en documentación e investigación, y tensiones entre enfoques pedagógicos y expectativas institucionales. Como respuesta, se diseñó una propuesta de mediación artística pedagógica fundamentada en el Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa, que integra hacer artístico, lectura crítica multisensorial y contextualización vivencial mediante dispositivos concretos adaptados a diferentes escalas temporales y poblaciones. La investigación concluye posicionando al licenciado en artes visuales como profesional estratégicamente dotado para ejercer mediación transformadora, reconociendo simultáneamente la necesidad de formación especializada complementaria y reorganización institucional que viabilice prácticas genuinamente humanizadoras.

Palabras clave: mediación artística, pedagogía crítica, Bogotá, transformación social, Abordaje Triangular.

INTRODUCCIÓN

La mediación artístico-pedagógica se ha configurado como un campo estratégico para problematizar las relaciones entre arte, educación y transformación social en contextos urbanos complejos como Bogotá. En el ámbito colombiano, las reflexiones de Beatriz González, a partir de su trabajo en el Museo Nacional de Colombia y sistematizadas en *La educación artística en los museos: Experiencias del Museo Nacional de Colombia* (2005), contribuyeron a reorientar la comprensión de la función educativa del museo. Desde esta perspectiva, la mediación se concibe no como un dispositivo de transmisión unidireccional de información, sino como una práctica formativa que posibilita procesos de interlocución, interpretación y construcción de sentido entre obras y públicos, reconociendo al espectador como sujeto activo de la experiencia estética.

Esta concepción dialoga con los planteamientos de John Dewey en *Art as Experience*, donde el arte es entendido como experiencia integrada en la vida, en la que convergen percepción, emoción y pensamiento, superando la dicotomía entre contemplación estética y experiencia cotidiana. A su vez, desde enfoques críticos contemporáneos como el de Carmen Mörsch, se advierte sobre el riesgo de instrumentalizar la mediación bajo lógicas de accesibilidad simplificadora que neutralicen la complejidad del hecho artístico. En consecuencia, la mediación artístico-pedagógica se plantea como una práctica crítica que, lejos de trivializar la obra, propicia procesos de problematización y pensamiento reflexivo en los públicos (Mörsch, 2009).

Sin embargo, en el contexto bogotano reciente, especialmente durante el período post-pandemia (2021-2024), la mediación artística ha enfrentado transformaciones y tensiones significativas. La digitalización acelerada, las nuevas dinámicas híbridas de encuentro, la búsqueda de formatos experimentales y participativos, junto con persistentes barreras estructurales relacionadas con formación, recursos, acceso y reconocimiento profesional, configuran un panorama complejo que requiere análisis sistemático. Esta investigación responde a la necesidad urgente de comprender críticamente el estado actual de las prácticas de mediación artística pedagógica en Bogotá, identificar sus potencialidades y

limitaciones, y proponer alternativas fundamentadas que fortalezcan su capacidad transformadora en una ciudad marcada por desigualdades, exclusiones y fragmentación social.

El presente documento se estructura en siete capítulos que construyen progresivamente una comprensión profunda del campo. El primer capítulo establece el problema de investigación, analizando cómo la mediación artística en Bogotá se encuentra en tensión entre modelos transmisivos tradicionales y enfoques críticos-participativos emergentes, explorando las implicaciones pedagógicas, estéticas y políticas de estas tensiones. El segundo capítulo justifica la relevancia de esta investigación, argumentando que la mediación artística trasciende lo meramente educativo para constituirse en práctica social fundamental para construcción de ciudadanía, desarrollo de pensamiento crítico, fortalecimiento de tejido comunitario y democratización del acceso cultural, especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad y exclusión como los bogotanos.

El tercer capítulo presenta los objetivos que orientan la investigación: comprender la mediación artística pedagógica en Bogotá mediante análisis de prácticas y discursos recientes, identificar enfoques pedagógicos predominantes con sus aciertos y dificultades, reconocer barreras estructurales que limitan el impacto transformador, y diseñar propuestas situadas que respondan a problemáticas identificadas. El cuarto capítulo desarrolla exhaustivamente los antecedentes, organizados temáticamente en conceptualizaciones teóricas, metodologías aplicadas en contextos educativos, trabajo con poblaciones específicas, arte para transformación social y comunitaria, concluyendo con fundamentación profunda del Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa como marco teórico-metodológico pertinente para el contexto latinoamericano.

El quinto capítulo explicita la metodología empleada: enfoque hermenéutico basado en Gadamer que comprende la interpretación como proceso activo de construcción de sentido, diseño de estado del arte que sistematiza conocimiento existente, análisis documental de producción 2021-2024 con criterios rigurosos de inclusión-omisión, y cuatro etapas metodológicas claramente delimitadas que garantizan sistematicidad y profundidad analítica. El sexto capítulo presenta el diseño metodológico operacional, detallando técnicas de recolección mediante fichas de

análisis documental, procedimientos de categorización, construcción de mapas conceptuales y, fundamentalmente, operacionalización de la metodología triangular propuesta para la mediación transformadora, estableciendo los fundamentos conceptuales y procedimientos concretos de implementación.

El séptimo capítulo constituye el núcleo de resultados, desarrollando los tres objetivos específicos mediante análisis riguroso y propositivo. Primero, identifica y caracteriza los enfoques pedagógicos presentes en la mediación artística bogotana, construyendo tipología que reconoce cinco corrientes predominantes con sus particularidades, fortalezas y tensiones. Segundo, diagnostica críticamente las barreras estructurales que limitan el impacto transformador, evidenciando cómo factores institucionales, laborales, formativos y de acceso operan como obstáculos sistémicos. Tercero, diseña propuesta integral de mediación artística pedagógica fundamentada en el Abordaje Triangular, especificando fundamentos conceptuales, dispositivos metodológicos concretos según formatos y escalas, perfil competencial multidimensional del mediador, y condiciones institucionales requeridas para viabilidad. Finalmente, las conclusiones sintetizan hallazgos principales, establecen implicaciones teóricas y prácticas, reconocen limitaciones de la investigación y proyectan líneas futuras de indagación que contribuyan al fortalecimiento continuo del campo de la mediación artística pedagógica en Bogotá y contextos latinoamericanos similares.

Esta investigación aspira a contribuir tanto al conocimiento académico sobre mediación artística como a la práctica concreta de profesionales, instituciones y comunidades comprometidas con la transformación social mediante el arte. En un momento histórico donde las sociedades enfrentan fragmentación, violencia y exclusión crecientes, fortalecer las capacidades de mediación artística transformadora no constituye lujo cultural sino necesidad urgente de humanización colectiva.

1. PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La historia de la mediación artística en Bogotá es también la historia de una transformación del vínculo entre el arte y sus públicos. A finales del siglo XX y comienzos del XXI, emergió una figura que no era ni artista ni curador ni guía: el mediador. En sus inicios, su rol se confundía con el de un activador sociocultural o un guía educativo que recorría salas con discursos estructurados, pero que no propiciaban un verdadero encuentro entre la obra y el visitante. No obstante, con la fundación de la Escuela de Mediación del Museo Nacional de Colombia por Beatriz González, surgió una nueva forma de pensar la relación entre arte y educación. González (2005) concibió el museo y la exposición como espacios de transmisión de conocimiento donde el público fungiera como un interlocutor activo en un diálogo directo y abierto. En este gesto fundacional, la mediación adquirió cuerpo propio, como un campo de acción sensible, situado, que apostaba por un espectador activo y pensante.

Desde su visión, Beatriz González no concebía al público como receptor pasivo, sino como alguien capaz de interpretar y construir sentidos. Propuso una mediación que no tradujera el arte, sino que facilitara su exploración. Así, el mediador se convirtió en un facilitador de sentidos, alguien que, lejos de imponer una lectura, abría caminos para que cada visitante encontraría la suya. No obstante, esta propuesta no estuvo exenta de tensiones. Desde una mirada crítica, Mörsch (2015) advierte sobre los riesgos de convertir la mediación en un ejercicio que simplifique o banalice el arte en nombre de la accesibilidad, argumentando que la educación en museos debe moverse como una práctica crítica que no neutralice el poder evocador del arte. Para Mörsch, mediar no puede ser sinónimo de hacer "entendible" el arte a cualquier costo, pues ello podría empobrecer su complejidad simbólica. La mediación, sostiene, debe moverse entre la apertura y el rigor, entre la pedagogía y la crítica, en un delicado equilibrio que no neutralice el poder evocador del arte.

En esta tensión entre lo pedagógico y lo sensible, el pensamiento de John Dewey resulta clave. Dewey (2008) propone que el arte no debe entenderse como un objeto a contemplar, sino como una experiencia vivida, en la que se entrelazan emoción, percepción y pensamiento, argumentando que existe una continuidad entre

la experiencia refinada de las obras de arte y las actividades cotidianas. Desde esta mirada, la mediación artística debe propiciar experiencias integradoras, donde el espectador no sea un oyente de discursos, sino un co-creador del sentido. Dewey rescata la experiencia estética como proceso activo, inmerso en la vida cotidiana, lo que obliga a pensar la mediación no como un fin educativo cerrado, sino como un proceso abierto, situado, vivo.

En sintonía con esta perspectiva, el pensamiento de Nicolas Bourriaud aporta una mirada fecunda para comprender los derroteros contemporáneos de la mediación artística. Bourriaud (2006) presenta un conjunto de prácticas artísticas que toman como punto de partida teórico y práctico la totalidad de las relaciones humanas y su contexto social, desplazando la noción de obra como objeto cerrado para concebirla como un entramado de relaciones humanas, un espacio intersticial donde se generan encuentros, afectos y formas de convivencia efímeras. En este horizonte, la mediación se transforma en una pedagogía del vínculo, donde el aprendizaje no reside únicamente en la transmisión de significados, sino en la creación de una experiencia común, compartida entre espectadores, obras y contextos. Así, el rol del mediador se expande: ya no es solo facilitador de sentidos, sino también activador de relaciones, de situaciones de hospitalidad y co-presencia que permiten al espectador situarse, habitar y producir sentido desde su propia experiencia. Esta concepción relacional de la estética complejiza aún más el campo de la mediación, exigiendo una práctica consciente, sensible y situada, que reconozca tanto la potencia de la participación como los límites de su fugacidad.

Estas transformaciones se intensificaron en el contexto post-pandemia, que trajo consigo nuevas formas de habitar los espacios culturales. El confinamiento, la digitalización forzada y la reapertura de los museos como lugares de refugio social reconfiguraron el acceso al arte. La mediación, en este panorama, tuvo que adaptarse a nuevas dinámicas híbridas: presenciales y virtuales, íntimas y colectivas, efímeras y permanentes. Nuevos públicos, nuevas formas de estar juntos, nuevos lenguajes. Y con ello, también nuevas preguntas: ¿cómo mediar desde la distancia?, ¿cómo crear presencia en la ausencia?, ¿cómo garantizar la experiencia estética cuando todo parece disolverse en la pantalla?

A partir de estas transformaciones, la mediación artística ha tendido hacia lo experimental, explorando formatos inmersivos, sensoriales, lúdicos y participativos. Esta búsqueda, aunque valiosa, ha generado tensiones. En ocasiones, la apuesta por lo vivencial corre el riesgo de diluir el sentido profundo de la obra, privilegiando lo inmediato sobre lo reflexivo. La experiencia sensorial, si no se articula con un marco crítico, puede dejar al espectador en la superficie del goce, sin alcanzar la densidad simbólica que el arte propone.

El problema que emerge, entonces, no es el giro hacia lo experimental en sí, sino la falta de equilibrio entre esta dimensión experiencial y la necesidad de inteligibilidad. La mediación no puede perder su dimensión crítica, su capacidad de abrir preguntas, de provocar reflexiones, de sostener contradicciones. Es en ese filo, entre lo inteligible y lo poético, entre lo simbólico y lo sensorial, donde se juega el reto actual de la mediación artística. Reconocer al espectador como co-creador exige no solo ofrecer experiencias significativas, sino también herramientas para que pueda leer, pensar y transformar esas experiencias. Así, el arte podrá seguir siendo un espacio de encuentro, de cuestionamiento y de transformación social.

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué enfoques pedagógicos, prácticas y desafíos caracterizan la mediación artística desarrollada por ARTBO-Articularte, ¿el Museo Nacional de Colombia y El Atajo (FUGA) durante el período 2021-2024?

2. JUSTIFICACIÓN

La mediación artística pedagógica ha cobrado una fuerza cada vez más visible en los últimos años, especialmente por su capacidad de potenciar habilidades fundamentales en los procesos educativos, como la creatividad, el pensamiento crítico, la sensibilidad y la inteligencia emocional. En entornos escolares y culturales, el arte ha dejado de ser una actividad periférica para convertirse en un lenguaje con el que niñas, niños y jóvenes pueden construir sentido sobre sí mismos y el mundo que los rodea. Tal como lo demuestran estudios como el proyecto REAP de Harvard (De Miguel, 2024). La integración de experiencias artísticas en los procesos educativos favorece el desarrollo de la autonomía del estudiante, su motivación y el compromiso con el aprendizaje. Esto ocurre porque el arte tiene la capacidad de provocar, de tocar fibras y generar preguntas que trascienden los esquemas tradicionales del aula.

Más allá de sus beneficios individuales, la mediación artística también cumple un rol clave como práctica social y comunitaria. En espacios donde se dan condiciones de desigualdad, exclusión o conflicto, el arte puede funcionar como un canal para encontrarse, narrarse, resignificarse y activar la escucha. Martínez (2022) destaca cómo los espacios de mediación basados en la co-creación permiten que los participantes se reconozcan como agentes con voz propia, y eso transforma no solo la relación con el conocimiento, sino también la manera en que se habita la escuela, la ciudad o la comunidad. En esa misma línea, Arteaga y Velásquez (2024) han señalado que la mediación artística puede fortalecer vínculos sociales y comunitarios, promoviendo la empatía, la reflexión y la responsabilidad colectiva. Es decir, el arte no solo forma sujetos más críticos y sensibles, sino también comunidades más cohesionadas.

Por su parte, Bogotá no ha sido ajena a estos procesos. Durante los últimos años, diversas iniciativas culturales y pedagógicas han hecho de la mediación artística una apuesta concreta. Proyectos como "El Atajo", promovido por la FUGA, han construido espacios accesibles donde la experiencia estética se vuelve herramienta de aprendizaje, de encuentro y de diálogo. Este tipo de experiencias propone una ruptura con la lógica de transmisión unidireccional, dando lugar a dinámicas más horizontales en las que las personas, independientemente de su nivel de formación, pueden acercarse al arte desde sus propias vivencias. Sin embargo, estos proyectos

no están exentos de dificultades, puesto que las tensiones presupuestales, la falta de formación especializada de los mediadores y la resistencia institucional siguen siendo desafíos que ponen en riesgo la sostenibilidad y expansión de estos procesos (FUGA, 2023).

Por otro lado, plataformas como ARTBO también han mostrado cómo el arte puede circular en formatos más amplios, generando oportunidades de participación e intercambio cultural. Mediante programas como "Articularte", se han buscado nuevas formas de conectar el arte contemporáneo con públicos diversos. Aunque estas experiencias han sido valiosas, también enfrentan retos para asegurar su impacto inclusivo y pedagógico a largo plazo (Argueta & Rodríguez, 2023).

Desde una mirada más crítica y situada, autores como Vergara (2016) han reflexionado sobre la importancia de no perder de vista el contexto en que se producen y reciben las experiencias artísticas. Para ellos, la mediación no puede limitarse a hacer el arte "más comprensible" o "más bonito"; debe ser un proceso que active la conciencia del mirar, que provoque pensamiento y que dé lugar al disenso. Básicamente, hablar de mediación artística es también hablar de política, de cómo se distribuye el acceso al conocimiento y al goce estético en nuestras sociedades. Como plantea Warner (2012) no existe un solo público, sino múltiples públicos y contrapúblicos, con intereses, trayectorias y experiencias diferentes. Por eso, pensar una mediación artística pedagógica en Bogotá supone preguntarse constantemente: ¿quiénes están participando?, ¿quiénes siguen quedando por fuera?, ¿cómo se pueden ampliar y diversificar esas voces?

Todo esto adquiere mayor relevancia si tenemos en cuenta lo que sucedió entre 2021 y 2024, un período marcado por las consecuencias culturales y educativas de la pandemia por COVID-19, que obligó a repensar los modos de encuentro, los lenguajes de mediación y el rol de las tecnologías. La digitalización acelerada y la búsqueda de experiencias híbridas abrieron nuevas posibilidades, pero también nuevas preguntas: ¿cómo mediar desde la distancia?, ¿cómo crear presencia en la ausencia?, ¿cómo garantizar la experiencia estética cuando todo parece disolverse en la pantalla? Estas interrogantes han movilizad reflexiones y transformaciones profundas en las prácticas de mediación artística en contextos bogotanos.

A pesar de la riqueza y relevancia de estas experiencias, existe una notoria escasez de sistematización y análisis crítico sobre las prácticas de mediación artística desarrolladas en Bogotá durante este período. La mayoría de las iniciativas se implementan de manera aislada, sin espacios consolidados de diálogo, intercambio o reflexión colectiva que permitan identificar tendencias, aprendizajes comunes, desafíos compartidos y oportunidades de fortalecimiento del campo. Esta ausencia de sistematización limita la posibilidad de aprender de la experiencia acumulada y dificulta la construcción de conocimiento situado sobre la mediación artística en contextos colombianos.

Bajo este panorama, es urgente revisar, analizar y comprender a fondo cómo se han venido desarrollando las prácticas de mediación artística en Bogotá, no solo para documentar buenas prácticas o señalar dificultades, sino también para imaginar nuevas rutas posibles. Dicho ejercicio implica recopilar información de experiencias concretas, identificar enfoques pedagógicos, reconocer los sesgos y limitaciones, y proponer alternativas que integren lo sensible, lo crítico y lo colectivo. Porque mediar artísticamente no es simplemente facilitar una actividad; es sostener un espacio para que algo pase, para que alguien mire distinto, se haga preguntas, se emocione, se exprese, se escuche o se transforme. Y en una ciudad tan compleja y diversa como Bogotá, esos pequeños movimientos pueden tener un eco mucho más grande de lo que a veces imaginamos.

Esta investigación busca contribuir a llenar este vacío mediante la construcción de un estado del arte que analice en profundidad tres experiencias representativas de mediación artística en Bogotá durante el período 2021-2024: el programa Articularte de ARTBO, las mediaciones del Museo Nacional de Colombia y el proyecto El Atajo promovido por la Fundación Gilberto Alzate Avendaño (FUGA). Estas tres instituciones fueron seleccionadas por su trayectoria, su diversidad de enfoques pedagógicos y su alcance en términos de públicos atendidos, lo que permite construir un panorama amplio y matizado de las prácticas actuales de mediación en la capital.

El análisis de estas experiencias permitirá identificar los enfoques pedagógicos predominantes, reconocer fortalezas y limitaciones, visibilizar las barreras que enfrentan los mediadores en su práctica cotidiana, y comprender los desafíos relacionados con la formación, los recursos disponibles, el diseño pedagógico y la

inclusión. A partir de estos hallazgos, será posible diseñar propuestas de mediación más pertinentes, contextualizadas e innovadoras que respondan a las necesidades reales del campo y de los públicos diversos que participan en estas experiencias.

Esta investigación se inscribe directamente en la línea de investigación "Pedagogías de lo artístico visual" toda vez que, en primer lugar, se interesa por comprender, analizar y transformar las prácticas educativas vinculadas con las artes visuales en diversos contextos, tanto formales como no formales, en donde, la mediación artística en museos, galerías y espacios culturales constituye precisamente uno de esos contextos no formales donde se despliegan pedagogías específicas, muchas veces invisibilizadas o poco documentadas desde la investigación académica, en ese sentido, este trabajo aporta a la línea al visibilizar y caracterizar las pedagogías que se construyen en estos espacios de encuentro entre públicos, mediadores y obras de arte, reconociendo que estas prácticas educativas también forman parte del campo de la educación artística y merecen ser estudiadas con rigor.

En segundo lugar, esta investigación no se limita a facilitar el acceso al arte, sino que se comprende como una práctica política y social que incide en la distribución del conocimiento, en la construcción de ciudadanía, en el reconocimiento de la diversidad y en la transformación de las formas de mirar y habitar el mundo. Al analizar experiencias concretas desarrolladas en Bogotá durante 2021-2024, se contribuye a problematizar las pedagogías de lo artístico visual desde una perspectiva situada, atenta a los contextos, las tensiones y las posibilidades reales de transformación social a través del arte.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Analizar los enfoques pedagógicos y las prácticas de mediación artística desarrolladas por ARTBO-Articularte, el Museo Nacional de Colombia y el proyecto El Atajo (FUGA) durante el período 2021-2024, mediante un estado del arte

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar los enfoques pedagógicos presentes en las experiencias de mediación artística de ARTBO-Articularte, Museo Nacional de Colombia y El Atajo (FUGA) durante 2021-2024.
- Caracterizar las principales barreras y desafíos que enfrentan las prácticas de mediación artística analizadas en el período 2021-2024.
- Diseñar una propuesta de mediación artística pedagógica que responda a las problemáticas identificadas

4. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Los antecedentes se estructuraron con base en un análisis temático que permitió identificar los principales enfoques, metodologías y resultados relacionados con la mediación artística y pedagógica en diversos contextos. Estos se organizaron según las aportaciones teóricas, los métodos empleados y los efectos observados en las prácticas artísticas y educativas. Primero, se abordaron las conceptualizaciones generales y críticas sobre la mediación artística y su impacto transformador, seguidas de estudios que analizan metodologías específicas aplicadas en contextos educativos y sociales. Posteriormente, se presentaron investigaciones enfocadas en poblaciones específicas, como personas en situaciones de vulnerabilidad, comunidades urbanas y personas con TEA, para evidenciar el alcance inclusivo y plural de estas prácticas. Finalmente, se incluyeron casos en los que el arte se utiliza como herramienta para abordar problemáticas sociales, fomentando el diálogo, la cohesión comunitaria y la transformación cultural. Esta jerarquización permitió integrar una visión amplia y profunda del estado actual de la mediación artística, destacando su potencial como instrumento de educación, inclusión y cambio social.

4.1 Conceptualizaciones y enfoques teóricos

Trilleras (2018) efectuó una investigación de licenciatura en la Pontificia Universidad Javeriana, en donde, desarrolló una investigación titulada "*El arte como herramienta de mediación. Experiencia artística para la resocialización de menores infractores de la ley en Colombia*". El objetivo de este estudio fue comprender cómo el arte funciona como herramienta de mediación en los procesos de resocialización de niños y adolescentes pertenecientes al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA). Metodológicamente, la investigación se centró en el análisis del programa "Laboratorios de Formación en Creación Artística" desarrollado al interior de centros de atención para menores infractores. Los resultados evidenciaron que los proyectos artísticos tienen incidencia significativa en los procesos de resocialización, funcionando como canales para el reconocimiento de sí mismos, la expresión emocional y la resignificación de sus experiencias vitales. Este trabajo aporta a la presente investigación al demostrar que la mediación artística trasciende los espacios museísticos tradicionales y puede configurarse como práctica transformadora en contextos de vulnerabilidad social, ampliando así la comprensión del campo de acción de los mediadores artísticos.

Por su parte, Lozano (2019) en su tesis de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, titulada "*Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: Propuesta de enriquecimiento pedagógico en la experiencia artística para la primera infancia, en el contexto de Nidos – IDARTES2*" se propuso fortalecer los procesos educativos en la primera infancia a través de la construcción de mediaciones pedagógicas en experiencias artísticas. La metodología empleada fue de tipo cualitativo con enfoque hermenéutico, desarrollando un proceso de investigación-intervención en los espacios de Nidos del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES). Los resultados mostraron que proponer orientaciones pedagógicas para enriquecer la experiencia artística aporta significativamente tanto a los procesos de los mediadores como al desarrollo educativo de los niños entre tres y cinco años. La investigación evidenció tensiones vigentes entre el arte y la pedagogía, señalando que frecuentemente se utilizan de manera instrumentalizada sin reconocimiento mutuo. Como aporte central, la autora plantea que las mediaciones pedagógicas permiten que la experiencia artística parta de los procesos particulares de cada niño, reconociéndolos como sujetos creadores, propositivos y activos frente a su propio aprendizaje. Esta investigación contribuye a la presente tesis al visibilizar la necesidad de formación especializada de los mediadores y al evidenciar que la mediación artística requiere de construcciones pedagógicas intencionadas y contextualizadas.

Desde el campo de la Museología, Mazuera (2019) llevo a cabo en la Universidad Nacional de Colombia, el desarrolló su tesis de maestría titulada "*Revisión de tendencias de mediación en museos a través de las TIC, para la construcción de una propuesta de estrategias de uso adaptadas al contexto de los museos colombianos*". El objetivo fue analizar las formas de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación en los dispositivos de mediación museística, con el fin de proponer estrategias adaptadas al contexto colombiano. La metodología consistió en la revisión de catorce experiencias de desarrollo de dispositivos de mediación digital de carácter internacional y local, clasificadas según dimensiones web, móvil o social, a partir del concepto de "ecología de la participación" como herramienta teórica de análisis. Los resultados arrojaron diez recomendaciones agrupadas en cuatro bloques temáticos: enriquecer las experiencias, conocer los públicos y acercarlos, diseñar con enfoque emocional, y nuevas actitudes institucionales. Este estudio aporta a la presente investigación al evidenciar cómo las

transformaciones tecnológicas impactan las prácticas de mediación artística, particularmente relevante para comprender las mediaciones desarrolladas durante el período 2021-2024, marcado por la digitalización acelerada derivada de la pandemia por COVID-19.

En un estudio efectuado en la Universidad Pedagógica Nacional, Barco et al. (2024) realizaron un artículo de Licenciatura titulado "*Prácticas en la línea Pedagogías de lo Artístico Visual*". El objetivo de este trabajo fue establecer los vínculos entre la práctica educativa y los objetos de estudio de la línea de investigación: epistemología de la educación artística visual, didácticas de las artes visuales y práctica pedagógica reflexiva. Metodológicamente, se estructuró como un documento base que articula los espacios académicos de práctica desde fundamentación hasta profundización, proponiendo syllabus específicos para cada nivel. Los aportes centrales de este documento radican en la conceptualización del mediador artístico desde tres perspectivas complementarias: el profesor reflexivo (Dewey, Schön), el profesor investigador (Stenhouse, Elliot) y el profesor mediador (Tébar). Además, planteó que la mediación artística debe comprenderse como una práctica relacional y transformadora que trasciende la función de "acercar el arte al público" para posicionarse como modelo de intervención socioeducativa. Este documento resulta fundamental para la presente investigación al proporcionar un marco conceptual situado sobre la formación de mediadores artísticos en Colombia y al evidenciar la necesidad de investigaciones que caractericen y fortalezcan las prácticas de mediación en contextos bogotanos.

Barco et al. (2018), en su artículo sobre *de la Línea de investigación Pedagogías de lo Artístico Visual* de la Universidad Pedagógica Nacional, establecen los fundamentos epistemológicos y metodológicos que orientan la investigación en educación artística visual. El propósito central fue configurar un campo de indagación sobre los asuntos pedagógicos implicados en la educación de las artes visuales, problematizando su epistemología, discursos y prácticas. El documento se estructuró en torno a tres ejes problemáticos: las tendencias epistemológicas de la Educación Artística Visual como campo de saber; la práctica pedagógica del maestro de artes visuales y la construcción de saber pedagógico; y las interrelaciones entre educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad en procesos reales de enseñanza-aprendizaje. Metodológicamente, la línea se inscribió en la investigación cualitativa

con intereses emancipatorios y dimensión ética como práctica crítica. Los aportes principales incluyeron la comprensión de las pedagogías de lo artístico visual desde una perspectiva plural y situada, el reconocimiento de la mediación pedagógica como práctica que favorece el aprendizaje de las artes visuales, y la valoración del maestro como profesional reflexivo capaz de producir conocimiento desde su propia práctica. Este documento fundamenta teóricamente la presente investigación al proporcionar categorías conceptuales para el análisis de las prácticas de mediación artística y al situar la mediación como objeto de estudio legítimo dentro del campo de la educación artística visual en Colombia.

Martín y Ledesma (2020) analizaron la educación artística, mediación cultural y formación en los museos, centros de arte y salas dependientes de la Comunidad de Madrid, destacando que todas las áreas artísticas y todos los agentes culturales tienen cabida en el trabajo de difusión, mediación y educación que se desarrolla en instituciones culturales. Los autores subrayan que el objetivo principal es acercar y favorecer el entendimiento de los contenidos culturales desde un posicionamiento crítico y reflexivo, independientemente del perfil de los visitantes.

En su investigación, Peters (2020) explora diversas metodologías y enfoques que han surgido en torno a la mediación artística, entendida como el conjunto de prácticas que facilitan la relación entre el arte, las instituciones culturales y el público, donde analiza perspectivas teóricas y metodológicas provenientes de distintas disciplinas, incluyendo la pedagogía, la sociología, y los estudios culturales, con el fin de mapear cómo se entiende y aplica la mediación en contextos diversos, destacando los enfoques participativos, colaborativos y críticos, que buscan no solo acercar el arte al público, sino fomentar una interacción activa y significativa en la que los participantes sean cocreadores de la experiencia artística. Peters (2020) concluye que la mediación artística es un campo en construcción, caracterizado por la pluralidad de enfoques y objetivos que responden a contextos específicos. El autor propone que la mediación no es solo una herramienta de transmisión de conocimiento, sino un espacio dinámico de construcción de sentido y de diálogo crítico, en el que se resignifican tanto el rol de la obra de arte como el del espectador

Bernaschina (2022) establece la importancia de la participación tanto en las actividades museísticas como en las actividades artísticas contemporáneas para

fusionar la doble mediación a través de los nuevos enfoques del mundo cultural, destacando el espacio artístico y su relación con la comunidad para brindar y vincular la estrategia comunicativa y la práctica creativa. Este análisis metodológico del sistema educativo no formal consiste en mejorar la interacción entre mediadores/as y participantes profesionales/no profesionales hacia un modelo integral de mediación en las TIC, sugiriendo que la mediación cultural-artística desde la virtualidad inclusiva representa tanto una cuestión como un beneficio potencial para usuarios con diversidad cultural, especialmente en contextos post-pandemia (Bernaschina, 2022).

4.2 Metodologías aplicadas en contextos educativos

García y Montenegro (2021) desarrollaron una investigación cualitativa sobre metodologías de mediación artística implementadas por artistas-docentes en contextos educativos formales chilenos. Los autores definen al artista-docente como, "Un sujeto híbrido que transita entre dos campos profesionales distintos, el arte y la educación, estableciendo puentes conceptuales y metodológicos que enriquecen ambos territorios" (García & Montenegro, 2021, p. 45). Esta caracterización resulta fundamental para comprender el rol específico del mediador artístico, quien no es exclusivamente artista ni exclusivamente educador, sino que habita productivamente esta tensión identitaria. Las metodologías identificadas se caracterizan por enfoques participativos y relacionales donde, "Los estudiantes no son concebidos como receptores pasivos de conocimiento artístico, sino como co-creadores activos de experiencias que estimulan su imaginación, percepción y capacidad crítica" (p. 58). Este planteamiento resuena con las prácticas observadas en El Atajo de la FUGA durante 2021-2024, donde las actividades se diseñan "con" los participantes y no solo "para" ellos. Sin embargo, es necesario problematizar hasta qué punto esta horizontalidad es realmente efectiva cuando los objetivos institucionales preestablecidos entran en conflicto con los intereses emergentes de los participantes, tensión que atraviesa constantemente las experiencias analizadas en esta investigación.

Entre las prácticas concretas documentadas por García y Montenegro (2021) destacan el trabajo en proyectos colectivos de largo aliento, el uso pedagógico de materiales cotidianos y reciclables, y lo que denominan "pedagogía del proceso", es decir, "El privilegio de la experimentación, el error productivo y la exploración personal por sobre la consecución de resultados técnicamente perfectos o estéticamente

complacientes" (p. 67). La noción de "error productivo" merece especial atención pues desafía las lógicas evaluativas tradicionales. En el contexto bogotano (2021-2024), esta tensión entre proceso y producto emerge constantemente: mientras los mediadores valoran el proceso creativo, las instituciones frecuentemente demandan productos visibles que "demuestren" el éxito de la mediación, revelando una contradicción estructural entre lógicas pedagógicas y lógicas institucionales de legitimación. Los autores concluyen que estas metodologías, "Fomentan un aprendizaje más significativo y transformador, en tanto los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas sino que desarrollan conciencia metacognitiva sobre sus procesos creativos y comprensión crítica del entorno sociocultural" (García & Montenegro, 2021, p. 89).

En complemento, Martínez (2022) desarrolla el concepto de "Pedagogías de la co-creación" en su estudio sobre mediación artística en entornos universitarios colombianos, definiéndolas como aquellas en las que "los estudiantes participan activamente en la construcción de experiencias artísticas significativas que dialogan con sus inquietudes existenciales, identitarias y político-sociales" (Martínez, 2022, p. 34). La autora identifica tres componentes metodológicos centrales: apropiación espacial, experimentación colaborativa y reflexión crítica situada. Sobre el primero señala que, "El campus universitario se transforma en un laboratorio vivo de prácticas artísticas situadas donde los estudiantes exploran críticamente temas de identidad, pertenencia, género, memoria colectiva y crítica social" (p. 52). Esta noción de "campus como laboratorio" conecta con una tensión central en las experiencias analizadas: la relación entre espacio institucional y espacio público. Mientras el Museo Nacional opera principalmente dentro de sus muros arquitectónicos, El Atajo propone una mediación nómada que interviene el espacio urbano, lo cual transforma radicalmente las dinámicas de aprendizaje artístico. Los resultados reportados por Martínez (2022) incluyen, "Aumento sustancial en participación estudiantil en actividades culturales, mayor apreciación del arte como herramienta de reflexión crítica, y fortalecimiento del sentido de pertenencia comunitaria" (p. 78), aunque es necesario cuestionar si estos resultados son generalizables a contextos con públicos más heterogéneos como los de ARTBO-Articularte.

González (2022) aporta otra perspectiva al desarrollar una investigación sobre mediación pedagógica como dispositivo de activación de la experiencia estética en

espacios expositivos españoles. El autor parte de una premisa fundamental: "la mediación pedagógica no consiste en 'traducir' el lenguaje hermético del arte contemporáneo ni en 'simplificar' las complejidades conceptuales, sino en crear las condiciones de posibilidad para que el encuentro entre obra y espectador devenga en experiencia estética significativa" (González, 2022, p. 23). Esta conceptualización desplaza la mediación desde un modelo transmisivo-informativo hacia uno generativo-experiencial, dialogando profundamente con el segundo vértice del Abordaje Triangular de Barbosa: la "lectura de obra" como construcción activa de significados. La metodología propuesta incluye actividades participativas estructuradas, diálogos guiados no directivos, y ejercicios de apropiación creativa, buscando "activar la curiosidad epistemológica, la interpretación personal fundamentada y el sentido crítico, evitando tanto el relativismo interpretativo como el dogmatismo de una única lectura válida" (González, 2022, p. 47). Esta tensión entre apertura y cierre interpretativo constituye uno de los dilemas más complejos observados en las prácticas de mediación analizadas durante 2021-2024, particularmente en el Museo Nacional donde coexisten visitas guiadas tradicionales con propuestas más experimentales de mediación.

Finalmente, García y Hoecker (2022) abordan el rol de las prácticas de mediación y las artes relacionales en el contexto educativo chileno, analizando el trabajo de artistas-docentes mediante metodología cualitativa que incluyó entrevistas y observaciones en diversas instituciones culturales. Los resultados muestran que estos profesionales adoptan, "Enfoques pedagógicos no tradicionales donde la interacción y el diálogo se convierten en herramientas centrales para la enseñanza de las artes" (García & Hoecker, 2022, p. 56), desafiando estructuras jerárquicas tradicionales y promoviendo una educación más horizontal y colaborativa. Los autores sostienen que, "Las artes relacionales aplicadas en educación artística permiten mayor conexión y comprensión entre participantes al generar espacios de co-creación y reflexión conjunta" (p. 71). Este enfoque relacional emerge como característica transversal en las tres instituciones bogotanas analizadas, aunque con matices: mientras ARTBO privilegia encuentros breves e intensos durante la feria, el Museo Nacional desarrolla procesos más sostenidos con grupos escolares, y El Atajo construye vínculos comunitarios de largo plazo. Estas diferencias temporales y

relacionales configuran tipos distintos de mediación que requieren análisis diferenciado.

4.3 Poblaciones específicas e inclusión social

Mesas (2021) desarrolló una investigación doctoral enfocada en prácticas artísticas participativas para la inclusión de personas con diversidad funcional en el arte contemporáneo español. Su trabajo examina proyectos que involucran activamente a estas personas en procesos creativos, concluyendo que, "El arte participativo no solo facilita la expresión individual sino que también promueve el reconocimiento social y la dignidad de personas tradicionalmente excluidas de los espacios culturales hegemónicos" (Mesas, 2021, p. 187). Esta perspectiva resulta crucial para comprender la mediación artística como práctica de justicia social y no meramente como estrategia de democratización cultural. La autora evidencia que las prácticas artísticas participativas, "Representan una vía efectiva para democratizar el acceso al arte y fomentar una cultura más plural e inclusiva" (p. 203), aunque es necesario problematizar si la mera inclusión física en espacios artísticos garantiza una inclusión simbólica y epistémica real, o si reproduce formas sutiles de tokenismo y paternalismo.

En complemento, Sánchez-Ríos (2021) explora cómo las artes visuales pueden fomentar inclusión social y transformación pedagógica en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Mediante metodología cualitativa basada en estudios de caso, entrevistas con docentes, terapeutas y familiares, y observaciones directas en talleres artísticos, la autora documenta cómo, "Las artes visuales empleadas como mediación pedagógica facilitan la comunicación y expresión en personas con TEA, ayudando a reducir barreras de interacción social y fortaleciendo habilidades de comunicación no verbal" (Sánchez-Ríos, 2021, p. 92). El estudio sugiere que, "Los entornos artísticos ofrecen un espacio seguro y flexible donde los participantes exploran su creatividad, se conectan con otros y experimentan mayor sensación de pertenencia" (p. 105). La autora propone que las artes visuales funcionan como un "rizoma", estructura abierta y no lineal que favorece inclusión y transformación, contrastando con enfoques tradicionales más rígidos. Este planteamiento dialoga con nociones de pedagogías nómadas y rizomáticas que desestabilizan las estructuras arborescentes del conocimiento disciplinar, aunque

sería necesario profundizar cómo estas metáforas botánicas se traducen en prácticas pedagógicas concretas.

Ortuño (2022) presentó el proyecto "Todos Somos Arte" desarrollado con seis jóvenes con TEA en la asociación Autismo Somos Todos de Cartagena, España. El proyecto utilizó, "El arte como recurso expresivo multidisciplinar basado en la experimentación con materiales plásticos para mejorar habilidades comunicativas y sociales" (Ortuño, 2022, p.4). Los resultados evidenciaron cómo, "La expresión plástica constituye una potente herramienta para el fomento de la imaginación, abstracción y significación del mundo" (p. 110), validando el papel de la mediación artística como estrategia inclusiva y transformadora. Sin embargo, surge la pregunta sobre la sostenibilidad de estos proyectos más allá de intervenciones puntuales: ¿cómo se institucionalizan estas prácticas para que no dependan del voluntarismo de mediadores individuales? Las experiencias analizadas en Bogotá (2021-2024) enfrentan precisamente este desafío de sostenibilidad institucional.

Sandoval et al. (2020) utilizaron el teatro como mediación pedagógica mediante investigación-acción con jóvenes autistas, destacando que, "El teatro como estrategia pedagógica no solo favorece el desarrollo de habilidades sociales en personas con TEA sino que también ofrece un modelo inclusivo y expansivo para proyectos educativos" (Sandoval et al., 2020, p. 78). Uno de los logros significativos fue la creación del Grupo de Teatro Rompecabezas, espacio inclusivo que brindó oportunidades recreativas, laborales y personales. Por su parte, Daza y Rincón (2023) aplicaron investigación-acción con títeres en educación preescolar para potenciar comunicación y escucha activa, concluyendo que, "El títere como recurso pedagógico facilita el aprendizaje comunicativo y fomenta empatía y cooperación, aportando significativamente al desarrollo integral del niño" (Daza & Rincón, 2023, p. 45). Estos estudios evidencian la diversidad de lenguajes artísticos (artes visuales, teatro, títeres) movilizados en mediación inclusiva, planteando la pregunta sobre si existe una jerarquía entre estos lenguajes o si todos poseen igual potencial transformador según contextos específicos.

4.4 Arte para la transformación social y comunitaria

Moreno (2021) plantea que, "La mediación artística no se limita a acercar el arte a la gente sino que busca generar espacios de participación donde las personas,

especialmente aquellas en situación de vulnerabilidad o exclusión, puedan expresarse y fortalecer su sentido de pertenencia y agencia" (Moreno, 2021, p. 67). La autora explora metodologías participativas donde el arte actúa como canal de diálogo y reflexión crítica, permitiendo a individuos y comunidades transformar su realidad mediante procesos creativos. Su enfoque considera tanto la experiencia estética como el impacto social, entendiendo el arte como medio para abordar problemáticas sociales y fomentar cohesión y resiliencia comunitarias. Moreno concluye que, "La mediación artística resulta fundamental para lograr cambio social sostenible, ya que no solo facilita acceso a la cultura sino que también promueve desarrollo de habilidades emocionales y sociales" (p. 89). Esta perspectiva transforma radicalmente la comprensión de la mediación: ya no se trata de un servicio educativo accesorio sino de una práctica política de transformación social. En el contexto bogotano analizado, esta dimensión transformadora se manifiesta con mayor claridad en El Atajo, que trabaja directamente con comunidades en situación de vulnerabilidad, mientras que ARTBO y el Museo Nacional operan con lógicas más cercanas a la democratización cultural que a la transformación social radical.

Arteaga y Velásquez (2016) investigaron el uso de artes visuales como herramienta de sensibilización y promoción del cuidado en el proyecto Cuydarte. La metodología participativa y colaborativa incluyó talleres de creación artística, actividades grupales y sesiones de reflexión donde, "Los participantes exploraron temas de cuidado, empatía y responsabilidad social a través de distintos lenguajes artísticos" (Arteaga & Velásquez, 2016, p. 54). Los resultados indicaron que, "Las actividades artísticas promovieron mayor sensibilidad hacia los otros, fortaleciendo el sentido de comunidad y respeto mutuo" (p. 67). Los participantes expresaron cambios en su perspectiva sobre el cuidado, destacando cómo el arte les permitió reflexionar sobre sus relaciones y la importancia de atender a los demás. Este proyecto evidencia cómo la mediación artística puede abordar problemáticas sociales específicas —en este caso el cuidado y la empatía, operando en la intersección entre educación artística y educación socioemocional.

Por su parte, Sánchez y Rojas (2023) exploran el "Baúl Artístico" como herramienta pedagógica para promover conciencia de derechos culturales entre estudiantes costarricenses. La metodología cualitativa y participativa involucró, "Actividades artísticas y creativas con materiales diversos (pinturas, papeles,

materiales reciclables) que los estudiantes utilizaban para expresar ideas y reflexiones sobre cultura y derechos" (Sánchez & Rojas, 2023, p.23). Los resultados indicaron que la estrategia, "No solo despertó interés por las artes sino que fomentó comprensión más profunda de derechos culturales, permitiendo explorar identidad y expresiones culturales en ambiente de respeto y creatividad" (p. 92). Este enfoque conecta mediación artística con educación en derechos humanos, ampliando el campo de acción pedagógica del arte más allá de la apreciación estética.

Cálix (2020) analiza el uso del arte como herramienta de mediación y transformación social en comunidades vulnerables hondureñas mediante metodología cualitativa y participativa. El autor empleó entrevistas con líderes comunitarios, artistas y participantes, así como observaciones de talleres y análisis de contenido de obras producidas, identificando temas recurrentes como, "Identidad, justicia social y derechos humanos" (Cálix, 2020, p. 103). Los resultados mostraron que "estas intervenciones artísticas no solo fomentan creatividad sino que también crean espacios seguros para el diálogo, fortalecimiento de identidad cultural y resolución de conflictos" (p. 118). Cálix destaca que, "La mediación artística en Honduras tiene impacto significativo en cohesión social, resiliencia comunitaria y construcción de paz, especialmente en áreas afectadas por violencia y pobreza" (p. 134). Este estudio evidencia cómo la mediación artística puede operar en contextos de conflicto y violencia, planteando preguntas sobre los límites y alcances del arte como herramienta de pacificación social: ¿puede el arte realmente transformar estructuras de violencia o solo ofrece paliativo temporal?

4.5 El abordaje triangular de Ana Mae Barbosa: hacia una pedagogía crítica en mediación artística

El Abordaje Triangular, desarrollado por la educadora brasileña Ana Mae Barbosa², constituye uno de los marcos teórico-metodológicos más influyentes en la arte-educación latinoamericana de las últimas décadas. Barbosa (2010a) explica que su propuesta emerge como respuesta crítica a dos corrientes pedagógicas polarizadas desde la década de 1950: por un lado, "La tradición modernista de la libre-expresión, centrada en la intuición y la expresión personal del estudiante" (p. 32); por otro, "La corriente disciplinar representada por el Discipline Based Art Education (DBAE) estadounidense y los Critical Studies in Art Education británicos, que abogaban por la introducción de contenidos conceptuales especializados en la

enseñanza del arte" (Barbosa, 2010a, p. 33). Situándose en un punto intermedio, Barbosa propone un currículo que, "Interliga el hacer artístico, el análisis de la obra de arte y la contextualización" (2010a, p. 36), respetando simultáneamente las necesidades del estudiante y la especificidad de la materia artística. Esta triangulación epistemológica reconoce que ninguna de las tres dimensiones por sí sola resulta suficiente para construir una pedagogía integral del arte.

El primer vértice corresponde al hacer artístico (fazer artístico), que implica creación, experimentación y producción de obras o artefactos visuales por parte de los estudiantes. Barbosa (2010a) defiende que, "La sola creación autoexpresiva resultaba insuficiente para desarrollar una cultura apreciativa de las imágenes, tanto artísticas como cotidianas" (p. 37), por lo que el hacer artístico debe trascender la mera reproducción técnica. Inicialmente conceptualizado como releitura y posteriormente redenido interpretación, este hacer, "Enfatiza un proceso de apropiación crítica y creativa de referentes visuales" (Barbosa, 1998, p. 39). La autora advierte explícitamente: "El error más grave es restringir el hacer artístico, parte integrante de la triangulación, a la releitura de obras" (Barbosa, 1998, pp. 39-40), pues el riesgo de derivar en "reproducción improductiva" motivó la sustitución del término por interpretación, destacando la dimensión hermenéutica del proceso creativo.

En las experiencias analizadas en Bogotá (2021-2024), este vértice se manifiesta diferenciadamente: mientras ARTBO-Articularte privilegia talleres de creación vinculados a exposiciones específicas, El Atajo desarrolla procesos creativos más largos y menos atados a referentes expositivos. Esta diferencia temporal y metodológica plantea preguntas sobre qué tipo de "hacer artístico" es más formativo: ¿el taller intensivo de dos horas o el proceso extendido de varias semanas?

El segundo vértice corresponde a la lectura de la obra de arte (leitura de obra de arte), inspirada en el movimiento norteamericano Reader Response, que concibe la lectura como "construcción activa de significados por parte del receptor en diálogo con el objeto artístico" (Barbosa, 1998, p. 40). }Le Guin (como se cito en Barbosa,1998), "Leer no es tan pasivo como oír o ver. Es un acto: lo hacemos" (2020, p. 182), enfatizando que la lectura implica, "Cuestionamiento, búsqueda, descubrimiento y desarrollo de la capacidad crítica" (Barbosa, 1998, p. 40), nunca la reducción de los estudiantes a, "Receptáculos pasivos de las informaciones del

profesor" (p. 40). Para Barbosa (2010a), resulta fundamental desarrollar una, "Alfabetización visual que permita leer críticamente las imágenes" (p. 38). Esta noción dialoga con el concepto de "alfabetización política" de Paulo Freire (2004), que implica superar la percepción ingenua de la realidad por una percepción crítica como condición para la concientización y transformación social. Aunque Barbosa no establece explícitamente esta articulación conceptual, puede inferirse que la alfabetización visual tiene como horizonte la alfabetización política, posible únicamente mediante una educación liberadora que rompa con la domesticación freireana. En el contexto bogotano analizado, la "lectura de obra" enfrenta desafíos específicos: ¿cómo desarrollar alfabetización visual cuando muchos participantes tienen escaso o nulo contacto previo con arte contemporáneo? ¿Cómo evitar que la lectura de obra se convierta en imposición de códigos culturales de clase media educada?

El tercer vértice es la contextualización (contextualização), que Barbosa considera "la condición epistemológica básica de nuestro momento histórico (posmodernidad)" (2010a, p. 39). Contextualizar no se reduce a proporcionar datos biográficos del artista o información historiográfica convencional, sino que implica "poner la obra en contexto, mostrar la relación de la obra y del artista con el medio de la época" (Barbosa, 2010a, p. 39). Más aún, contextualizar es "establecer relaciones", constituyéndose así en "la puerta abierta para la interdisciplinaridad" (Barbosa, 1998, p. 38). Desde una perspectiva hermenéutica gadameriana, la contextualización opera como fusión de historicidades: la de la obra y la del receptor. Como señala Barbosa (2010a), "Cada generación tiene derecho de mirar e interpretar la historia de manera propia, dando un significado a la historia que no tiene significación en sí misma" (p. 39). La comprensión es siempre proyectual, situada en el presente y orientada al futuro, por lo que no existe único significado de origen ni significado final de destino. Esta perspectiva historicista y relativista resulta fundamental para comprender cómo las mediaciones analizadas en Bogotá (2021-2024) operan contextualizaciones diferenciadas según sus públicos: escolares, universitarios, comunidades barriales, visitantes ocasionales de feria artística.

Un aspecto fundamental es que las tres acciones no constituyen "fases" secuenciales sino. "Procesos mentales que se interconectan para operar la red cognitiva del aprendizaje" (Barbosa, 1998, p. 40). Esta precisión resulta crucial para

evitar instrumentaciones metodológicas esquemáticas que fragmentan el proceso en etapas rígidas. Losada (2017) advierte sobre el "síntoma más superficial y recurrente" de esta fragmentación, "El profesor inicia la clase con una explicación sobre la vida y época de determinado artista, después muestra varias obras, elige una para ser apreciada con los alumnos y finalmente solicita que hagan una copia a título de releitura" (pp. 234-236). Esta práctica reproduce precisamente la educación bancaria criticada por Barbosa y Freire. Por el contrario, Barbosa (1998) enfatiza que, "La contextualización debe operar tanto en el proceso de lectura como en el proceso de creación artística" (p. 41), sugiriendo que la metáfora del triángulo debe pensarse como un "zigzag" (zigzague) dada la introyección de la contextualización hacia los procesos más englobantes de creación y comprensión (Barbosa, 2010a). En las prácticas observadas en Bogotá, esta no-linealidad es más evidente en El Atajo que en experiencias más estructuradas del Museo Nacional, planteando la pregunta sobre si la rigidez metodológica institucional obstaculiza la fluidez cognitiva del Abordaje Triangular.

Barbosa sitúa su propuesta en el horizonte de una pedagogía posmoderna, multicultural y descolonizadora. La autora sostiene que, "Formando a los sujetos en el entendimiento del arte, se les forma de manera implícita para la comprensión crítica de la imagen, sea esta de tipo artístico o no" (Barbosa, 2010a, p. 36). Sin embargo, es importante problematizar que la alfabetización propuesta se centre principalmente en lo visual, cuando las prácticas artísticas posmodernas han desjerarquizado los sentidos a través del performance, instalaciones inmersivas y arte sonoro. Una arte-educación verdaderamente multicultural y descolonizadora no debería descuidar el aspecto multisensorial de la experiencia estética, reconociendo que el mundo cultural es siempre multisensorial. La dimensión descolonizadora del Abordaje Triangular se manifiesta en su énfasis en la valorización de identidades locales, regionales y nacionales, potenciando historias particulares y propiciando diálogo intercultural. Sin embargo, Barbosa (2010a) advierte que:

Para que la educación a través del arte sea verdaderamente liberadora, no basta valorizar la producción simbólica o las identidades locales. Si la contextualización no es concretizada por el propio estudiante, si la textualización no involucra su propia experiencia existencial, entonces la

autoapropiación narrativa de la historia individual y colectiva no se produce. (p. 105)

Este señalamiento resulta crucial para evaluar críticamente las mediaciones en Bogotá: ¿en qué medida estas experiencias permiten real autoapropiación narrativa o solo reproducen discursos institucionales sobre identidad y memoria?

Una característica destacada es su carácter flexible, abierto, en constante transformación (Lavelberg, 2017). Esta flexibilidad ha permitido que el Abordaje Triangular mantenga vitalidad casi 30 años después de su formulación inicial. Barbosa (1998) señala que, "La educación cultural que se pretende con la Propuesta Triangular es una educación crítica del conocimiento construido por el propio alumno, con la mediación del profesor, acerca del mundo visual y no una educación bancaria" (p. 40). Esta concepción epistemológica de fondo no deja espacio a esquematismos ni fragmentación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La construcción colectiva del Abordaje Triangular por arte-educadores e investigadores latinoamericanos ha enriquecido la propuesta con nuevas perspectivas, aplicaciones y problematizaciones. Investigaciones como "el dossier" de Gearte (2017) testimonian la vitalidad de esta propuesta pedagógica. En la presente investigación, el Abordaje Triangular opera como marco de análisis privilegiado para comprender y evaluar las mediaciones artísticas desarrolladas en Bogotá durante 2021-2024, permitiendo identificar en qué medida estas experiencias movilizan efectivamente los tres vértices o si privilegian algunos en detrimento de otros, generando así pedagogías desequilibradas o incompletas.

4.6 Contra pedagogías y pedagogía del vínculo en mediación artística

El concepto de contra pedagogías emerge desde los estudios críticos de la educación y los estudios culturales como un conjunto de prácticas educativas que cuestionan, subvierten y resisten las pedagogías hegemónicas institucionalizadas. Freire (2004) ya planteaba la necesidad de una "pedagogía del oprimido" que invirtiera las relaciones de poder en el aula, mientras que hooks (1994) desarrolla la noción de "pedagogía transgresora" como práctica de libertad que desafía las estructuras coloniales, patriarcales y racistas enquistadas en los sistemas educativos. Estos antecedentes teóricos permiten comprender las contra pedagogías no como

mera negación de lo pedagógico sino como afirmación de otras pedagogías posibles, situadas en los márgenes y las grietas del sistema educativo formal.

En el campo específico de la mediación artística, las contra pedagogías se manifiestan en prácticas que rechazan el modelo de "educación museo-céntrica" criticado por Padró (2011), donde, "El museo se erige como institución autoritaria que determina unidireccionalmente qué, cómo, cuándo y a quién se educa" (p. 34). Por el contrario, las contra pedagogías en mediación artística privilegian la horizontalidad, la co-construcción de conocimientos, y el reconocimiento de los saberes previos de los participantes como igualmente válidos que los saberes expertos del museo o la galería. En las experiencias analizadas en Bogotá (2021-2024), las contra pedagogías emergen con mayor claridad en El Atajo de la FUGA, que opera desde lógicas de educación popular y trabajo comunitario, cuestionando la verticalidad museo-céntrica. Sin embargo, es necesario problematizar si estas contra pedagogías logran efectivamente transformar las relaciones de poder o si, al institucionalizarse, terminan reproduciendo nuevas formas de hegemonía pedagógica.

Complementariamente, la noción de pedagogía del vínculo desarrollada por Skliar (2017) propone comprender la educación como "experiencia relacional donde el encuentro con el otro no es instrumental (medio para transmitir contenidos) sino constitutivo del acto educativo mismo" (p. 78). Para Skliar, "Educar es hospitalidad: recibir al otro en su radical alteridad, sin pretender asimilarlo a mis categorías previas de comprensión" (2017, p. 91). Esta perspectiva transforma radicalmente la comprensión de la mediación artística: ya no se trata de facilitar el acceso del público al arte, sino de crear las condiciones para que se produzca un encuentro genuino entre personas mediado por la experiencia estética. La pedagogía del vínculo exige al mediador una ética de la escucha y una disposición a dejarse transformar por el otro, abandonando la posición de experto que instruye al ignorante. En las mediaciones observadas durante 2021-2024 en Bogotá, la pedagogía del vínculo se manifiesta diferenciadamente: mientras los talleres breves de ARTBO dificultan la construcción de vínculos sostenidos, los procesos más largos del Museo Nacional y especialmente de El Atajo permiten que emerjan relaciones más profundas entre mediadores y participantes. Esta diferencia temporal plantea preguntas fundamentales sobre la sostenibilidad y profundidad de los vínculos construidos mediante la mediación artística.

4.7 Dispositivos de mediación: entre el arte y la pedagogía

El concepto de dispositivo, desarrollado inicialmente por Foucault (1977) en su análisis de las tecnologías de poder, ha sido apropiado y reelaborado en el campo de los estudios artísticos y pedagógicos para comprender cómo se configuran los espacios, tiempos, discursos y prácticas que constituyen la experiencia de mediación. Martínez y Gobbé-Mevelléc (2015) proponen que, "El dispositivo en las artes contemporáneas no es meramente un arreglo técnico de objetos y espacios sino una configuración compleja que organiza las relaciones entre obras, espectadores, instituciones y discursos" (p. 45). Los autores desarrollan una "herramienta crítica para analizar las producciones contemporáneas" que permite desmontar cómo operan los dispositivos artísticos en la configuración de subjetividades y relaciones sociales.

Aplicando esta perspectiva al campo de la mediación artística, los dispositivos de mediación pueden comprenderse como arreglos institucionales, espaciales, temporales y discursivos que organizan el encuentro entre públicos y obras de arte. Estos dispositivos no son neutros sino que están atravesados por relaciones de poder, imaginarios institucionales y concepciones implícitas sobre qué es el arte, quiénes son los públicos legítimos, y cuál es el propósito de la mediación. Martínez y Gobbé-Mevelléc (2015) señalan que, "Todo dispositivo artístico produce efectos de inclusión y exclusión, visibilización e invisibilización, legitimación y deslegitimación" (p. 67). En las experiencias analizadas en Bogotá, los dispositivos de mediación varían significativamente: ARTBO organiza su dispositivo en torno a la temporalidad breve e intensa de la feria artística, el Museo Nacional estructura su dispositivo desde la arquitectura monumental el edificio neoclásico y las colecciones permanentes, mientras El Atajo configura un dispositivo nómada que interviene espacios públicos y comunitarios. Cada uno de estos dispositivos produce tipos diferentes de experiencia de mediación, configurando subjetividades distintas: el visitante de feria artística, el estudiante escolar en visita guiada, el vecino participante de taller comunitario.

La pregunta crítica que surge es: ¿en qué medida los dispositivos de mediación reproducen o transforman las jerarquías sociales y culturales existentes? ¿Cómo pueden diseñarse dispositivos de mediación que efectivamente democratizen el acceso simbólico, no solo físico, al arte contemporáneo? Las contra pedagogías y la pedagogía del vínculo ofrecen pistas para pensar dispositivos alternativos que

descentren la autoridad institucional y privilegien la horizontalidad, la escucha y la co-construcción de significados.¹

¹ Ana Mae Barbosa (1936-) es educadora, investigadora y teórica brasileña, considerada una de las figuras más influyentes de la arte-educación latinoamericana. Profesora emérita de la Universidad de São Paulo, fue la primera brasileña en obtener un doctorado en Arte-Educación en los Estados Unidos (Boston University, 1978). Fundó y dirigió el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo (MAC-USP), desarrollando allí las bases de su propuesta del Abordaje Triangular entre 1987 y 1993.

5. METODOLOGÍA

La presente investigación se sustenta en un enfoque metodológico riguroso que articula perspectivas hermenéuticas, diseño de estado del arte y análisis documental sistemático. Este capítulo explicita las decisiones metodológicas adoptadas, los fundamentos epistemológicos que las sustentan, el corpus documental analizado y las etapas operativas que estructuraron el proceso investigativo.

5.1 Enfoque epistemológico

Es necesario establecer con precisión qué se entiende por "enfoque cualitativo" en esta investigación, atendiendo la distinción conceptual fundamental entre enfoque, paradigma y metodología que frecuentemente se confunden en la literatura. Siguiendo a Vasilachis de Gialdino (2006), lo cualitativo no constituye una metodología en sentido estricto sino un paradigma epistemológico, es decir, un conjunto de supuestos ontológicos y epistemológicos sobre la naturaleza de la realidad social y las formas legítimas de conocerla.

Desde esta perspectiva paradigmática, la investigación cualitativa se fundamenta en varios principios teóricos articulados. En primer lugar, reconoce que la realidad social es construida intersubjetivamente mediante significados compartidos, lo cual contrasta con concepciones positivistas que asumen realidades objetivas independientes de la interpretación humana. En segundo lugar, privilegia la comprensión profunda e interpretativa de fenómenos situados por sobre la explicación causal y la generalización estadística, reconociendo que los procesos socioculturales poseen complejidades irreducibles a variables cuantificables. En tercer lugar, concibe al investigador no como observador neutral sino como intérprete situado cuya subjetividad, lejos de constituir un sesgo a eliminar, representa una condición de posibilidad del conocimiento mismo.

Esta concepción cualitativa se inscribe específicamente en la tradición hermenéutica gadameriana, que entiende la comprensión como proceso activo de fusión de horizontes entre el intérprete y lo interpretado. Como sostiene Gadamer (1975), comprender un texto, un discurso o una práctica social implica entrar en diálogo con una "otredad de sentido", proceso donde emergen significados que no preexistían completamente ni en el objeto interpretado ni en el sujeto interpretante, sino que se producen en el encuentro mismo.

Aplicado a esta investigación, el enfoque hermenéutico implicó leer los documentos sobre mediación artística no como repositorios de información objetiva a extraer, sino como discursos situados históricamente con los cuales la investigadora entra en diálogo desde su propia posición como licenciada en formación, habiendo vivido experiencias directas en espacios de mediación.

Este posicionamiento epistemológico tiene consecuencias metodológicas concretas. Primero, justifica el privilegio del análisis documental cualitativo por sobre técnicas cuantitativas como encuestas o mediciones estadísticas, pues lo que se busca no es determinar frecuencias o correlaciones sino comprender lógicas, tensiones y potencialidades presentes en los discursos y prácticas analizadas. Segundo, fundamenta la construcción de tipologías interpretativas que no pretenden ser taxonomías exhaustivas ni definitivas, sino herramientas heurísticas para organizar la complejidad del campo estudiado.

Tercero, legitima la incorporación reflexiva de la experiencia práctica de la investigadora durante su participación en la Bienal de Arte de Bogotá como fuente de conocimiento válida que dialoga con el corpus documental, enriqueciendo la interpretación mediante contrastes entre lo documentado y lo vivido.

5.2 Diseño metodológico

El diseño metodológico adoptado corresponde al estado del arte, entendido siguiendo a Vasilachis (2006) como una estrategia de investigación documental que busca sistematizar, analizar críticamente y sintetizar el conocimiento producido sobre un campo específico en un período determinado. A diferencia de revisiones bibliográficas descriptivas que se limitan a compilar información, el estado del arte implica un ejercicio hermenéutico profundo donde se identifican tendencias predominantes, vacíos de conocimiento, tensiones conceptuales y metodológicas, y potencialidades aún no desarrolladas.

La pertinencia de este diseño para los objetivos de la investigación radica en que permite responder preguntas sobre el estado actual de un campo, cómo se está conceptualizando, qué prácticas se están desarrollando, qué barreras enfrentan y qué horizontes de transformación se vislumbran, sin requerir generación de datos primarios mediante técnicas de campo como entrevistas o etnografías.

El proceso de construcción del estado del arte siguió cuatro momentos metodológicos articulados. El primer momento correspondió a la delimitación temática, del corpus, estableciendo que se analizarían documentos sobre mediación artística pedagógica, con foco en experiencias desarrolladas en Bogotá o con reflexiones teóricas aplicables al contexto bogotano. El segundo momento implicó la búsqueda sistemática y selección de documentos.

El tercer momento consistió en el análisis de cada documento mediante fichas de análisis documental que registraban información clave sobre objetivos, metodologías, poblaciones, hallazgos y aportes conceptuales. El cuarto momento integró la construcción de síntesis interpretativas mediante análisis categorial y comparación transversal que permitieron identificar patrones, tensiones y vacíos.

A continuación, se presenta una caracterización de los documentos analizados, organizados según tipología, nivel académico, año de publicación e institución de origen.

Tabla 1

Caracterización o corpus documental analizado (N=24 documentos)

Autor(es)/Institución	Año	Tipo de documento	Enfoque temático	Población/Contexto	Aportes principales
Gadamer	1975	Texto teórico	Hermenéutica y comprensión dialógica	General/Académico	Comprensión hermenéutica como diálogo activo entre lector y texto
Bourriaud	2006	Texto teórico	Estética relacional	Arte contemporáneo	La obra como plataforma de

					interacción y co-creación
Dewey	2008	Texto teórico	Pedagogía crítica	Educación/Arte	El arte como experiencia vivida y pensada, no enseñada
Mörsch	2009	Texto teórico	Mediación crítica	Instituciones culturales	Mediación como activadora de pensamiento crítico y cuestionamiento del canon
Warner	2012	Texto teórico	Teoría de públicos	Comunicación/Arte	Reconocimiento de múltiples públicos con necesidades diversas
Moreno	2016	Estudio académico	Mediación comunitaria	Poblaciones vulnerables	Arte como herramienta de transformación social y empoderamiento

Arteaga & Velásquez	2016	Estudio académico	Mediación inclusiva	Comunidades vulnerables	Fortalecimiento del tejido social a través del arte
Vergara	2016	Estudio académico	Curaduría educativa	Museos/Espacios culturales	Activación de la "conciencia del mirar" y percepción crítica
Ramón	2018	Proyecto aplicado	Mediación sensorial	Niños y jóvenes	Experiencias corporales y performativas en educación artística
Sandoval et al.	2020	Estudio académico	Mediación comunitaria	Territorios específicos	Impacto emocional y simbólico en contextos locales
Cerón	2021	Estudio académico	Mediación curatorial desde el Sur	Contexto latinoamericano	Entrecruzamiento de lo curatorial y pedagógico, reconocimiento de saberes locales

Museo Nacional	2021	Informe institucional	Mediación digital	Público general (virtual)	Estrategias post-COVID, limitaciones de acceso tecnológico
Sánchez-Ríos	2021	Estudio académico	Mediación inclusiva	Poblaciones diversas	Procesos de inclusión y participación activa
Bustos Giraldo	2022	Estudio académico	Formación de mediadores	Educadores/Mediadores	Necesidad de formación teórica sólida en mediación pedagógica
González (González)	2022	Proyecto aplicado	Mediación participativa	Comunidades urbanas	Co-creación y diálogo horizontal en espacios culturales
Martínez (Martínez Cano)	2022/2023	Estudio académico	Mediación corporal y sensorial	Contexto universitario	Dimensiones corporales, emocionales y relacionales en mediación

Soler Castillo & Gutiérrez Castro	2022	Estudio académico	Prácticas pedagógicas en artes	Educadores de artes visuales	Tensiones entre exigencias institucionales y realidades materiales
ARTBO/Arte	2021-2024	Proyecto institucional	Mediación curatorial y formativa	Público de ferias de arte	Acceso al arte contemporáneo, enfoque formativo
El Atajo (FUGA)	2023	Proyecto aplicado	Mediación relacional	Comunidades específicas	Experiencias colaborativas y construcción horizontal de sentido
Fragmentos	2023	Proyecto aplicado	Mediación digital/híbrida	Público diverso	Plataformas digitales para mediación artística
ARTBO Virtual	2021-2024	Proyecto institucional	Mediación digital	Público virtual	Recorridos virtuales y democratización del acceso

González Sanjur	2023	Estudio académico	Formación en mediación	Mediadores/Educadores	Mediación como práctica conscientemente construida
Velásquez Castellanos	2024	Estudio académico	Educación artística escolar	Contexto escolar	Dificultades de articulación curricular de la educación artística
Bienal de Arte de Bogotá	2024	Proyecto institucional	Mediación masiva	Público general	Tensión entre cobertura y profundidad en procesos de mediación
Banco de la República	2021-2024	Proyecto institucional	Mediación pedagógica crítica	Público de museos	Programas de cuestionamiento del canon artístico

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis documental, 2025.

Este proceso de selección implicó revisión inicial de aproximadamente 65 documentos potenciales identificados mediante búsquedas en bases de datos académicas (Redalyc, SciELO, Dialnet), repositorios institucionales universitarios, sitios web de instituciones culturales bogotanas y referencias cruzadas en bibliografías consultadas. Tras aplicación rigurosa de los criterios establecidos, se

consolidó el corpus final de 24 documentos que garantiza representatividad de perspectivas teóricas, diversidad de contextos geográficos, equilibrio entre investigación académica y proyectos aplicados, y pertinencia directa para responder las preguntas de investigación planteadas.

5.4 Análisis de la información

La investigación se estructuró operativamente en cuatro etapas secuenciales pero recursivas, es decir, aunque cada etapa poseía objetivos específicos y productos esperados, el proceso no fue lineal sino que implicó retornos reflexivos a etapas anteriores conforme emergían hallazgos que exigían reinterpretación. Esta recursividad es característica del enfoque hermenéutico que reconoce la comprensión como movimiento circular donde cada nueva interpretación transforma retrospectivamente el sentido de lo ya comprendido.

La primera etapa, desarrollada entre agosto y septiembre de 2025, tuvo como objetivo identificar los enfoques pedagógicos presentes en la mediación artística bogotana durante 2021-2024. Se realizó análisis documental de los 24 textos del corpus mediante fichas de análisis que registraban cómo cada documento conceptualizaba la mediación, qué marcos teóricos movilizaba, qué metodologías empleaba y qué poblaciones atendía.

Se procedió a categorización de enfoques según criterios de interdisciplinariedad (si articulaba saberes de múltiples disciplinas), inclusión social (si priorizaba poblaciones vulnerables) y formación docente (si enfatizaba preparación de mediadores). El producto de esta etapa consistió en la tipología de cinco enfoques predominantes presentada en la Tabla 2 del capítulo de resultados, así como la matriz de categorización según criterios presentada en la Tabla 3.

La segunda etapa, realizada durante octubre de 2025, se propuso identificar las principales barreras y desafíos que limitan el impacto transformador de la mediación artística en Bogotá. Se llevó a cabo análisis crítico de los documentos rastreando menciones explícitas a dificultades, limitaciones u obstáculos, así como realizando inferencias desde silencios significativos y contradicciones entre intenciones declaradas y resultados reportados. Se sistematizaron las barreras identificadas en matrices analíticas que relacionaban cada barrera con sus manifestaciones concretas, sus causas estructurales y sus impactos en la calidad de

las prácticas de mediación. El producto consistió en la caracterización de seis barreras estructurales desarrollada en el subcapítulo 7.2, fundamentando cada barrera con evidencias documentales específicas.

La tercera etapa, desarrollada durante noviembre de 2025, tuvo como objetivo organizar e interpretar la información mediante análisis categorial profundo y construcción de síntesis interpretativas. Se realizó análisis de contenido siguiendo lineamientos de Bardin (1986) con énfasis en identificación de patrones recurrentes, relaciones entre categorías y tensiones conceptuales o metodológicas. Se elaboraron mapas conceptuales que visualizaban interrelaciones entre enfoques pedagógicos, barreras estructurales y potencialidades transformadoras. Esta etapa se enriqueció significativamente mediante diálogo entre hallazgos documentales y experiencias vividas durante la participación de la investigadora en la Bienal de Arte de Bogotá, lo que permitió contrastar lo documentado con lo observado directamente, identificando convergencias y divergencias que profundizaron la comprensión. El producto consistió en representaciones gráficas como las Figuras 1, 2 y 3 presentadas en el capítulo de resultados, así como en las síntesis narrativas que articulan teoría, hallazgos empíricos y reflexión crítica.

La cuarta etapa, realizada durante diciembre de 2025 y enero de 2026, se propuso diseñar una propuesta integral de mediación artística pedagógica fundamentada en los hallazgos de etapas anteriores y en el Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa. Se operacionalizó la integración de los tres vértices del triángulo (hacer artístico, lectura crítica multisensorial y contextualización vivencial) mediante especificación de dispositivos concretos según formatos y escalas temporales.

Se caracterizó el perfil multidimensional del mediador especificando competencias conceptuales, técnico-artísticas, pedagógicas y socio-relacionales requeridas. Se establecieron condiciones institucionales necesarias para viabilidad de la propuesta, reconociendo que su implementación no depende solo de mediadores bien formados sino de reorganizaciones sistémicas. El producto consistió en la propuesta integral presentada en el subcapítulo 7.3, que articula fundamentos conceptuales, metodologías operativas y condiciones de posibilidad.

Esta estructura en cuatro etapas garantizó sistematicidad sin sacrificar flexibilidad interpretativa, permitiendo que la investigación respondiera tanto a un

diseño metodológico riguroso como a las emergencias propias del proceso hermenéutico donde nuevos sentidos se producen continuamente en el diálogo entre investigadora, corpus documental y experiencias vividas.

6. RESULTADOS

6.1 Identificar los enfoques pedagógicos presentes en la mediación artística, sus aciertos y dificultades más comunes desde una perspectiva histórica

Este capítulo le dará desarrollo a la primera etapa, contemplando la identificación de enfoques sistemáticos, el cual, tiene como propósito central reconocer y clasificar las principales corrientes teóricas y metodológicas que sustentan la mediación artística pedagógica en Bogotá durante el período 2021-2024, esto, se enmarca como base fundamental al efectuar el primer eslabón del desarrollo del proyecto al crear una base interpretativa que permita, en las siguientes etapas, identificar barreras, categorías y diseñar una propuesta de acción situada.

Para ello, se realizó un análisis documental exhaustivo de estudios académicos, informes institucionales y proyectos aplicados desarrollados en el contexto local, cabe destacar que, dicha selección responde a criterios de pertinencia, actualidad, validez metodológica y relevancia teórica, de acuerdo con los criterios establecidos previamente en el diseño metodológico. La técnica de recolección de datos utilizada fue la ficha de análisis documental, que permitió sistematizar la información clave de cada documento, incluyendo conceptos centrales, objetivos, poblaciones abordadas, herramientas pedagógicas y resultados observables.

El análisis documental implicó la lectura profunda, interpretación categorial y comparación transversal de enfoques conceptuales que orientan las prácticas de mediación en diversos contextos. Tal como sugiere Gadamer (1975), la comprensión hermenéutica es un proceso activo de diálogo entre el lector y el texto, en el cual emergen sentidos ocultos e implícitos, en ese sentido, la etapa no solo busca una clasificación taxonómica, sino también interpretar las lógicas que dan forma a las experiencias mediadoras desde una perspectiva situada y dialógica.

del mismo modo, autores como Cerón (2021) y Vergara (2016) subrayan que la mediación, especialmente desde el Sur Global, debe entenderse como una acción crítica, sensible y contextualizada. Para Cerón, lo curatorial y lo pedagógico se entrelazan en una "glosa" que cuestiona las jerarquías del saber, reconociendo los saberes locales y las formas de habitar el arte desde la diferencia. Vergara, por su parte, propone la curaduría educativa como una práctica que activa la "conciencia del mirar", es decir, una experiencia que no impone significados, sino que estimula la percepción crítica del espectador.

Adicionalmente, este análisis ha permitido comprender que la mediación artística en Bogotá responde a lógicas diversas que se articulan tanto con el contexto institucional como con los intereses comunitarios. Por ejemplo, proyectos institucionales como "Articularte" (ARTBO) tienden a privilegiar enfoques más curatoriales y formativos orientados al acceso, mientras que iniciativas como "El Atajo" exploran caminos colaborativos y relacionales centrados en la experiencia situada del espectador, por lo que, esta diversidad metodológica es reflejo de una ciudad plural, donde lo artístico, lo educativo y lo social confluyen y se negocian constantemente.

A partir del corpus documental revisado, se construyó una tipología organizada de los enfoques predominantes, dicha tipología se elaboró considerando tres criterios transversales: interdisciplinariedad, inclusión social y formación docente, estos criterios permitieron establecer patrones comunes y diferenciadores entre las diversas experiencias analizadas, contribuyendo así a una visión estructurada del panorama actual.

Tabla 2*Tipología de enfoques en la mediación artística pedagógica en Bogotá (2021–2024)*

Enfoque	Definición teórica	Características clave	Prácticas y ejemplos concretos	Autores / instituciones	Criterios destacados
Participativo y relacional	Inspirado en la estética relacional de Bourriaud (2006), este enfoque entiende la obra como una plataforma de interacción.	Se promueve el diálogo horizontal, la co-creación, la hospitalidad y la vinculación afectiva entre actores.	Talleres de co-creación en museos comunitarios, laboratorios abiertos, encuentros ciudadanos en espacios culturales.	Cerón (2021), El Atajo (FUGA, 2023), Gonzáles (2022)	Interdisciplinaria, participación activa, construcción de sentido compartido.
Inclusivo y comunitario	Se fundamenta en el arte como herramienta de transformación y	Dirigido a poblaciones vulnerables, fomenta la agencia, resiliencia	Proyectos con comunidades rurales, colectivos de mujeres,	Moreno (2016), Arteaga & Velásquez (2016), Sandoval et al. (2020),	Inclusión social, empoderamiento colectivo, justicia cultural.

	fortalecimiento del tejido social.	y el reconocimiento cultural.	personas con discapacidad o población migrante.	Sánchez-Ríos (2021)	
Pedagógico crítico	Basado en los aportes de Dewey (2008) y Mörsch (2009), considera la mediación como activadora de pensamiento.	Estimula la autonomía del público y su capacidad de interpretar críticamente.	Programas de mediación que cuestionan el canon artístico, trabajos con contrapedagogías o pedagogías decoloniales.	Vergara (2016), Banco de la República, Mörsch (2009)	Formación docente, pensamiento crítico, ciudadanía cultural.
Sensorial y experimental	Sustentado en metodologías performativas, corporales y experienciales.	El cuerpo, los sentidos y el juego son centrales en la experiencia estética.	Acciones performáticas en espacios públicos, instalaciones inmersivas, talleres con	Martínez (2022), Ramón (2018), proyectos FUGA	Innovación pedagógica, aprendizaje vivencial, sensibilización estética.

materiales orgánicos					
Digital e híbrido	Nacido del contexto post-COVID-19, integra recursos digitales en la mediación.	Utiliza herramientas tecnológicas y formatos virtuales sin perder la dimensión dialógica.	Recorridos virtuales, mediación por redes sociales, videos interactivos, plataformas de e-learning artístico.	Museo Nacional (2021), ARTBO Virtual, Fragmentos (2023)	Accesibilidad, democratización, adaptación tecnológica.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Lo que más llama la atención al revisar esta tipología es la manera en que la mediación artística en Bogotá ha tomado distintas formas para responder a contextos muy variados, necesidades urgentes y nuevas formas de pensar la educación, del mismo modo, se puede denotar que, no se trata de un conjunto de teorías abstractas, sino de prácticas vivas que se entrecruzan con la vida cotidiana de las personas, en donde, dichas formas de mediación tienen algo en común, todas están intentando abrir caminos para que el arte dialogue de manera significativa con la gente, especialmente con quienes históricamente han quedado al margen.

Tomemos como ejemplo el enfoque participativo y relacional, este no se queda en la teoría; se materializa en proyectos como "El Atajo", donde la mediación deja de ser un puente pasivo entre la obra y el público para convertirse en una experiencia horizontal de construcción colectiva (FUGA, 2023). Aquí no hay expertos que lo saben todo, sino facilitadores que se ponen al mismo nivel del otro, escuchan, comparten y crean. Cerón (2021) lo plantea con claridad: mediar desde el sur implica soltar el

control y abrirse a lo que el territorio tiene para decir, por lo que, no se trata de llevar el arte a las comunidades como si fuera un regalo, sino de reconocer que las comunidades ya tienen arte, saberes y memorias que también enseñan.

En esa misma línea, el enfoque inclusivo y comunitario tiene un impacto profundo en el fortalecimiento del tejido social, la cual, se aclara que, la mediación va más allá del acceso, esta promueve procesos de empoderamiento, visibilidad y participación activa. Cuando hablamos de arte en contextos de exclusión o vulnerabilidad, no podemos hablar solo de estética; hablamos de reparación simbólica, de justicia, de dignidad. Como bien sostienen Moreno (2016) y Arteaga & Velásquez (2016), el arte tiene el poder de sanar, de recuperar la voz y el espacio, no es algo decorativo, sino una herramienta potente para resignificar la experiencia propia y colectiva.

El enfoque pedagógico crítico, por su parte, ofrece una mirada más reflexiva sobre lo que significa aprender a través del arte, aquí, el mediador no impone interpretaciones ni guía al espectador hacia una única lectura, sino que abre el espacio para que cada quien pueda construir sus propias preguntas. Dewey (2008) ya lo decía: el arte no es algo que se enseña, sino algo que se vive y se piensa, con base a esto, la mediación se convierte una gran arma la cual puede formar públicos activos, capaces de cuestionar el mundo en el que viven y de imaginar otros futuros posibles, pero, lo que ocurre en programas como "Articularte" o en las propuestas del Banco de la República es justamente eso, una educación estética que forma ciudadanía.

Luego está el enfoque sensorial y experimental, que podría parecer más lúdico, pero no por eso es menos profundo, puesto que, en un mundo que nos empuja todo el tiempo al rendimiento y la productividad, detenerse a explorar los sentidos, el cuerpo, los materiales y el juego se convierte en un acto radical. Martínez (2022) y Ramón (2018) han mostrado cómo estas experiencias tienen un impacto especial en niños, jóvenes y personas con discapacidad, ya que abren otras formas de conocimiento que no pasan por lo racional o lo verbal, y que, en estos procesos, lo emocional y lo intuitivo se vuelven fuentes legítimas de aprendizaje.

Y claro, no podemos dejar por fuera el enfoque digital e híbrido, que llegó con fuerza después de la pandemia, aunque surgió como una estrategia de emergencia,

poco a poco se consolidó como una opción válida para ampliar el acceso y explorar nuevas formas de mediación; cabe destacar que, los recorridos virtuales, las redes sociales y los contenidos interactivos han permitido llegar a públicos que antes estaban fuera del radar, ya fuera por razones geográficas, económicas o de movilidad, eso sí, como advierte Warner (2012), no hay un solo público, sino muchos, y cada uno con sus propias necesidades y formas de conexión, por eso, lo digital no puede convertirse en un formato único, sino en una opción más dentro de un abanico amplio y sensible.

A lo largo del análisis, queda claro que muchos proyectos combinan varios de estos enfoques, generando experiencias híbridas y complejas. No hay fórmulas fijas ni caminos lineales; lo interesante está precisamente en esa mezcla, en esa capacidad de adaptarse, de improvisar y de responder a lo que va surgiendo en el camino, esto muestra que la mediación artística en Bogotá no es solo un campo técnico o metodológico, sino también profundamente humano y relacional.

Eso sí, no todo es ideal, puesto que, también hay desafíos importantes. Uno de los principales tiene que ver con la formación de los propios mediadores, el cual, no siempre cuentan con las herramientas pedagógicas, artísticas o tecnológicas necesarias para sostener procesos profundos y coherentes, a esto se suma la presión institucional por cumplir indicadores, lo que muchas veces lleva a priorizar la cantidad sobre la calidad, y como resultado, se corre el riesgo de que la mediación se vuelva una rutina vacía o una actividad superficial.

Tampoco podemos pasar por alto ciertos vacíos en la documentación y análisis de experiencias, por ejemplo, se encuentra muy poca información sobre mediaciones con personas mayores, procesos en zonas rurales o con comunidades afrocolombianas; asimismo, hay un vacío importante en torno a los afectos, los vínculos emocionales y el rol del cuidado en las prácticas mediadoras, dichos temas podrían enriquecer muchísimo el campo si se les diera el lugar que merecen.

Por todo esto, es clave pensar en una formación más integral para quienes ejercen la mediación; no basta con saber sobre arte o tener buenas habilidades comunicativas, hace falta una formación que toque lo ético, lo emocional, lo político, que permita a los mediadores sostener espacios de escucha, cuidado y transformación, porque al final, mediar es mucho más que explicar una obra, es abrir

un lugar para que el otro exista, se exprese y se relacione con el mundo de otra manera.

queda claro que, esta tipología no busca etiquetar ni simplificar las prácticas, sino ofrecer un marco para pensarlas, valorarlas y potenciarlas, sirve como base para mirar el camino recorrido y proyectar lo que aún queda por hacer, sobre todo, nos invita a entender la mediación artística como una práctica viva, que se construye día a día con sensibilidad, creatividad y compromiso social.

Y quizás, lo más importante que deja esta etapa es la certeza de que la mediación no es un lujo ni un complemento, sino una necesidad urgente en tiempos de fragmentación, violencia y desconexión. Mediar, en este sentido, es tejer puentes, abrir preguntas, sostener vínculos, es, en últimas, un acto profundamente humano y transformador.

Tabla 3

Categorización de enfoques según criterios de interdisciplinariedad, inclusión social y formación docente.

Enfoque	Interdisciplinariedad	Inclusión social	Formación docente
Participativo y relacional	Alta. Integra arte, pedagogía, sociología y comunicación.	Media-alta. Promueve participación diversa, pero con menor énfasis específico en poblaciones vulnerables.	Media. Enfatiza la formación colaborativa y horizontal, pero no siempre formalizada.
Inclusivo y comunitario	Media. Usa el arte como herramienta de trabajo social y desarrollo comunitario.	Alta. Dirigido explícitamente a poblaciones marginadas y vulnerables.	Media-baja. Muchas veces depende del saber empírico y

			del liderazgo comunitario.
Pedagógico crítico	Alta. Conecta teoría educativa, crítica cultural y pensamiento decolonial.	Media. Aunque impulsa pensamiento crítico, no siempre trabaja con poblaciones en riesgo.	Alta. Centrado en el rol del educador crítico y consciente.
Sensorial y experimental	Media. Articula arte, psicología, neurociencia y pedagogía vivencial.	Media. Fuerte en inclusión cognitiva y emocional, pero no siempre territorializada.	Media-alta. Estimula la innovación pedagógica desde la práctica.
Digital e híbrido	Alta. Vincula arte, tecnología, educación y comunicación digital.	Media-baja. Mejora el acceso, pero requiere conectividad y competencias digitales.	Media. Necesita fortalecerse para abordar desafíos metodológicos y éticos del entorno virtual.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

El cuadro posee una mirada transversal a las prácticas de mediación artística en Bogotá desde tres criterios clave (la interdisciplinariedad, la inclusión social y la formación docente), la cual, permite identificar con mayor precisión las fortalezas, tensiones y vacíos de cada enfoque, reconociendo que no se trata solo de metodologías distintas, sino de marcos filosóficos y políticos que orientan las decisiones educativas y artísticas.

como primera instancia, la primera categoría, la interdisciplinariedad, evidencia que los enfoques participativo-relacional, pedagógico crítico y digital-híbrido son los

que mejor articulan diversos campos del saber, esto no es casual, ya que, suple la necesidad de responder a problemas complejos, como el acceso al arte o la transformación del entorno, exige miradas múltiples y enfoques integrados. Cerón (2021) sostiene que mediar desde lo curatorial en el sur implica dialogar con saberes diversos, desde lo académico hasta lo comunitario, lo que se refleja claramente en estas prácticas.

Por otro lado, el enfoque inclusivo-comunitario, aunque no siempre tiene una base interdisciplinaria formal, logra conectar con disciplinas como el trabajo social, la psicología comunitaria o la educación popular, cabe destacar que, su punto fuerte no está tanto en la mezcla de saberes, sino en su anclaje territorial y su compromiso ético con quienes históricamente han sido excluidos del campo cultural (Moreno, 2016). Su valor radica en el reconocimiento y validación de saberes no académicos, a menudo invisibilizados.

En cuanto a la inclusión social, es evidente que el enfoque inclusivo y comunitario lidera con fuerza, no solo trabaja con poblaciones vulnerables, sino que lo hace desde una lógica de empoderamiento y transformación, dicha característica lo convierte en un referente ético para las demás prácticas, que si bien abren espacios de participación, a veces lo hacen de forma más general y sin focalización clara. Sandoval et al. (2020) destacan cómo estas iniciativas pueden tener un fuerte impacto emocional y simbólico cuando se enraízan en las necesidades reales de los territorios.

En contraste, el enfoque digital e híbrido, aunque ha democratizado el acceso, todavía enfrenta barreras importantes en términos de equidad, puesto que, la conectividad, el acceso a dispositivos y la formación digital son condiciones que no todos los públicos pueden cumplir, especialmente en contextos rurales o marginalizados, así lo demuestra el estudio del Museo Nacional (2021), donde se evidenció que muchos usuarios quedaban por fuera de las actividades por limitaciones tecnológicas básicas.

Respecto a la formación docente, los enfoques pedagógico crítico y sensorial-experimental presentan fortalezas significativas. El primero, por su énfasis en el rol reflexivo del educador, y el segundo, por fomentar la creatividad y la sensibilidad pedagógica desde la experiencia. Mörsch (2009) plantea que mediar no es solo enseñar, sino también cuestionar el poder del conocimiento y de los dispositivos

culturales, esto exige un mediador formado no solo en técnicas, sino en ética y política cultural.

No obstante, esta formación no siempre está institucionalizada, ya que, en muchos casos, los mediadores provienen de trayectorias empíricas o artísticas sin una preparación pedagógica formal, esto puede generar tensiones entre la calidad del contenido y la capacidad de sostener procesos educativos transformadores a largo plazo. Tal como afirma Vergara (2016), la conciencia del mirar debe construirse con herramientas pedagógicas sólidas y no como un simple talento natural.

El análisis también revela que los enfoques más sólidos en un criterio pueden presentar debilidades en otro; por ejemplo, el enfoque digital e híbrido tiene gran potencial interdisciplinario, pero su capacidad inclusiva aún es limitada, o el enfoque comunitario, con alta inclusión social, puede carecer de marcos teóricos que fortalezcan la sistematización y evaluación de sus impactos, básicamente permite pensar en posibles sinergias o articulaciones entre enfoques que permitan potenciar mutuamente sus fortalezas.

En este punto, se puede denotar que, en base a una línea de trabajo futura, se podría consistir en crear espacios de intercambio entre prácticas diferentes, por ejemplo, un proyecto comunitario podría incorporar estrategias sensoriales o herramientas digitales, mientras que una propuesta digital podría integrar componentes críticos y de base territorial, así, se podría avanzar hacia una mediación más robusta, sensible y adaptativa.

Otro hallazgo interesante es la necesidad de fortalecer el componente ético en todos los enfoques, dado que, a veces, lo técnico o lo metodológico ocupa todo el foco, y se deja de lado la pregunta por el para qué de la mediación. ¿A quién sirve? ¿Qué imaginarios promueve? ¿Qué tipo de vínculos propone?, dichas preguntas, que son fundamentales en el enfoque crítico, deberían estar presentes en todos los marcos, especialmente en contextos de desigualdad estructural.

sin dejar a un lado, se evidencia que el concepto de formación docente debe ser ampliado, so se trata solo de adquirir herramientas didácticas, sino de formar una sensibilidad mediadora, una escucha ética y una disposición al diálogo intercultural. La formación, entonces, debería ser continua, situada y sensible a las realidades sociales, culturales y afectivas del entorno donde se ejerce la mediación.

Cabe destacar que, esta categorización no pretende generar jerarquías entre los enfoques, sino ofrecer una herramienta para comprender sus matices y potencialidades, puesto que, cada uno aporta una visión valiosa, y su combinación podría abrir nuevas rutas pedagógicas y artísticas para el futuro de la mediación en Bogotá.

A su vez, esta lectura permite repensar el diseño de políticas culturales y educativas que no solo financien proyectos, sino que también acompañen procesos, promuevan formación especializada y estimulen la investigación aplicada. Las instituciones culturales deben asumir un rol activo en la consolidación de la mediación como un campo profesional con identidad propia.

Por último, es importante recordar que la mediación no se agota en la técnica, es, ante todo, una práctica relacional, una forma de cuidado y de encuentro, por eso, más allá de los modelos, los formatos o las estrategias, lo que debe mantenerse vivo es el espíritu de apertura, escucha y transformación que la sustenta. Como señala Warner (2012), los públicos no son masas pasivas, sino comunidades con agencia, deseos y memorias. Mediar, entonces, es también dignificar esa diversidad y tejer sentido junto a ella.

6.2. Identificar las principales barreras y desafíos que han limitado el impacto de las prácticas de mediación artística en Bogotá en los últimos 4 años.

Si bien el capítulo anterior documentó avances significativos en el campo de la mediación artística bogotana, resulta innegable que la práctica enfrenta obstáculos de índole estructural, metodológica e institucional que limitan su alcance transformador. El propósito del presente apartado consiste en identificar y analizar críticamente las principales barreras que han impedido consolidar el potencial de la mediación artística como herramienta de transformación social, educativa y cultural en Bogotá durante el período 2021-2024. Lejos de buscar deslegitimar los esfuerzos realizados, se pretende reconocer las tensiones del campo para construir, en etapas posteriores, propuestas de intervención más pertinentes y efectivas.

6.2.1 Insuficiencia en la formación especializada de mediadores

Una de las barreras más críticas identificadas en la revisión documental corresponde a la ausencia de formación profesional específica para quienes ejercen la mediación artística. Aunque existen mediadores con amplia trayectoria en el campo

del arte o la pedagogía, pocos cuentan con una preparación integral que articule ambas dimensiones de manera profunda y reflexiva.

Bustos (2022) señala que la mediación pedagógica no puede entenderse como una práctica intuitiva o espontánea; por el contrario, requiere fundamentos teóricos sólidos, habilidades metodológicas y una conciencia crítica sobre el rol del mediador como agente de transformación.

Sin embargo, en Bogotá la mayoría de programas de formación artística o pedagógica no incluyen módulos específicos sobre mediación, generando así una brecha significativa entre las intenciones educativas y las capacidades reales para llevarlas a cabo.

Las consecuencias directas de dicha carencia formativa se reflejan en la calidad de las experiencias de mediación. Martínez (2023) advierte que sin una preparación adecuada en dimensiones corporales, emocionales y relacionales, los mediadores corren el riesgo de reproducir modelos transmisivos tradicionales que limitan la participación activa del público.

En contextos universitarios, por ejemplo, se ha observado que muchos docentes carecen de herramientas para facilitar procesos performáticos o sensoriales, empobreciendo la experiencia estética y restringiendo las posibilidades de aprendizaje significativo.

La ausencia de una formación continua, contextualizada y reflexiva deja a los mediadores sin recursos para enfrentar situaciones complejas. Trabajar con poblaciones diversas, abordar temas sensibles o sostener procesos de largo aliento se convierten entonces en desafíos difíciles de sortear. La formación empírica, aunque valiosa, no siempre garantiza la sistematización del conocimiento ni su transmisión a nuevas generaciones de mediadores. González (2023) resalta que la mediación pedagógica debe ser una práctica conscientemente construida, no una habilidad adquirida por ensayo y error.

Se hace urgente diseñar programas de formación formal que integren pedagogía crítica, teoría del arte contemporáneo, metodologías participativas y ética del cuidado, respondiendo a las necesidades específicas del contexto local. Esta barrera formativa revela, en definitiva, que la profesionalización de la mediación

artística en Bogotá permanece como una tarea pendiente que requiere articulación entre instituciones educativas, espacios culturales y políticas públicas comprometidas con la calidad de las prácticas mediadoras.

6.2.2 Precarización laboral y falta de reconocimiento profesional

La precarización laboral de quienes ejercen la mediación artística constituye otro desafío estructural que afecta profundamente el campo en Bogotá. A pesar de la creciente demanda de mediadores en museos, ferias, bienales y proyectos comunitarios, las condiciones laborales continúan siendo inestables. Contratos temporales, honorarios bajos y ausencia de seguridad social caracterizan la realidad laboral de estos profesionales. La situación no solo desincentiva la profesionalización del campo, sino que también limita la posibilidad de sostener procesos educativos de largo plazo, precisamente aquellos que generan mayor impacto transformador.

Soler Castillo y Gutiérrez Castro (2022) analizan cómo las prácticas pedagógicas en artes visuales enfrentan tensiones entre las exigencias institucionales y las realidades materiales de los educadores. En muchos casos, los mediadores deben asumir múltiples roles sin recibir remuneración adecuada, generando agotamiento, rotación constante y desmotivación. La precarización también afecta la capacidad de reflexión crítica sobre la propia práctica, ya que los tiempos de evaluación, documentación e investigación quedan relegados frente a las demandas operativas inmediatas.

La falta de reconocimiento profesional se evidencia también en la ausencia de políticas públicas que definan el perfil, las competencias y las condiciones laborales de los mediadores artísticos. A diferencia de otros países donde la mediación cultural tiene un estatus profesional consolidado, en Colombia aún se percibe como una actividad complementaria o incluso voluntaria. La invisibilización institucional perpetúa la idea de que cualquier persona con buena disposición puede mediar, desconociendo la complejidad conceptual, metodológica y ética que implica esta labor.

6.2.3 Limitaciones institucionales y presión por cumplir indicadores cuantitativos

Las instituciones culturales, aunque fundamentales para el desarrollo de la mediación artística, a menudo imponen lógicas que limitan su potencial

transformador. La presión por cumplir indicadores cuantitativos como el número de asistentes, talleres realizados o publicaciones en redes sociales desvía el foco de la calidad de los procesos hacia la producción de evidencias medibles.

Como señala la documentación del proyecto "Actividades gratis de mediación artística en Bienal de Arte de Bogotá" (2024), muchas iniciativas priorizan la cobertura masiva sobre la profundidad del encuentro, generando experiencias superficiales que no logran activar la reflexión crítica ni el vínculo afectivo con el arte.

La lógica institucional también se refleja en la corta duración de los proyectos de mediación. Raramente superan los tres meses, cuando la mediación efectiva requiere tiempo para construir confianza, reconocer las necesidades del público y adaptar las estrategias según las respuestas que van surgiendo. Los procesos apresurados impiden que se gesten transformaciones reales en la relación de las personas con el arte y con su contexto cultural.

Otro obstáculo institucional corresponde a la falta de articulación entre diferentes espacios culturales y educativos. Aunque Bogotá cuenta con una rica oferta de museos, galerías, centros culturales y proyectos comunitarios, operan de manera fragmentada. No existen redes de colaboración que permitan compartir aprendizajes, recursos o metodologías. Velásquez Castellanos (2024) documenta cómo, incluso en contextos escolares, las estrategias pedagógicas basadas en educación artística enfrentan dificultades para articularse con los currículos formales, limitando su impacto y sostenibilidad.

En síntesis, las limitaciones institucionales constituyen una barrera que opera en múltiples niveles simultáneamente, generando tensiones constantes entre lo pedagógicamente deseable y lo institucionalmente posible. La superación de este obstáculo no implica rechazar las instituciones culturales, indispensables para sostener prácticas a escala significativa, sino transformar sus culturas organizacionales, sistemas de evaluación y lógicas de funcionamiento.

Es necesario transitar hacia modelos que valoren impactos cualitativos, promuevan tiempos sostenidos de trabajo, construyan redes de articulación institucional, y reconozcan la mediación como componente central de cualquier institución cultural comprometida genuinamente con la democratización del arte y la construcción de ciudadanía crítica.

6.2.4 Barreras de acceso y exclusión de poblaciones diversas

A pesar del discurso inclusivo que atraviesa muchas propuestas de mediación artística, persisten barreras de acceso que excluyen a sectores significativos de la población. La centralización de la oferta cultural en localidades específicas de Bogotá, principalmente en el centro y el norte de la ciudad, dificulta la participación de comunidades periféricas que enfrentan mayores dificultades de movilidad, tiempo y recursos económicos.

Las barreras no son solo geográficas; también son simbólicas y culturales. Muchos espacios artísticos reproducen códigos elitistas que intimidan o alienan a públicos no especializados. La arquitectura de los museos, el lenguaje curatorial y las dinámicas de interacción a menudo presuponen un capital cultural que no todas las personas poseen. Como resultado, quienes más podrían beneficiarse de experiencias de mediación transformadoras, jóvenes de contextos vulnerables, personas mayores, población con discapacidad o comunidades rurales, quedan sistemáticamente excluidos.

El enfoque digital e híbrido, aunque prometedor para ampliar el acceso, también ha generado nuevas formas de exclusión. La brecha digital, caracterizada por la falta de conectividad, dispositivos adecuados y competencias tecnológicas, impide que amplios sectores de la población participen en actividades virtuales. La situación se agravó durante la pandemia, cuando muchas instituciones migraron sus programas de mediación a plataformas digitales sin considerar las condiciones materiales de sus públicos potenciales.

Resulta fundamental reconocer además que estas barreras no son accidentales ni resultado de "descuidos" institucionales, sino manifestaciones de desigualdades estructurales más amplias que atraviesan la sociedad bogotana y colombiana. La concentración de la oferta cultural en zonas privilegiadas replica la segregación socioespacial histórica de la ciudad; los códigos simbólicos elitistas reflejan y reproducen jerarquías de clase y capital cultural; la brecha digital expresa desigualdades económicas profundas en el acceso a tecnologías.

Por tanto, pretender superar estas barreras únicamente mediante acciones puntuales de "inclusión" sin transformar las estructuras que las producen resulta insuficiente. Se requieren intervenciones que confronten directamente las lógicas de

exclusión que operan tanto en las instituciones culturales como en el tejido social más amplio.

En definitiva, las barreras de acceso y exclusión evidencian que la democratización cultural en Bogotá permanece como aspiración retórica más que realidad efectiva. Lejos de democratizarse genuinamente, el acceso al arte y la cultura mediados pedagógicamente sigue siendo privilegio concentrado en sectores que ya poseen el capital cultural, económico y social necesario para participar.

La superación de esta barrera demanda acciones concertadas en múltiples dimensiones: descentralización territorial llevando propuestas directamente a barrios periféricos; eliminación radical de barreras económicas mediante gratuidad real y apoyos de transporte; transformación profunda de códigos simbólicos institucionales para crear espacios genuinamente acogedores; adaptación universal de infraestructuras físicas y comunicativas; desarrollo de competencias interculturales que valoren y dialoguen con diversas tradiciones culturales; diseño de propuestas con horarios flexibles; y estrategias verdaderamente híbridas que no reproduzcan exclusiones digitales

6.2.5 Vacíos en la documentación, evaluación e investigación

La escasa documentación y evaluación sistemática de las experiencias de mediación artística representa otra barrera significativa. Aunque se desarrollan numerosos proyectos en la ciudad, pocos son documentados de manera rigurosa. La situación dificulta el aprendizaje colectivo, la identificación de buenas prácticas y la construcción de conocimiento situado. La falta de sistematización también impide que las experiencias locales dialoguen con debates teóricos más amplios o que sirvan como referencia para nuevas iniciativas.

La investigación académica sobre mediación artística en Bogotá sigue siendo limitada. Pocos estudios empíricos analizan críticamente los impactos, desafíos y potencialidades de las prácticas existentes. La ausencia de un corpus investigativo robusto perpetúa la improvisación metodológica y dificulta la formulación de políticas públicas basadas en evidencia. Como señala Sanjur (2023), la desconexión entre la

práctica y la investigación impide que los mediadores accedan a herramientas teóricas actualizadas que podrían enriquecer su labor.

Esta ausencia de documentación rigurosa responde a múltiples factores estructurales que se refuerzan mutuamente. Por un lado, las condiciones de precarización laboral previamente descritas dejan a los mediadores sin tiempo, recursos ni incentivos institucionales para sistematizar sus experiencias más allá de los informes administrativos básicos que exigen las entidades financiadoras. Por otro lado, muchos mediadores carecen de formación específica en metodologías de investigación cualitativa, sistematización de experiencias o producción académica, lo que limita su capacidad para documentar reflexivamente sus prácticas incluso cuando lo desean. Adicionalmente, las instituciones culturales raramente destinan presupuestos específicos para procesos de documentación, evaluación o investigación, priorizando la ejecución de actividades visibles por sobre la reflexión sistemática sobre las mismas. Esta combinación de factores genera un círculo vicioso donde la falta de documentación perpetúa la invisibilización del campo, dificultando a su vez la obtención de recursos y reconocimiento que podrían fortalecer las capacidades documentales e investigativas.

La desconexión entre academia e instituciones culturales agrava significativamente esta situación. Las universidades producen investigaciones sobre educación artística, pedagogía crítica o gestión cultural que frecuentemente permanecen encerradas en repositorios institucionales inaccesibles para mediadores practicantes, escritas en lenguajes académicos herméticos, y desvinculadas de las problemáticas concretas que enfrentan las instituciones culturales cotidianamente. Paralelamente, las instituciones culturales desarrollan prácticas innovadoras que no se sistematizan ni publican, privando a la academia de conocimiento empírico valioso que podría nutrir sus reflexiones teóricas.

Esta desconexión mutua empobrece ambos campos: la academia pierde contacto con realidades vivas de la mediación, mientras que los mediadores operan sin marcos conceptuales sólidos que podrían orientar y enriquecer sus prácticas. Se requieren puentes sistemáticos entre estos mundos: programas de investigación colaborativa, publicaciones accesibles dirigidas a practicantes, espacios de formación

continuada donde se dialogue teoría y práctica, y reconocimiento académico para investigaciones realizadas por mediadores desde sus propias prácticas.

En síntesis, los vacíos documentales e investigativos constituyen una barrera que condena a la mediación artística bogotana a operar sin memoria institucional, sin capacidad de reflexividad sistemática, y sin los mecanismos de construcción de conocimiento que caracterizan a campos profesionales consolidados. Esta ausencia no solo limita el aprendizaje y la mejora continua, sino que debilita la legitimidad y visibilidad del campo frente a decisores de política pública, dificultando la obtención de recursos y reconocimiento institucional.

La superación de esta barrera requiere acciones concertadas en múltiples frentes: inversión institucional en sistemas y tiempos para documentación; desarrollo de capacidades investigativas entre mediadores practicantes mediante formación específica; establecimiento de alianzas estratégicas entre universidades, instituciones culturales y organizaciones comunitarias que produzcan investigación colaborativa; creación de publicaciones especializadas accesibles que circulen conocimiento del campo; y generación de espacios permanentes de reflexión colectiva donde teoría y práctica dialoguen productivamente.

6.2.6 Tensiones entre enfoques pedagógicos y expectativas institucionales

Finalmente, existe una tensión constante entre los enfoques pedagógicos críticos y participativos, que buscan activar la autonomía del público, y las expectativas institucionales, que muchas veces privilegian formatos predecibles, controlables y alineados con intereses comerciales o políticos. La tensión se manifiesta especialmente en eventos como ferias de arte, donde la mediación debe equilibrar entre facilitar experiencias significativas y promover el mercado del arte.

Esta contradicción estructural coloca a los mediadores en posiciones incómodas donde deben negociar constantemente entre sus convicciones pedagógicas transformadoras y las demandas institucionales que frecuentemente las contradicen. Por un lado, los marcos teóricos contemporáneos de la mediación artística, pedagogía crítica, educación popular, estética relacional, perspectivas decoloniales, enfatizan la horizontalidad, la construcción colectiva de sentido, el cuestionamiento de cánones hegemónicos, y la autonomía de los participantes como productores legítimos de conocimiento.

Por otro lado, las instituciones culturales frecuentemente demandan mediaciones que "traduzcan" discursos curatoriales preestablecidos, que mantengan a los públicos dentro de circuitos controlados, que no generen controversias ni cuestionamientos incómodos, y que finalmente refuercen la autoridad institucional sobre la interpretación del arte. Los mediadores deben entonces decidir continuamente hasta dónde pueden desplegar prácticas críticas sin poner en riesgo sus contratos precarios, equilibrando entre la fidelidad a sus principios pedagógicos y la necesidad de sobrevivencia laboral.

Esta tensión refleja disputas más profundas sobre los propósitos mismos de la mediación artística y del arte en la sociedad. ¿Busca la mediación formar públicos consumidores de arte o ciudadanos críticos capaces de cuestionar el orden establecido? ¿Pretende adaptar personas a las lógicas existentes del mercado cultural o transformar las condiciones mismas de producción, circulación y valoración del arte? ¿Aspira a democratizar el acceso a espacios elitistas manteniendo intactas sus estructuras de poder, o a democratizar radicalmente la producción misma de lo artístico reconociendo como legítimas múltiples formas de creación y expresión cultural?

Estas preguntas revelan que la mediación no es práctica neutral ni técnica, sino campo de disputa política donde se juegan distintos proyectos de sociedad, distintas concepciones sobre quién tiene derecho a producir cultura, y distintas visiones sobre el papel del arte en procesos de transformación o reproducción social. Los mediadores comprometidos con enfoques verdaderamente críticos enfrentan resistencias institucionales explícitas e implícitas que limitan sistemáticamente su capacidad de desarrollar prácticas genuinamente emancipadoras, viéndose frecuentemente obligados a autocensurar sus propuestas más radicales o a camuflar intenciones transformadoras bajo lenguajes institucionales aceptables.

Las barreras identificadas a lo largo de este capítulo revelan que la mediación artística en Bogotá enfrenta desafíos estructurales complejos e interrelacionados que requieren intervenciones integrales, sistemáticas y sostenidas. No basta con multiplicar cuantitativamente la oferta de talleres o ampliar superficialmente la cobertura de público; es necesario transformar profundamente las condiciones

materiales, institucionales, formativas y políticas que sustentan las prácticas de mediación.

Estas transformaciones implican: establecer condiciones laborales dignas y reconocimiento profesional para mediadores; desarrollar programas robustos de formación especializada; modificar sistemas institucionales de evaluación privilegiando calidad sobre cantidad; desmontar barreras de acceso geográficas, económicas, simbólicas y digitales; construir sistemas de documentación e investigación que generen memoria y conocimiento colectivo; y fundamentalmente, resolver las tensiones entre lógicas institucionales reproductoras y enfoques pedagógicos transformadores mediante la construcción de institucionalidades culturales verdaderamente democráticas, participativas y comprometidas con la justicia social.

Solo mediante esfuerzos concertados, sostenidos y radicales en todas estas dimensiones será posible consolidar un campo profesional de mediación artística capaz de cumplir efectivamente su promesa transformadora en el contexto bogotano, contribuyendo genuinamente a la construcción de una sociedad más justa, crítica, sensible y democrática donde el arte sea herramienta real de humanización y emancipación colectiva, no instrumento de distinción elitista ni reproducción de desigualdades existentes.

6.3 Diseñar una propuesta en mediación artística pedagógica, que responda a las problemáticas identificadas

El presente capítulo desarrolla el tercer objetivo específico de esta investigación, concretando el diseño de una propuesta en mediación artística pedagógica que responda a las problemáticas identificadas en los capítulos anteriores. Sin embargo, antes de adentrarse en el diseño de estrategias y metodologías concretas, resulta fundamental establecer una comprensión sobre qué es la mediación, mediación artística, cuáles son sus fundamentos teóricos, qué implica el rol del mediador artístico y qué competencias requiere este profesional.

6.3.1 Aproximación al concepto de mediación: fundamentos y dimensiones pedagógicas

Antes de abordar específicamente la mediación artística, resulta imprescindible comprender qué es la mediación en su sentido más amplio y cómo este concepto se

ha desarrollado en el campo pedagógico. Al respecto, Guevara y Prieto (2020) manifiestan que el término "mediación" proviene etimológicamente del latín *mediare*, derivado de *medius* (medio), que significa "interceder", "terciar" o "colocarse en medio" con el propósito de "intervenir a favor de una persona". Esta raíz etimológica resulta importante, pues anticipa el sentido fundamental de la mediación como una práctica que se sitúa entre dos realidades para facilitar su encuentro y transformación.

Una definición clásica del término fue recogida por Prieto (1999) quien en términos generales la entendió como el acto de mediar e intervenir en una situación determinada con el objetivo de facilitar procesos de comprensión, comunicación o resolución de problemáticas. Sin embargo, cuando esta mediación se orienta específicamente hacia procesos educativos y de aprendizaje, adquiere un carácter pedagógico particular que la distingue de otras formas de mediación social. Como señala Prieto Castillo (1999), uno de los teóricos fundamentales en este campo, la mediación pedagógica consiste específicamente en "la tarea de acompañar y promover el aprendizaje", lo que implica promover en los otros "la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos" (p. 28).

Por su parte, Pérez de Aranda et al. (2020) explican que la mediación pedagógica debe entenderse como, "una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje, es decir, la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de uno mismo, desde el umbral del otro, sin invadir ni abandonar" (p. 413). Esta definición resulta especialmente significativa porque enfatiza tres aspectos cruciales: primero, la mediación como promotora activa del aprendizaje; segundo, la mediación como construcción de identidad y mundo; tercero, la mediación como ejercicio ético que respeta la autonomía del educando sin caer en el abandono ni en la imposición.

A su vez, la mediación pedagógica se nutre de una multiplicidad de fuentes teóricas que enriquecen su comprensión. Entre estas fuentes destacan la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), quien planteó que el desarrollo cognitivo no ocurre de manera aislada, sino mediante la interacción social mediada. Vygotsky introdujo el concepto fundamental de "zona de desarrollo próximo", entendida como la distancia entre lo que un individuo puede hacer de forma independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un mediador más experimentado.

En esta perspectiva, la mediación aparece como el puente indispensable entre el conocimiento actual del sujeto y su potencial de desarrollo, siendo el mediador quien facilita ese tránsito mediante instrumentos y signos culturales (Ferreiro & Vizoso, 2008).

Esta perspectiva de vygotski (1978) enfatiza que toda actividad humana está mediada por herramientas psicológicas (como el lenguaje, los símbolos, las expresiones artísticas) que permiten al ser humano transformar no solo el entorno, sino también sus propios procesos mentales. Como señala Collaguazo (2022) la mediación no es un acto neutral, sino una práctica culturalmente situada que transmite formas históricas de pensar, sentir y actuar. Por tanto, al respecto se puede concluir que quien media no solo facilita la adquisición de contenidos, sino que acompaña procesos de formación integral que vinculan al sujeto con su cultura, su comunidad y su propia identidad.

Pérez de Aranda et al. (2020) plantean que la mediación pedagógica también encuentra fundamentos en la teoría del aprendizaje significativo, en la cual el conocimiento nuevo se construye relacionándolo con los saberes previos del educando, y en las propuestas de la educación liberadora, donde la mediación implica la construcción dialógica y crítica del conocimiento.

En ese sentido, Pérez de Aranda et al. (2020) insisten en comprender la mediación no como transmisión unidireccional de información, sino como acompañamiento transformador que potencia la autonomía, el pensamiento crítico y la construcción de sentido.

Por su parte, Belmonte (2017) afirma que la función mediadora en educación establece un puente entre el educando y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus experiencias previas y los conceptos nuevos, entre su presente y su futuro.

Esta función de "tender puentes" resulta esencial pues el mediador no simplemente transmite contenidos, sino que crea las condiciones para que el aprendizaje ocurra de manera significativa, contextualizada y transformadora. Como explican Gutiérrez y Prieto (1999) la mediación pedagógica debe desarrollarse en tres niveles fundamentales: la mediación desde los contenidos (tratamiento pedagógico de los temas), la mediación desde las prácticas de aprendizaje (actividades

significativas y participativas) y la mediación desde la forma (la belleza, claridad y expresividad que favorecen el goce estético del aprender).

Para ir finalizando este primer acápite, es dable manifestar que la mediación pedagógica trasciende las fronteras disciplinares para situarse en un campo interdisciplinario y transdisciplinario, reconociendo que los seres humanos no piensan, se desarrollan ni actúan compartimentando el conocimiento en disciplinas aisladas, sino integrando diversos saberes en respuesta a situaciones vitales complejas (Guevara Toledo & Prieto Castillo, 2020). Esta perspectiva resulta fundamental para comprender posteriormente cómo la mediación artística opera como un campo híbrido que articula educación, arte, psicología y transformación social.

6.3.2 La mediación artística: conceptualización, dimensiones y enfoque transformador

Una vez establecidos los fundamentos generales de la mediación pedagógica, resulta factible adentrarse en la comprensión específica de la mediación artística. La literatura identifica dos acepciones principales del término "mediación artística": por un lado, la mediación como labor que se desarrolla en museos y centros culturales para acercar el arte al público; por otro lado, la mediación como modelo de intervención socioeducativa que utiliza las artes para promover procesos de transformación con grupos en situación de vulnerabilidad o exclusión social (Moreno González, 2016; García-Huidobro & Freire-Smith, 2023). Esta segunda acepción, que constituye el foco de esta investigación, representa un cambio paradigmático fundamental en la comprensión del papel del arte en la educación y en la sociedad.

Diversos autores plantean que la mediación artística debe entenderse primordialmente como un modelo donde, "la actividad artística actúa como mediador y herramienta utilizada por los profesionales con el fin de promover mejoras en situaciones personales, grupales y comunitarias" (Moreno-González, 2016, p. 23). Esta definición resulta crucial porque coloca al arte no como un fin en sí mismo, sino como un medio, como una herramienta pedagógica y social que posibilita procesos de desarrollo humano integral. Como explica la propia Moreno González (2010), los talleres de educación artística desde este modelo, "constituyen una valiosa herramienta educativa para trabajar con colectivos en situación de vulnerabilidad o

exclusión social, fomentando su autonomía personal y el proceso de inclusión social" (p. 1).

El análisis de la literatura reveló que esta perspectiva implica un desplazamiento fundamental, en donde el objetivo no es que las personas aprendan arte en el sentido tradicional de adquirir técnicas o conocimientos histórico-artísticos, sino que la experiencia artística posibilite otros aprendizajes vinculados con la autonomía personal, el desarrollo de la identidad, las competencias relacionales, las habilidades expresivas y los procesos de inclusión social (Moreno-González, 2010; Castro & Morocho, 2019). En palabras de Mundet et al. (2015) el arte se convierte en, "una herramienta social y educativa" que, más allá de formar artistas, forma seres humanos más conscientes, expresivos y capaces de transformar su realidad.

Moreno-González (2016) sugiere que este modelo se alimenta fundamentalmente de tres campos: la educación social (que aporta la perspectiva de intervención con grupos vulnerables y comunidades), la educación artística (que proporciona el conocimiento de los lenguajes artísticos y sus potencialidades expresivas) y el arteterapia (que contribuye con la comprensión de los procesos psicológicos y simbólicos que se activan en la creación artística). A estas tres fuentes principales se añaden aportes de la psicología, la filosofía, la pedagogía crítica y la mediación en resolución de conflictos (Aragay, 2021, como se citó en Eduso, 2021).

De igual manera, se identificó que esta naturaleza interdisciplinaria constituye tanto la riqueza como uno de los mayores desafíos de la mediación artística, pues requiere que quienes la ejercen posean una formación especializada amplia que integre conocimientos de diversos campos (García-Huidobro & Freire-Smith, 2023). Así entonces, la mediación artística se configura como un espacio híbrido, una "membrana porosa entre educación y cultura" que permite recuperar la dimensión social del arte más allá de las compartimentalizaciones institucionales tradicionales (Aragay, 2021, como se citó en Eduso, 2021).

De igual manera, el análisis de la literatura reveló que este proceso transformador se fundamenta en la naturaleza misma del acto creativo, es decir, durante la creación artística, el sujeto no simplemente reproduce técnicas, sino que transforma el espacio donde interviene y, mientras lo hace, deposita en sus creaciones emociones, memorias, saberes y significados personales. Como señala

Moreno-González (2016), "el proceso creador permite la aparición de lo que somos y de cómo actuamos, poniendo en juego la memoria, el saber, la percepción, la experiencia, lo consciente y lo inconsciente" (p. 5). La obra de arte en ese entender, funciona así como metáfora del mundo, como representación que permite al sujeto actualizar, reajustar y reestructurar su comprensión de sí mismo y de su entorno.

Ahora bien, algunos autores plantean que, a nivel grupal y comunitario, la mediación artística genera espacios de encuentro, diálogo y construcción colectiva que fortalecen el tejido social y promueven la inclusión. García-Huidobro y Freire-Smith (2023) enfatiza que:

La mediación artística no es simplemente una herramienta para generar o atraer comunidades o nuevas audiencias. Es, sobre todo, un dispositivo crítico que busca proyectar, pensar y transformar los modos de pensar el espacio común en y con el arte (pp. 33-34).

Esta perspectiva sitúa la mediación artística como una práctica política y ética que cuestiona las formas tradicionales de producción cultural y que propone alternativas más democráticas, participativas e inclusivas.

A su vez, la mediación artística da voz y protagonismo a personas que habitualmente son silenciadas en los espacios culturales hegemónicos, permitiéndoles expresar sus realidades, narrarse a sí mismas y disputar los relatos dominantes sobre sus identidades (Fundació Carulla, 2023). En este sentido, la mediación artística se vincula estrechamente con la pedagogía crítica freireana, entendiendo la educación y el arte como prácticas liberadoras que contribuyen a la humanización y a la construcción de sociedades más justas.

En el contexto latinoamericano, el análisis reveló que la mediación artística ha comenzado a consolidarse como práctica reconocida, aunque aún enfrenta el desafío de sistematizar saberes y conformar un campo de problemas claramente delimitado (CLACSO, 2020). En países como Chile, Argentina, Colombia y México se han desarrollado experiencias significativas que articulan arte, comunidad y transformación social, reconociendo las particularidades territoriales y culturales de la región (García-Huidobro & Freire-Smith, 2023; Moreno Moya, 2016; Cálix-Vallecillo, 2020). Estas experiencias latinoamericanas enfatizan especialmente la mediación artística como herramienta para abordar problemáticas sociales urgentes como la

violencia, la exclusión, el desplazamiento forzado y la reconstrucción de la memoria colectiva.

6.3.3 El mediador artístico: roles, funciones y naturaleza de su labor pedagógica transformadora

El rol del mediador artístico puede caracterizarse a través de varias funciones específicas que operan de manera integrada. En primer lugar, el mediador diseña y facilita experiencias de creación artística en las que los participantes se implican activamente en procesos creativos. Esta facilitación no es neutral ni espontánea: requiere una comprensión profunda tanto de los lenguajes artísticos y sus potencialidades expresivas como de las dinámicas grupales y las necesidades específicas de las personas con quienes se trabaja (Moreno González, 2010).

En ese orden de ideas, el mediador debe ser capaz de proponer actividades que resulten significativas, que conecten con las realidades vitales de los participantes y que generen espacios seguros para la experimentación y el riesgo creativo.

Diversos autores plantean que, en segundo lugar, el mediador artístico actúa como observador atento y sensible de los procesos personales y grupales que emergen durante la experiencia creativa. Esta observación no es pasiva ni superficial, sino que implica formular preguntas reflexivas y analíticas: ¿cómo es la relación entre los participantes?, ¿qué rol desempeñan en las actividades grupales?, ¿qué valores están presentes?, ¿qué contenido simbólico plasman en sus creaciones?, ¿con qué técnicas se expresan?, ¿cómo resuelven las dificultades que enfrentan?, ¿qué relación hay entre lo que sucede en el taller y lo que ocurre en su vida cotidiana? (Moreno González, 2010). Como señalan García-Huidobro y Freire-Smith (2023) el mediador debe desarrollar la capacidad de "leer" lo que sucede en el taller, interpretando los procesos simbólicos, relacionales y expresivos que se despliegan.

Se identificó que esta capacidad de observación y análisis permite al mediador acompañar procesos de toma de conciencia sobre la propia identidad, las relaciones con los otros y las posibilidades de transformación personal y social. El mediador no impone interpretaciones ni dirige las reflexiones hacia conclusiones predeterminadas, sino que propicia espacios de diálogo donde los participantes pueden elaborar sus propios significados, reconocer sus fortalezas y dificultades, y proyectar caminos hacia la autonomía (Moreno González, 2016). Esta función se conecta directamente

con la dimensión transformadora de la mediación artística: el cambio no es impuesto desde afuera, sino construido desde adentro mediante procesos de reflexión crítica sobre la propia experiencia.

El análisis reveló que, en tercer lugar, el mediador artístico debe generar y sostener espacios de seguridad, confianza y respeto donde las personas se sientan libres para expresarse, experimentar y arriesgarse creativamente. Esta función resulta especialmente relevante cuando se trabaja con grupos en situación de vulnerabilidad, cuyas experiencias vitales frecuentemente incluyen violencias, exclusiones y desvalorizaciones que han afectado su autoestima y su confianza en sus propias capacidades expresivas (Moreno González, 2010). Como explican diversos autores, el mediador debe poseer una sensibilidad especial para crear atmósferas propicias al diálogo, la escucha activa y el respeto mutuo, donde cada voz pueda ser escuchada y valorada (Pérez de Aranda et al., 2020).

Esta investigación permite afirmar que, en cuarto lugar, el mediador artístico ejerce una función ético-política de cuestionamiento crítico de las estructuras de poder, las desigualdades y las violencias simbólicas que atraviesan las relaciones sociales. Como señala Peters (2019, citado en García-Huidobro & Freire-Smith, 2023), la mediación artística es "un dispositivo crítico" que busca transformar los modos de pensar y habitar el espacio común. Por tanto, el mediador debe ser consciente de las dinámicas de exclusión, discriminación y opresión que afectan a los grupos con quienes trabaja, y debe ser capaz de generar espacios donde estas dinámicas puedan ser visibilizadas, cuestionadas y transformadas (Moreno González, 2016; García-Huidobro & Freire-Smith, 2023).

Concluyo que es importante enfatizar que el mediador artístico no necesariamente proviene de una única formación académica. Pueden ejercer esta labor artistas, educadores sociales, trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, gestores culturales y profesionales de diversas disciplinas, siempre que cuenten con una formación especializada específica en mediación artística (Universidad Complutense de Madrid, 2023; Universidad de Barcelona, 2024). Esta formación especializada resulta indispensable, ya que el trabajo de mediación requiere conocimientos y competencias que no están necesariamente incluidos en las formaciones profesionales de origen (Moreno González, 2016). La mediación artística

no puede improvisarse: demanda preparación rigurosa, reflexión crítica constante y compromiso ético-político con la transformación social.

6.3.4 Competencias y habilidades del mediador artístico: un perfil multidimensional para la transformación

6.3.4.1 Competencias conceptuales. En primer lugar, el mediador debe poseer una sólida comprensión de los marcos teóricos que sustentan la mediación artística. Esto incluye conocimientos sobre educación artística, pedagogía crítica, teorías del aprendizaje (especialmente la teoría sociocultural de Vygotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel), desarrollo humano, dinámicas grupales y teorías sobre arte y sociedad (Universidad Complutense de Madrid, 2023). Como señalan Pérez de Aranda et al. (2020), la mediación pedagógica tiene sus orígenes en corrientes teóricas diversas que el mediador debe comprender para poder fundamentar su práctica de manera sólida y crítica.

El análisis reveló que el mediador requiere capacidad para analizar e interpretar las relaciones entre expresión, comunicación y educación, así como para reflexionar críticamente sobre el papel social del arte y las implicaciones éticas y políticas de su práctica (Universidad de Barcelona, 2024). Esta dimensión reflexiva resulta fundamental para evitar que la mediación se convierta en mero entretenimiento superficial o en instrumentalización acrítica del arte al servicio de objetivos ajenos a la transformación social genuina. El mediador debe comprender que toda práctica artística está situada social, cultural y políticamente, y que su labor implica posicionamientos éticos sobre qué transformaciones se buscan y para quiénes.

6.3.4.2 Competencias técnico-artísticas. En segundo lugar, diversos autores plantean que el mediador debe poseer conocimientos sobre los lenguajes artísticos con los que trabaja: artes plásticas y visuales, danza, teatro, música, fotografía, video, escritura creativa, entre otros. No se trata de ser un experto técnico virtuoso en todas estas áreas, pero sí de comprender sus posibilidades expresivas, sus características específicas, sus potencialidades para el trabajo con grupos diversos y sus tradiciones culturales (Moreno González, 2016). Como sugiere el enfoque del arte educativo, el mediador debe "experimentar con artistas para conocer toda la experiencia del proceso artístico y creativo" (Escuela de Mentoring, 2024), lo que implica haber vivido

en primera persona la experiencia de crear, de enfrentarse a la página en blanco, de experimentar con materiales y de resolver problemas creativos.

Esta investigación permite afirmar que el mediador debe ser capaz de seleccionar y adaptar técnicas artísticas según las características de los grupos (edades, habilidades, intereses), los contextos (espacios disponibles, recursos materiales, entornos culturales) y los objetivos de la intervención (expresión emocional, fortalecimiento de vínculos grupales, elaboración de memorias colectivas, visibilización de problemáticas sociales). Esto requiere creatividad, capacidad de improvisación, conocimiento de materiales y recursos diversos, y sensibilidad para identificar qué lenguajes artísticos resultan más pertinentes para cada situación (CNCA, 2015).

6.3.4.3 Competencias pedagógicas y metodológicas. En tercer lugar, se identificó que el mediador artístico debe desarrollar competencias específicamente pedagógicas orientadas a facilitar procesos de aprendizaje transformador. Estas incluyen la capacidad para diseñar y planificar talleres y proyectos, establecer objetivos educativos claros (siempre centrados en el desarrollo integral de los participantes y no en la producción de obras artísticas), secuenciar actividades de manera coherente y progresiva, gestionar tiempos y espacios de trabajo, y evaluar procesos y resultados desde perspectivas cualitativas que valoren los cambios en las personas y en las dinámicas grupales (Moreno González, 2010, 2016). Como señala la Universidad Complutense de Madrid (2023), el mediador debe ser capaz de "integrar conocimientos prácticos con aspectos pedagógicos, didácticos y psicológicos para adaptar las actividades educadoras y mediadoras a los diferentes públicos".

El análisis reveló que estas competencias pedagógicas deben estar atravesadas por una perspectiva crítica que cuestione los modelos transmisivos tradicionales de la educación. El mediador debe ser capaz de promover metodologías participativas, horizontales y dialógicas, donde los participantes sean protagonistas activos de su propio aprendizaje y donde el conocimiento se construya colectivamente en lugar de ser transmitido verticalmente (CLACSO, 2020; Pérez de Aranda et al., 2020). Esto conecta con lo que Rancière (2008) denomina el "maestro ignorante": un educador que reconoce sus propias limitaciones, que no se posiciona como poseedor

absoluto del saber y que confía en la capacidad de aprendizaje autónomo y la inteligencia de los otros. En la mediación artística, esta actitud se traduce en valorar los saberes previos de los participantes, respetar sus formas culturales de expresión y evitar imponer cánones artísticos hegemónicos como únicos válidos.

6.3.4.4 Competencias socio-relacionales y actitudinales. Finalmente, el mediador artístico requiere desarrollar un conjunto de habilidades relacionales y actitudinales fundamentales para su labor transformadora. Entre estas se encuentran la empatía (capacidad de comprender las realidades y sentimientos de los participantes), la escucha activa (atender genuinamente lo que las personas expresan verbal y no verbalmente), la asertividad (comunicarse con claridad y respeto), la capacidad de comunicación intercultural, la flexibilidad (adaptarse a situaciones cambiantes e inesperadas), la paciencia, el respeto por la diversidad en todas sus formas y la sensibilidad ante las necesidades, ritmos y potencialidades de los participantes (Universidad Complutense de Madrid, 2023; Pérez de Aranda et al., 2020).

Se identificó que el mediador debe ser capaz de generar confianza, manejar conflictos de manera constructiva, promover la participación equitativa de todos los miembros del grupo (evitando que algunas voces dominen mientras otras permanecen silenciadas), sostener emocionalmente los procesos que emergen en el trabajo creativo (que frecuentemente movilizan experiencias dolorosas o difíciles) y acompañar a las personas en sus propios ritmos de desarrollo sin imponer tiempos externos arbitrarios (Moreno González, 2016).

Esta dimensión socio-relacional resulta especialmente relevante cuando se trabaja con grupos en situación de vulnerabilidad o exclusión social. El mediador debe ser consciente de las desigualdades estructurales (económicas, de género, étnicas, capacitistas, entre otras), las dinámicas de poder y las violencias simbólicas que atraviesan las relaciones sociales, y debe ser capaz de generar espacios donde estas dinámicas puedan ser visibilizadas, cuestionadas y transformadas (Moreno González, 2016; García-Huidobro & Freire-Smith, 2023). Esto implica que el mediador debe trabajar continuamente en su propia reflexividad crítica, examinando sus propios privilegios, prejuicios y formas de ejercer poder, para evitar reproducir en el taller las mismas lógicas de exclusión que se busca transformar.

Concluyo que, en síntesis, el perfil del mediador artístico se configura como multidimensional, requiriendo una formación especializada que integre saberes teóricos, técnicos, pedagógicos y relacionales. Esta formación puede desarrollarse a través de programas de posgrado, maestrías, diplomados y cursos especializados que actualmente se ofrecen en diversas universidades e instituciones culturales de América Latina y Europa (Universidad de Barcelona, 2024; CLACSO, 2020; Universidad Complutense de Madrid, 2023). Lo fundamental es reconocer que la mediación artística no es una práctica que pueda improvisarse ni ejercerse únicamente con buenas intenciones, sino que demanda una preparación rigurosa, actualización constante y un compromiso ético-político profundo con la transformación social, la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas, y el reconocimiento de las artes como herramientas poderosas para la humanización y la dignificación de todas las personas.

6.3.5 Contextualización de la experiencia práctica:

Durante los últimos meses de desarrollo de esta investigación, se presentó una oportunidad significativa de contraste empírico: mi participación como observadora en la Bienal de Arte de Bogotá, en el marco de la práctica profesional vinculada al proyecto "Entre mediaciones y curadurías pedagógicas" de la Pontificia Universidad Javeriana. Esta experiencia no fue una casualidad, sino una retroalimentación en tiempo real de las preguntas, conceptos y tensiones que venía investigando. Mientras analizaba documentos sobre barreras en la mediación artística y reflexionaba sobre sus fundamentos teóricos, observaba directamente estas mismas barreras en un escenario de gran escala.

Este acercamiento a la mediación como "espacio dialógico-discursivo", al trabajo con la materialidad y a la exploración de un campo teórico rico en perspectivas críticas, me permitió reconocer tanto las potencias como las tensiones del ejercicio mediador en contextos institucionales complejos.

6.3.5.1 Del planteamiento teórico a la experiencia situada. El proyecto "Entre mediaciones y curadurías pedagógicas" planteaba, desde su inicio, una pregunta fundamental: ¿cómo pueden confluír de manera productiva las preocupaciones pedagógicas, curatoriales, artísticas e institucionales en una práctica de mediación transformadora?

6.3.5.2 Hallazgos empíricos: Barreras y potencias observadas

Durante la experiencia de mediación en la Bienal de Arte de Bogotá, pude documentar de manera vivencial las barreras identificadas teóricamente en el Capítulo 7.2 de esta investigación, pero también identificar potencias y espacios de transformación que la literatura académica no siempre visibiliza.

6.3.5.2.1 Barreras estructurales confirmadas en la práctica.

-Presión por indicadores cuantitativos: Observé directamente cómo la institución priorizaba la cobertura masiva, número de visitantes, talleres realizados, menciones en redes sociales, sobre la profundidad de los encuentros. En una ocasión, se solicitó acelerar un taller que había sido diseñado para dos horas, reduciéndolo a 45 minutos, para aumentar la "rotación" de visitantes. Esta decisión fragmentó el proceso creativo y limitó la posibilidad de que los participantes alcanzaran momentos de reflexión crítica genuina.

-Falta de formación especializada: Reconocí en mí misma y en otros mediadores la ausencia de herramientas teóricas y metodológicas específicas para abordar situaciones inesperadas. Cuando surgieron conflictos relacionales en un taller (exclusión de participantes, dinámicas de poder), carecía de protocolos claros de intervención. La formación que poseía como Licenciada en Artes Visuales me proporcionaba sensibilidad estética y pedagogía general, pero no el conocimiento especializado de mediación que Bustos Giraldo (2022) señala como indispensable.

-Fragmentación institucional: Durante la práctica, fue evidente la desconexión entre el Departamento de Educación, la Curaduría y el equipo de Mediación. Las intenciones conceptuales de la exposición no siempre se comunicaban claramente a quienes mediaban.

6.3.5.2.2 Potencias emergentes: Espacios de transformación real.

Sin embargo, la experiencia también reveló potencias significativas que no deben subestimarse:

-La corporalidad como dispositivo de encuentro: En un taller donde utilizamos el "hacer artístico" específicamente el performar como dispositivo relacional, experimenté cómo los cuerpos de los participantes se convirtieron en

medios de expresión inesperados. Una mujer mayor, que inicialmente se rehusaba a participar, gradualmente se apropió del espacio a través del movimiento. Su cuerpo narraba historias que su voz no podía articular. Este momento ilustró lo que propone la presente investigación: que el arte no es transmisión de información, sino activación de dimensiones sensibles, afectivas y corpóreas.

-La potencia de los haceres de la creación: Experimenté directamente con varios de los "haceres" propuestos en el proyecto: el graficar (dibujo colaborativo), el escribir (narrativas sobre las obras), el sembrar (intervención en espacios con plantas), el tallar (trabajo con materiales). Cada uno de estos haceres funcionó efectivamente como dispositivo relacional, catalizador de experiencia y herramienta de apropiación crítica, tal como se propone en los fundamentos metodológicos de esta investigación.

6.3.5.3 Reflexión crítica: Desaprender/contradecirse para mediar transformadoramente

Durante mi práctica profesional, observé que la mediación artístico-pedagógica no puede sostenerse únicamente en saberes previos o modelos establecidos. Me encontré enfrentando situaciones en las que mis ideas sobre cómo "debía" funcionar un taller de mediación no coincidían con las necesidades del grupo, y fue entonces cuando comprendí la importancia del acto de *desaprender*. Desaprender, en este contexto, no significa olvidar lo que se sabe, sino adoptar una postura ética frente a lo que consideramos "natural" y abrirse a nuevas posibilidades:

"Desaprender implicó soltar la necesidad de controlar los procesos y permitir que las decisiones emergieran del diálogo con los participantes" (Registro de práctica, 2024).

En paralelo, la noción de *contradecirse a una misma* de Carmen Mörsch se hizo evidente. Durante la práctica, reconocer que mis estrategias podían entrar en tensión con lo que el grupo requería me obligó a cuestionar mis propias certezas y ajustar la mediación sobre la marcha. Contradecirse a una misma no es un error, sino una expresión de flexibilidad ética y pedagógica: permite que la mediación se transforme en un espacio donde mediador y participantes co-construyen significado.

“Aprendí que contradecirse no debilita la práctica, sino que la enriquece al permitir que la experiencia misma guíe el proceso” (Registro de práctica, 2024).

Estas dos experiencias desaprender y contradecirse se entrelazan en la mediación como prácticas críticas. Soltar la rigidez de lo aprendido y aceptar la tensión entre distintos saberes no solo fortalece la relación con los participantes, sino que convierte la mediación en un dispositivo de humanización: un espacio dinámico, relacional y transformador, en el que todos los involucrados se convierten en co-creadores de sentido.

Esta reflexión sugiere que la mediación no es un acto neutral de transmisión, sino un acto político y ético donde quien media, quien crea, quien observa están mutuamente implicados. El mediador no se posiciona "fuera" del encuentro, sino que es transformado por él. Los participantes no son recipientes pasivos, sino co-creadores de sentido. Esta mutua implicación es lo que transforma la mediación en dispositivo de humanización.

6.3.5.4 Diagramas de las apuestas metodológicas emergentes.

Durante la práctica y en diálogo constante con el equipo investigador del proyecto Javeriano, desarrollamos representaciones visuales de las apuestas metodológicas que orientaban nuestro trabajo:

Figura 2

Haceres de la creación (fragmento). Imagen en conversación sobre apuestas metodológicas desde las artes para el presente proyecto (2024)

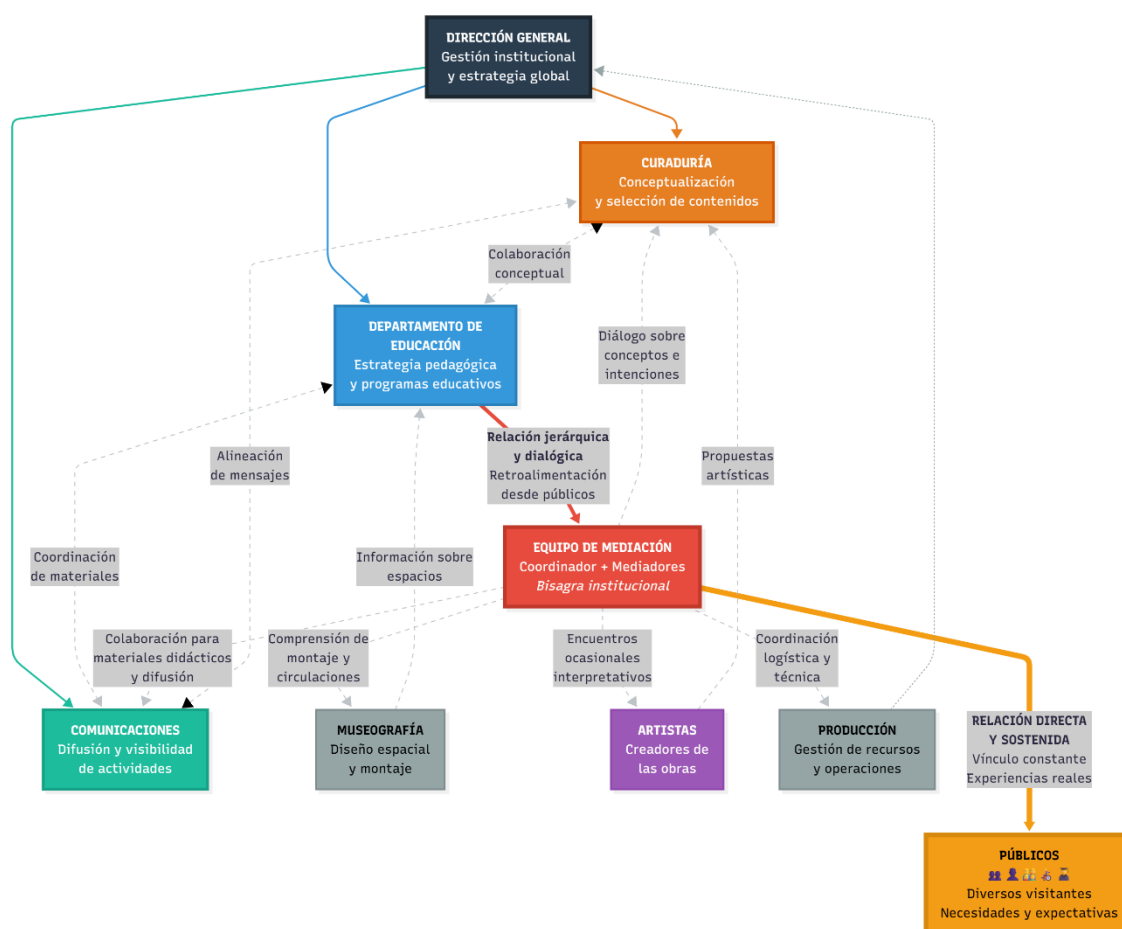


Nota: Diagrama visual que muestra los distintos "haceres de la creación" propuestos en el proyecto: escribir, performar, sembrar, tallar, moldear, graficar. El diagrama presenta estas acciones no como compartimentos estancos sino como prácticas que se intersectan, hibridan y potencian mutuamente. Se observan anotaciones manuscritas que reflejan el carácter procesual y experimental de la propuesta metodológica. Fuente: Documento proyecto PUJ.

Como se evidencia en la Figura 2, los haceres de la creación no constituyen técnicas aisladas sino un ecosistema de prácticas interconectadas que operan como red cognitiva. El diagrama, con sus anotaciones manuscritas, refleja el carácter procesual, experimental y colectivo de la construcción metodológica. Cada hacer, escribir, performar, sembrar, tallar, moldear, graficar, se intersecta, se hibrida y se potencia mutuamente.

Figura 3

Diagrama conceptual adicional desarrollado durante las sesiones de reflexión colectiva (2025)



Nota: El diagrama representa un modelo organizacional ideal para instituciones culturales, elaborado a partir de la identificación de barreras estructurales durante la práctica en la Bienal de Arte de Bogotá. Fuente: Elaboración propia.

La figura que antecede, surge como respuesta propositiva a las barreras identificadas durante la experiencia práctica en la Bienal. Una vez documentadas las tensiones vividas, fragmentación institucional, desconexión entre áreas, comunicación tardía de intenciones conceptuales, presión por indicadores cuantitativos, se hizo necesario visualizar cómo debería funcionar una estructura institucional que posibilite mediaciones transformadoras. El modelo propone flujos bidireccionales explícitos: "colaboración conceptual" entre Educación y Curaduría, "diálogo sobre conceptos e intenciones" que involucra al Equipo de Mediación desde las etapas iniciales, y crucialmente, "retroalimentación desde públicos" que no queda en el último eslabón, sino que asciende informando las decisiones curatoriales y

pedagógicas. La designación del Equipo de Mediación como "bisagra institucional" adquiere aquí un sentido estratégico: no como posición subalterna atrapada entre mandatos contradictorios, sino como articulador activo que traduce, negocia y construye puentes entre las intenciones institucionales y las necesidades reales de los públicos.

El diagrama también integra orgánicamente los aprendizajes empíricos de la práctica. La inclusión de "encuentros ocasionales interpretativos" con los Artistas reconoce que las potencias transformadoras emergen cuando se rompe el flujo unidireccional Curaduría→Educación→Mediación→Públicos, permitiendo diálogos directos entre creadores y participantes. La "relación directa y sostenida" entre todas las áreas operativas y los Públicos mediante "experiencias reales" responde a uno de los hallazgos centrales: que la mediación transformadora no ocurre en la transmisión discursiva sino en la activación de dimensiones corporales, afectivas y sensibles.

El vínculo explícito entre Producción y Públicos (coordinación logística y técnica) deja de ser mera infraestructura para reconocerse como condición de posibilidad: sin tiempos adecuados, sin espacios propicios, sin recursos materiales, los "haceres de la creación" (performar, graficar, sembrar, tallar) no pueden desplegarse. Este reconocimiento confronta directamente la barrera vivida cuando se solicitó "acelerar un taller de dos horas a 45 minutos": el diagrama propone que la gestión de recursos debe estar al servicio de la profundidad procesual, no de la rotación cuantitativa.

Sin embargo, el valor principal de este diagrama radica en que anticipa y fundamenta estructuralmente la propuesta de mediación artística que se desarrollará a continuación. Al visualizar las relaciones necesarias entre todos los actores institucionales, incluyendo la "alineación de mensajes" con Comunicaciones, la "comprensión de montaje y circulaciones" con Museografía, la "coordinación de materiales" con producción, el modelo establece las condiciones institucionales mínimas para que una mediación transformadora sea posible. No basta con que los mediadores "desaprendan" sus certezas o faciliten procesos corporales; es necesario que la estructura institucional completa se reorganice reconociendo que los Públicos no son el destino final de un mensaje predeterminado, sino co-creadores de sentido

cuyas "necesidades y expectativas" deben informar desde el inicio las decisiones curatoriales, pedagógicas y operativas.

Este diagrama, entonces, funciona como mapa de navegación institucional para la propuesta que sigue: señala dónde deben ubicarse los mediadores (como bisagras activas), qué conexiones deben cultivarse (diálogos horizontales, no solo verticales), y cuál es el horizonte ético-político (experiencias reales que transformen a todos los participantes, incluida la institución misma). Más que prescribir un modelo rígido, el diagrama invita a reimaginar las instituciones culturales como ecosistemas relacionales donde la mediación no es un servicio periférico sino el núcleo articulador que hace posible que el arte cumpla su potencia humanizadora.

En ese sentido, estos meses de práctica, reflexión y documentación confluyeron en la necesidad y posibilidad de proponer un diseño integral de mediación artística pedagógica. Las observaciones empíricas, sumadas al análisis documental previo y a mi experiencia anterior en el Área de Exposiciones de la Pontificia Universidad Javeriana, revelan tanto las limitaciones estructurales como las posibilidades transformadoras del campo.

6.3.6 Propuesta de mediación artística

La propuesta que se presenta a continuación no surge de la academia desvinculada de la realidad, sino de un diálogo permanente entre teoría y práctica, entre intención y limitación, entre lo que es posible y lo que es urgente. Reconoce las barreras documentadas en el Capítulo 7.2, integra los fundamentos conceptuales desarrollados en los capítulos anteriores, y propone metodologías concretas basadas en la experiencia vivida y reflexionada.

Particularmente, esta propuesta se estructura a partir del Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa, un marco teórico-metodológico que permitió, durante la práctica, articular de manera coherente el hacer artístico, la lectura crítica de obras y la contextualización histórica y vivencial. Como se desarrollará en la siguiente sección, el Abordaje Triangular ofrece herramientas precisamente para evitar que la mediación se reduzca a transmisión bancaria de información, reconociendo en cambio a los participantes como agentes críticos capaces de construir sentidos propios en diálogo con las obras y sus contextos.

6.3.6.1 Objetivos de la propuesta.

- **Objetivo General:**

Diseñar e implementar un modelo integral de mediación artística pedagógica fundamentado en el Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa, que responda a las barreras estructurales identificadas en el contexto bogotano y posibilite procesos genuinamente transformadores mediante la integración sistemática del hacer artístico, la lectura crítica multisensorial y la contextualización vivencial.

- **Objetivos Específicos:**

- Desarrollar dispositivos pedagógicos diferenciados según escalas temporales, formatos y poblaciones, que integren de manera recursiva los tres vértices del Abordaje Triangular, superando enfoques transmisivos mediante metodologías participativas y críticas.
- Establecer un sistema integral de formación, acompañamiento y profesionalización de mediadores artísticos que incluya formación especializada, supervisión clínica, espacios de reflexión colectiva y documentación sistemática de prácticas.
- Generar condiciones institucionales que viabilicen mediación transformadora mediante reorganización de flujos comunicacionales, redefinición del rol del mediador, evaluación cualitativa y condiciones laborales dignas.
- Construir estrategias específicas para superar barreras de acceso geográficas, económicas, simbólicas y digitales mediante descentralización territorial, eliminación de costos, transformación de códigos elitistas y experiencias híbridas inclusivas.

6.3.2.1 Componentes generales de la propuesta. La propuesta se estructura en tres componentes interrelacionados que operan de manera sistémica. Estos componentes no funcionan aisladamente sino que se articulan mediante lógicas de retroalimentación continua, donde los aprendizajes generados en cada uno nutren y transforman a los demás. A continuación se describen los tres componentes fundamentales que responden directamente a las barreras identificadas y a los objetivos planteados.

Componente A: Dispositivos Pedagógicos Diferenciados

Este componente comprende tres modalidades de intervención educativa adaptadas a diferentes contextos, tiempos y poblaciones:

- **Encuentros interpretativos breves (20-30 minutos):** Diseñados para visitantes ocasionales de espacios expositivos que arriban sin mediación previa programada. Se configuran espontáneamente con grupos heterogéneos de 5 a 15 personas.
- **Talleres mediados (2-3 horas):** Dirigidos a grupos escolares, comunitarios o profesionales con inscripción previa. Permiten mayor profundidad en la integración de los tres vértices del Abordaje Triangular.
- **Laboratorios artísticos de largo plazo (4-8 sesiones):** Desarrollados con comunidades específicas en territorios determinados. Posibilitan construcción de vínculos profundos, abordaje de problemáticas complejas y procesos creativos colaborativos de mayor alcance transformador.

Componente B: Sistema de Formación para Mediadores

Este componente responde a la barrera crítica de formación insuficiente mediante cuatro líneas de acción integradas. La primera corresponde a un programa de formación inicial de 120 horas distribuidas en tres meses. Incluye módulos teóricos sobre fundamentos de mediación pedagógica, Abordaje Triangular, pedagogía crítica, arte contemporáneo y contextos socioculturales bogotanos, así como módulos prácticos de diseño de dispositivos, facilitación de grupos diversos y documentación reflexiva.

La segunda línea establece supervisión clínica quincenal donde mediadores en ejercicio analizan situaciones complejas, procesan emocionalmente experiencias difíciles y ajustan estrategias. La tercera línea crea espacios mensuales de reflexión colectiva entre mediadores de diferentes instituciones para compartir aprendizajes y construir comunidad de práctica. La cuarta línea implementa documentación sistemática mediante bitácoras reflexivas y registros que generan conocimiento situado sobre mediación en Bogotá.

Componente C: Reorganización Institucional

Este componente aborda barreras institucionales y laborales mediante cinco estrategias concretas:

- **Redefinición del rol del mediador:** No como ejecutor subordinado sino como bisagra institucional que participa desde etapas tempranas en conceptualización de exposiciones, aportando perspectivas fundamentadas sobre resonancias con públicos.
- **Flujos comunicacionales horizontales:** Reuniones periódicas entre curaduría, educación, mediación, producción y comunicaciones que garanticen alineación de mensajes y diálogo permanente.
- **Evaluación cualitativa:** Sistemas que valoren transformaciones en percepciones, profundidad de reflexiones y calidad de vínculos, no solo cantidad de asistentes.
- **Condiciones laborales dignas:** Contratos anuales, remuneración justa equivalente a profesionales con posgrado, seguridad social completa y tiempos remunerados para preparación y documentación.
- **Presupuesto específico:** Asignación protegida para formación continua, materiales de calidad, documentación sistemática y participación en eventos académicos.

6.3.2.2 Lectura crítica y alfabetización visual situada. El

t Perfecto, entendido. Voy a reescribir con ese balance: párrafos máximo 12 renglones combinados estratégicamente con viñetas. Inicio desde 7.3.6.2:

6.3.6.2 Componentes generales de la propuesta

La propuesta se estructura en tres componentes interrelacionados que operan de manera sistémica. Estos componentes no funcionan aisladamente sino que se articulan mediante lógicas de retroalimentación continua, donde los aprendizajes generados en cada uno nutren y transforman a los demás. A continuación se describen los tres componentes fundamentales que responden directamente a las barreras identificadas y a los objetivos planteados.

Componente A: Dispositivos Pedagógicos Diferenciados

Este componente comprende tres modalidades de intervención educativa adaptadas a diferentes contextos, tiempos y poblaciones:

- **Encuentros interpretativos breves (20-30 minutos):** Diseñados para visitantes ocasionales de espacios expositivos que arriban sin mediación previa programada. Se configuran espontáneamente con grupos heterogéneos de 5 a 15 personas.
- **Talleres mediados (2-3 horas):** Dirigidos a grupos escolares, comunitarios o profesionales con inscripción previa. Permiten mayor profundidad en la integración de los tres vértices del Abordaje Triangular.
- **Laboratorios artísticos de largo plazo (4-8 sesiones):** Desarrollados con comunidades específicas en territorios determinados. Posibilitan construcción de vínculos profundos, abordaje de problemáticas complejas y procesos creativos colaborativos de mayor alcance transformador.

Componente B: Sistema de Formación para Mediadores

Este componente responde a la barrera crítica de formación insuficiente mediante cuatro líneas de acción integradas. La primera corresponde a un programa de formación inicial de 120 horas distribuidas en tres meses. Incluye módulos teóricos sobre fundamentos de mediación pedagógica, Abordaje Triangular, pedagogía crítica, arte contemporáneo y contextos socioculturales bogotanos, así como módulos prácticos de diseño de dispositivos, facilitación de grupos diversos y documentación reflexiva.

La segunda línea establece supervisión clínica quincenal donde mediadores en ejercicio analizan situaciones complejas, procesan emocionalmente experiencias difíciles y ajustan estrategias. La tercera línea crea espacios mensuales de reflexión colectiva entre mediadores de diferentes instituciones para compartir aprendizajes y construir comunidad de práctica. La cuarta línea implementa documentación sistemática mediante bitácoras reflexivas y registros que generan conocimiento situado sobre mediación en Bogotá.

Componente C: Reorganización Institucional

Este componente aborda barreras institucionales y laborales mediante cinco estrategias concretas:

- **Redefinición del rol del mediador:** No como ejecutor subordinado sino como bisagra institucional que participa desde etapas tempranas en conceptualización de exposiciones, aportando perspectivas fundamentadas sobre resonancias con públicos.
- **Flujos comunicacionales horizontales:** Reuniones periódicas entre curaduría, educación, mediación, producción y comunicaciones que garanticen alineación de mensajes y diálogo permanente.
- **Evaluación cualitativa:** Sistemas que valoren transformaciones en percepciones, profundidad de reflexiones y calidad de vínculos, no solo cantidad de asistentes.
- **Condiciones laborales dignas:** Contratos anuales, remuneración justa equivalente a profesionales con posgrado, seguridad social completa y tiempos remunerados para preparación y documentación.
- **Presupuesto específico:** Asignación protegida para formación continua, materiales de calidad, documentación sistemática y participación en eventos académicos.

6.3.6.3 Unidades didácticas desarrolladas. Se presentan tres unidades didácticas completas que operacionalizan el Componente A. Cada unidad especifica objetivos de aprendizaje, contenidos organizados según el Abordaje Triangular, metodología fase por fase, sistema de evaluación, recursos necesarios y fundamentación pedagógica que articula teoría y práctica.

6.3.6.3.1 Unidad Didáctica 1: Encuentros Interpretativos Breves.

Ficha técnica:

- **Nombre:** "Diálogos Breves con el Arte"
- **Duración:** 25-30 minutos
- **Población:** Visitantes ocasionales (grupos de 5-15 personas)
- **Modalidad:** Presencial, sin inscripción previa

Objetivos de aprendizaje:

1. Activar capacidad de observación atenta y multisensorial frente a obras de arte contemporáneo.
2. Reconocerse como intérpretes legítimos capaces de construir sentidos propios sin validación externa.
3. Establecer conexiones entre obras observadas y experiencias personales cotidianas.
4. Experimentar un hacer de la creación como forma de apropiación crítica.

Contenidos organizados por vértices del Abordaje Triangular:**Vértice 1 - Lectura de obra (cinco dimensiones integradas):**

- *Dimensión visual:* Formas, colores, composiciones, materiales y texturas.
- *Dimensión corporal:* Cómo la obra interpela el cuerpo, sensaciones físicas que genera, movimientos o quietudes que propone.
- *Dimensión afectiva:* Emociones movilizadas, memorias activadas, resonancias personales.
- *Dimensión narrativa:* Historias que sugiere, personajes imaginados, conflictos representados.
- *Dimensión crítica:* Cuestionamientos sobre realidades sociales, hegemonías visibilizadas, posicionamientos éticos propiciados.

Vértice 2 - Hacer artístico:

- *Graficado:* Dibujo, esquema o mapeo como respuesta visual personal.
- *Escritura:* Palabras, frases o textos breves que expresen lo sentido, pensado o recordado.

Vértice 3 - Contextualización:

- Construcción colectiva desde experiencias de participantes.
- Información historiográfica: artista, año, contexto de producción, conceptos motivadores.

- Diálogo entre interpretaciones intuitivas y marcos contextuales formales.

Metodología - Cuatro fases secuenciales:

Fase 1: Activación experiencial (5 minutos)

El mediador invita al grupo a ubicarse frente a una obra seleccionada por su potencial dialógico. Sin proporcionar información previa sobre título, autor o contexto, plantea tres preguntas abiertas: "¿Qué les llama la atención?", "¿Qué sensaciones les genera?", "¿Les recuerda algo de sus vidas?". Practica escucha activa sin corregir ni jerarquizar interpretaciones.

Fase 2: Observación multisensorial guiada (8 minutos)

El mediador propone observación detenida invitando a notar detalles: materiales empleados, paleta cromática, formas y texturas. Introduce la dimensión corporal: "¿Cómo interpela esta obra a sus cuerpos? ¿Les invita al movimiento o a la quietud?". Dimensión afectiva: "¿Qué emociones moviliza? ¿Qué memorias activa?". Dimensión narrativa: "Si esta obra contara una historia, ¿cuál sería?". Permite silencios productivos y respeta ritmos diversos de participación.

Fase 3: Hacer breve (10 minutos)

El mediador proporciona materiales simples (papel, lápices, marcadores) e invita: "En 5 minutos, grafiquen o escriban una respuesta personal a esta obra. No se trata de hacerlo 'bien', sino de expresar lo que la obra les hizo sentir o recordar". Acompaña el proceso circulando discretamente. Invita a compartir voluntariamente las creaciones, validando todas sin establecer jerarquías.

Fase 4: Contextualización emergente (5-7 minutos)

Solo después del hacer, el mediador ofrece elementos contextuales (artista, año, conceptos, contexto de producción). Los presenta explícitamente como información adicional que enriquece pero no invalida interpretaciones previas. Pregunta: "¿Cómo dialoga esta información con lo que ustedes sintieron y expresaron?". Cierra validando la legitimidad de múltiples lecturas construidas colectivamente.

Sistema de evaluación:

Criterios cualitativos:

- Nivel de participación activa (intervenciones verbales, compromiso corporal observable)
- Diversidad de interpretaciones expresadas
- Conexiones establecidas entre obra y experiencias personales
- Disposición al riesgo creativo sin temor a equivocarse
- Manifestaciones de transformación en la mirada (sorpresa, cuestionamiento, emoción)

Instrumentos:

- Bitácora reflexiva del mediador (registro posterior de dinámicas observadas)
- Fotografías de creaciones producidas (con autorización)
- Registro de audio del encuentro (si contexto permite y grupo autoriza)

Recursos necesarios:

- *Materiales:* 20 hojas papel bond, 15 lápices, set de marcadores, superficies de apoyo portátiles
- *Humanos:* 1 mediador formado en Abordaje Triangular
- *Espaciales:* Área frente a obra con espacio para 15 personas, iluminación adecuada
- *Temporales:* 30 minutos en horario de apertura del espacio

Argumentación pedagógica:

Este dispositivo invierte la lógica transmisiva tradicional al iniciar desde la experiencia vivida del participante, no desde información sobre la obra. Operacionaliza el principio freirano: "nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, 2005). La obra funciona como mundo mediatizador donde los participantes construyen conocimiento colectivamente.

El hacer breve no busca producir obras artísticas sino activar apropiación crítica, completando el ciclo del Abordaje Triangular. Como advierte Barbosa (2010a),

el hacer no puede reducirse a copia mimética sino que debe ser problemático y creativo, inspirado en resonancias personales. El énfasis multisensorial responde a Román (2016) sobre desjerarquización de sentidos en arte contemporáneo, superando alfabetización meramente visual.

La brevedad no implica superficialidad. Como sostiene Barbosa (1998), la mediación transformadora requiere intencionalidad pedagógica y coherencia metodológica, no necesariamente tiempos extensos. En 25 minutos bien diseñados puede ocurrir más transformación genuina que en talleres largos estructurados transmisivamente.

6.3.6.3.2 Unidad Didáctica 2: Talleres Mediados

Ficha técnica:

- **Nombre:** "Laboratorio de Haceres y Sentidos"
- **Duración:** 2.5 horas (incluye pausa de 10 minutos)
- **Población:** Grupos escolares (secundaria/media), comunitarios, universitarios (15-25 personas)
- **Modalidad:** Presencial con inscripción previa

Objetivos de aprendizaje:

1. Experimentar múltiples haceres de la creación como formas integradas de conocimiento corporal, afectivo y cognitivo.
2. Desarrollar capacidades de lectura crítica multidimensional de obras de arte contemporáneo.
3. Construir colectivamente contextualizaciones que fusionen historicidades de obras con historias personales y comunitarias.
4. Reconocer el arte como herramienta legítima para expresar, cuestionar y transformar realidades sociales.
5. Fortalecer vínculos grupales mediante procesos creativos colaborativos.

Contenidos organizados en bloques temáticos:

Bloque 1 - Cuerpo y presencia:

- Ejercicios de activación corporal y sensorial
- Exploración del espacio expositivo desde el movimiento
- Relación entre cuerpo, obra y espacio arquitectónico

Bloque 2 - Miradas múltiples:

- Lectura multisensorial de 2-3 obras seleccionadas
- Identificación de cinco dimensiones: visual, corporal, afectiva, narrativa, crítica
- Construcción colectiva de interpretaciones diversas y divergentes

Bloque 3 - Haceres de apropiación:

- Experimentación con graficar (dibujo, collage, mapeo colaborativo)
- Experimentación con escribir (poesía, narrativa, pregunta)
- Experimentación con performar (acción breve, gesto, instalación efímera)

Bloque 4 - Tejiendo sentidos:

- Contextualización de obras desde información histórica, social, política
- Diálogo entre contextos de producción de obras y contextos vitales de participantes
- Construcción de narrativas colectivas que integren aprendizajes

Metodología - Seis momentos articulados:

Momento 1: Apertura corporalizada (20 minutos)

El taller inicia con el grupo en círculo. El mediador propone ejercicio de presencia: "Cierren los ojos. Noten cómo respiran. Escuchen los sonidos del espacio". Invita a caminar lentamente prestando atención a arquitectura, luz, temperaturas, sonoridades. Posteriormente propone ejercicio físico simple: estiramientos, movimientos circulares de articulaciones, desplazamientos conscientes por el espacio. Finaliza ubicando al grupo frente a primera obra seleccionada.

Momento 2: Lectura profunda de primera obra (25 minutos)

El mediador facilita lectura multisensorial siguiendo metodología de Unidad 1 pero con mayor profundidad temporal. Invita a observar en silencio durante 3 minutos completos. Formula preguntas sobre todas las dimensiones: visual, corporal, afectiva, narrativa, crítica. Propicia diálogo donde cada participante aporta su lectura sin que el mediador valide unas sobre otras. Registra en papelógrafo palabras clave que emergen.

Momento 3: Primer hacer - Graficado colaborativo (30 minutos)

El mediador proporciona papel kraft grande (1.5 x 2 metros) desplegado en el suelo, junto con materiales diversos: lápices, marcadores, crayolas, recortes de revistas, pegamento. Invita al grupo completo a crear un mapa visual colaborativo que responda a la pregunta: "¿Qué resonancias, memorias, preguntas nos dejó esta primera obra?". Durante 20 minutos todos intervienen simultáneamente el papel. Los últimos 10 minutos se dedican a observar colectivamente lo producido y dialogar sobre el proceso vivido.

Momento 4: Lectura de segunda y tercera obra + Segundo hacer - Escritura (35 minutos)

El grupo se desplaza a otras dos obras ubicadas próximas entre sí. El mediador facilita lectura multisensorial más breve (10 minutos) de ambas obras, invitando a identificar diálogos, tensiones o resonancias entre ellas. Luego propone hacer escritural: "Durante 15 minutos escriban un texto breve (puede ser poema, carta, pregunta, relato) que dialogue con estas dos obras desde sus experiencias personales". Compartir voluntario de textos producidos (10 minutos).

Momento 5: Contextualización colectiva (25 minutos)

El mediador proporciona información contextual sobre las tres obras abordadas: artistas, años, contextos de producción, conceptos motivadores, problemáticas sociales abordadas. Lo hace mediante presentación visual breve (5 minutos). Luego facilita diálogo: "¿Cómo dialogan estas informaciones con lo que ustedes sintieron, graficaron y escribieron? ¿Qué conexiones encuentran entre los contextos de las obras y sus propios contextos vitales?" (20 minutos).

Momento 6: Cierre reflexivo y proyección (15 minutos)

El mediador invita a reflexión final mediante tres preguntas: "¿Qué aprendieron hoy sobre el arte?", "¿Qué aprendieron sobre ustedes mismos?", "¿Cómo podrían llevar lo vivido a sus realidades cotidianas?". Cada participante responde brevemente. El mediador cierra agradeciendo, validando procesos y entregando información sobre futuros talleres o laboratorios disponibles.

Sistema de evaluación:

Criterios cualitativos:

- Implicación corporal y emocional durante todo el proceso
- Calidad y profundidad de reflexiones críticas expresadas verbalmente
- Originalidad y riesgo creativo en producciones gráficas y escriturales
- Capacidad de establecer conexiones complejas entre obras, contextos y experiencias personales
- Construcción de vínculos de confianza y colaboración al interior del grupo

Instrumentos:

- Bitácora reflexiva detallada del mediador
- Fotografías del mapa colaborativo y de momentos clave del proceso
- Recolección de textos producidos (con autorización) para análisis posterior
- Grabación de audio del diálogo de contextualización y cierre

Recursos necesarios:

- *Materiales:* Papel kraft (2 pliegos grandes), lápices, marcadores, crayolas, recortes de revistas, pegamento, 30 hojas papel bond, proyector y computador para contextualización
- *Humanos:* 1 mediador principal formado en Abordaje Triangular, idealmente 1 co-facilitador para grupos mayores a 20 personas
- *Espaciales:* Sala o espacio amplio anexo al área expositiva con mesas y sillas, acceso a tres obras seleccionadas
- *Temporales:* 2.5 horas continuas en horario acordado previamente

Argumentación pedagógica:

Este taller extiende la lógica de la Unidad 1 permitiendo mayor profundidad en cada vértice del Abordaje Triangular. El tiempo ampliado posibilita experimentar múltiples haceres (graficar y escribir), abordar varias obras identificando diálogos entre ellas, y construir contextualizaciones más complejas que integran múltiples historicidades. La apertura corporalizada responde a la necesidad identificada por Martínez (2022) de activar dimensiones sensoriales y corporales antes de encuentros con obras, superando lógicas puramente cognitivas.

El graficado colaborativo sobre papel kraft opera como dispositivo relacional que propicia construcción colectiva de sentidos. No se trata de que cada persona haga su dibujo individual, sino de que el grupo completo interviene simultáneamente un mismo soporte, generando necesariamente negociaciones, diálogos visuales y construcciones compartidas. Este hacer colectivo fortalece vínculos grupales y materializa el principio de que el conocimiento estético se construye socialmente.

La integración de información contextual formal en el Momento 5 responde a la advertencia de Losada (2017) de que contextualización debe ser "ejercicio holístico que involucre descubierta y memoria, imaginación e historia, afectividad y crítica". No basta proporcionar datos historiográficos; es necesario facilitar que participantes establezcan conexiones significativas entre esos datos y sus propias experiencias, generando comprensiones situadas y críticas.

6.3.6.3.3 Unidad Didáctica 3: Laboratorios Artísticos de Largo Plazo

Ficha técnica:

- **Nombre:** "Memorias y Territorios: Laboratorio de Creación Comunitaria"
- **Duración:** 8 sesiones de 3 horas cada una (total 24 horas distribuidas en 8 semanas)
- **Población:** Comunidad específica en territorio determinado (15-20 participantes comprometidos)
- **Modalidad:** Presencial en el territorio de la comunidad

Objetivos de aprendizaje:

1. Desarrollar procesos sostenidos de creación artística colaborativa que aborden problemáticas identificadas por la comunidad.
2. Fortalecer memoria colectiva mediante documentación creativa de historias, saberes y resistencias comunitarias.
3. Transformar espacios del territorio mediante intervenciones artísticas co-creadas.
4. Construir herramientas de alfabetización visual crítica que permitan cuestionar representaciones hegemónicas.
5. Generar vínculos profundos de confianza, solidaridad y acción colectiva al interior de la comunidad.

Contenidos organizados por ejes transversales:

Eje 1 - Memoria y narrativa:

- Metodologías de documentación de memorias individuales y colectivas
- Construcción de archivos visuales comunitarios
- Relatos alternativos que disputan narrativas hegemónicas

Eje 2 - Territorio y transformación:

- Mapeo colectivo de territorios físicos y simbólicos
- Identificación de lugares significativos, conflictivos y potentes
- Intervenciones artísticas que resignifican espacios

Eje 3 - Haceres expandidos:

- Integración de todos los haceres: graficar, escribir, performar, tallar, moldear, sembrar
- Técnicas específicas según intereses de la comunidad
- Procesos creativos como herramientas de transformación social

Eje 4 - Arte y contexto:

- Análisis de obras de arte contemporáneo que abordan memoria, desplazamiento, resistencia
- Diálogo entre prácticas artísticas profesionales y creaciones comunitarias
- Legitimación de saberes y estéticas populares

Metodología - Estructura de las ocho sesiones:

Sesión 1: Encuentro y diagnóstico participativo

Presentación de participantes mediante ejercicio creativo: cada persona trae un objeto significativo de su historia y lo presenta al grupo narrando por qué lo eligió. El mediador facilita diálogo sobre problemáticas que la comunidad identifica como urgentes: desplazamiento, violencias, invisibilización, fragmentación. El grupo decide colectivamente qué problemática abordar en el laboratorio. Se acuerdan compromisos, horarios y formas de trabajo.

Sesiones 2-3: Mapeo colectivo del territorio

El grupo realiza recorrido por el territorio identificando lugares significativos: donde ocurrieron eventos importantes, donde se construye comunidad, donde existen conflictos. De regreso, construyen colaborativamente un mapa grande del territorio usando materiales diversos. Cada lugar identificado se marca y se documenta mediante escritura, dibujo o fotografía. El mapa se convierte en archivo vivo que se enriquece sesión tras sesión.

Sesiones 4-5: Documentación de memorias

Cada participante narra una historia personal vinculada a la problemática abordada. El grupo decide colectivamente cómo documentar creativamente esas historias: pueden crear instalación visual con fotografías y objetos, escribir relatos colectivos, grabar audios, o combinar varios lenguajes. Se introducen obras de artistas contemporáneos que han trabajado memoria (por ejemplo, Doris Salcedo, Erika Diettes, Juan Manuel Echavarría) para dialogar con las propias creaciones.

Sesiones 6-7: Intervención del territorio

El grupo diseña y ejecuta una intervención artística en un espacio público del territorio que visibilice las memorias documentadas y las problemáticas identificadas.

Puede ser mural colaborativo, instalación efímera, performance colectivo, siembra simbólica de plantas, o acción combinada. El proceso creativo es tan importante como el resultado: se documenta fotográficamente, se discuten decisiones, se resuelven colectivamente obstáculos.

Sesión 8: Socialización comunitaria y cierre

El grupo invita a la comunidad ampliada (vecinos, familias, líderes) a recorrido por la intervención realizada. Participantes presentan el proceso vivido, narran aprendizajes, muestran archivo visual construido. Se facilita diálogo con asistentes sobre significados de la intervención y proyecciones futuras. Cierre con ritual simbólico definido por el grupo (puede ser comida compartida, siembra colectiva, lectura de textos producidos).

Sistema de evaluación:

Criterios cualitativos de proceso:

- Asistencia sostenida y compromiso a largo plazo con el laboratorio
- Profundidad de vínculos de confianza construidos al interior del grupo
- Capacidad de abordar problemáticas complejas sin simplificaciones
- Calidad estética y conceptual de creaciones producidas
- Transformaciones evidentes en autopercepción y valoración de saberes propios
- Impacto de la intervención en la comunidad ampliada

Instrumentos de evaluación participativa:

- Bitácora colectiva donde en cada sesión se registran aprendizajes y dificultades
- Fotografías sistemáticas del proceso completo
- Videos de sesiones clave (con autorización)
- Autoevaluación de participantes en sesión final
- Evaluación comunitaria mediante diálogo con asistentes a socialización

Recursos necesarios:

- *Materiales:* Muy diversos según decisiones del grupo (pinturas, pinceles, telas, madera, plantas, tierra, cámara fotográfica, grabadora de audio, papel kraft, marcadores, pegamento, objetos reciclados)
- *Humanos:* 2 mediadores co-facilitadores formados en mediación comunitaria y Abordaje Triangular, idealmente 1 artista invitado para sesiones específicas
- *Espaciales:* Salón comunitario o espacio cedido por la comunidad, acceso a espacios públicos del territorio para intervención
- *Temporales:* 24 horas totales distribuidas en 8 semanas (1 sesión semanal de 3 horas)
- *Presupuestales:* Recursos para materiales, transporte de mediadores, refrigerios para participantes, impresión de fotografías para archivo

Argumentación pedagógica:

Este laboratorio representa la expresión más completa y profunda de los fundamentos del Abordaje Triangular aplicado a mediación comunitaria transformadora. El tiempo extendido de ocho sesiones permite construcción de vínculos de confianza indispensables para abordar problemáticas sensibles como memoria de violencias o desplazamiento forzado. Como señala Moreno González (2016), el trabajo con poblaciones vulnerables requiere espacios seguros donde las personas puedan expresarse sin temor, y esos espacios solo se construyen mediante sostenibilidad temporal y compromiso genuino.

La decisión de desarrollar el laboratorio en el territorio mismo de la comunidad, no en espacios institucionales culturales del centro de la ciudad, responde directamente a la barrera de acceso geográfico identificada. Llevar la mediación al territorio invierte la lógica extractiva donde las comunidades deben desplazarse a instituciones que les resultan ajenas o intimidantes. Esta descentralización operacionaliza genuina democratización cultural.

La integración de todos los haceres de la creación (graficar, escribir, performar, tallar, moldear, sembrar) a lo largo del proceso responde al planteamiento del proyecto de la Javeriana sobre las potencias de experimentar con lenguajes artísticos

diversos. Cada hacer activa dimensiones distintas de conocimiento: el performar moviliza saberes corporales, el sembrar conecta con ciclos vitales y cuidado, el tallar permite fijar ideas en materialidades resistentes. La diversidad de lenguajes garantiza que todos los participantes encuentren al menos una forma de expresión con la que se sientan cómodos.

La construcción de archivo visual comunitario y la intervención del territorio operan como formas concretas de contextualización en el sentido más profundo que propone Barbosa: no como acumulación de información externa sino como fusión de historicidades donde la comunidad se reconoce productora legítima de cultura, memoria e historia. Las obras de artistas contemporáneos se introducen no como modelos a imitar sino como interlocutores con quienes dialogar, validando que las creaciones comunitarias tienen el mismo estatuto estético y político que las obras exhibidas en museos.

Finalmente, la socialización comunitaria en la sesión final transforma a los participantes del laboratorio en mediadores de sus propios procesos, invirtiendo nuevamente las jerarquías tradicionales donde expertos externos explican a comunidades pasivas. Aquí son los propios participantes quienes narran, explican, contextualizan y valoran su trabajo, ejerciendo agencia y reconocimiento como productores de conocimiento situado y relevante.

6.3.6.4 Contextualización como fusión de historicidades. El tercer vértice, la contextualización, se comprende no como sumatoria de información histórica, biográfica o estilística que se añade "desde afuera" a la lectura, sino como fusión de historicidades. la de la obra y la del receptor. Como explica Barbosa (2010a):

Cada generación tiene derecho de mirar e interpretar la historia de una manera propia, dando un significado a la historia que no tiene significación en sí misma. (...) La reconstrucción del pasado es apenas un dato y no tiene un fin en sí misma. (p. 39)

Esta perspectiva resuena con la noción hermenéutica de que, "Comprender una obra artística implica entrar en diálogo con una 'otredad de sentido'" (Gadamer, 1998).

La contextualización, así entendida, es siempre textualización de la experiencia, construcción narrativa donde los participantes no solo interpretan las obras sino que se reescriben a sí mismos en el proceso. Como advierte Barbosa (1998), contextualizar es "establecer relaciones", lo que abre la puerta a la interdisciplinariedad, la multiculturalidad y la ecología de saberes (p. 38).

En el marco de esta propuesta, la contextualización opera mediante:

- **Escuchas recíprocas:** Espacios donde las historias de las obras dialogan con las historias de los participantes.
- **Escrituras experimentales:** Ejercicios narrativos que permiten apropiarse críticamente de los contenidos movilizados en el encuentro con las obras.
- **Relacionamientos diversos:** Conexiones entre las obras, los contextos socioculturales, las problemáticas contemporáneas y las experiencias cotidianas de los participantes.

6.3.6.5 Estructura y dispositivos concretos de implementación.

La propuesta operacionaliza estos tres vértices mediante dispositivos concretos organizados en diferentes escalas temporales y formatos. Para públicos ocasionales que visitan espacios expositivos, se diseñan "encuentros interpretativos breves" de veinte a treinta minutos que integran un hacer específico (graficar una respuesta visual, escribir una pregunta generada por la obra), lectura multisensorial guiada mediante preguntas que abren múltiples interpretaciones, y contextualización que emerge del diálogo entre la obra y las experiencias de los participantes. Para grupos escolares y comunitarios, se desarrollan "talleres mediados" de dos a tres horas que permiten mayor profundidad, combinando múltiples haceres, lecturas más detenidas, y contextualizaciones que se construyen colectivamente.

Para comunidades con las que se busca trabajo sostenido, la propuesta establece "laboratorios artísticos de largo plazo" (entre cuatro y ocho encuentros) donde las problemáticas identificadas en capítulos anteriores, violencia, exclusión, desplazamiento, invisibilidad de memorias, se abordan mediante proyectos colaborativos que integran todas las dimensiones del Abordaje Triangular. Un

laboratorio sobre memoria y desplazamiento forzado, por ejemplo, comenzaría con performances donde los participantes corporalizan sus experiencias de movilidad, continúa con lecturas de obras artísticas que abordan temáticas similares, avanza hacia contextualizaciones donde se conectan memorias individuales con narrativas colectivas y contextos sociopolíticos, e incorpora haceres como la creación de mapas narrativos, instalaciones colaborativas, o archivos visuales comunitarios.

Resulta fundamental que esta estructura institucional propuesta sea explícitamente comunicada desde el inicio a todos los actores implicados: directivos, curadores, educadores, mediadores y públicos. La fragmentación institucional identificada como barrera estructural se resuelve cuando existe "alineación de mensajes" y "diálogo permanente" entre áreas. El mediador no puede ejercer su función transformadora si desconoce las intenciones conceptuales de la exposición apenas horas antes de facilitar encuentros. Por tanto, la propuesta insiste en que los mediadores deben incorporarse desde etapas tempranas en la conceptualización curatorial, no como subordinados receptores de directivas, sino como colaboradores que aportan perspectivas sobre cómo las obras pueden resonar con públicos específicos, qué tensiones o potencias emergen, cómo facilitar encuentros significativos.

Esta reorganización institucional, aunque requiere inversión de tiempo y recursos, genera beneficios que trascienden lo inmediato: mediadores mejor preparados y comprometidos, públicos que experimentan transformaciones genuinas, instituciones que recuperan legitimidad social, y fundamentalmente, el fortalecimiento del tejido democrático en contextos donde la exclusión y fragmentación son realidades estructurales. La mediación artística pedagógica, así concebida y operacionalizada, no es lujo cultural sino necesidad urgente de humanización.

6.3.6.5 El licenciado en artes visuales como actor estratégico de mediación: Posicionamiento profesional y potencial dual

Un hallazgo transversal de esta investigación concierne al posicionamiento estratégico del licenciado en artes visuales como profesional especialmente dotado para ejercer mediación artística pedagógica. Mientras que la barrera de "formación insuficiente en mediación" fue identificada como obstáculo estructural, es necesario matizar este hallazgo reconociendo que los licenciados en artes ya poseen

competencias base fundamentales que otros profesionales deben adquirir posteriormente mediante formación complementaria.

El licenciado en artes visuales posee lo que podría denominarse un "dos por uno" estratégico: formación simultánea en pedagogía y en arte. Esta combinación dual no es fortuita sino resultado de una estructura curricular que integra, necesariamente, tanto saberes pedagógicos generales como especializados en lenguajes artísticos, técnicas de representación, historia del arte y pensamiento crítico sobre la cultura visual. A diferencia de un artista puro que requeriría formación pedagógica adicional, o de un pedagogo general que necesitaría profundizar en contenidos artísticos, el licenciado en artes llega al campo de la mediación con herramientas ya integradas.

La experiencia vivida en la Bienal corroboró esta ventaja. Cuando enfrenté situaciones donde debía adaptar rápidamente estrategias pedagógicas a públicos diversos, mientras simultáneamente comprendía en profundidad los lenguajes visuales y conceptuales de las obras, fue precisamente esa doble formación la que permitió respuestas situadas y coherentes. No tuve que elegir entre profundidad artística o sensibilidad pedagógica: podía desplegar ambas dimensiones como prácticas integradas. Esta capacidad de transitar fluidamente entre el análisis técnico de una obra (materialidades, composición, referencias históricas) y el acompañamiento pedagógico de procesos grupales (facilitación, escucha activa, construcción colectiva) constituye un capital profesional que debe ser reconocido, fortalecido y sistemáticamente desarrollado.

Sin embargo, esta investigación también documenta que esta formación dual, aunque fundamental, no es suficiente per se. El licenciado en artes requiere formación especializada adicional en mediación artística que integre saberes específicos de pedagogía crítica, teorías del cambio social, dinámicas grupales complejas, diseño de dispositivos transformadores y reflexión ética sobre su propia práctica. La propuesta aquí presentada, por tanto, reconoce al licenciado en artes como "candidato ideal" para la mediación profesionalizada, pero insiste en que esta idealidad debe completarse mediante programas de especialización que profundicen en competencias mediadoras específicas.

6.3.6.6 Distinción conceptual: Mediación transmisiva versus mediación transformadora.

Para que la distinción entre una mediación superficial y una mediación genuinamente transformadora sea operativa y comprensible, resulta fundamental ilustrar estas diferencias mediante ejemplos concretos que muestren cómo una misma obra puede abordarse desde lógicas radicalmente diferentes, generando impactos distintos en los participantes.

Consideremos una obra contemporánea específica presentada en la Bienal de Arte de Bogotá: una instalación de la artista chilena que explora la soberanía del agua mediante barriles de vidrio transparentes que contienen agua de diferentes fuentes (río, acueducto, lluvia recolectada). La obra propone una reflexión sobre la privatización, la disponibilidad desigual del agua y las relaciones de poder que median el acceso a este recurso vital.

7.3.6.6.1 Aproximación transmisiva (la que se debe evitar). Un mediador operando desde lógica transmisiva se posicionaría como experto detentador de verdades sobre la obra. El discurso sería aproximadamente así: "Esta es una obra de la artista chilena X, creada en 2023. Utiliza barriles de vidrio y agua de diferentes procedencias. El contexto es el debate sobre privatización del agua en Chile. La artista intenta criticar las políticas neoliberales. Esto es lo que significa la obra. Ahora formúlense preguntas si desean." En este modelo, la obra existe para que los participantes la comprendan, la interpreten "correctamente" según lo que el mediador ya sabe. La información fluye unidireccionalmente. Los participantes son receptores pasivos cuya función es captar mensajes predeterminados. El arte funciona como vehículo de transmisión. Este enfoque, aunque ordenado y claro, no genera procesos transformadores porque el participante permanece en posición pasiva, su experiencia vivida es irrelevante, y la obra se distancia de su realidad.

6.3.6.7 Aproximación transformadora (la que esta propuesta promueve). Un mediador operando desde lógica transformadora invertiría la secuencia y priorizaría la experiencia vivida del participante. El encuentro comenzaría con preguntas que activan la dimensión experiencial: "Antes de saber nada sobre esta obra, miren estos barriles de agua. ¿Cuál es tu relación con el agua en tu vida cotidiana? ¿Cómo la accedes? ¿Qué significa para ti?" Los participantes, ahora, son

invitados a narrar: un joven de un barrio periférico quizá hable de cómo en su territorio el agua llega contaminada; una mujer que recoge agua lluvia comparte sus prácticas; alguien vinculado a movimientos ambientales cuestiona las concesiones estatales. Solo después de que estas voces han circulado, el mediador propone observar la obra corporalmente: "Caminen alrededor de los barriles. Noten la transparencia del vidrio. ¿Qué sienten al ver el agua contenida? ¿Les recuerda algo?" Luego: "Hablen con la obra. La obra 'habla' a través de materiales, colores, disposición. ¿Qué les dice?" Y posteriormente: "¿Sabían que existe un debate sobre privatización del agua? ¿Cómo la obra que acabamos de habitar conecta con esto? ¿Cómo afecta esto a nuestras comunidades?"

En esta aproximación transformadora, la obra deja de ser el fin último y se convierte en dispositivo, en pretexto, en trampolín desde el cual el participante accede a conocimiento de sí mismo, de su contexto, de su tiempo. El aprendizaje no se centra en acumular información sobre la artista o el contexto chileno, sino en activar pensamiento crítico, vincular arte con vida cotidiana, construir ciudadanía. El participante es reconocido como productor de sentido legítimo. La transformación ocurre porque el participante se ha visto reflejado en la obra, se ha cuestionado a sí mismo, ha conectado reflexiones personales con problemáticas colectivas. Como advierte Barbosa (1998), esta es educación donde los propios aprendices construyen conocimiento, donde el mediador acompaña pero no impone, donde la obra funciona como espejo donde mirarse críticamente.

6.3.6.8 Perfil profesional del mediador: Competencias multidimensionales requeridas. La operacionalización de esta propuesta demanda mediadores que posean un conjunto integrado de competencias que trascienden cualquier formación monodisciplinar. Aunque los licenciados en artes visuales llegan con bases sólidas, la propuesta especifica las competencias adicionales que deben desarrollarse para ejercer mediación transformadora en contextos bogotanos marcados por vulnerabilidad, exclusión y fragmentación.

Las **competencias pedagógicas** constituyen la dimensión más evidente. El mediador debe ser capaz de diseñar experiencias educativas contextualizadas, planificar secuencias de actividades coherentes, facilitar grupos de composición heterogénea, adaptar estrategias cuando emergen situaciones imprevistas, y evaluar

procesos desde perspectivas cualitativas que valoren cambios subjetivos e intersubjetivos, no solo productos observables.

Las **competencias artísticas** implican conocimiento profundo de lenguajes artísticos diversos (artes plásticas, visuales, performance, audio, video), comprensión de técnicas y materiales, capacidad de experimentación creativa, y sensibilidad hacia las tradiciones culturales que atraviesan las prácticas artísticas. Un mediador debe haber "vivido en primera persona" la experiencia creativa: la ansiedad de la página en blanco, la satisfacción de resolver problemas formales, la frustración de materiales que resisten.

Las **competencias relacionales** operan en un nivel más profundo. El mediador debe desarrollar empatía genuina hacia las realidades de los participantes, escucha activa que va más allá de lo verbal, sensibilidad para detectar cuando alguien quiere participar pero teme hacerlo, capacidad de manejar conflictos de manera constructiva, y flexibilidad para abandonar planes cuando la vida del grupo demanda otra cosa. Estas competencias no pueden enseñarse solo teóricamente; requieren reflexión permanente sobre la propia práctica, supervisión clínica, y espacios de procesamiento emocional.

Las **competencias investigativas** representan una dimensión menos obvia pero fundamental. El mediador no es un "aplicador de recetas" pedagógicas, sino un generador de conocimiento situado sobre las propias prácticas. Debe documentar observaciones sobre procesos grupales, reflexionar críticamente sobre lo sucedido, ajustar metodologías a partir de hallazgos empíricos, y producir conocimiento que nutra tanto su propia práctica como el campo más amplio de la mediación.

Las **competencias ético-políticas** constituyen el fundamento de toda mediación genuinamente transformadora. El mediador debe ser consciente de las dinámicas de poder, las desigualdades estructurales (económicas, de género, étnicas, capacitistas), y las formas de violencia simbólica que atraviesan las relaciones sociales. Debe interrogarse constantemente sobre sus propios privilegios y cegueras, trabajar en su reflexividad crítica, y generar espacios donde las dinámicas de exclusión puedan ser visibilizadas y cuestionadas. Esta propuesta insiste en que la neutralidad es un mito; todo acto de mediación implica posicionamientos sobre qué transformaciones se buscan, para quiénes, desde qué valores.

6.3.6.9 Condiciones institucionales requeridas para viabilidad. Esta propuesta reconoce que su implementación no depende solo de mediadores bien formados, sino de reorganizaciones institucionales que la hagan posible. Durante la experiencia en la Bienal, la barrera más visceral enfrentada fue la contradicción entre tiempo requerido y tiempo concedido: un taller diseñado para dos horas era "acelerado" a cuarenta y cinco minutos para "aumentar rotación". Esta decisión institucional fragmentaba el proceso creativo, imposibilitaba momentos de reflexión crítica genuina, reducía la mediación a animación superficial.

La propuesta sostiene que es necesario negociar con las direcciones institucionales una relación diferente entre profundidad procesual y cobertura cuantitativa. No se trata de sacrificar accesibilidad, sino de argumentar que la calidad de experiencia genera impactos de largo plazo cualitativamente superiores a la cantidad de asistentes. Esto implica diseñar modelos mixtos: encuentros breves para públicos masivos (que mantienen coherencia conceptual sin exigir tiempo extenso), talleres medianos para grupos específicos, laboratorios extendidos para comunidades comprometidas.

También requiere reorganización de flujos comunicacionales. El mediador no puede ejercer función transformadora si desconoce intenciones conceptuales de la exposición. Es necesario que mediadores sean incorporados desde etapas tempranas en conceptualización curatorial, que participen en reuniones de equipo, que sus observaciones sobre cómo obras resuenan con públicos específicos sean escuchadas y consideradas. Esta participación no es asistencialismo sino reconocimiento de que el mediador posee información estratégica sobre impactos reales de las exposiciones.

Finalmente, la propuesta demanda inversión en formación especializada de mediadores, supervisión clínica, espacios de reflexión colectiva, documentación sistemática de experiencias. Esto tiene costo, ciertamente. Pero representa inversión en capacidad institucional de transformación social genuina, no gasto en servicios complementarios. La mediación artística, así concebida, es corazón de la misión cultural de cualquier institución que se pretenda democrática e inclusiva.

CONCLUSIONES

La investigación permitió concluir que no existe un enfoque único óptimo para la mediación efectiva, sino que esta requiere articulación compleja de múltiples perspectivas según contextos específicos. El enfoque crítico-liberador aporta la dimensión indispensable de transformación política y visibilización de opresiones, especialmente relevante para Bogotá, ciudad marcada por violencia y exclusión. El constructivista asegura que los participantes sean reconocidos como productores activos de sentido. El inclusivo-participativo garantiza atención genuina a diversidades sin reproducir exclusiones.

El ecosistémico-territorial asegura reconocimiento de límites y potencialidades dentro de sistemas más amplios. Esta conclusión tiene implicaciones directas para la formación de mediadores: los programas de especialización deben exponer a futuros mediadores a esta diversidad de enfoques no como doctrinas competitivas sino como repertorio movilizable reflexivamente según cada situación concreta.

En el contexto bogotano contemporáneo existe una tensión productiva entre la persistencia de enfoques tradicionales transmisivos, frecuentemente impulsados por presiones institucionales y falta de recursos y la emergencia de enfoques más críticos y participativos promovidos por movimientos sociales, investigadores y profesionales comprometidos con transformación social. Esta tensión no constituye patología sino síntoma de un campo en transición.

Un mediador profesionalizado auténticamente es aquel que comprende profundamente múltiples fundamentos teóricos y puede articular reflexivamente cuál es más pertinente en cada situación, desarrollando capacidad de reflexividad crítica permanente sobre la propia práctica. Esta capacidad distingue la profesionalización auténtica de la mera aplicación técnica de recetas. Las conclusiones y propuesta aquí desarrolladas se posicionan decididamente del lado de la transformación, argumentando que es posible y urgente transitar desde prácticas reproductoras de exclusión hacia prácticas genuinamente humanizadoras.

La presión institucional por indicadores cuantitativos revela una contradicción fundamental en cómo instituciones culturales bogotanas evalúan éxito. Mientras "número de visitantes", "talleres realizados" y "menciones en redes sociales" son fácilmente contabilizables, los verdaderos impactos de mediación

transformadora, cambios en conciencia crítica, fortalecimiento de tejido social, construcción de memoria colectiva, son cualitativos, lentos de manifestarse y resistentes a cuantificación.

Esta obsesión no es accidental sino responde a lógicas de racionalidad económica neoliberal donde lo no medible numéricamente tiende a ser desvalorizado. La consecuencia es que mediadores experimentan presiones constantes por acelerar procesos, rotar públicos rápidamente y producir eventos visibles a costa de profundidad genuina. Esta barrera requiere confrontación mediante diálogos con directivos institucionales que demuestren que impacto real no siempre es lo numerable.

La fragmentación institucional y la precarización laboral de mediadores operan como barreras interconectadas que afectan directamente la calidad de la mediación. Los departamentos de Curaduría, Educación, Mediación y Comunicaciones frecuentemente funcionan en silos desconectados, generando "trabajo a ciegas" donde mediadores facilitan encuentros sin comprensión profunda del pensamiento expositivo. Simultáneamente, muchos mediadores trabajan con contratos precarios, sin seguridad social garantizada y compensación insuficiente, lo que reduce su capacidad de preparación rigurosa y formación continua. Esta precarización opera además como mecanismo de silenciamiento: mediadores dependientes económicamente de instituciones difícilmente cuestionan condiciones laborales o direcciones institucionales. La superación requiere reorganización explícita de flujos comunicacionales institucionales y movilizaciones por reconocimiento profesional con mejora de condiciones laborales dignas que permitan dedicación exclusiva y preparación sistemática.

El carácter innovador de esta propuesta se manifiesta en múltiples dimensiones articuladas que, en su conjunto, constituyen un aporte significativo al campo de la mediación artística pedagógica en Colombia y América Latina.

Innovación epistemológica y metodológica: La operacionalización sistemática del Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa en el contexto bogotano constituye una innovación sustantiva. Aunque el marco teórico de Barbosa ha circulado ampliamente en América Latina, pocas investigaciones han desarrollado dispositivos concretos, diferenciados por escalas temporales y poblaciones, que

traduzcan los tres vértices (hacer, leer, contextualizar) en metodologías aplicables. Esta propuesta trasciende la enunciación teórica para especificar cómo se integran recursivamente los tres vértices en encuentros breves (20-30 minutos), talleres mediados (2-3 horas) y laboratorios extendidos (8 sesiones), respondiendo así a la diversidad de contextos institucionales y comunitarios donde opera la mediación en Bogotá.

Innovación en formación profesional: La caracterización multidimensional del perfil del mediador artístico, especificando competencias conceptuales, técnico-artísticas, pedagógicas, socio-relacionales e investigativas, constituye un aporte original que fundamenta la necesidad de profesionalización del campo. Mientras que la literatura existente frecuentemente aborda estas competencias de manera fragmentada, esta investigación las integra en un sistema coherente que puede orientar el diseño de programas de formación especializada. El reconocimiento del licenciado en artes visuales como profesional estratégicamente dotado para la mediación, pero que requiere formación complementaria específica, posiciona a las facultades de artes como espacios privilegiados para desarrollar esta especialización.

Innovación institucional: El modelo de reorganización institucional propuesto, que redefine al mediador como "bisagra activa" participante desde etapas tempranas en conceptualización curatorial, representa una innovación en la gestión cultural. Mientras que la mayoría de instituciones culturales bogotanas operan con estructuras jerárquicas donde mediadores ejecutan decisiones tomadas por otros, esta propuesta argumenta que la mediación transformadora requiere flujos comunicacionales horizontales, evaluación cualitativa y condiciones laborales dignas. El diagrama organizacional desarrollado (Figura 3) visualiza estas relaciones ideales, ofreciendo una herramienta conceptual para directivos institucionales interesados en transformar sus estructuras.

Innovación en abordaje de barreras estructurales: A diferencia de investigaciones que identifican barreras pero no proponen estrategias concretas de superación, esta investigación desarrolla respuestas específicas para cada barrera identificada. Para la insuficiencia formativa, propone programa de 120 horas con supervisión clínica. Para la precarización laboral, especifica condiciones contractuales dignas. Para las limitaciones institucionales, diseña sistemas de

evaluación cualitativa. Para las barreras de acceso, propone descentralización territorial y eliminación de costos. Esta integralidad metodológica constituye un aporte significativo al campo.

Innovación en documentación de experiencias prácticas: La integración reflexiva de la experiencia vivida durante la práctica en la Bienal de Arte de Bogotá con el análisis documental constituye una innovación metodológica. Pocas investigaciones en mediación artística en Colombia logran articular teoría, análisis documental y reflexión sobre práctica directa. Los diagramas conceptuales desarrollados durante la práctica (Figuras 1, 2 y 3) no solo ilustran ideas sino que materializan procesos de construcción colectiva de conocimiento, operando como dispositivos pedagógicos en sí mismos.

Aportes Concretos a la Línea "Pedagogías de lo Artístico Visual"

Esta investigación realiza aportes sustantivos a la línea de investigación "Pedagogías de lo Artístico Visual" de la Universidad Pedagógica Nacional en múltiples dimensiones articuladas.

Aporte conceptual: La investigación amplía y profundiza la conceptualización de la mediación artística como práctica pedagógica específica dentro del campo más amplio de las pedagogías de lo artístico visual. Mientras que documentos fundacionales de la línea (Barco et al., 2018, 2024) habían comenzado a caracterizar al mediador artístico desde las perspectivas del profesor reflexivo, investigador y mediador, esta investigación desarrolla exhaustivamente estas caracterizaciones mediante análisis documental sistemático y contrastación empírica. El resultado es una tipología de cinco enfoques predominantes en mediación artística bogotana (participativo-relacional, inclusivo-comunitario, pedagógico crítico, sensorial-experimental, digital-híbrido) que enriquece el repertorio conceptual de la línea.

Aporte metodológico: La operacionalización del Abordaje Triangular de Barbosa mediante dispositivos concretos adaptados a diferentes escalas constituye un aporte metodológico directo a la línea. Las tres unidades didácticas desarrolladas (encuentros breves, talleres mediados, laboratorios extendidos) pueden incorporarse como recursos pedagógicos en los espacios académicos de práctica de la Licenciatura en Artes Visuales, particularmente en los niveles de profundización donde estudiantes desarrollan proyectos situados en contextos educativos formales

y no formales. Estas unidades operacionalizan concretamente los principios de la pedagogía crítica, el constructivismo y la educación popular que fundamentan la línea.

Aporte empírico: El estado del arte construido sobre mediación artística en Bogotá durante 2021-2024 constituye un aporte empírico significativo. La línea se beneficia de contar con documentación sistemática sobre el estado actual del campo en el contexto local, identificando actores clave (ARTBO-Articularte, Museo Nacional, El Atajo), enfoques predominantes, barreras estructurales y potencialidades transformadoras. Este conocimiento situado permite que futuras investigaciones de estudiantes y profesores de la línea partan de un diagnóstico fundamentado en lugar de intuiciones o supuestos no verificados.

Aporte a la formación docente: La caracterización del perfil multidimensional del mediador artístico, especificando competencias requeridas y procesos formativos necesarios, aporta directamente a la reflexión sobre formación docente que atraviesa la línea. Los hallazgos sobre la "ventaja estratégica" del licenciado en artes visuales —formación dual en pedagogía y arte— pero también sobre la necesidad de especialización complementaria, informan decisiones curriculares sobre qué competencias fortalecer en la formación de pregrado y qué especializaciones promover en posgrado. La propuesta de programa de formación de 120 horas con supervisión clínica puede servir como insumo para diseñar diplomados, especializaciones o maestrías en mediación artística.

Aporte a la articulación teoría-práctica: La investigación ejemplifica concretamente cómo puede articularse productivamente teoría y práctica, dimensión central de la línea "Pedagogías de lo Artístico Visual". La integración de análisis documental riguroso con reflexión sistemática sobre experiencia práctica en la Bienal demuestra que la investigación en educación artística no debe elegir entre rigor teórico o pertinencia práctica, sino que puede —y debe— articular ambas dimensiones. Los diagramas conceptuales desarrollados durante la práctica (Figuras 1, 2 y 3) materializan esta articulación, operando simultáneamente como herramientas de análisis teórico y como dispositivos pedagógicos aplicables.

Aporte a la proyección social: La identificación de barreras estructurales que limitan el impacto de la mediación artística (insuficiencia formativa, precarización laboral, presión por indicadores cuantitativos, fragmentación institucional, barreras de

acceso) junto con propuestas concretas de superación, aporta a la dimensión de proyección social de la línea. Estos hallazgos pueden fundamentar acciones de incidencia política ante instituciones culturales, diseño de proyectos de extensión universitaria, y alianzas estratégicas con organizaciones comunitarias. La línea se fortalece cuando su producción de conocimiento trasciende el ámbito académico para incidir en políticas públicas y prácticas institucionales.

Proyección de la Investigación y Posibles Líneas Futuras

Esta investigación abre múltiples líneas de indagación futura que pueden fortalecer el campo de la mediación artística pedagógica y consolidar la línea "Pedagogías de lo Artístico Visual" como referente en el contexto colombiano y latinoamericano.

Estudios de caso longitudinales: Mientras esta investigación construyó un estado del arte basado en análisis documental, se requieren estudios de caso longitudinales que acompañen procesos específicos de mediación artística durante períodos extendidos (6 meses a 2 años), documentando sistemáticamente transformaciones en participantes, mediadores e instituciones. Estos estudios permitirían evidenciar empíricamente los impactos cualitativos de mediación transformadora que esta investigación argumenta conceptualmente pero no documenta longitudinalmente.

Investigación-acción participativa: Una proyección natural de esta investigación sería implementar la propuesta de mediación artística fundamentada en el Abordaje Triangular mediante metodología de investigación-acción participativa. Esto implicaría seleccionar una comunidad específica, co-diseñar con ella un laboratorio artístico extendido abordando problemáticas identificadas participativamente, implementarlo durante varios meses, y documentar reflexivamente el proceso completo. Esta implementación generaría conocimiento empírico sobre viabilidad, adaptaciones necesarias, obstáculos imprevistos y potencialidades emergentes de la propuesta.

Estudios comparativos: Resultaría valioso desarrollar investigaciones comparativas entre diferentes contextos de mediación artística en Colombia. Por ejemplo, comparar mediación en museos de Bogotá, Medellín y Cali; o contrastar mediación en espacios institucionales versus comunitarios; o analizar diferencias

entre mediación con públicos escolares, universitarios, comunitarios y ocasionales. Estos estudios comparativos permitirían identificar patrones transversales y particularidades contextuales, enriqueciendo la comprensión del campo.

Investigación sobre formación de mediadores: Esta investigación identificó la insuficiencia formativa como barrera crítica y propuso un programa de formación de 120 horas. Una línea futura consistiría en diseñar, implementar y evaluar sistemáticamente este programa (o variantes del mismo), documentando procesos formativos de mediadores y evidenciando cambios en sus competencias, prácticas y reflexividad crítica. Esta investigación podría fundamentar la creación de programas formales de especialización o maestría en mediación artística.

Estudios sobre impactos sociales de mediación: Se requieren investigaciones que evidencien empíricamente los impactos sociales de mediación artística transformadora en dimensiones específicas: fortalecimiento de tejido social en comunidades fragmentadas, desarrollo de pensamiento crítico en jóvenes, construcción de memoria colectiva en contextos de violencia, inclusión de poblaciones históricamente excluidas. Estos estudios podrían emplear metodologías mixtas (cualitativas y cuantitativas) para documentar transformaciones en múltiples niveles.

Investigación sobre condiciones institucionales: Esta investigación propuso reorganización institucional pero no documentó procesos concretos de transformación organizacional. Una línea futura consistiría en acompañar instituciones culturales que decidan implementar las reorganizaciones propuestas (flujos horizontales, evaluación cualitativa, dignificación laboral), documentando facilitadores, obstáculos, resistencias y aprendizajes. Este conocimiento resultaría valioso para otras instituciones interesadas en transformarse.

Estudios sobre mediación digital e híbrida: Aunque esta investigación identificó lo digital-híbrido como uno de los cinco enfoques emergentes, no profundizó en sus especificidades. Futuras investigaciones podrían analizar exhaustivamente posibilidades, limitaciones y condiciones de pertinencia de mediación artística en entornos digitales, particularmente relevante en contextos post-pandemia donde lo híbrido se normalizó.

Investigación sobre poblaciones específicas: Esta investigación documentó que existen vacíos significativos en mediación artística con poblaciones específicas:

personas mayores, comunidades rurales, comunidades afrocolombianas, población en situación de discapacidad. Cada una de estas poblaciones requiere investigaciones específicas que desarrollen enfoques, metodologías y dispositivos pertinentes para sus particularidades.

Investigación sobre dimensión afectiva y del cuidado: El análisis documental reveló que la dimensión afectiva, los vínculos emocionales y el rol del cuidado en mediación artística permanecen subteorizados. Futuras investigaciones podrían profundizar en estas dimensiones, dialogando con perspectivas feministas sobre ética del cuidado, pedagogías del afecto y ecologías relacionales.

Estudios sobre economía política de la mediación: Esta investigación identificó precarización laboral y lógicas neoliberales como barreras estructurales, pero no desarrolló exhaustivamente el análisis de economía política de la mediación artística. Futuras investigaciones podrían analizar cómo el neoliberalismo cultural configura las prácticas de mediación, qué alternativas existen, y cómo construir sostenibilidad económica sin reproducir lógicas mercantilistas.

Vinculación con Necesidades Educativas del Programa LAV

Los hallazgos de esta investigación dialogan directamente con necesidades educativas identificadas al interior del programa de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, particularmente en relación con la formación de educadores artísticos preparados para ejercer en contextos educativos diversos, tanto formales como no formales.

Fortalecimiento del eje de práctica pedagógica: El programa LAV estructura la formación práctica en cuatro niveles (fundamentación, profundización I y II, práctica profesional). Los hallazgos de esta investigación, particularmente las tres unidades didácticas desarrolladas y la caracterización del perfil del mediador, pueden integrarse como contenidos y metodologías en estos espacios. Específicamente, en los niveles de profundización donde estudiantes diseñan e implementan proyectos pedagógicos situados, las unidades didácticas ofrecen modelos concretos adaptables a diversos contextos: encuentros breves para visitantes de exposiciones del programa, talleres

mediados con grupos escolares en colegios de práctica, laboratorios extendidos con comunidades en territorios específicos.

Ampliación del campo laboral de egresados: Tradicionalmente, licenciados en artes visuales se insertan laboralmente en instituciones educativas formales (colegios, escuelas) como docentes de educación artística. Sin embargo, esta investigación evidencia que existe un campo profesional emergente y creciente en mediación artística en museos, galerías, centros culturales, ferias de arte, proyectos comunitarios y organizaciones sociales. El programa LAV puede ampliar la proyección profesional de sus egresados fortaleciendo la formación específica en mediación artística, lo que les permitiría acceder a estas oportunidades laborales alternativas. Esto requiere incorporar contenidos, metodologías y experiencias prácticas específicas de mediación en contextos no formales.

Articulación con línea de investigación: Esta investigación se inscribe en la línea "Pedagogías de lo Artístico Visual" y sus hallazgos nutren directamente esta línea, como se desarrolló anteriormente. Sin embargo, también abre posibilidades para que estudiantes de pregrado desarrollen sus trabajos de grado abordando problemáticas específicas de mediación artística: diseño de dispositivos para poblaciones particulares, análisis de experiencias institucionales específicas, estudios de impacto de proyectos comunitarios, entre otros. El programa puede promover activamente estas temáticas mediante seminarios de investigación, electivas especializadas y acompañamiento de docentes vinculados a la línea.

Fortalecimiento de alianzas institucionales: Los hallazgos sobre barreras institucionales (fragmentación, precarización, presión cuantitativa) y sobre condiciones requeridas para mediación transformadora fundamentan la necesidad de que el programa LAV construya alianzas estratégicas con instituciones culturales de Bogotá. Estas alianzas pueden materializarse en convenios donde estudiantes realizan prácticas profesionales en mediación artística, recibiendo formación complementaria especializada de las instituciones y aportando simultáneamente perspectivas críticas y metodologías innovadoras. El programa se beneficia al ofrecer espacios de práctica pertinentes, las instituciones se benefician al contar con mediadores en formación preparados pedagógicamente, y los estudiantes acceden a experiencias formativas valiosas.

Desarrollo de electivas especializadas: El programa puede diseñar electivas especializadas en mediación artística que profundicen contenidos, metodologías y reflexiones desarrollados en esta investigación. Por ejemplo: "Mediación artística en contextos comunitarios", "Diseño de dispositivos pedagógicos para museos", "Abordaje Triangular: teoría y práctica", "Mediación artística con poblaciones diversas". Estas electivas permitirían que estudiantes interesados desarrollen competencias especializadas que amplíen su proyección profesional.

Fortalecimiento de competencias investigativas: La metodología empleada en esta investigación (estado del arte, análisis documental, integración teoría-práctica) puede servir como modelo para fortalecer competencias investigativas de estudiantes LAV. Los espacios de Investigación I y II pueden incorporar ejercicios donde estudiantes construyan estados del arte sobre problemáticas específicas de educación artística, analicen documentos institucionales, contrasten teorías con observaciones de prácticas, y desarrollen propuestas fundamentadas. Esto fortalece la dimensión de profesores-investigadores que caracteriza la identidad del licenciado.

Limitaciones de la Investigación

Es fundamental reconocer explícitamente las limitaciones de esta investigación para evitar sobregeneralizaciones y para orientar futuras indagaciones que puedan superarlas o complementarlas.

Limitación temporal: La investigación se circunscribió al período 2021-2024, lo que permitió analizar un momento histórico específico marcado por la post-pandemia y transformaciones digitales aceleradas. Sin embargo, esta delimitación temporal impide capturar dinámicas de largo plazo, evoluciones históricas del campo, o tendencias emergentes posteriores a 2024. Futuras investigaciones con perspectiva histórica más amplia podrían complementar estos hallazgos.

Limitación geográfica: Aunque la investigación se tituló "en Bogotá", el análisis se concentró en tres instituciones específicas (ARTBO-Articularte, Museo Nacional, El Atajo) ubicadas principalmente en zonas centrales y nororientales de la ciudad. Quedaron fuera del análisis numerosas iniciativas de mediación artística desarrolladas en localidades periféricas, en zonas rurales del Distrito Capital, y en espacios comunitarios auto-gestionados que operan sin visibilidad institucional. Esta

limitación geográfica implica que los hallazgos no capturan la diversidad completa de prácticas de mediación en el territorio bogotano.

Limitación metodológica - Ausencia de trabajo de campo directo: La investigación empleó estado del arte mediante análisis documental, complementado con observación durante práctica en la Bienal. Sin embargo, no incluyó técnicas de generación de datos primarios como entrevistas en profundidad con mediadores, grupos focales con participantes de talleres, o etnografías de procesos de mediación. Esta limitación implica que las voces de mediadores y participantes aparecen mediadas por documentos institucionales o investigaciones previas, no directamente. Futuras investigaciones que incorporen estas técnicas podrían enriquecer significativamente la comprensión del campo.

Limitación poblacional: El análisis documental reveló que existen poblaciones invisibilizadas en la literatura sobre mediación artística bogotana: personas mayores, comunidades rurales, comunidades afrocolombianas, entre otras. Esta investigación reprodujo parcialmente esa invisibilización al no incluir documentos específicos sobre estas poblaciones (por ausencia de los mismos en el corpus disponible). Futuras investigaciones deben generar conocimiento situado sobre mediación con estas poblaciones específicas.

Limitación en profundidad de análisis institucional: Aunque la investigación identificó barreras institucionales (fragmentación, precarización, presión cuantitativa), no desarrolló análisis organizacional profundo de las instituciones estudiadas. No se documentaron organigramas, flujos de toma de decisiones, presupuestos destinados a mediación, sistemas de evaluación concretos, ni culturas organizacionales específicas. Este análisis institucional profundo podría fortalecer las propuestas de reorganización.

Limitación en evidencia empírica de impactos: La propuesta de mediación artística argumenta conceptualmente que puede generar transformaciones profundas, pero esta investigación no implementó la propuesta ni documentó empíricamente sus impactos reales en participantes, mediadores o comunidades. La propuesta permanece en nivel de diseño fundamentado pero no validado empíricamente. Futuras investigaciones tipo investigación-acción podrían implementarla y documentar sus efectos reales.

Limitación en dimensión económica: Aunque se identificó precarización laboral como barrera, la investigación no desarrolló análisis económico detallado: cuánto se remunera actualmente a mediadores en diferentes instituciones bogotanas, qué porcentaje de presupuestos institucionales se destina a mediación, cuánto costaría implementar las condiciones laborales dignas propuestas, qué modelos de sostenibilidad económica existen. Estudios futuros sobre economía política de la mediación podrían complementar estos vacíos.

Limitación en análisis de diferencias de género, raza y clase: Aunque la investigación asumió perspectiva crítica comprometida con justicia social, no desarrolló análisis específico sobre cómo diferencias de género, raza y clase atraviesan el campo de la mediación artística. Por ejemplo: ¿qué porcentaje de mediadores son mujeres versus hombres? ¿Cómo se remunera diferencialmente según género? ¿Qué poblaciones racializadas acceden o no a espacios de mediación? ¿Cómo reproduce o transforma la mediación desigualdades de clase? Investigaciones futuras con perspectiva interseccional podrían abordar estas dimensiones.

El proceso investigativo enfrentó múltiples dificultades que merecen documentarse tanto por honestidad intelectual como porque su reconocimiento puede orientar a futuros investigadores del campo.

Dificultad de acceso a información institucional: Varias instituciones culturales bogotanas no tienen documentación pública sistemática sobre sus programas de mediación artística. No publican memorias, informes de gestión accesibles, evaluaciones de impacto ni sistematizaciones de experiencias. Esto obligó a depender de información fragmentaria disponible en páginas web, redes sociales o menciones en medios de comunicación. La ausencia de cultura de documentación sistemática en el sector cultural dificulta significativamente la investigación académica sobre el campo.

Dispersión y heterogeneidad documental: Los documentos analizados provenían de fuentes muy diversas (tesis de maestría, artículos académicos, informes institucionales, proyectos aplicados, páginas web) con niveles de rigor, profundidad y perspectivas teóricas muy variables. Esta heterogeneidad dificultó la construcción de síntesis coherentes pues implicó constantemente traducir entre lenguajes, marcos

teóricos y niveles de análisis diferentes. Sin embargo, esta dificultad también enriqueció la investigación al obligar a dialogar entre perspectivas diversas.

Tensión entre amplitud y profundidad: Construir un estado del arte implica necesariamente priorizar amplitud (abarcando diversidad de documentos, instituciones, enfoques) sobre profundidad en casos específicos. Constantemente surgió la tentación de profundizar etnográficamente en una institución particular o de desarrollar exhaustivamente una sola dimensión (por ejemplo, solo formación de mediadores). Mantener el equilibrio entre ambas dimensiones requirió decisiones difíciles sobre qué profundizar y qué apenas mencionar.

Limitaciones de tiempo y recursos: Como investigación de pregrado desarrollada en un año académico, los tiempos disponibles limitaron la amplitud del corpus documental analizado y la profundidad de algunos análisis. Idealmente, se habría analizado el doble de documentos, se habrían realizado entrevistas complementarias, y se habría dedicado más tiempo a cada etapa. Las limitaciones presupuestales también impidieron acceder a bases de datos pagas o adquirir textos especializados no disponibles en bibliotecas institucionales.

Dificultad de integrar teoría y práctica: Aunque la experiencia práctica en la Bienal enriqueció significativamente la investigación, integrar orgánicamente reflexiones sobre esa experiencia con el análisis documental representó un desafío metodológico. ¿Cómo citar una experiencia vivida? ¿Cómo validar observaciones personales sin caer en mero anecdotismo? ¿Cómo dialogar memoria personal con literatura académica? Resolver estas tensiones requirió construcción metodológica creativa.

Tensión entre crítica y propuesta: La investigación identificó numerosas barreras y limitaciones en mediación artística bogotana actual. Sin embargo, existió tensión constante entre desarrollar crítica rigurosa (que podría percibirse como descalificación del trabajo de mediadores e instituciones) y construir propuestas viables (que podrían percibirse como ingenuas o desconectadas de realidades institucionales). Mantener equilibrio entre ambas dimensiones, reconociendo limitaciones actuales pero proyectando transformaciones posibles, requirió cuidado constante.

El proceso investigativo generó aprendizajes valiosos tanto sobre el campo estudiado como sobre el proceso mismo de investigar, que conviene explicitar como aportes formativos.

Importancia de la reflexividad investigativa: Investigar mediación artística desde la posición de futura licenciada en artes visuales que además ejerció obsevación participante observación participante durante la Bienal, implicó constante reflexividad sobre mi propia posición, sesgos, privilegios y cegueras. Aprendí que la investigación cualitativa no busca neutralidad imposible sino explicitación honesta de posicionamientos. Reconocer que interpreto desde mi experiencia situada enriqueció la investigación en lugar de invalidarla.

Valor de los marcos teóricos situados: El Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa resultó marco teórico extraordinariamente potente porque fue desarrollado específicamente para contextos latinoamericanos, dialogando con pedagogía crítica freireana, perspectivas poscoloniales y realidades educativas de la región. Aprendí que teorías generadas en y para el Sur Global frecuentemente resultan más pertinentes que importaciones acríicas de teorías euro-norteamericanas. Esto no implica rechazo de teorías internacionales sino apropiación crítica y diálogo con producción teórica regional.

Necesidad de articulación teoría-práctica: La integración de análisis documental con reflexión sobre experiencia práctica resultó mucho más potente que cualquiera de ambas dimensiones aisladamente. La teoría sin práctica permanece abstracta y desconectada; la práctica sin teoría permanece ateórica y difícilmente generalizable. Aprendí que la mejor investigación en educación artística articula necesariamente ambas dimensiones en diálogo permanente.

Importancia de la escritura como proceso de pensamiento: Escribir no fue simplemente "reportar" hallazgos previamente pensados, sino proceso mismo de construcción de comprensión. Múltiples ideas se clarificaron solo al intentar escribirlas; conexiones entre conceptos emergieron durante la redacción; inconsistencias se evidenciaron al confrontar argumentos. Aprendí que la escritura académica es herramienta de pensamiento, no solo de comunicación.

Valor de la documentación sistemática: La experiencia en la Bienal habría sido mucho menos formativa si no hubiera documentado sistemáticamente mediante

bitácoras reflexivas, fotografías de diagramas conceptuales, y registros de conversaciones con el equipo. Aprendí que documentar no es carga administrativa sino inversión que permite aprender de la experiencia. Los mediadores que no documentan pierden oportunidades valiosas de reflexión y construcción de conocimiento.

Relevancia política de la investigación educativa: Esta investigación no es ejercicio puramente académico sino que tiene implicaciones políticas concretas: cuestiona condiciones laborales precarias, visibiliza exclusiones, argumenta por transformaciones institucionales, reivindica reconocimiento profesional de mediadores. Aprendí que toda investigación educativa es política, y que la pretensión de neutralidad frecuentemente oculta reproducción acrítica de hegemonías existentes.

Necesidad de humildad epistémica: Aunque esta investigación aporta conocimiento valioso sobre mediación artística bogotana, es apenas una aproximación parcial, situada, limitada. Existen múltiples dimensiones no abordadas, voces no escuchadas, perspectivas no consideradas. Aprendí que investigación rigurosa requiere simultáneamente confianza en los aportes realizados y humildad sobre límites de lo conocido.

BIBLIOGRAFÍA.

- Actividades gratis de mediación artística en Bienal de Arte de Bogotá. (2024). Alcaldía de Bogotá. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/cultura-recreacion-y-deporte/actividades-gratis-de-mediacion-artistica-en-bienal-de-arte-de-bogota>
- Alcaldía de Bogotá. (2020). Mediación, colaboración, formación: III seminario internacional cultura & arte para la transformación social. Instituto Distrital de Artes. https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/Memoria%20III%20Seminario%20Internacional%20Cultura_final%20web.pdf
- Argueta, L., & Rodríguez, L. (2023). El papel de la Mediación Artística en ARTBO 2023. El Espectador. <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/el-papel-de-la-mediacion-artistica-en-artbo-2023-noticias-hoy/>
- Arteaga, A., & Velásquez, S. (2016). Mediación artística: tejiendo aprendizajes desde la diversidad, en la Institución Educativa Municipal Agustín Agualongo. Mediarte | Arte y comunicación. <https://mediarte.revistacitrico.com/>
- Barbosa, A. M. (1998). Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. En A. M. Barbosa, Tópicos Utópicos (pp. 30-51). C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2010a). A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. Perspectiva.
- Barbosa, A. M., & Cunha, F. (Eds.). (2010). A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. Cortez.
- Barco, J. M., Carrillo, M. A., & Sánchez, Z. P. (2018). Documento base: Línea de investigación Pedagogías de lo Artístico Visual. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Visuales.

- Barco, J. M., Carrillo, M. A., Gutiérrez, A., Ayala, M., Facundo, A., & Barrera, E. A. (2024). Prácticas en la línea Pedagogías de lo Artístico Visual [Documento de trabajo]. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes, Licenciatura en Artes Visuales.
- Bardin, L. (1986). Análisis de contenido. Akal.
- Belmonte, E. (2017). La importancia del pedagogo/a en la mediación. EIM Mediación. <https://eimediacion.edu.es/noticias-eim-menores/importancia-del-pedagogo-en-mediacion/>
- Bernaschina, D. (2022). La mediación cultural-artística desde la virtualidad inclusiva: cuestión o beneficio de los usuarios con diversidad cultural. Educación Artística: Revista de Investigación, 13, 237-247. <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/21790>
- Bourriaud, N. (2006). Estética relacional. Adriana Hidalgo Editora.
- Bustos Giraldo, L. P. (2022). La mediación pedagógica elemento clave para potenciar y transformar la práctica de enseñanza. Revista Noria – Investigación Educativa, 1(9). <https://doi.org/10.14483/25905791.17417>
- Cálix-Vallecillo, L. S. (2020). Mediación artística. Intervención social a través del arte y la cultura en Honduras. Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 3, 115-128. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/12765>
- Castro, M., & Morocho, D. (2019). Mediación artística para el acompañamiento al duelo: resultado de una experiencia de la Universidad de Cuenca. Revista de Investigación y Pedagogía del Arte, 6, 1-7. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/2851/1>

- Cerón, C. (2021). Glosa. En C. Cerón & X. Gama (Eds.), *Lo curatorial desde el sur* (pp. 48–57). Idartes.
- Collaguazo, M. K. (2022). La mediación pedagógica desde la perspectiva de Vigotsky. *Revista ConCiencia EPG*, 7(1), 84-99.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-1.6>
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. (2020). *Diploma Superior en Mediación Cultural. Comunidad, Artes y Tecnologías*.
<https://www.clacso.org/diplomatura-en-mediacion-cultural/>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA]. (2015). *Herramientas para la gestión cultural local: Mediación artística*. Gobierno de Chile.
<https://admindcatalogo.cultura.gob.cl/adjuntos/recursos/Tu6iJZvNOV.pdf>
- Daza, M., & Rincón, A. (2023). *El títere como mediación pedagógica y artística en el desarrollo de la dimensión comunicativa-escucha en el preescolar [Tesis de licenciatura]*. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/18895>
- De Miguel, L. (2024). *Arte Educativo, Creatividad y Mentoring: El docente como mediador artístico*. Escuela de Mentoring.
<https://www.escueladementoring.com/articulos/arte-educativo-creatividad-y-mentoring-el-docente-como-mediador-artistico/>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós. (Obra original publicada en 1934)
- Eduso. (2021). La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. *RES. Revista de Educación Social*, 25.
<https://www.eduso.net/res/revista/25/resenas/la-mediacion-artistica-arte-para-la-transformacion-social-la-inclusion-social-y-el-desarrollo-comunitario/>

- Escuela de Mentoring. (2024). Arte educativo, creatividad y mentoring: El docente como mediador artístico. <https://www.escueladementoring.com/articulos/arte-educativo-creatividad-y-mentoring-el-docente-como-mediador-artistico/>
- Ferreiro, R., & Vizoso, E. (2008). Una condición necesaria en el empleo de las TICs en el salón de clases: La mediación pedagógica. *Revista Posgrado y Sociedad*, 8(2), 72-88.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fundación Gilberto Alzate Avendaño [FUGA]. (2023). El atajo: espacio de mediación artística y cultural. https://fuga.gov.co/sites/default/files/2023-11/EI%20Atajo_.pdf
- Fundació Carulla. (2023). Mediación artística: Qué es y cómo se desarrolla. <https://fundaciocarulla.cat/es/mediacion-artistica/>
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. Continuum.
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- García-Huidobro, R., & Freire-Smith, M. (2023). Prácticas artísticas de mediación con comunidades: desafíos para ampliar el rol social de las artes en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3), 993-1018. <https://doi.org/10.5209/aris.85576>
- García-Huidobro, R., & Hoecker, G. (2022). Prácticas de mediación de artistas y artistas-docentes en Chile. *Artes relacionales como formas de enseñanza. Perspectiva Educacional*, 61(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1213>
- García-Huidobro, R., & Montenegro, C. (2021). La mediación en los proyectos pedagógicos: artistas-docentes como creadores y creadoras de relación desde

las artes visuales. Revista Colombiana de Educación, 1(82).

<https://doi.org/10.17227/rce.num82-10587>

González, B. (2005). La educación artística en los museos: Experiencias del Museo Nacional de Colombia. En Ministerio de Cultura de Colombia (Ed.), Museos y educación en América Latina. Ministerio de Cultura.

González, F. (2022). La mediación pedagógica, facilitadora de la propuesta artística.

Revista Especializada Acción y Reflexión Educativa, 48.

<https://portal.amelica.org/ameli/journal/226/2263743015/2263743015.pdf>

González Sanjur, F. A. (2023). La mediación pedagógica, facilitadora de la propuesta artística. Acción y Reflexión Educativa, (48), 98-111.

<https://doi.org/10.48204/j.are.n48.a3466>

Guevara Toledo, N. A., & Prieto Castillo, D. (2020). La mediación pedagógica en la construcción de ambientes de aprendizaje para la formación universitaria.

Revista Ciencia Multidisciplinaria CUNORI, 4(2), 137-148.

<https://doi.org/10.36314/cunori.v4i2.138>

Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Ediciones CICCUS-La Crujía.

hooks, b. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge.

lavelberg, R. (2017). Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula. Penso.

Le Guin, U. K. (2020). La mano izquierda de la oscuridad. Minotauro. [Nota: Esta cita aparece como "Le Guin (como se citó en Barbosa, 1998)", pero se debe incluir la referencia original si está disponible, o mantener solo como cita secundaria]

- Losada, T. (2017). O círculo (Isabel Allende), o quadrado (Antonio Dias) e o triângulo (Ana Mae Barbosa). *Revista GEARTE*, 4(2), 228-243.
<http://seer.ufrgs.br/gearte>
- Lozano Pérez, S. (2019). Hacia un encuentro entre la pedagogía y el arte: Propuesta de enriquecimiento pedagógico en la experiencia artística para la primera infancia, en el contexto de Nidos - IDARTES [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46595>
- Martín, J., & Ledesma, M. (2020). Anexo: Educación artística, mediación cultural y formación en los museos, centros de arte y salas dependientes de la Comunidad de Madrid. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 15, 169-180.
<https://doi.org/10.5209/arte.65868>
- Martínez Cano, S. (2023). La mediación artística en entornos universitarios: lo corporal, lo emocional y lo performático. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 17, 37-48.
<https://doi.org/10.5209/arte.77905>
- Martínez, M., & Gobbé-Mevelléc, E. (2015). Dispositivo y artes: Una nueva herramienta crítica para analizar las producciones contemporáneas. En M. Martínez & E. Gobbé-Mevelléc (Eds.), *Dispositivos y artes* (pp. 15-70). Universidad de París.
- Mazuera Ramírez, O. D. (2019). Revisión de tendencias de mediación en museos a través de las TIC, para la construcción de una propuesta de estrategias de uso adaptadas al contexto de los museos colombianos [Tesis de maestría,

Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UN.
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77390>

Mesas, E. (2021). En torno al arte y la diversidad funcional. Prácticas artísticas participativas para la inclusión de las personas con diversidad funcional en el arte contemporáneo [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Moreno González, A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2), 1-9. <https://www.researchgate.net/publication/42596813>

Moreno González, A. (2016). La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario. Editorial Octaedro.

Moreno Moya, N. (2016). Intersticios entre prácticas artísticas, pedagógicas y curatoriales en Colombia. *Errata*, 16, 120-140.

Mörsch, C. (2009). Contradecirse a una misma. Notas hacia una práctica crítica de la educación en museos. En C. Mörsch (Ed.), *¿Mediación? ¿Para qué? Prácticas críticas de educación en museos* (pp. 18–35). Fundación Cisneros.

Mundet Bolós, A., Beltrán Carreño, A. M., & Moreno González, A. (2015). Arte y Mediación: Un encuentro para la transformación y la inclusión social. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 21, 1-21.

Ortuño, R. N. (2022). Todos Somos Arte: proyecto de mediación artística con jóvenes con trastorno del espectro autista. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 17, 131-142.
<https://doi.org/10.5209/arte.76441>

Padró, C. (2011). La museopedagogía crítica como forma de intervención artística. En R. Parramón (Ed.), *Acciones reversibles* (pp. 29-47). Ediciones Experimenta.

- Pérez de Aranda, A., Gutiérrez, C., & Salado, M. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 411-430.
<https://doi.org/10.15359/rep.15-1.19>
- Peters, T. (2020). ¿Qué es la mediación artística? Un estado del arte de un debate en curso. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 5(9).
<http://corima.udgvirtual.udg.mx/index.php/corima/article/view/7134/6552>
- Prieto Castillo, D. (1999). *La comunicación en la educación*. Ediciones CICCUS-La Crujía.
- Ramón, R. (2018). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 509-526.
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Revista Gearte. (2017). Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas [Número especial]. *Revista GEARTE*, 4(2), 163-364.
<http://seer.ufrgs.br/gearte>
- Román, G. (2016). La relevancia de los sentidos en el arte contemporáneo: de los espacios polisensoriales de Frank Popper a la recepción distraída de Peter Osborne. *Fedro, Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 15, 88-102.
<https://www.dialnet.unirioja.es>
- Sánchez, N., & Rojas, B. (2023). "Baúl Artístico como estrategia de mediación pedagógica en el abordaje de los derechos culturales desde la Enseñanza del Arte para el trabajo con estudiantes de décimo año del CTP de Upala, 2022" [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional, Costa Rica.
<https://repositorio.una.ac.cr/items/ee3617e3-aa9e-43b3-bf43-a0ed5c12a715>

- Sánchez-Ríos, D. (2021). De maceta a rizoma: las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 6, 61-79. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/61-79>
- Sandoval-Poveda, A., González-Rojas, V., & Madriz-Bermúdez, L. (2020). Retos y oportunidades: teatro como estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 65–77. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2821>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Soler Castillo, S., & Gutiérrez Castro, Á. (2022). Las prácticas pedagógicas de las artes visuales desde la Arquitectura de las prácticas. *Signo y Pensamiento*, 40(79). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp40-79.ppav>
- Trilleras Cifuentes, A. (2018). El arte como herramienta de mediación. Experiencia artística para la resocialización de menores infractores de la ley en Colombia [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio institucional Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/35419>
- Universidad Complutense de Madrid. (2023). Certificado en Mediación y Educación en Museos y otros Centros Patrimoniales y Culturales. <https://www.ucm.es/eg/certificado-en-mediacion-y-educacion-en-museos-y-otros-centros-patrimoniales-y-culturales-on-line>
- Universidad de Barcelona. (2024). Máster en Arte para la transformación social, la inclusión y el desarrollo comunitario: Mediación artística. <https://mediacionartistica.org/>

Vasilachis De Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa (Vol. II).

Gedisa. <https://www.gedisa.com/gacetillas/240022.pdf>

Velásquez Castellanos, S. M. (2024). Estrategia pedagógica para desarrollo de competencias socioemocionales usando la educación artística en Colegio Presentación Ferias [Trabajo de grado – Maestría]. Universidad Cooperativa de Colombia.

Vergara, L. G. (2016). Curadoria educativa, museus e exposições: configurações de um campo profissional. En L. G. Vergara (Ed.), Curadoria educativa: Inventando conversas (pp. 13-36). Cobogó.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Warner, M. (2012). Públicos y contrapúblicos. Fondo de Cultura Económica.