

CATASTRO NACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO FORMAL

INFORME FINAL

Catastro Nacional de Educación Artística No Formal

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Universidad de Valparaíso

2026

Contenido

PARTE I: DEFINICIONES Y ADECUACIONES CONCEPTUALES	5
1. Conceptualizaciones en torno a la Educación Artística	5
1.1 Educación artística	5
1.2 Mediación cultural.....	17
1.3 Mediación artística.....	27
2. Definiciones ampliadas a partir de la minuta 61	39
2.1 Espacios culturales.....	39
2.2 Educación no formal	43
2.3 Instituciones artísticas	47
2.4 Derechos culturales.....	50
2.5 Democracia cultural	54
2.6 Prácticas culturales	56
PARTE II: METODOLOGÍA DEL CATASTRO	61
1. Marco muestral	61
1.1 Antecedentes	61
1.2 Procedimientos y comprobación de datos	63
2. Marco Metodológico General	65
2.1 Metodología para la selección de casos	65
2.2 Metodología para la identificación del/la informante idóneo/a.....	67
2.3 Diseño de instrumento.....	67
2.4 Detalles de la prueba piloto	69
2.5 Procedimiento	70
PARTE III: ANÁLISIS DE DATOS.....	75

Análisis por Dimensión	76
Dimensión 1 Distribución territorial.....	77
Dimensión 2 Configuración estructural del campo	85
Dimensión 3 Estructuración pedagógica	94
Dimensión 4 Intencionalidad pedagógica.....	99
Dimensión 5 Mediación cultural y artística	108
Dimensión 6 Ecosistema y articulación institucional.....	119
Dimensión 7 Diversidad del campo cultural.....	126
PARTE IV: CONCLUSIONES	133
1. Síntesis transversal.....	133
2. Recomendaciones para política pública	135
3. Preguntas abiertas y líneas de profundización	140
4. Proyecciones y sostenibilidad del campo	143
REFERENCIAS	147

PARTE I: DEFINICIONES Y ADECUACIONES CONCEPTUALES

1. Conceptualizaciones en torno a la Educación Artística

1.1 Educación artística

La presente conceptualización ampliada de educación artística se construye a partir del análisis crítico de documentos técnicos, filosóficos y pedagógicos, así como de los aportes teóricos de autoras relevantes en el campo de la educación artística, la mediación cultural y los estudios territoriales. Este ejercicio busca fortalecer el marco conceptual del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP), en coherencia con los lineamientos del MINCAP, con el fin de desarrollar un sistema integral de levantamiento, análisis y sistematización de información territorial sobre la educación artística, especialmente no formal en Chile, como parte del ecosistema de la educación artística, contribuyendo al fortalecimiento de las capacidades institucionales de gestión, análisis y toma de decisiones para la implementación de la Política Nacional de Educación Artística.

Para la elaboración de esta definición se realizó una revisión sistemática de los siguientes documentos ministeriales:

- Política Nacional de Educación Artística 2024–2029
- Caja de Herramientas para la Educación Artística
- Marco de Estadísticas Culturales
- Informe Final: Catastro Nacional y Caracterización de Instituciones Culturales con Programas de Educación y/o Formación en Artes en el Ámbito de la Educación No Formal
- Estrategia Quinquenal Nacional para el Desarrollo Cultural 2024–2029
- Propuestas para la Educación Artística. Orientaciones de Política Pública
- Voces para la Educación Artística. Análisis de un Proceso Participativo

Estos documentos han sido complementados con referencias teóricas de autoras como Ana Mae Barbosa, Mónica Meyer, Silvia Rivera Cusicanqui, Mónica Casco, Kekená Corvarán y Violeta Heisner, entre otras, cuyas contribuciones permiten ampliar la comprensión de la educación artística como práctica situada, crítica, interdisciplinaria y vinculada a los derechos culturales.

Asimismo, se incorpora como marco normativo la **Ley N° 21.045**, que crea el MINCAP, y que reconoce explícitamente la educación artística no formal como parte del quehacer del Estado en materia cultural. Esta ley establece principios rectores como la diversidad cultural, la participación ciudadana, la memoria histórica y la descentralización territorial,

ofreciendo un marco robusto que respalda el desarrollo de la educación artística no formal como campo de acción legítimo, interdisciplinario y situado.

Documentos institucionales

La Política de Educación Artística 2024-2029 (MINCAP y Ministerio de Educación [MINEDUC], 2024b) define la misma como un **derecho fundamental** que debe garantizarse a lo largo de la vida, desarrollando conceptos presentes en publicaciones anteriores como: “Propuestas para la educación artística. Orientaciones de política pública” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022) y “Voces para la educación artística. Análisis de un proceso participativo” (UNESCO, 2021), donde es concebida como una **práctica integral, transformadora y situada**, que promueve el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes desde una perspectiva humanista, sensible y creativa. Ambos documentos coinciden en reconocerla como un **derecho cultural** que debe garantizarse a lo largo de la vida, en contextos **formales, no formales e informales**, y destacan su capacidad para generar **aprendizajes significativos**, fomentar la **diversidad cultural**, la **expresión identitaria**, el **pensamiento crítico** y la **participación social**.

La política nacional de educación artística adscribe, siguiendo la propuesta de Herbert Read (1982), a una clasificación de la educación artística en dos líneas: la “educación en las artes” y la educación “a través de las artes”, en concordancia con las orientaciones de la UNESCO en sus documentos “Hoja de Ruta para la Educación Artística” (2006) y “La Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística” (2010). Mientras que, a su vez, la “Caja de herramientas para la educación artística” (MINCAP, 2019c) amplía esta mirada integrando el paradigma del *Art Thinking* (Acaso y Megías, 2017) y reconoce que “El arte [...] es una forma de pensar, de adquirir y expandir el conocimiento, y su mayor contribución es la de ayudar a utilizar la imaginación” (MINCAP, 2019c, p. 6). En este marco, es relevante señalar que la práctica del arte-educación como forma de pensamiento antecede y ocurre de manera paralela al *Art Thinking* dentro del Departamento, lo que se evidencia en las orientaciones programáticas de iniciativas como **Acciona** y **Cecrea**, así como en la **Colección de Educación Artística**, donde esta perspectiva se despliega transversalmente en todas sus líneas. Asimismo, los paradigmas presentes en las orientaciones de la **Semana de la Educación Artística** refuerzan esta concepción, consolidando la idea del arte como un eje para la construcción de conocimiento y ciudadanía cultural.

Mientras el documento “Voces de la Educación Artística en Chile” (UNESCO, 2021) enfatiza el carácter **plural, situado y experiencial** de la educación artística —reconociendo sus dimensiones corporales, emocionales y comunitarias—, el texto “Propuestas para la Educación Artística” (UNESCO, 2022) pone el acento en su rol como **herramienta de recuperación social post-pandemia**, su vínculo con los **Objetivos de Desarrollo Sostenible**, y su potencial para articular políticas públicas desde un enfoque de derechos, equidad y sostenibilidad. En conjunto, ambos textos proponen un paradigma

contemporáneo que promueven una educación artística **contextualizada, inclusiva, interdisciplinaria y orientada al bienestar colectivo**.

El Marco de Estadísticas Culturales (MINCAP, 2025) no ofrece una definición única de educación artística, pero la incorpora dentro del **dominio transversal de educación cultural y artística**, reconociéndola como parte de un ecosistema que incluye¹:

- Educación formal, no formal e informal
- Mediación artística y cultural
- Procesos de formación a lo largo de la vida
- Diversidad de metodologías, expresiones y dispositivos

Además, el Marco de Estadísticas Culturales identifica que el dominio transversal supone una intersección con la ciencia de la pedagogía, en tanto “La educación cultural y artística incluye cuanto tiene que ver con enseñar y aprender sobre, con y mediante las artes y la cultura, así como todas las formas de expresión cultural y artística” (UNESCO, 2024, como se citó en MINCAP, 2025). De este modo, los temas de interés de la educación artística se anclan en procesos educativos, su subcampo y el de las artes. En este sentido, sus aportes son:

- **Ampliar el campo** de la educación artística al incluir la **educación patrimonial** y la **mediación cultural** como componentes clave.
- Reforzar la idea de ecosistema educativo diverso, con énfasis en la transdisciplinariedad, la inclusión, y la pertinencia territorial.
- Introduce la noción de **educación artística como objeto de medición estadística**, lo que permite visibilizar su impacto en políticas públicas.

La Estrategia Quinquenal Nacional para el Desarrollo Cultural (MINCAP, 2024b) rescata el potencial de la educación artística, la cual debe estar al servicio de otros conocimientos, La educación cultural y artística incluye cuanto tiene que ver con enseñar y aprender sobre, con y mediante las artes y la cultura. Como herramienta y método de enseñanza, así como terreno de estudio, investigación y praxis

¹ El concepto de ecosistema cultural comenzó a ser utilizado por el Estado chileno en el año 2011, en el marco de las reflexiones impulsadas por el entonces Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), hoy Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). Su incorporación aparece en documentos técnicos y diagnósticos territoriales elaborados por la Unidad de Públicos y Territorios, como parte de un giro conceptual hacia enfoques relacionales, integrales y sostenibles del desarrollo cultural. Desde entonces, el término ha sido retomado y consolidado en diversas políticas públicas, incluyendo la Estrategia Quinquenal Nacional para el Desarrollo Cultural 2024–2029 y la Política Nacional de Educación Artística 2024–2029, donde se reconoce la cultura como un sistema vivo, interdependiente y en constante transformación.

El documento de la Estrategia Quinquenal Nacional también agrega que la educación artística es parte del ámbito de **formación cultural, artística y patrimonial para el desarrollo de las personas**, y la concibe como:

- Un **derecho universal** que debe garantizarse en todos los niveles y modalidades educativas.
- Un proceso que **enriquece la experiencia educativa** fortalece el **tejido social** y promueve la creación de nuevos públicos.}
- Un componente esencial para el desarrollo sostenible, la cohesión social y el bienestar integral.

Continuando con la revisión de documentos para dar marco a la definición ampliada, relevamos la publicación de la Caja de Herramientas para la Educación Artística (MINCAP, 2019c) se constituye una referencia relevante para la comprensión actualizada del campo de la educación artística en Chile, logrando constituirse como una herramienta conceptual y metodológica que articula una visión integral, situada y transformadora de la educación artística, en diálogo con marcos internacionales, enfoques contemporáneos y experiencias territoriales. Esta propuesta releva cuatro ejes claves para la delimitación conceptual de campo en la actualidad:

- 1) Educación artística como forma de conocimiento
- 2) Educación artística como proceso y no solo producto
- 3) Educación artística como derecho cultural
- 4) Educación artística expandida

Respecto al primer eje, el documento propone una comprensión del **arte como forma de pensamiento**, destacando su capacidad para expandir el conocimiento desde una lógica divergente, subjetiva y rizomática. Se plantea que “el pensamiento científico, muy valorado por el sistema educativo, no es el único que genera un conocimiento válido” (MINCAP, 2019c, p. 6), y se complementa con el pensamiento artístico, que permite imaginar, crear y reflexionar desde múltiples perspectivas.

Con respecto al segundo eje, la publicación enfatiza **el valor del proceso creativo por sobre el producto artístico**, promoviendo metodologías basadas en proyectos, colaboración y reflexión. Se señala que “la transformación de la educación a través de las artes parte por dejar de asociar las artes al ocio y la entretención” (MINCAP, 2019c, p. 6), y se propone situarlas en el espacio del pensamiento y del conocimiento.

Desde una perspectiva de derechos, el documento **vincula la educación artística con el ejercicio de los derechos culturales**, la formación ciudadana y la diversidad cultural. Se destaca que “una educación artística de calidad requiere del aporte de todos los sectores artísticos y culturales y no puede estar radicada solamente en la escuela” (MINCAP, 2019c, p. 39), proponiendo una articulación entre los ámbitos formal, no formal e informal, en lo que se denomina “educación artística expandida”.

Esta perspectiva se alinea con los principios establecidos en la Hoja de Ruta para la Educación Artística (UNESCO, 2006) y la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010), así como con las orientaciones de la Organización de Estados Iberoamericanos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2010) en torno a la educación artística como componente esencial de la formación integral.

Con respecto al último eje, **de educación artística expandida**, se reconoce y valida la participación de diversos actores del campo, artistas, cultores/as, mediadores/as culturales y gestores/as, reconociendo que “quienes desarrollan estas acciones educativas pueden ser docentes, pero también artistas, cultores/as, gestores/as culturales, mediadores/as culturales, bibliotecarios/as o personas de la comunidad que poseen saberes y experiencias en el ámbito artístico, creativo y del patrimonio material e inmaterial” (MINCAP, 2019c, p. 31).

Esta validación de diversos actores del campo representa un aporte al desarrollo del perfil del artista–educador/a, ya que incorpora saberes no formalizados y experiencias territoriales, en coherencia con los principios de inclusión, diversidad y pertinencia cultural.

Perspectiva teórico-metodológica

Por último, este documento incorpora diversos enfoques que nutren el campo de la educación artística:

- 1) **Propuesta Triangular** de Ana Mae Barbosa: hacer artístico, lectura de obras y contextualización (MINCAP, 2019c, p. 62).
- 2) **Art Thinking**, según María Casso y Clara Megías: el arte como forma de pensamiento y problematización (MINCAP, 2019c, p. 63).
- 3) **Educación intercultural**, basada en el respeto y la valoración de la diversidad cultural (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2006, como se citó en MINCAP, 2019c, p. 135).
- 4) **Educación patrimonial**, como herramienta para la construcción de identidad y memoria colectiva (De Nordenflycht, 2002, como se citó en MINCAP, 2019c, p. 150).
- 5) **Educación interdisciplinaria**, articulada desde el pensamiento complejo y la colaboración entre saberes

Estos enfoques permiten comprender la educación artística como un campo de desarrollo que articula dimensiones cognitivas, afectivas, sociales, culturales y territoriales, en coherencia con los principios de una educación integral y transformadora.

En conjunto, los documentos revisados configuran un marco conceptual robusto y actualizado que posiciona la educación artística como un campo interdisciplinario, situado y transformador, vinculado al ejercicio de los derechos culturales y al desarrollo integral de las personas. Se reconoce su carácter plural, su despliegue en contextos formales, no formales

e informales, y su capacidad para articular saberes, territorios, metodologías y comunidades.

Este corpus institucional y teórico permite comprender la educación artística como parte de un ecosistema cultural vivo, en el que convergen procesos de formación, mediación, creación y participación. Aporta definiciones, principios y enfoques que refuerzan su legitimidad como campo de acción pública, y orientan su desarrollo desde una perspectiva de inclusión, equidad, sostenibilidad y pertinencia territorial.

Propuesta ampliada

Sobre la base del marco institucional revisado, se propone una definición ampliada que busca actualizar y profundizar la comprensión de la educación artística como campo de desarrollo. Esta propuesta incorpora elementos que no han sido suficientemente desarrollados en los documentos ministeriales, tales como su carácter **interseccional y multidisciplinario**, la **creatividad como núcleo estructurante e intencionalidad pedagógica** y, aunque está presente en múltiples publicaciones de manera implícita, requiere ser precisado, dando énfasis al desarrollo y consolidación de un lenguaje común, fortaleciendo la institucionalidad del campo y la orientación de programas y acciones formativas en el ámbito de la educación artística no formal.

Con respecto al concepto de **intencionalidad**, es pertinente distinguir dos niveles complementarios. Por un lado, proponemos la **intencionalidad educativa**, que se vincula con el horizonte ético-político de los proyectos, programas y acciones institucionales, resonando con la visión y misión que orienta el quehacer del Ministerio en materia de educación artística. Esta dimensión se expresa en la documentación revisada a través de la promoción de una educación democrática, inclusiva y centrada en el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes, mediante el fortalecimiento de capacidades como la creatividad, el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, un ejemplo aparece en la sección sobre el componente Formación del PNDAE, del documento "**Arte, Educación y Ciudadanía 2013– 2018**" del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2018), que señala:

Los objetivos de este componente son la redefinición y resignificación de las concepciones que se tienen de la educación artística, apuntando a una sensibilización estética y vivencial de la comunidad educativa; y el fomento, a partir de las artes, de una formación ciudadana que involucre un enfoque de género, intercultural y de derechos. Se busca promover un enfoque educativo basado en el ejercicio de la horizontalidad —de carácter lúdico e integral—, la reflexión crítica sobre la propia práctica educativa, el diálogo, la consideración tanto del espacio como del ambiente educativo y la inclusión de una mirada territorial para la pertinencia de las intervenciones. El desafío consiste en favorecer la construcción de comunidades de aprendizaje a través de encuentros de visibilización e intercambio de buenas experiencias de artes en la educación. (p. 98)

El texto también incluye ciertas características del tipo de metodologías que debe contener la Educación artística, los cuales caracterizan el tipo de interacción enseñanza-aprendizaje “En este modelo es clave la experimentación libre y autónoma, donde el error y el equivocarse es parte crucial del conocer y de desarrollar un pensamiento crítico.” (MINCAP, 2018, p. 144).

Por otro lado, la **intencionalidad pedagógica** que se refiere al plano operativo de las prácticas educativas, es decir, a los objetivos, metodologías y decisiones que configuran el hacer cotidiano en los espacios de enseñanza y aprendizaje. Esta se manifiesta en el énfasis puesto por los programas como Acciona y Cecrea en la experimentación, la colaboración, la mediación y la construcción de comunidades de aprendizaje, donde el proceso adquiere centralidad por sobre el resultado.

Respecto del concepto podemos encontrar antecedentes en el texto “Acciona 10 años Programa Fomento del Arte en la Educación” (MINCAP, 2023a) que señala como propósito del programa Acciona “generar experiencias de aprendizaje intencionadas” (p. 30) como un valor en la vinculación entre Arte y Educación, que tiene sus orígenes en la proyección de la relación pedagógica del aula escolar hacia otros espacios de educación no formal. Acciona, desde la perspectiva de la Educación con el arte, posiciona el aprendizaje artístico al servicio del desarrollo psicoemocional, social y cognitivo en relación con la educación formal de niños, niñas y adolescentes dando un valor a la sistematización de los procesos educativos.

Así como también en la descripción del modelo pedagógico del programa **Cecrea**, que afirma:

El modelo pedagógico del programa Cecrea está conformado por un sistema de experiencias y procesos creativos de aprendizaje, que permite a través de la convergencia entre las artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad, indaguen, experimenten, jueguen, conversen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos. (MINCAP, 2018, p.144)

Aquí se expresa una **intencionalidad pedagógica** orientada a metodologías activas, horizontales, creativas y centradas en el protagonismo de niños, niñas y jóvenes.

Otra manera de plantearlo viene contenida someramente en el texto reflexivo Educar la institución (MINCAP, 2019a) donde, a partir del rol de Mediación en museos se problematiza el objetivo pedagógico de la intervención de mediación como un motor que define el tipo de prácticas y experiencias situadas:

Poner en el centro estas narrativas no supone desplazar al objeto completamente, sino que dar cabida a una práctica pedagógica intencionada que utiliza este objeto para resignificar imaginarios herméticos, acercar los procesos del arte (contemporáneo) a quienes visitan estos lugares y sus diversos contextos (narrativas). (p. 56)

Al revisar el documento 10 años, 10 miradas: Semana de la Educación Artística (MINCAP, 2022) se repite que los conceptos de **intencionalidad educativa** e **intencionalidad pedagógica** no se encuentran mencionados explícitamente. No obstante, el texto aborda ideas afines como los **propósitos formativos**, **ejes programáticos**, **procesos reflexivos y creativos**, el **vínculo con el contexto**, y la **mediación artística y educativa**, que permiten inferir una orientación conceptual relacionada con la educación artística como forma de conocer y transformar.

La propuesta ampliada reconoce que la educación artística no se limita a la integración de disciplinas en el currículo escolar, sino que se manifiesta en **prácticas diversas, sistemáticas y esporádicas, en múltiples territorios y comunidades**. En este sentido, se consideran los dos paradigmas que levantan los estudios preliminares en el ámbito no formal: uno que concibe la educación artística como **proceso sostenido**, y otro que la vincula a acciones puntuales de **mediación**, idea que refuerza la necesidad de delimitar cada campo (educación artística, mediación cultural y mediación artística) y visibilizar sus especificidades para fortalecer su institucionalidad, así como también su legitimidad en tanto disciplina en construcción.

Asimismo, se destaca la **diversidad metodológica** que emerge desde las distintas disciplinas artísticas, cada una con sus lenguajes, códigos, saberes y formas de creación, lo que enriquece el campo y se articula con la **creatividad** como centro dinámico del proceso educativo. Esta definición también reconoce la participación de múltiples actores —artistas educadores/as, mediadores/as, gestores/as, equipos psicosociales, entre otros— como parte fundamental del ecosistema educativo cultural.

Finalmente, se plantea que la EA se inscribe en una **trama cultural** viva, donde las prácticas, saberes y lenguajes se entrelazan en constante movimiento. Uno de sus principios estructurantes es que se configura como un **campo móvil**² (Ministerio de Educación Nacional, 2019) y **desjerarquizado**, cuya organización y sentido emergen desde las **prácticas situadas**³ (Chapato, 2022) más que desde estructuras fijas o normativas. Esta

² El concepto de campo móvil en educación artística refiere a un espacio de saberes y prácticas que se configura desde la diversidad de contextos, agentes y metodologías, sin responder a estructuras jerárquicas fijas. Su movilidad se manifiesta en la constante reconfiguración de sentidos, en función de las experiencias situadas, los vínculos territoriales y las trayectorias educativas. Esta perspectiva reconoce que el campo se construye desde la práctica y la interacción, más que desde normas universales o modelos únicos (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

³ El concepto de prácticas situadas en educación artística refiere a acciones pedagógicas que se configuran en estrecha relación con los contextos sociales, culturales e históricos en los que se desarrollan. Estas prácticas no pueden entenderse de forma aislada, sino como parte de sistemas de actividad que involucran a sujetos, territorios y tradiciones. Como se plantea en la conferencia de María Elsa Chapato, “las acciones individuales deben ser interpretadas teniendo en cuenta cuestiones y factores que no están inmediatamente presentes en la situación” (Chaiklin y Lave, 2001, como se citó en Chapato, 2022, p. 4), lo que implica una mirada compleja

movilidad implica reconocer la diversidad de agentes, metodologías y territorios que lo constituyen, y que no responden a una lógica vertical, sino relacional y horizontal. En este contexto, la cultura se entiende como un bien público compartido y en construcción permanente, y la educación artística como una vía para fortalecer el derecho a participar en la vida cultural, promoviendo espacios de creación, reflexión y diálogo que enriquecen tanto lo individual como lo colectivo.

Definición de educación artística

En esta mirada ampliada se encuentra al centro la consideración de la Educación Artística como agente des-jerarquizado del ecosistema cultura, el desarrollo de la creatividad y la intencionalidad educativa como núcleos estructurantes y dinamizadores.

Como campo, **la educación artística forma parte del ecosistema cultural**. Se despliega en contextos formales, no formales e informales, y se extiende más allá de la perspectiva de integración de disciplinas artísticas en el currículo escolar, técnico profesional y universitario. La educación artística se manifiesta en múltiples territorios y comunidades, a través de prácticas diversas, tanto sistemáticas como esporádicas. El desarrollo de instancias educativas de, desde, por y para las artes está vinculado a un principio pedagógico orientado al desarrollo de aprendizajes. En el ámbito no formal, conviven dos paradigmas: uno que concibe la educación artística como un proceso organizado y sostenido, y otro que la vincula a acciones puntuales de mediación cultural y recreativa, lo que evidencia la necesidad de delimitar y visibilizar el campo para fortalecer su institucionalidad y profesionalización.

Al interior del campo de la educación artística se desarrollan diversos enfoques pedagógicos, los cuales emergen desde las distintas disciplinas que lo conforman. Estas disciplinas, a su vez, se organizan y estructuran de manera particular, generando estrategias, metodologías y didácticas propias que responden a sus lenguajes, saberes y formas de creación. Respecto de esta caracterización “en artes” o “a través de las artes”, surge una diatriba interesante para considerar: desde el nuevo realismo (Gabriel, 2015), se propone una refundación conceptual de la educación artística como disciplina autónoma, no subordinada a otras áreas del saber. Dado que el arte no representa la realidad, sino que constituye una parte de ella, la educación artística debe operar desde esta autonomía ontológica, cultivando el pensamiento artístico como forma de conocimiento encarnado y generativo. Esta mirada se contrapone a la consideración del arte como herramienta metodológica al interior del sistema educativo y al servicio de otras disciplinas (García-Huidobro, 1996), base fundante de la perspectiva de la educación artística a través de las artes.

Si bien estudios como Voces de la educación artística (2021) evidencian que ambas prácticas conviven en el ecosistema cultural, es relevante relevar, para fines de criterios de inclusión

y relacional sobre el acto educativo.

y exclusión, un punto de encuentro entre las perspectivas que valoran la disposición de las artes al servicio de otras disciplinas y aquellas que pujan por relevar su autonomía. Es preciso posicionar la educación artística como un campo de conocimiento vinculado ontológicamente.

Su propósito fundamental es cultivar el pensamiento artístico como una forma de conocimiento específica, encarnada, generativa y situada, que se activa principalmente a través de la práctica creativa.

Desde esta perspectiva, la educación artística no se limita a la enseñanza de técnicas ni a la apreciación estética, sino que habilita a las personas a pensar desde el arte, es decir, a operar dentro de su campo de sentido con sensibilidad, imaginación crítica y agencia transformadora.

Esta diversidad metodológica no solo enriquece el campo, sino que también se articula con la creatividad como núcleo estructurante y centro dinámico del proceso educativo, permitiendo que cada práctica pedagógica se convierta en una vía para imaginar, transformar y construir sentido.

Existe la participación de distintos actores en el desarrollo de la educación artística, tanto en el nivel formal como no formal: artistas educadores/as, educadores/as artistas, mediadores/as, gestores/as, directivos/as escolares, directivos/as de organizaciones, equipos de intervención, duplas psicosociales y departamentos de UTP. Se requiere un compromiso integral por parte de los agentes del sistema educativo para el desarrollo, ejecución y evaluación de dichos procesos.

La educación artística se inscribe en una trama cultural viva, donde las prácticas, saberes y lenguajes se entrelazan en constante movimiento. En este contexto, la cultura se entiende como un bien público, compartido y en construcción permanente, que se expresa en la diversidad de experiencias, territorios y comunidades. La educación artística, al formar parte de esta red, contribuye a fortalecer el derecho a participar en la vida cultural, promoviendo espacios de creación, reflexión y diálogo que enriquecen tanto lo individual como lo colectivo.

Principios orientadores de la educación artística

1) Intencionalidad pedagógica

Dentro de las consideraciones que no quedan explícitas en los documentos revisados se encuentra la necesidad de considerar la intencionalidad pedagógica como un elemento clave en el ámbito de la educación no formal. Es preciso incluir en el requerimiento de sistematización de los procesos educativos el concepto en tanto abre puertas a clarificar qué tipo de prácticas realizadas en el ámbito se reconocen o encuadran en el campo de la

educación artística a diferencia de las practicas recreativas, como señala Gonzalo Olmeda, “La intencionalidad es, por tanto, lo que determina que podamos considerar o no a alguien como educador” (1987, p. 215). La educación artística en espacios no formales se debe fundamentar en propósitos educativos claros, que responden al qué, para qué y por qué de la acción e instancia educativa, reconociendo el valor formativo, expresivo y transformador de las artes.

2) Formación integral del sujeto

Desde su presentación, la Política pública (MINCAP, 2024a) promueve la educación artística como un agente para el desarrollo integral de las personas, siguiendo la línea de los planteado por la UNESCO, se reconoce la multiplicidad de formas en que los seres humanos aprenden, se expresan y comprenden el mundo, así, favorece el despliegue de diversas dimensiones —cognitivas, emocionales, corporales, sociales y creativas— para participar activamente en la vida cultural y contribuir a la transformación de la sociedad.

3) Creatividad como eje estructurante

La revisión de la bibliografía institucional presenta la creatividad como eje estructurante del trabajo artístico, como proceso transversal en todos sus programas. También se identifica que, aún cuando los documentos señalados no se detienen enfáticamente respecto de la educación de la de la creatividad (Southam et al., 2024), aporta una mirada relevante que puede complementar la mirada desarrollada para la ejecución de iniciativas en el campo. La creatividad se reconoce como núcleo del proceso artístico educativo, entendida como capacidad humana para imaginar, transformar y construir ideas o productos que otorguen sentido en lo individual y colectivo, por lo tanto, siendo un principio orientador de la práctica, y un área del conocimiento pertinente al campo de las artes.

4) Las artes como forma (paradigma) de pensamiento

El concepto de pensamiento artístico, elaborado por María Acaso (Acaso y Megías, 2017), que abre las posibilidades de la validación del campo como un campo del conocimiento, se encuentra contenido de manera explícita en la Caja de Herramientas (MINCAP, 2019c) como una característica de la educación formal de calidad. En la sección relacionada a la educación no formal del mismo documento, no se contempla un ítem sobre calidad, por lo que tampoco se integra la noción de pensamiento artístico. Parece fundamental integrar este criterio a la educación no formal en para avanzar en el reconocimiento del campo de lo artístico como un campo generativo. Las disciplinas artísticas se conciben como campos de conocimiento, con lenguajes propios que permiten interpretar, reflexionar y actuar en el mundo desde perspectivas sensibles y críticas.

5) Flexibilidad metodológica

El ámbito de lo no formal requiere considerar e incorporar múltiples enfoques pedagógicos diversos, adaptables a los contextos y necesidades de los participantes, favoreciendo la innovación, la experimentación y el pensamiento crítico.

6) Interdisciplina e innovación

Al enfoque transversal de interdisciplina se propone incorporar el concepto de innovación en las orientaciones para una práctica de la educación artística, en cuanto fomenta el diálogo entre disciplinas artísticas y otras áreas del saber, generando procesos de aprendizaje integradores que permiten abordar problemas desde múltiples perspectivas. Esta mirada amplia favorece nuevas formas de pensar, crear y actuar, generando valor e impacto cultural-social, fortaleciendo la capacidad colectiva de transformar realidades.

7) Pertinencia de enfoques transversales de la educación artística de la UNESCO

Siguiendo las orientaciones respecto de los enfoques para la educación artística incluidos en la Política pública (MINCAP y MINEDUC, 2024a, pp. 44-45), es preciso aplicar en la práctica educativa el enfoque de derechos, territorialidad, inclusión, equidad de género, interdisciplinariedad e interculturalidad. La relevancia de su consideración orienta para pesquisar su aplicación en las prácticas educativas del ámbito no formal.

8) Educación artística como práctica transformadora

Desarrolla estrategias para fomentar, construir y fortalecer hábitos culturales. Se concibe como una herramienta para la transformación personal y social, capaz de generar conciencia, agencia y nuevas formas de habitar el mundo desde la cultura como bien público y red viva.

Aportes ampliados

De las ideas planteadas en la Definición ampliada podemos extraer algunas ideas para comprender mejor las prácticas de educación artística en espacios no formales:

- 1) La educación artística en medios no formales requiere de intencionalidad educativa.
- 2) Pone en valor el conocimiento disciplinar, por lo que una práctica de educación artística puede llevarse a cabo por agentes diversos, expertos y de orígenes amplios.
- 3) Un perfil de educador artista o artista educador colaboraría con orientar la mirada sobre los agentes que facilitan actividades en espacios que ofrecen prácticas de educación no formal, muchas veces sostenidas no por una institución no formal, si no por iniciativas de dichos agentes individuales o colectivos.
- 4) La definición ampliada del cambio, con una perspectiva ética, epistemológica y situada aporta a reconocer el despliegue de las prácticas de Educación Artística en

sus contextos territoriales y comunitarios, permite identificar espacios y colectividades artísticas amplios como escenarios potenciales de la práctica de educación no formal.

- 5) Integrar la mediación cultural permite comprender los procesos educativos desde un paradigma sostenido en el tiempo, como también de experiencias puntuales. Esto permitiría clasificarlos e integrar de manera directa las mediaciones como campos des jerarquizados que dialogan con la educación no formal y formal.
- 6) La consideración de una amplia gama de actores como agentes generadores de prácticas de educación artística permite incluir datos del perfil de quienes gestionan y desarrollan dichas actividades al margen del sistema formal, como también de las imbricaciones disciplinares, las colaboraciones colectivas, y la consideración de saberes no formalizados.
- 7) Considerar la integración de la educación de la creatividad como parte de las orientaciones de la educación artística permite incluir indicadores respecto de los objetivos que buscan las prácticas en los espacios de educación no formal.
- 8) Validar el pensamiento artístico desde una perspectiva de autonomía de conocimiento artístico permite avanzar en indicadores de la calidad de la educación, ampliar el campo de acción de la educación artística y posicionarlo como un conocimiento no subordinado a otras áreas. La migración del campo desde el MINEDUC al MINCAP mediante la Política pública supone un avance en esa línea.
- 9) Inclusión de la idea de innovación permite integrar en el catastro los cruces interdisciplinarios y registrar el grado de innovación o experimentación metodológica en cada espacio.

1.2 Mediación cultural

Tanto en términos conceptuales como operacionales, la definición de mediación cultural se compone de una diversidad de aportes y perspectivas que apuntan en amplias direcciones, lo que en parte configura su campo de acción, pero a la vez permite confusiones e inespecificidades.

Respecto del concepto, se realizó una revisión de los siguientes documentos institucionales, pesquizando su propuesta de entendimiento, las tensiones respecto de las perspectivas y los enfoques que promueven dentro del campo:

- Política Nacional de Educación Artística 2024–2029 (MINCAP y MINEDUC, 2024a)
- Caja de Herramientas para la Educación Artística (CH; MINCAP, 2019c)
- Caja de Herramientas para la formación de audiencias (MINCAP, 2022)
- Marco de Estadísticas Culturales (MEC; MINCAP, 2025)

- Informe Final: Catastro Nacional y Caracterización de Instituciones Culturales con Programas de Educación y/o Formación en Artes en el Ámbito de la Educación No Formal (MINCAP, 2023c)
- Estrategia Quinquenal Nacional para el Desarrollo Cultural 2024–2029 (EQN; MINCAP, 2024b)
- Propuestas para la Educación Artística. Orientaciones de Política Pública (UNESCO– MINCAP, 2022)
- Voces para la Educación Artística. Análisis de un Proceso Participativo (UNESCO– MINCAP, 2021)
- Enfoques transversales para una educación artística transformadora (MINCAP, 2023b)
- 10 años, 10 miradas. Semana de la educación artística (MINCAP, 2022)
- Programa fomento del arte en la educación (MINCAP, 2023a)

El concepto de **mediación cultural** aparece en la Política Nacional de Educación Artística como parte de una estrategia para **vincular espacios culturales con comunidades**, facilitando el acceso, la participación y la formación artística. Se posiciona como una práctica pedagógica inclusiva, territorial y participativa, que busca democratizar el acceso a la cultura. Si bien se construye una definición amplia, la misma Política de Educación Artística reconoce las dificultades para delimitar el campo, en cuanto menciona la falta de conocimiento en mediación cultural como una debilidad en los gestores culturales:

La oferta de programas de educación artística en espacios de difusión artística presenta una marcada centralización en las capitales regionales, dificultando el acceso en comunas periféricas y localidades alejadas, situación que se intensifica en zonas extremas. Esto fue evidenciado en un proceso participativo que también destacó la débil conexión entre espacios artísticos y culturales con las comunidades, notando falencias en la difusión y baja participación comunitaria en actividades artísticas. Además, se observó una falta de conocimiento en mediación cultural y desarrollo de audiencias entre los gestores culturales (2024b, p. 22).

Esta perspectiva se puede complementar con la mirada de Jesús Martín-Barbero (1998) sobre la mediación cultural, entendida no como un simple canal de transmisión, sino como un proceso complejo de apropiación y resignificación de las prácticas culturales, por lo que podemos comprender la mediación como un espacio “entre” que posibilita la expansión de la experiencia artística y comunicacional. Este “entre” no se limita a la relación entre obra y espectador, sino que se manifiesta como un acontecimiento vital, donde los sujetos internalizan y transforman las prácticas culturales y artísticas en diálogo con su cotidianidad y su entorno social. En este sentido, la mediación cultural no explica contenidos, sino que constituye una experiencia vivida, una forma de habitar la cultura. Como señala Martín-Barbero, “la mediación no es el lugar donde se explican los contenidos, sino donde se vive la cultura; es el espacio en que se articulan las prácticas sociales con las matrices culturales que las sustentan” (1998, p. 83).

En la línea de esa discusión encontramos una noción en los enfoques transversales para una educación artística transformadora (MINCAP, 2023b) respecto de la mediación cultural como una experiencia dialogante, co-construida y situada respecto de la interculturalidad en particular:

Todo ello junto con promover actitudes, percepciones y acciones reflexivas, tolerantes e inclusivas ante la diversidad cultural. Este tránsito no es sencillo, pues implica la observación de la cultura propia, para luego identificar prácticas de mediación intercultural que no impongan pautas o patrones estereotipados y discriminatorios de comportamiento. Es decir, que promuevan y reconozcan la diversidad y se encuadren en los objetivos de una determinada práctica educativa. (p. 70)

En otra línea, la *Caja de herramientas para la formación de audiencias* (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [CNCA], 2014) presenta una perspectiva centrada en la participación en la vida artística y cultural, como promotora y facilitadora del acceso. Este documento define la mediación cultural como una práctica orientada a “promover el acercamiento a los espacios culturales y las obras artísticas de los individuos o colectividades en condición de vulnerabilidad social o con baja participación cultural” (p. 16). Asimismo, identifica características que perfilan el concepto, tales como: implementación de programas que privilegian la integración, involucramiento y participación; facilitación de la comprensión sensible e intelectual; iniciación en la práctica cultural; proyectos colaborativos impulsados por los participantes; expresión creativa de voces e historias; desarrollo de habilidades y redes comunitarias; o el perfil del mediador cultural (MINCAP, 2014)

En base a estas revisiones surge la pregunta respecto de si la mediación cultural es un facilitador de procesos culturales locales, un intermediario entre la obra y los públicos, un ámbito de generación de experiencias, un acompañamiento a las prácticas culturales y/o un agente de cambio social. Para dilucidar esta pregunta se analiza a continuación los distintos roles identificados en los documentos sobre la mediación cultural.

Además, es relevante traer una discusión previa para dar un marco, desde una mirada latinoamericana y situada, ya que definir qué es o no mediación cultural traen en su núcleo el traspaso de lo que la política pública considera cultura. Desde una mirada más antropológica, debemos comprender que la cultura no responde a una dimensión elitista del conocimiento y acceso a las artes, bien describen esta disputa Del Valle y Lucio Cimino (2021) anclada en la diferencia entre democratización y democracia culturales:

Desde una concepción elitista, se ha pensado la mediación como una forma de vincular expresiones de la alta cultura o cultura legítima con poblaciones que no acceden a ‘la’ cultura. Sin embargo, una mirada antropológica necesariamente requiere revisar esta idea de mediación cultural para incluir el complejo sistema de producciones simbólicas o producciones de sentido de un pueblo, esto es, el modo

de vida, las costumbres, el lenguaje, etc., así como también formas de producción estéticas diversas como son las artes. Las culturas de un pueblo son múltiples, variadas, híbridas y están atravesadas por relaciones interculturales. En una sociedad que se piensa diversa e intercultural es preciso asignarle a la mediación cultural un nuevo rol. Así, como concluiremos, puede considerarse no solo una herramienta que medie en conflictos de su ámbito, sino que, además, los propicie, y que busque incluso generar respuestas a conflictos latentes invitando a configurar otras formas de entender y habitar el mundo y la cultura que nos rodea y nos configura en nuestras subjetividades. Develar conflictos en torno a miradas hegemónicas, formas de interpretar y de ver el mundo, y de construir sentido común justamente es lo que permite deconstruir esquemas de interpretación opresivos. (2021, pp. 63-64)

Siguiendo a los autores, es preciso señalar que la bibliografía institucional del MINCAP considera una mirada compleja de la cultura, y una perspectiva de la mediación cultural anclada en lo educativo, en el respeto territorial y la puesta en valor de prácticas diversas, como veremos a continuación.

Rol educativo

Si bien la Política Nacional de Educación Artística señala que la mediación cultural es una práctica pedagógica, existen ciertas discrepancias internas entre los documentos revisados sobre este abordaje, otorgando mayor o menor relevancia a la vinculación con lo educativo del campo en cuestión.

La defensa más fuerte respecto de esta perspectiva la encontramos en la Caja de herramientas para la educación artística (MINCAP, 2019c), donde se comprende la mediación cultural como una estrategia educativa no tradicional que busca acercar las manifestaciones artísticas y culturales a los públicos, especialmente en contextos de educación no formal. Se presenta como una herramienta pedagógica que permite el diálogo reflexivo, la participación activa y la construcción de significados compartidos. De este modo se reconoce en ella un doble objetivo: educativo y de acceso.

El mismo documento enfatiza que el mediador/a no debe ser un mero transmisor/a de contenidos, sino un facilitador/a de procesos de aprendizaje. De modo que se instala la noción de la Mediación cultural como un proceso activo, y dialogante, no sólo fundamentado en la idea de *punto de encuentro*, si no que como un espacio creativo y creador.

Uno de los mayores referentes respecto del rol educativo de la mediación cultural y artística es el Programa Acciona, cuya perspectiva pedagógica trasciende desde la educación formal con aportes de las artes, hacia la educación no formal, siendo la mediación la herramienta pedagógica

Con el fin de generar un encuentro significativo entre estudiantes y espacios, museos y/o centros que exhiban y promuevan manifestaciones artísticas culturales,

en base a un acompañamiento pedagógico desde la mirada de la educación artística situada. Su propósito es generar experiencias de aprendizaje intencionadas por un equipo de mediación, propiciado por el espacio artístico-cultural y Acciona Mediación. (MINCAP, 2023d, pp. 29-30)

Apoyando ese abordaje, la Caja de herramientas para la educación artística señala que:

Modificar las dinámicas de convivencia y participación: en la educación formal se logra mediante la inclusión de los intereses y preocupaciones de los y las estudiantes respecto de lo que los rodea, así como con la integración activa de estos/as a las actividades. En la educación no formal, la metodología denominada mediación cultural permite un descubrimiento conjunto de las manifestaciones artísticas estudiadas. (MINCAP, 2019c, p. 119)

Con ello, el rol educativo de la mediación cultural se asienta, tanto en lo formal como en el ámbito de lo no formal, como una metodología educativa, por ejemplo, en el programa Acciona. Se concentra en el objetivo de producción de aprendizaje (relativo a la intencionalidad educativa), lo cual queda claro a través de la vinculación que se plantea entre Mediación cultural y patrimonio:

Desde la educación no formal, la mediación cultural consiste en un proceso de comunicación más amplio que busca construir aprendizajes a partir de la colaboración entre tres agentes: el o la mediador/a, el bien y/o expresión patrimonial y la persona que aprende (un individuo o la comunidad), evitando una enseñanza meramente descriptiva y una interacción docente- estudiante basada en la transmisión de información. Es decir, un buen proceso de mediación conectaría el patrimonio cultural con los procesos identitarios, provocando cambios en quienes participan del proceso de enseñanza-aprendizaje y ampliaría los límites de lo que comprendemos como propio. En ese sentido, este tipo de mediación se acerca a la pedagogía social, entendida como una didáctica que promueve la adquisición de competencias, la participación social, la prevención de conflictos y una mayor vinculación de las instituciones educativas con su entorno. (MINCAP, 2019c, p. 153)

Pese a presentar esta noción clara y detallada del concepto en tanto metodología, también se equipara con mediación artística, evitando la distinción entre ambas. Dentro de las características de lo que el texto identifica como mediación artística cultural encontramos:

1) Herramienta educativa y comunicacional

- a. Es una estrategia utilizada en espacios no formales y formales de educación artística
- b. Permite realizar talleres y programas para visitantes mediante métodos no tradicionales.

2) Espacio de interacción significativa

- a. Genera actividades colaborativas, experiencias significativas y diálogos reflexivos entre públicos y manifestaciones artísticas.
- b. Promueve vínculos entre público y obra, acortando distancias físicas, cognitivas y simbólicas.

3) Interdisciplinariedad

- a. No se limita a una sola disciplina artística, sino que las relaciona con la cultura y las experiencias previas de las personas.

4) Aprendizaje integral

- a. Promueve la reflexión sobre la identidad personal.
- b. Contribuye al crecimiento integral de las personas.

5) Inclusión y transformación social

- a. Cuestiona la jerarquización de las producciones culturales.
- b. Fomenta la inclusión de todas las herencias culturales.
- c. Representa una vía para el desarrollo social y ciudadano.

Desde otra perspectiva, en el marco de estadísticas culturales (MINCAP, 2025), se considera a la mediación cultural como un dominio de la educación cultural y artística, y se presenta como una acción **intermediaria entre las obras artísticas y la comunidad**, cuya misión es:

- Entregar herramientas de apreciación estética y crítica.
- Facilitar espacios de intercambio reflexivo, emocional y creativo.
- Promover la participación creativa con una mirada transdisciplinaria.

La mediación se vincula directamente con la **educación no formal**, para fines de esta investigación arraigada en la educación no formal, y se reconoce como una práctica que democratiza el acceso a la cultura y el conocimiento, lo que la posiciona como una herramienta de **inclusión social y formación de públicos** también. Reconocer esta identidad múltiple de la Mediación cultural permite darle un lugar de interconexión con la Educación Artística, no como un subcampo, sino como nodos en que se pueden encontrarse imbricar diversas prácticas.

Ese doble cause del concepto es el que da marco a las críticas contenidas en el Informe Final: Catastro Nacional y Caracterización de Instituciones Culturales con Programas de Educación y/o Formación en Artes en el Ámbito de la Educación No Formal (MINCAP, 2023c) donde se exponen ciertas tensiones entre las conceptualizaciones y las puestas en práctica de estas. Algunas de las que destaca el propio documento son:

- Diferencias entre programas sistemáticos y no sistemáticos como diferenciador de experiencias de mediación efectiva: “las organizaciones que tienen programas más sistemáticos y sostenidos de educación artística no formal, (...) son capaces de

delimitar de mejor modo, a diferencia de las que realizan acciones más puntuales o esporádicas vinculadas a la educación artística.” (2023c, p. 23)

- Superficialidad de las propuestas: En algunos casos, la mediación aparece como una exigencia de los fondos públicos, lo que puede desvirtuar su sentido pedagógico y transformarla en una actividad superficial.

En términos del rol educativo que posee, se reconoce que es una disciplina relacionada directamente con la educación no formal, con un amplio desarrollo en el ámbito de los museos y de la puesta en relación de expresiones artístico-culturales con sus públicos. El *Marco de Estadísticas Culturales 2025* presenta la **mediación cultural** como un concepto clave para la democratización del acceso a la cultura, la formación de públicos y la articulación entre obras y comunidades. Su tratamiento discursivo revela tensiones entre medición y experiencia, especialización y accesibilidad, y sectorialidad y transversalidad. Los enfoques educativo, participativo, territorial y transdisciplinario permiten comprender su complejidad y relevancia en el ecosistema cultural chileno.

Rol transformador

En términos generales existe concordancia entre los documentos respecto del rol transformador que compete al campo, pero es desde la estrategia quinquenal nacional que se enfatiza la perspectiva de la mediación cultural como un vehículo de democratización cultural, donde los agentes mediadores orientan su trabajo en otorgar acceso, que otorgan a este campo un rol de transformación social. En el documento se utiliza el concepto de intermediación cultural con más énfasis y detalle que el de mediación, poniendo énfasis en un proceso más contraído y bidireccional. A través de su definición operacional del concepto podemos comprender una perspectiva de vinculación y encuentro basado en las complejidades de la experiencia cultural:

Vincular la cultura, las artes y los patrimonios con las comunidades para favorecer la educación y sensibilización, contribuyendo a la transformación personal, social y colectiva de las personas, como también generación de acciones tendientes al desarrollo de públicos con fines formativos. (2024b, p. 69)

Es relevante considerar que la perspectiva educativa revisada deviene en las lecturas de los documentos institucionales en una orientación del rol transformador de la mediación cultural, lo podemos ver desde la perspectiva de la Semana de la Educación Artística, que, anclada en el ámbito de la Educación artística y la mediación artística, contempla dentro de sus aportes la vinculación que trasciende el acto de enseñanza aprendizaje en la vinculación territorial y con la comunidad artística y cultural local de cada experiencia. Así la mediación cultural se establece como un componente tácito del rol transformador de la Educación artística:

Los circuitos culturales son una de las actividades que la Semana de la Educación Artística promueve desde sus inicios, convocando a todos los espacios que tengan programación artística o cultural y contemplen instancias de mediación de públicos y actividades educativas, como teatros, museos, centros culturales, casas de la cultura, colectivos artísticos, circos, bibliotecas, archivos, galerías, festivales y sitios patrimoniales, entre otros. El objetivo de este hito es ser un puente que favorezca el encuentro entre los espacios culturales y la comunidad educativa, permitiendo ampliar aprendizajes más allá del aula. Además de reconocerlos como una extensión del espacio educativo y también como nodos de encuentro para las comunidades, generando una relación de intercambio a largo plazo entre la escuela y los espacios culturales. (MINCAP, 2022, p. 78)

La mediación cultural en la Estrategia Quinquenal Nacional 2024–2029 se configura como una práctica clave para la democratización de la cultura, la formación de públicos, y la transformación social. Su tratamiento discursivo revela tensiones entre educación y autonomía, medición y experiencia, y centralización y territorialidad. Los enfoques educativo, participativo, territorial e intercultural permiten comprender su complejidad y relevancia en el ecosistema cultural chileno.

Desde la perspectiva del programa Acciona a lo largo de sus 10 años de trayectoria se ha puesto valor el tejido que se construye a través de la mediación cultural con las comunidades y espacios organizacionales, educativos y territoriales

Acciona también funciona como plataforma de apoyo y una red para las distintas comunidades educativas, que conecta a una diversidad de actores e instituciones para que fomenten la participación activa y vinculante de estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Dichos procesos son explorados por medio de la cultura y las artes para desarrollar la creatividad y valoración de su patrimonio cultural locales; favorecer nuevas oportunidades de expresión que fomenten una integración entre diversos lenguajes artísticos para poder aplicarlos a la enseñanza; entregar herramientas de formación a docentes, artistas y cultores dentro de una determinada comunidad educativa; y generar nuevos recursos pedagógicos desde la didáctica de la educación artística y el patrimonio cultural. (MINCAP, 2023a, p. 22)

Queda en evidencia en esta perspectiva la relevancia de los aprendizajes mediante procesos creativos que requiere y facilita la mediación cultural, en tanto la creatividad fomenta y estimula aprendizajes significativos en el marco de la autonomía de participación activa en los procesos de educativos.

De entre las tensiones encontradas con relación a este rol se encuentra la problemática centro periferia, ruralidad-zona urbana o zonas mixtas (intermedias). En relación con la orientación de territorialización, parte de los 5 enfoques de aplicación de la ley, una de las tensiones más evidenciadas en los documentos revisados es la complejidad de posicionar políticas públicas en torno a la mediación cultural de manera territorializada y situada.

Tensiones

1) Profesionalización vs. saberes comunitarios

Existe una tensión entre la necesidad de **profesionalizar** la mediación cultural (formación, certificación, gestión) y el reconocimiento de **saberes locales y tradicionales** que no necesariamente se ajustan a estándares institucionales. En la Política de educación artística se señala que cultores tradicionales enfrentan dificultades por no contar con credenciales formales, lo que limita su inclusión en procesos educativos (MINCAP y MINEDUC, 2024b, p. 23).

2) Centralización vs. territorialidad

La oferta de mediación cultural está **centralizada en capitales regionales**, lo que genera desigualdad en el acceso. En la Política de educación artística se identifica la necesidad de descentralizar y territorializar la mediación cultural (MINCAP y MINEDUC, 2024b)

3) Educación formal vs. no formal

La mediación cultural se ubica ampliamente desarrollada, aunque no exclusivamente, en el ámbito **no formal**, pero se busca articularla con el sistema educativo formal, en la Política de educación artística se propone fortalecer la gestión educativa en espacios culturales y vincularlos con escuelas (MINCAP y MINEDUC, 2024b, p. 18). ¿Puede la mediación cultural adaptarse a los marcos curriculares rígidos de la educación formal? En la Caja de herramientas para la educación artística (2019) se propone la flexibilidad de la educación no formal como un espacio propicio para la Mediación cultural, como también da cuenta de esta integración los programas Cecrea, Acciona y Semana de la Educación Artística.

4) Transmisión de contenidos vs. construcción de significados

La mediación cultural propone una relación activa entre obra, mediador/a y público, En la Caja de herramientas para la educación artística (2019) se enfatiza que el mediador/a no debe ser un mero transmisor/a de contenidos, sino un facilitador/a de procesos de aprendizaje (p. 92).

5) Arte institucionalizado vs. arte comunitario, con comunidades, participativo y colaborativo

La mediación cultural busca incluir expresiones populares, indígenas, locales. En la Caja de herramientas para la educación artística se aborda desde enfoques culturalistas y contemporáneos que cuestionan el arte institucionalizado y promueven el reconocimiento de otras manifestaciones (p. 59)

6) Mediación como herramienta educativa vs. práctica artística autónoma

En la MEC (2025) Se tensiona el rol de la mediación entre ser una **herramienta pedagógica** (educación artística y patrimonial) y una **práctica cultural autónoma** que genera sentido y participación.

7) Especialización vs. accesibilidad

La mediación busca acercar obras a públicos no especializados, pero también requiere **formación especializada** para cumplir su rol, lo que genera una tensión entre **profesionalización y democratización**.

8) Dominio específico vs. transversalidad

Aunque se ubica en el dominio de educación cultural y artística, el MEC (2025) reconoce que la mediación ocurre en **todos los dominios culturales**, lo que genera una tensión entre su **clasificación sectorial** y su **naturaleza transversal**.

Propuesta ampliada

Para complementar la propuesta culturalista desarrollada en la Caja de herramientas (MINCAP, 2019c), se hace relevante señalar que la mediación cultural es un campo multidisciplinario que, en un sentido amplio, es un conjunto de procesos, prácticas y dispositivos que facilitan el encuentro, la circulación y la resignificación de sentidos culturales entre diversos actores sociales. Como señalan Jesús Martín-Barbero (1998) y Néstor García Canclini (1989), no se trata únicamente de un puente entre las obras artístico-culturales y los públicos, sino de un espacio de diálogo, disputa y construcción colectiva de significados.

A través de la mediación cultural se generan procesos tanto de innovación como de reproducción de tradiciones, así como diálogos y tensiones entre culturas locales, territoriales y globalizadas. De este modo, la mediación participa activamente en la construcción de identidades culturales y en la configuración de lo que se reconoce como cultura hegemónica y no hegemónica.

Como procedimiento, se manifiesta en experiencias que permiten a las comunidades interpretar, apropiar y resignificar los mensajes culturales desde sus propios contextos sociales e históricos. **Es un proceso activo, donde los públicos ejercen su agencia, generando significados propios a partir de sus vivencias.**

Cumple con el doble propósito de visibilizar y valorar las prácticas culturales como experiencias significativas, y de ampliar los horizontes culturales desde un enfoque democratizador, que busca superar brechas interseccionales.

Se entiende entonces, que más que una metodología, posee el potencial de desarrollar un campo interrelacionado con el campo de la educación, pues despliega herramientas que

forma parte del proceso inmanente de reproducción y producción simbólica cultural. Al configurarlo dentro del ecosistema amplio de cultura, se visualiza como un agente relevante que promueve la cultura como bien público, fomentando el diálogo intercultural, la justicia simbólica y el ejercicio de los derechos culturales. Es relevante en este sentido pensar la propuesta de la intermediación como camino y acoger las tensiones establecidas respecto de cuestiones como el acto colonial/exotizador del outsider, la necesidad de autonomía del campo, las dificultades en términos de trabajo cultural respecto de las políticas pública pensadas centro-periferia, además de las ya mencionadas largamente en este informe.

1.3 Mediación artística

Aparición y enfoque del concepto de mediación artística en documentos institucionales

En el marco del desarrollo de una segunda versión del concepto de *mediación artística*, resulta fundamental revisar cómo este aparece en los documentos oficiales que orientan las políticas públicas en educación artística y cultura. Para ello, se han analizado textos clave que incluyen: Políticas nacionales, Estrategias quinquenales, Informes técnicos y metodológicos, documentos participativos y de orientación pública y Herramientas metodológicas y conceptuales.

- Política Nacional de Educación Artística 2024–2029 (MINCAP y MINEDUC, 2024a)
- Estrategia Quinquenal Nacional para el Desarrollo Cultural 2024–2029 (EQN; MINCAP, 2024b)
- Marco de Estadísticas Culturales (MEC; MINCAP, 2025)
- Caja de Herramientas para la Educación Artística (CH; MINCAP, 2019c)
- Informe Final: Catastro Nacional y Caracterización de Instituciones Culturales con Programas de Educación y/o Formación en Artes en el Ámbito de la Educación No Formal (MINCAP, 2023c)
- Propuestas para la Educación Artística. Orientaciones de Política Pública (UNESCO– MINCAP, 2022)
- Voces para la Educación Artística. Análisis de un Proceso Participativo (UNESCO– MINCAP, 2021)
- Acciona: 10 años. Programa de Fomento del Arte en la Educación (MINCAP, 2023a)
- Educación + arte: Trabajo por proyectos (MINCAP, 2020)
- Arte, educación y ciudadanía: Herramientas para la mediación artística (MINCAP, 2021)
- Educar la institución: Encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística (CNACC; MINCAP, 2019a)

- Semana de la Educación Artística: 10 años, 10 miradas (MINCAP, 2022)
- Cecrea: 10 años de escuchas creativas (MINCAP, 2024a)

Comenzaremos el análisis con la Política Nacional de Educación Artística 2024–2029, en donde el concepto de mediación artística aparece varias veces de forma explícita, pero no se define directamente como una entrada conceptual. En cambio, se presenta vinculado a acciones concretas, lo que permite construir una definición implícita a partir de su uso en el contexto de la política.

Ejemplos claros de cómo se vincula a acciones específicas:

- Clasificación de modalidad:

“la enseñanza es a través de talleres, laboratorios, experiencias de mediación, entre otros.” (MINCAP y MINEDUC, 2024a, p.12)

“La mediación aparece como una modalidad de enseñanza, junto a talleres y laboratorios, en espacios no formales como museos, bibliotecas y centros culturales.” (MINCAP y MINEDUC, 2024a, p. 12).

- Clasificación en tanto agente:

“haciendo participar en el proceso a instituciones y espacios culturales, portadores del patrimonio vivo, mediadores comunitarios locales y otros profesionales” (MINCAP y MINEDUC, 2024a, p. 14).

- Clasificación como línea de trabajo:

“2.2.1. Fomentar los programas de mediación artística, para favorecer la participación de las personas.” (MINCAP y MINEDUC, 2024a, p. 27).

En síntesis, aunque el documento no ofrece una definición formal, sí permite inferir que la mediación artística es entendida como una práctica educativa situada en espacios no formales, que busca facilitar el acceso, la participación y el diálogo entre las personas y las expresiones artísticas y culturales, mediante experiencias significativas, contextualizadas y comunitarias. Este uso sugiere una comprensión de la mediación como parte de las metodologías educativas que facilitan el acceso a las artes en contextos no escolares. Aunque no se profundiza en sus características, se reconoce su valor como herramienta de aprendizaje y participación cultural.

Por otro lado, el Marco de Estadísticas Culturales (2025), elaborada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) ofrece una definición clara del concepto de mediación artística, ubicándola dentro del dominio de la educación cultural y artística, específicamente en la modalidad no formal:

La mediación corresponde a la realización de acciones intermediarias de vinculación entre distintas obras artísticas y la comunidad, teniendo como misión principal la entrega de herramientas de apreciación estética, crítica y la facilitación de espacios de intercambio reflexivo, emocional y creativo entre públicos no especializados y las obras y sus artistas. (MINCAP, 2025, p. 42)

Además, se destaca su carácter transdisciplinario, y su capacidad para generar espacios de participación creativa, democratizar el conocimiento y fomentar el desarrollo integral de las personas. Se reconoce también la diversidad de prácticas que pueden considerarse mediación artística, según el dominio cultural en que se inscriban, por ejemplo: visitas guiadas, diálogos post-función, encuentros con artistas, material didáctico,

En este último campo de la mediación artística, podemos considerar la mediación de cada dominio cultural (por ejemplo, fomento lector; diálogos entre artistas y el público después de una obra de teatro, visitas guiadas en museos, material didáctico para la comprensión de obras de artes visuales, encuentros con músicos/as, charlas, entre otros), con sus objetivos propios, de acuerdo con la naturaleza de cada dominio. (MINCAP, 2025, p. 42)

Ambos documentos coinciden en ubicar la mediación artística dentro del campo de la educación no formal y en reconocer su vínculo con espacios culturales y comunitarios. Sin embargo, mientras la Política de Educación Artística la menciona como una práctica más entre otras, sin definirla ni problematizarla, el Marco de Estadísticas Culturales la aborda como un concepto complejo, con una posición dentro del campo de la educación artística. No se observan contradicciones entre los documentos, pero sí una diferencia significativa en el nivel de profundidad conceptual.

En síntesis:

- En ambos documentos, la mediación artística se presenta indistintamente como una práctica educativa y cultural que ocurre principalmente en espacios no formales, aunque su definición y alcance varían.
- En la Política de Educación Artística, la mediación aparece como parte de las metodologías de enseñanza en espacios culturales, pero sin una conceptualización específica, lo que sugiere una oportunidad para profundizar y actualizar definición del concepto.
- El Marco de Estadísticas Culturales 2025 ofrece una definición más robusta, que permite pensar la mediación como un campo de acción transdisciplinario, con impacto en la formación de públicos, la democratización del conocimiento, y la participación cultural.

Continuado con el análisis, pasaremos a los documentos “Propuestas para la educación artística: orientaciones de política pública” (UNESCO, 2022) y “Voces de la educación artística en Chile: análisis de un proceso participativo” (UNESCO, 2021) los cuales ofrecen una mirada complementaria y un marco a partir del estado actual de la educación artística en Chile, desde una perspectiva participativa y situada. Ambos textos fueron elaborados en el marco del Foro Nacional de Educación Artística convocado por UNESCO y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, y recogen tanto diagnósticos como propuestas para el fortalecimiento del campo.

En los documentos, la mediación artística aparece como una figura relevante dentro del ecosistema de la educación artística, aunque su conceptualización es aún incipiente y no se presenta como un campo disciplinar autónomo.

Ambos textos reconocen la mediación como una práctica educativa y cultural, vinculada al acceso, la participación y *la activación de experiencias significativas en espacios formales y no formales*. Sin embargo, no se establece una distinción clara entre mediación artística y mediación cultural, utilizándose los términos de manera indistinta, intercambiable o sin una definición precisa. Esto evidencia una ambigüedad conceptual que limita su legitimación como campo específico dentro de la educación artística.

En cuanto a los **rasgos persistentes**, se destaca la mediación como una práctica:

- **Horizontal**, basada en el diálogo y la escucha activa.
- Territorial y situada, con pertinencia cultural y enfoques participativos y/o colaborativos que se vinculen con las comunidades.
- **Interdisciplinaria**, articulando saberes diversos y conectando arte con vida cotidiana.
- **Transformadora**, con potencial para generar aprendizajes significativos y procesos de inclusión.

Por otro lado, los **rasgos minoritarios** incluyen la ausencia de:

- Una **definición teórica robusta** del concepto de mediación artística.
- Una **diferenciación explícita** respecto a la mediación cultural.
- Una **legitimación institucional** como campo profesional o disciplinar.

En síntesis, los documentos avanzan en la **caracterización práctica** de la mediación artística, reconociendo su valor en la implementación de políticas públicas y en la formación integral de las personas.

Continuando con la revisión, en este apartado trabajaremos el “Informe Final, Servicio de elaboración de Catastro nacional y caracterización de instituciones culturales que cuentan con programas de educación y/o formación en artes en el ámbito de la educación no formal” (MINCAP, 2023c).

En este documento, la **mediación artística** se presenta nuevamente como una **práctica educativa y cultural relevante**, con énfasis en el trabajo con públicos escolares en contextos no formales. Sin embargo, su conceptualización es **difusa**, reiterándose la indistinción con el campo de **la mediación cultural**, lo que impide su consolidación como campo disciplinar. Aunque se reconoce su valor social y educativo, **no se legitima institucionalmente**, ni se definen competencias, perfiles profesionales o marcos teóricos que la sustenten.

Mediación artística como concepto, práctica o campo

- Como práctica:

El documento reconoce la **mediación artística y/o cultural** como una práctica extendida en las instituciones culturales que desarrollan educación artística no formal. Se menciona que **52,1% de las organizaciones realizan proyectos de mediación artística y/o cultural**, lo que la posiciona como una de las principales estrategias de formación junto con los talleres iniciales y de profundización.

- Como concepto:

El documento no desarrolla una definición teórica explícita de “mediación artística”. En las entrevistas, se observa que muchas organizaciones usan los términos “mediación artística” y “mediación cultural” de forma indistinta, lo que evidencia una falta de claridad conceptual. Algunas instituciones asocian la mediación a la entrega de contenidos artísticos y culturales a públicos escolares, sin diferenciar si se trata de procesos artísticos o culturales propiamente tal.

- Como campo disciplinar:

No se legitima la mediación artística como un campo autónomo. Aunque se reconoce su valor en la educación artística no formal, **no se presenta como un área profesional con competencias, formación específica o reconocimiento institucional**. La mediación aparece más como una herramienta o estrategia dentro de programas educativos, pero no como un campo consolidado.

Tendencias observadas para definir o caracterizar la mediación

- **Vinculación con públicos escolares:** La mediación se orienta principalmente a acercar contenidos artísticos y culturales a niños, niñas y adolescentes, especialmente en contextos escolares.
- **Flexibilidad metodológica:** Se valora la mediación por su capacidad de adaptarse a distintos territorios, públicos y necesidades, lo que la convierte en una herramienta útil en contextos no formales.
- **Acceso y derecho cultural:** La mediación se vincula con el derecho al acceso a la cultura, especialmente en sectores vulnerables, reforzando su dimensión social.
- **Educación a través del arte:** Se reconoce que la mediación artística puede desarrollar habilidades transversales como el pensamiento crítico, la autoestima, la convivencia y la gestión emocional.

Rasgos minoritarios o ausentes en la caracterización de la mediación artística

- **Ausencia de definición conceptual:** No se establece una definición clara y diferenciada de mediación artística respecto a otras formas de mediación.
- **Falta de legitimación institucional:** No se reconoce la mediación artística como un campo profesional, ni se mencionan marcos normativos, competencias específicas o formación formal en mediación.
- **Escasa sistematización:** Las organizaciones no cuentan con profesionales especializados en mediación, y muchas veces las actividades se realizan por artistas o gestores sin formación específica en pedagogía o mediación.
- **Dependencia de proyectos concursables:** La mediación artística se desarrolla principalmente en el marco de proyectos temporales, lo que limita su continuidad y profundización.

A continuación, revisaremos el concepto en el documento Caja de Herramientas para la Educación Artística (MINCAP, 2019c).

El documento, al igual que los anteriores, utiliza el término **mediación artística** principalmente en el contexto de la **educación artística no formal**, especialmente en espacios culturales como museos, centros culturales, fundaciones y programas como Acciona y Cecrea. El término aparece junto a **mediación cultural**, en ocasiones de forma indistinta, aunque se advierte una tendencia a diferenciar sus funciones según el contexto.

- En la página 40, se menciona al mediador/a artístico/a cultural como una figura clave en la educación no formal, encargada de facilitar la comprensión de obras y procesos artísticos.
- En la página 91, se señala que en espacios no formales se han difundido mecanismos y proyectos vinculados a la educación, como la mediación artística y cultural, promovida por instituciones culturales gubernamentales y no gubernamentales.

En este sentido, la **conceptualización** de la mediación artística en el documento es **incipiente y práctica**, más que teórica o sistemática. Se presenta como una **herramienta educativa y comunicativa**, con énfasis en su rol facilitador entre el público y las obras o procesos artísticos.

- Se define como una estrategia no tradicional para realizar talleres y programas para visitantes, generando interacción significativa entre manifestaciones artísticas y públicos diversos.
- Se destaca su carácter interdisciplinario, al vincular las artes con la cultura y las experiencias previas de las personas.
- Se le atribuye un potencial transformador y ciudadano, al fomentar la reflexión crítica, la inclusión y el desarrollo de identidades culturales.

Sin embargo, el documento **no desarrolla una definición teórica robusta** del concepto ni lo sitúa como un campo disciplinar autónomo. No se citan autores ni marcos teóricos específicos sobre mediación artística que nos permitan perfilar su abordaje, ni tampoco se presenta explícitamente como un **campo de conocimiento o práctica profesional autónoma**. Su legitimación se da más bien desde la **práctica educativa y cultural**, en el marco de programas estatales y experiencias con las comunidades.

- Se reconoce su importancia en la formación de públicos, la educación patrimonial y la interacción con el arte en contextos no escolares.
- Se legitima su rol en la educación expandida, pero se persiste en no establecerla como un campo con competencias, formación específica o delimitaciones conceptuales claras.

Los rasgos más recurrentes para caracterizar la mediación artística en el documento son:

- Facilitación del acceso y comprensión de obras y procesos artísticos.
- Interacción significativa entre públicos y manifestaciones culturales.
- Interdisciplinariedad como principio metodológico.
- Inclusión y diversidad cultural como ejes transversales.
- Educación situada y territorial: se vincula con el contexto local y las experiencias de los participantes.
- Transformación social y ciudadana: se le atribuye un rol en la formación de ciudadanía crítica.

- Rasgos minoritarios o menos desarrollados:
- Formación profesional del mediador/a artístico/a: se menciona que puede ser artista, docente, gestor/a cultural, pero no se profundiza en su perfil, formación o competencias específicas.
- Distinción entre mediación artística y mediación cultural: aunque se usan ambos términos, no se establece una diferenciación clara ni se problematiza su uso.
- Teorización del concepto: no se citan fuentes académicas ni se construye un marco teórico que sustente el concepto

Conclusión de mediación artística en los documentos institucionales

El análisis crítico de los documentos institucionales revela que la mediación artística se configura transversalmente como una práctica educativa, cultural y comunicacional, con fuerte presencia en espacios no formales. Está vinculada al acceso, la participación y la activación de experiencias significativas. Su carácter interdisciplinario, territorial y colaborativo la posiciona como una herramienta clave para la formación integral, el ejercicio de los derechos culturales y la construcción de ciudadanía activa.

En el programa Acciona, la mediación artística es entendida como un componente central cuyo propósito es “generar experiencias de aprendizaje intencionadas por un equipo de mediación, propiciado por el espacio artístico-cultural y Acciona Mediación” (MINCAP, 2023a, p. 30). Este documento también pone en valor el codiseño de los proyectos, los cuales promueven la creación desde la realidad inmediata de los y las estudiantes.

Complementando esta perspectiva, el documento *Arte, educación y ciudadanía: Herramientas para la mediación artística* señala que la mediación artística “se estructura en tres momentos: previo, durante y posterior a la experiencia artística, con objetivos específicos: acercar, identificar y vincular” (MINCAP, 2018, p. 106). Esta disposición busca establecer un relato desde la experiencia directa, reafirmando que debe ser adaptado a las características del grupo mediado.

Desde una mirada experiencial y democrática, el documento *Educar la institución* propone que la mediación artística amplíe la percepción sensorial y supere la ansiedad por la acumulación de contenidos. En este marco, el dibujo se destaca como herramienta central de exploración, interacción e investigación colectiva, accesible por su economía de medios. Michelle Petit (2015, como se citó en MINCAP, 2019c) señala que la educación artística y la mediación no reparan todo, pero contribuyen a una “presentación poética del mundo” (p. 66), fomentando el sentido de pertenencia y ciudadanía.

Asimismo, el documento *Cecrea: 10 años de escuchas creativas* evidencia cómo la mediación artística se manifiesta en espacios de participación infantil y juvenil, donde el juego y la creación artística son medios para expresar opiniones, emociones y reflexiones sobre temas contingentes como el medioambiente o la crisis social. Releva el componente

lúdico como derecho fundamental y su rol en activar la creatividad, la expresión corporal y la deliberación colectiva, equilibrando lo individual y lo grupal, y fomentando tanto la autonomía como la cooperación (MINCAP, 2024a).

Finalmente, el documento *SEA: 10 años, 10 miradas* vincula la mediación artística con la co-construcción creativa en el marco de la Semana de la Educación Artística, coincidiendo en destacar su valor en espacios no formales y en el rol de los espacios culturales como facilitadores de procesos educativos desde el arte. Se promueve el aprendizaje mutuo y el enfoque de derechos inclusivos. La mediación artística se entiende aquí como una práctica que rompe los límites tradicionales de exhibición, llevando el arte al espacio público y fomentando la participación comunitaria (MINCAP, 2022).

En este sentido, tras revisar los enfoques y aportaciones clave que presentan los documentos, se observa que persiste una ambigüedad conceptual que limita su consolidación como campo disciplinar autónomo. La mayoría de los textos la presentan como una práctica extendida, pero sin una definición teórica robusta, sin diferenciación clara respecto a la mediación cultural, y sin una legitimación institucional que defina competencias profesionales, criterios de formación o marcos normativos específicos.

A pesar de estas limitaciones, se identifican tendencias emergentes que atraviesan la documentación y que permiten proyectar una conceptualización más precisa y situada de la mediación artística:

- Como práctica transformadora, orientada al encuentro reflexivo con las obras, los procesos creativos y los contextos comunitarios.
- Como estrategia metodológica flexible, capaz de adaptarse a diversos territorios, públicos y necesidades.
- Como herramienta de democratización cultural, que promueve el acceso, la inclusión y el desarrollo de habilidades transversales.

Para avanzar hacia su consolidación como campo disciplinar, se propone:

- Reconocer la especificidad de la mediación artística, diferenciándola conceptualmente de la mediación cultural en cuanto a objetivos, metodologías y enfoques.
- Establecer marcos teóricos y competencias profesionales que orienten su formación, práctica y evaluación.
- Articular sus dimensiones pedagógicas, políticas y territoriales, en coherencia con los principios de la educación artística y los derechos culturales.

En síntesis, la mediación artística debe dejar de ser una categoría difusa o intercambiable, para convertirse en un campo de conocimiento, práctica y formación profesional, capaz de aportar críticamente al ecosistema de la educación artística en Chile, especialmente en un contexto que demanda enfoques inclusivos, territoriales y transformadores.

Propuesta de conceptualización ampliada de la mediación artística

La mediación artística es un campo interdisciplinario y emergente que se sitúa en la intersección entre la educación artística, la gestión cultural y la intervención comunitaria. Se despliega en contextos formales, no formales e informales, articulando saberes, experiencias y territorios diversos, con una orientación situada, relacional y transformadora (Sierra Ruiz, 2024; García-Huidobro y Freire-Smith, 2023).

Desde una perspectiva crítica, la mediación artística se configura como una práctica pedagógica (Meyer, 2022) y cultural que promueve el encuentro horizontal entre los saberes artísticos y los saberes de las personas, reconociendo la cultura como un derecho fundamental y una dimensión constitutiva de la vida en comunidad. En este sentido, el arte actúa como mediador simbólico, afectivo y social, facilitando procesos de expresión, reflexión y construcción colectiva de sentido (Bishop, 2012).

La mediación artística ha evolucionado como un campo dinámico y en constante expansión, impulsado por diversas organizaciones sociales, centros educativos, instituciones culturales, programas de formación y políticas públicas que reconocen su enorme potencial como herramienta de transformación social y educativa, relevando su capacidad para fomentar los derechos culturales y democratizar el acceso a las artes. En este sentido, la mediación artística no solo facilita el encuentro entre las personas y las expresiones artísticas, sino que también promueve una participación más equitativa, inclusiva y significativa en la vida cultural porque su implementación pone en práctica procesos dialógicos, creativos y situados, donde se construyen vínculos significativos entre personas, comunidades y prácticas artísticas.

Desde el enfoque de Ana Mae Barbosa (2022), la mediación artística puede entenderse como parte de un proceso educativo que articula la apreciación estética, la contextualización y la producción, en lo que ella denomina el Abordaje Triangular. Este modelo releva la dimensión crítica del arte en la educación, y su capacidad de resignificación de la realidad, articulándose también como espacio de resistencia y memoria (Corvalán, 2023).

Desde las pedagogías críticas, Mónica Fae y otros autores han destacado el potencial de la mediación artística para cuestionar los modelos educativos tradicionales, abrir espacios de aprendizaje no convencionales y promover subjetividades libres, equitativas y justas. La educación artística, en este marco, se convierte en una práctica cultural que transforma las relaciones con el conocimiento, el cuerpo y el entorno, pudiendo convertirse en una forma de enseñanza relacional, colaborativa y situada, que transforma los vínculos entre arte, educación y territorio (García-Huidobro, 2023).

A diferencia de la educación artística, que se orienta a procesos formativos sostenidos con intencionalidad pedagógica explícita, y de la mediación cultural, centrada en la gestión del acceso y circulación de bienes culturales, la mediación artística se define por su enfoque

relacional, creativo y transformador, que articula saberes, territorios y experiencias desde la práctica artística, pudiendo abarcar y/o producir una diversidad de acciones —talleres, laboratorios, dispositivos participativos, experiencias performativas, recorridos, conversatorios— que fomentan el juego, la exploración, la creación colectiva y la resignificación de los vínculos entre las personas y el arte.

La mediación artística se configura, al igual que la educación artística, como un campo móvil y desjerarquizado, cuya organización y sentido emergen desde las prácticas situadas más que desde estructuras normativas o institucionales fijas (Chapato, 2022). Esta movilidad implica reconocer la diversidad de agentes, metodologías y territorios que lo constituyen, y que no responden a una lógica vertical, sino relacional y horizontal.

2. Definiciones ampliadas a partir de la minuta 61

Las definiciones que se presentan a continuación se relevan como una necesidad de contextualizar y situar los alcances del trabajo a realizar en el convenio propuesto acerca de la implementación de la Política nacional de Educación Artística. A través de estas definiciones se pretende fortalecer el entendimiento y el marco conceptual sobre el cual se desarrollarán luego las definiciones operacionales con las cuales se llevará a cabo el catastro propuesto en el convenio acerca de la Educación No Formal. Para la elaboración de estas definiciones se realizó un análisis crítico de documentos técnicos y pedagógicos de elaboración del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP), así como de autores relevantes a los términos en cuestión y de organizaciones internacionales que se han pronunciado en relación con los conceptos que se han revisado para esta conceptualización.

2.1 Espacios culturales

La definición de espacios culturales ha sido un eje central en la política cultural chilena, especialmente para la formulación, seguimiento y evaluación de políticas públicas, y para cuantificar el impacto socioeconómico del sector. En estos espacios la cultura no es un concepto abstracto, sino que abarca creaciones literarias, musicales, teatrales, artes escénicas, plásticas y visuales, libros, publicaciones, audiovisuales, producción musical, diseño y productos informáticos, además de temas de patrimonio (Marconi et al., 2024; MINCAP e Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2024). A lo largo de los documentos, el concepto ha evolucionado y se presenta como bienes inmuebles utilizados para las prácticas artísticas y culturales que van más allá de los especialmente construidos o habilitados. Por ejemplo, salones de edificios municipales, espacios para el deporte y la cultura (gimnasios), anfiteatros abiertos, entre otras. También son todos aquellos espacios (tangibles y no tangibles), emisores de programas o contenidos artísticos, culturales y/o patrimoniales en donde se pueda observar el desarrollo de al menos una fase del ciclo cultural (interpretación, formación, creación, producción, interpretación, difusión y distribución, puesta en valor, puesta en uso, comercialización, exhibición/exposición, conservación/restauración, apropiación, consumo), y se enmarquen en alguno de los dominios culturales (Marconi et al., 2024; MINCAP, 2015, 2021, 2023e).

En Chile, en el marco de los procesos de las políticas sectoriales vigentes, se adoptó el concepto de “ecosistema cultural” para poder entender cómo estos espacios culturales interactúan, tanto en el sector de la lectura, el libro y las bibliotecas y el área de economía creativa. Mientras que, en las artes escénicas, artesanía, las artes visuales, el audiovisual, la arquitectura y el diseño se utilizó el concepto de “campo”, enfocándolo desde la óptica de las prácticas artísticas. Asimismo, la noción de ecosistema también forma parte de uno de los objetivos de la Estrategia Quinquenal Nacional (EQN), vinculado a la economía creativa. Sin embargo, en la actual formulación no existe un conector conceptual con el sector patrimonial, lo que podría entenderse desde la distribución de subsecretarías y sus

funciones, así como tampoco con los diferentes niveles de participación cultural que actualmente está promoviendo (MINCAP, 2023a), por lo que, en ese escenario y en vista de la robusta documentación y reflexión que provee la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en los documentos disponibles para la actualización del Marco de Estadísticas Culturales (UNESCO, 2025, parte I), se considera apropiado recoger dicha discusión y usar su definición:

El concepto de Ecosistema Cultural y Creativo define con precisión el entorno complejo en el que artistas, grupos culturales, comunidades, audiencias y un amplio espectro de intermediarios entablan una variedad de relaciones, que van desde asimétricas e interdependientes hasta cooperativas. Esta intrincada red no sólo apoya la evolución de las prácticas culturales, sino que también cataliza la generación de diversas formas de valor social y económico. (UNESCO, 2024, como se citó en Marconi et al., 2024, p. 27)

En concordancia con lo observado en la bibliografía, estos espacios son reconocidos por diversos documentos institucionales como modalidades de enseñanza, junto a talleres y laboratorios, en contextos no escolares. El Marco de Estadísticas Culturales 2025 (MEC) y la Política Nacional de Educación Artística 2024–2029 coinciden en ubicar la mediación artística tanto en el campo de la educación no formal como en la educación formal y en reconocer su vínculo con espacios culturales y comunitarios.

Se identifican varios tipos de espacios culturales:

- 1) Instituciones Culturales Tradicionales: Incluyen museos, bibliotecas y centros culturales. El rol de estos espacios es vital para la mediación, ya que buscan vincular la experiencia cultural local de los estudiantes con experiencias artístico-culturales globales.
- 2) Organizaciones de Fomento y Programas: Instituciones y organizaciones que promueven la mediación, como fundaciones y programas específicos del MINCAP. Los museos, en particular, han sido históricamente un foco para la mediación cultural. Sin embargo, se ha criticado que, dentro de las instituciones culturales, el trabajo pedagógico de mediación a menudo es relegado a zonas menos privilegiadas como sótanos o similares, siendo categorizado como "aulas didácticas", lo que evidencia la percepción de la mediación como una práctica subalterna al servicio de otras áreas, como el arte legitimado (MINCAP, 2019a).
- 3) Programas Institucionales y Espacios Específicos. El MINCAP promueve activamente el uso y la resignificación de los espacios para la educación artística a través de programas específicos:
 - a. Centros de Creación y Desarrollo Artístico en la Educación (CECREA): Son espacios regionales concebidos para el desarrollo de la creatividad y la

innovación, conectados con la comunidad local a través de niños, niñas y jóvenes (NNJ). CECREA se desarrolla fuera de los establecimientos educacionales, utilizando una infraestructura diseñada para ser estimulante, flexible y segura para indagar, imaginar y crear. Su propósito es potenciar el derecho a imaginar y crear de NNJ. Los edificios CECREA deben tener espacios inclusivos y participativos, como laboratorios, zonas de recreación y áreas exteriores. En este contexto, CECREA opera como un nodo estratégico para alianzas con otras organizaciones.

- b. Acciona Mediación: Es un componente del programa Acciona que funciona como un modelo de interacción entre instituciones culturales, la escuela y la comunidad. Su objetivo es fortalecer el aprendizaje creativo fuera del aula, vinculando establecimientos educacionales con espacios culturales (museos, centros culturales, fundaciones) para generar experiencias de aprendizaje intencionadas.
 - c. Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos (CNACC): Inaugurado en 2016, este centro surgió de la rehabilitación del edificio del ex-Aeropuerto Los Cerrillos. Se emplaza en una comuna alejada del centro de la capital, lo que lo convierte en un espacio único e innovador para el acceso, conocimiento, participación y valoración de las artes visuales. Se proyecta como un gran espacio de mediación y formación artística. El proyecto "Educar la institución" se llevó a cabo en el CNACC para cuestionar los roles tradicionales de sus agentes y resignificar las prácticas educativas.
- 4) Otros espacios, que se categorizan según sus atributos. Los atributos de los espacios culturales están definidos principalmente por su función dentro del ecosistema de la educación artística y la mediación, destacando su naturaleza no formal, territorial y su potencial transformador y relacional. En este sentido, se han relevado los elementos que surgen con fuerza desde el 2015 (MINCAP) y se han reforzado en distintos documentos institucionales:
- a. Permanencia espacial (estático, itinerante/móvil).
 - b. Articulación con el territorio (prácticas situadas, ampliando la mirada sobre el concepto de espacio)
 - c. Temporalidad (permanente, por temporada, por actividad),
 - d. Diversidad (especializado, polivalente).
 - e. Capacidad del espacio.
 - f. Condiciones de seguridad.
 - g. Tipo de construcción.
 - h. Presencia/Ausencia de un plan de gestión
 - i. Estructura interna de la administración.
 - j. Incidencia urbana (centralidad, proximidad)
 - k. Tipo de público.
 - l. Grupo etario (infantil, juvenil, adulto, adulto mayor, familiar)

- m. Nivel de conocimientos en el dominio artístico-cultural y patrimonial (profesional, amateur, mixto).
 - n. Áreas verdes y espacios públicos
 - o. Tipo de iluminación
 - p. Cultura visual de muros (presencia/ausencia de cromatismo/murales)
 - q. Distribución de espacios (presencia/ausencia de espacios alternativos a aulas cerradas)
- 5) Producción social del espacio a partir del trabajo de Lefebvre (Elías Pineda, 2021). El espacio no es un contenedor pasivo de la vida social, sino un producto dinámico. En este concepto intervienen tres instancias que se relacionan:
- a. El espacio percibido (la práctica espacial): Se refiere a la dimensión física y material del espacio, aquella que es experimentada y utilizada en la vida cotidiana de los individuos.
 - b. El espacio concebido (las representaciones del espacio): Corresponde al espacio de los planificadores, urbanistas, entre otros; relacionado a ideas y abstracciones sobre cómo debería ser el espacio.
 - c. El espacio vivido (los espacios de representación): Es el espacio de la experiencia subjetiva, de los símbolos, los significados y las apropiaciones por parte de los habitantes. Tiene un carácter subjetivo y simbólico.
- 6) El Espacio como Lugar Practicado, Michel de Certeau ofrece una distinción conceptual fundamental entre lugar y espacio que resulta particularmente iluminadora para el análisis de los espacios culturales. Según De Certeau (1996), un lugar implica "una indicación de estabilidad", mientras que "el espacio es un cruce de entidades móviles" y, en su formulación más célebre, "el espacio es un lugar practicado" (citado en Di Cori, 2015, p. 87). Esta distinción subraya que el espacio no es una entidad estática, sino que se produce a través de las prácticas, los movimientos y las apropiaciones de quienes lo habitan. Para De Certeau (2008), el espacio social o habitado es el resultado de un conflicto permanente entre poder y resistencia al poder, un producto de las operaciones que lo orientan, temporalizan, sitúan y lo hacen funcionar. Desde la perspectiva de la disciplina institucionalizada, la ciudad sería el lugar donde el poder es organizado y administrado racionalmente; desde la anti-disciplina, es el espacio por excelencia para producir y acoger las transformaciones y apropiaciones de movimientos de resistencia que marchan en contra del orden dominante. Esta visión dialéctica es crucial para comprender los espacios culturales no solo como infraestructuras planificadas, sino como arenas de disputa donde se negocian significados, identidades y formas de habitar la ciudad.

Tomando en cuenta estas dos últimas definiciones, Lefebvre amplía la noción de "espacio cultural", ya que entiende el espacio como una producción social, lo que incluye los espacios físicos, las redes y las prácticas relacionales que producen cultura en el territorio. Por otro lado, De Certeau invita a interpretar las formas en que los colectivos usan o reinventan el

espacio sin poseerlo, refiriéndose más bien a las formas cotidianas o creativas, tácticas de uso del espacio. En conclusión, Lefebvre permite incluir tanto a los espacios institucionales como a las prácticas espaciales sin infraestructura, evidenciando de esta manera, la complementariedad de ambas definiciones para enriquecer el concepto de espacio.

La reflexión sobre los espacios culturales se extiende a la crítica de la institución misma. Se busca que los edificios aprendan a escuchar, ver y sentir la relación que establecen las personas con ese lugar.

- Institución Instituyente vs. Instituida: Una de las reflexiones surgidas en el encuentro "Educar la institución" fue la propuesta de que un edificio nunca debería convertirse en una institución instituida (fija y rígida), sino que debe esforzarse por ser siempre instituyente, abierto a que ocurran cosas y brindando espacio para la creación (MINCAP, 2019a).
- Acceso vs. Desigualdad: Se reconoce que, en Chile, el acceso a la infraestructura cultural está concentrado en algunas comunas, lo que contribuye a reproducir la desigualdad en términos de capital cultural. Los programas como Acciona Mediación buscan mitigar esta desigualdad fortaleciendo el vínculo entre centros culturales y comunidades educativas (MINCAP, 2022).
- Patrimonio y Lugares de Memoria: Los espacios culturales dedicados a cobijar la memoria social, incluyendo los establecimientos educacionales (definidos como públicos), mantienen la cohesión indispensable de los ciudadanos al fomentar un diálogo activo con los vecinos para mejorar el entorno (CNCA, 2017).

Finalmente, considerando las definiciones presentadas en este informe, desde una mirada amplia del concepto de espacios culturales, podríamos decir que se definen como entornos de aprendizaje no formales que buscan facilitar el acceso, la participación y el diálogo entre las personas y las expresiones artísticas, mediante experiencias significativas y situadas. No son sólo infraestructuras físicas, sino que se conciben como laboratorios vivos y plataformas abiertas a la construcción colectiva del conocimiento (MINCAP, 2019a). Se constituyen como campos móviles y desjerarquizados cuya organización surge de las prácticas situadas en el territorio, garantizando el derecho a participar activamente en la vida cultural más allá del simple consumo de bienes artísticos (Chapato, 2022; MINEDUC, 2019).

2.2 Educación no formal

En la revisión bibliográfica se pueden observar algunas definiciones para este concepto. El Marco de estadísticas culturales 2025 lo define como “todo proceso formativo realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede reconocerse y verificarse como un aprendizaje de valor, pudiendo conducir a una certificación” (MINCAP, 2025, p.42). Dentro de esta definición, se pueden observar algunos elementos que están

dados por los grados de sistematicidad de los procesos. En esta línea, las instituciones u organizaciones que trabajan en el ámbito artístico toman en cuenta objetivos estratégicos y/o proyectos pedagógicos con las artes como hilo conductor de los mismos, generando planes de estudios, niveles de enseñanzas y certificaciones. En otras ocasiones, dependiendo del tipo de organizaciones, los espacios de enseñanza se realizan a través de talleres, laboratorios, experiencias de mediación, entre otros (MINCAP y MINEDUC, 2024a).

Por otra parte, la política de educación patrimonial considera el contexto educativo no formal como Aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan fuera del ámbito del sistema educacional formal o fuera de la sala de clases. Se trata de procesos formativos que cuentan con una estructura, objetivos de aprendizaje y una programación. Se da principalmente en contextos tales como museos, bibliotecas, centros culturales, espacios públicos, entre otros. También se consideran los espacios educativos digitales, por medio de dispositivos digitales, aplicaciones u otros. El valor de los entornos digitales reside en el contacto directo de los públicos con los patrimonios, en proporcionar experiencias educativas, además de poner a disposición recursos didácticos variados, ya sean visuales, sonoros, inmersivos, lo que favorece el acceso e interacción con los patrimonios. (MINCAP y MINEDUC, 2024b, p.11)

La conceptualización de la educación no formal ha sido consolidada por organismos internacionales como la UNESCO, que la sitúa dentro de un paradigma de aprendizaje a lo largo de toda la vida, en un continuo junto a la educación formal e informal. Autores como Grajcevcic y Shala (2016) la identifican como una de las tres formas principales de educación, caracterizada por su intencionalidad y organización, pero fuera del sistema educativo reglado.

La práctica de la educación no formal en artes y cultura toma en cuenta las corrientes pedagógicas que se centran en el desarrollo integral, la democratización del acceso, la formación de ciudadanía crítica y la promoción de metodologías activas, flexibles y participativas (MINCAP, 2020). Los enfoques que promueve la política de Educación artística para poder enfrentar los desafíos se sitúan a través de los llamados “enfoques transversales” (MINCAP, 2018; 2022; 2023a; 2023b):

- 1) **Enfoque de Derechos**, este enfoque aborda el problema del adultocentrismo, que es una relación de poder asimétrica que tiende a invisibilizar a los niños, niñas y adolescentes (NNA) en los contextos sociales. Su propósito es considerar a los NNA como sujetos de derechos plenos, capaces de ejercer y exigir sus derechos, superando así los paradigmas que los veían solo como "objetos de protección". Este enfoque implica construir relaciones basadas en el respeto mutuo y no en la imposición autoritaria, programas como Cecrea se anclan en esta visión, promoviendo el coprotagonismo de NNJ y asegurando que las decisiones importantes que les afecten sean tomadas por ellos o con su participación. En la

práctica, esto se traduce en facilitar la participación activa y la coconstrucción de proyectos.

- 2) **Enfoque de Género (o Equidad de Género)**, el enfoque de género busca transformar el androcentrismo, una visión que segmenta la sociedad y refuerza estereotipos, generando desigualdades y brechas en el acceso y participación. El propósito de este enfoque es promover actividades no sexistas y evitar la reproducción de estereotipos de género, buscando la igualdad sustantiva de derechos. Este enfoque es fundamental para describir, analizar y comprender las relaciones entre NNJ de manera crítica y transformarlas. A través de este enfoque se incorpora una perspectiva interseccional para complejizar la comprensión, reconociendo que las estructuras de dominación (como género, etnia, o clase socioeconómica) se intersectan y se conjugan, generando discriminaciones y violencias únicas.
 - a. Dimensiones de la práctica pedagógica: Para implementar este enfoque, se sugiere intervenir en cuatro dimensiones:
 - i. Contenidos: Cuestionar los cánones hegemónicos, identificar el lenguaje sesgado y visibilizar referentes femeninos y modelos masculinos y femeninos no tradicionales.
 - ii. Metodología: Fomentar procesos de aprendizaje basados en la colaboración y el cuidado.}
 - iii. Interacciones: Crear grupos de trabajo mixtos, promover que las niñas asuman roles de liderazgo y evitar las relaciones basadas en estereotipos, fomentando la escucha activa.
 - iv. Espacio: Revisar la distribución del mobiliario y el uso del espacio (incluyendo el patio) para evitar que se refuercen jerarquías y brechas de género, promoviendo el uso diverso y equitativo de los lugares de aprendizaje.
- 3) **Enfoque Intercultural**, este enfoque busca superar el etnocentrismo, que se manifiesta en la falta de herramientas y prácticas inclusivas para abordar la diversidad cultural. Su propósito es promover actitudes, percepciones y acciones reflexivas, tolerantes e inclusivas ante la diversidad cultural. Reconocer la diversidad cultural y eliminar toda forma de discriminación en contextos escolares. El enfoque intercultural implica desarrollar competencias interculturales, lo que requiere primero la auto-observación de la cultura propia y los prejuicios, para luego descubrir y valorar el marco de referencia del "otro". Las artes son consideradas un vehículo fundamental para el desarrollo de conocimientos y actitudes que fortalecen las competencias interculturales, ya que permiten trascender los límites de la vida cotidiana y la normatividad.
- 4) **Enfoque Territorial**, subraya la importancia de la ubicación y el contexto en la gestión cultural y educativa. Su propósito es considerar las características de los

territorios y su pertinencia cultural, favoreciendo especialmente a los establecimientos y comunidades ubicadas en localidades aisladas para asegurar el acceso y la igualdad de oportunidades. La práctica situada de este enfoque implica una colaboración activa entre docentes, artistas, cultores y la comunidad local en la planificación e implementación de programas, buscando mejorar la forma de relacionarse y generar espacios de participación en los territorios. Los programas del MINCAP, como Acciona Mediación, enfatizan la necesidad de elaborar proyectos desde las regiones con la comprensión de sus particularidades regionales y necesidades educativas.

- 5) **Enfoque Interdisciplinar (o Convergencia)**, este enfoque se relaciona con la articulación de saberes y disciplinas en los procesos de aprendizaje. Su propósito es integrar conocimientos de dos o más disciplinas para crear productos, plantear interrogantes, solucionar problemas y dar explicaciones al mundo de un modo que no sería posible mediante una sola disciplina. Este enfoque se sitúa en los procesos, se valora el proceso creativo por sobre el producto artístico. El modelo pedagógico CECREA ejemplifica la convergencia disciplinaria, fomentando la integración de las artes, la ciencia, la tecnología y la sustentabilidad.

Si bien las definiciones de lo que se considera como educación no formal dialogan entre los diferentes documentos y referencias observadas, se observa la presencia de la mediación como parte de las metodologías educativas que facilitan el acceso a las artes en contextos no escolares, un campo que necesita profundizarse y expandirse en cuanto a su marco teórico y asimismo la necesidad de robustecer a partir de la falta de información y sistematización de la información disponible sobre las instituciones, organizaciones y agentes que la llevan a cabo y la calidad y naturaleza de la misma (MINCAP y MINEDUC, 2024a).

De esta manera, al establecer un vínculo con la mediación artística y la mediación cultural dentro del campo de la educación no formal, se observan algunos elementos claves (UNESCO, 2025):

- **Modalidad y Práctica:** La mediación aparece como una práctica educativa situada principalmente en espacios no formales. El Marco de Estadísticas Culturales 2025 sitúa la mediación artística dentro del dominio de la educación cultural y artística, específicamente en la modalidad no formal.
- **Objetivo Educativo:** Desde la perspectiva no formal, la mediación cultural se concibe como un proceso de comunicación amplio que busca construir aprendizajes. Se presenta como una estrategia educativa no tradicional que acerca las manifestaciones culturales y artísticas a los públicos, facilitando el acceso a las artes en contextos no escolares (MINCAP, 2019c).
- **Metodología:** La mediación se entiende como una metodología educativa en el ámbito de lo no formal. Su misión es facilitar el acceso, el diálogo y la participación

entre las personas y las expresiones artísticas y culturales mediante experiencias contextualizadas, significativas y comunitarias. La mediación cultural en ENF se basa en la colaboración entre el mediador/a, la expresión patrimonial/bien, y la persona que aprende, evitando la mera transmisión de información y conectando el patrimonio cultural con los procesos identitarios (MINCAP, 2019c).

2.3 Instituciones artísticas

A partir de lo observado en la bibliografía, dentro de las instituciones artísticas se considerará a todas aquellas que participen del proceso cultural en sus diferentes etapas del ciclo creativo, denotando diferentes tipos y funciones.

De acuerdo con lo observado por el MINCAP (2021), las instituciones que desarrollan programas de educación artística en el ámbito no formal se concentran en:

- **Academias:** Las academias artísticas, como las de actuación, han sido espacios importantes de formación. Algunas operan bajo modelos formales, pero otras son flexibles. Dentro de algunos ejemplos, también encontramos escuelas de música, escuelas de ballet, conservatorios, escuelas de bellas artes y escuelas de fotografía, entre otros.
- **Centros culturales, museos y bibliotecas:** Lugares que, además de exhibición, ofrecen talleres, experiencias de mediación y programas sistemáticos de formación.
- **Instituciones privadas:** Organizaciones con personalidad jurídica de derecho público o privada (como corporaciones culturales, centros culturales, salas, estudios, galerías de arte). Algunos ejemplos incluyen academias artísticas, escuelas de arte o música, y conservatorios.
- **Las instituciones entendidas como “lugares practicados”** (De Certeau, 1996) se conciben no solo como espacios físicos, sino como territorios dinámicos donde las prácticas cotidianas y las experiencias vividas configuran el sentido del lugar. Esta noción, en diálogo con la teoría de Lefebvre (1974) sobre la producción del espacio, permite comprender que el espacio cultural no es estático ni meramente arquitectónico, sino que se construye a través de relaciones, usos y apropiaciones simbólicas. Desde esta perspectiva, las instituciones que priorizan la experiencia, el contexto y la interacción se alinean profundamente con los enfoques de mediación artística y cultural, pues desplazan la lógica de consumo pasivo hacia procesos participativos y colaborativos que generan significados compartidos. Este marco también dialoga con la educación artística ampliada, al situar el aprendizaje en prácticas territoriales y situadas, donde el arte se entiende como experiencia y no solo como objeto. Así, los modelos pedagógicos implementados en programas públicos actuales —como Acciona y Cecrea— se inscriben en esta lógica, promoviendo la co-creación, la circulación de saberes y la construcción de ciudadanía cultural. Por otro lado, los espacios especializados orientados a la

formación avanzada o profesionalización, como las residencias artísticas, constituyen escenarios donde estas dinámicas se profundizan. Aunque su énfasis está en el desarrollo disciplinar, también incorporan procesos de intercambio, investigación y creación colectiva, reforzando la idea de que el espacio formativo es una práctica social que articula territorio, comunidad y producción cultural.

- Otros espacios de formación artística: Espacios especializados con énfasis en la enseñanza avanzada o enfocados a la profesionalización de una disciplina artística, un ejemplo de ello son las residencias de arte, entre otros tipos de espacios.

Por otra parte, en el contexto del Marco de Estadísticas Culturales 2025 (UNESCO, 2025), las instituciones artísticas y culturales desempeñan un papel fundamental y multifacético dentro del ecosistema cultural y creativo, actuando como agentes clave en la educación, la mediación, la gobernanza, y la promoción de los derechos culturales.

Las instituciones se definen como entidades, ya sean públicas, privadas, formales o informales, que proporcionan la infraestructura necesaria para la generación de valor dentro del ecosistema cultural y creativo, se clasifican a menudo como agentes intermediarios.

El rol de las instituciones como agentes intermediarios incluye:

- Fomentar, regular, financiar y/o facilitar las prácticas culturales.
- Proporcionar infraestructura blanda (como información, redes y corretaje) e infraestructura dura (como recursos físicos o estructurales, por ejemplo, espacios de trabajo).
- Incluyen ministerios de cultura, organizaciones de gestión colectiva, organizaciones sin ánimo de lucro y redes de activismo.

La Gobernanza y Gestión Cultural es reconocida como un dominio transversal del ecosistema cultural y creativo, que abarca la extensa red de agentes públicos y privados que apoyan y gestionan el ecosistema. El dominio de gobernanza incluye la Gobernanza Pública (gobiernos nacionales, regionales, municipales y locales que regulan y financian las prácticas culturales), las Organizaciones y Asociaciones Culturales (organismos profesionales y organizaciones de concesión de subvenciones), y la Gestión Privada y sin Fines de Lucro (UNESCO, 2025).

En el contexto de las políticas públicas chilenas, como las impulsadas por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP), las instituciones son cruciales para la implementación de programas de educación artística y mediación cultural:

- Mediación Artística: La mediación artística a menudo se presenta vinculada a la participación de instituciones y espacios culturales, así como de otros profesionales. Estos espacios incluyen museos, bibliotecas y centros culturales. La mediación busca fortalecer el aprendizaje creativo fuera del aula, reforzando los modelos y estrategias de educación y formación dentro de las instituciones culturales.

- Programa Arte y Cultura en la Educación (Acciona): Este programa de fomento del arte en la educación utiliza el arte como un vehículo de aprendizaje y busca transformarse en una oportunidad de innovación para la gestión institucional de los establecimientos educacionales que integra. Busca vincular la experiencia cultural local de los estudiantes con experiencias culturales globales. El componente Acciona Mediación tiene como objetivo fortalecer el aprendizaje creativo fuera del aula a través del desarrollo de actividades de mediación en instituciones u organizaciones de arte y cultura.
- Programa Centros de Creación (CECREA): El programa CECREA se enfoca en el desarrollo de capacidades creativas y ciudadanas de niños, niñas y jóvenes (NNJ). Estos centros operan como nodos estratégicos que establecen alianzas con otras organizaciones e instituciones (como establecimientos educacionales, centros de investigación y organizaciones comunitarias) para desarrollar programación conjunta y facilitar el uso de las instalaciones CECREA (CNCA, 2016; MINCAP, 2018, 2020a).

Finalmente, en la bibliografía internacional encontramos algunas definiciones que se podrían considerar a tener en cuenta, por ejemplo, lo planteado por el Plan de Derechos Culturales de España (Ministerio de Cultura, 2025) subraya el papel de las instituciones públicas y la necesidad de su transformación para garantizar los derechos culturales.

- Rol de Facilitadoras: Las instituciones públicas deben ser facilitadoras e impulsoras de la vitalidad cultural, creando las condiciones favorables para que las prácticas culturales existentes puedan fortalecerse y proliferar.
- Gobernanza Compartida: Se promueve la incorporación de mecanismos de participación ciudadana en las instituciones culturales públicas. Esto incluye impulsar modelos de cogestión en equipamientos culturales, como una vía eficaz para fortalecer la participación cultural y responder mejor a las necesidades de la población, abriéndose a iniciativas impulsadas desde la comunidad, un ejemplo de este tipo de iniciativas se puede observar en los Centros de Creación (CECREA).
- Transformación Institucional: Se considera imprescindible que la Administración pública se revise y se adapte, articulando estructuras estables, procedimientos accesibles y personal formado en derechos culturales. Esto implica la creación de nuevos perfiles profesionales y unidades especializadas, como la Unidad de Inclusión dentro del Ministerio de Cultura, para coordinar políticas de inclusión y apoyar la aplicación transversal de un enfoque de derechos culturales.
- Aseguramiento de la Sostenibilidad: Un ecosistema cultural robusto y sostenible requiere proteger la autonomía de los agentes culturales, estableciendo marcos de apoyo transparentes, equitativos y estables.
- Combate a la Desigualdad: Las instituciones deben eliminar las barreras para la participación cultural, ya que las desigualdades estructurales (renta, territorio, género, discapacidad) limitan el ejercicio pleno de los derechos culturales. Esto se

aborda a través de acciones como la Estrategia Integral de Accesibilidad Cultural y la incorporación de criterios de equidad en las convocatorias públicas.

- Cuestionamiento Interno: Existe la necesidad de "educar la institución" hacia adentro, para que las mediadoras no solo eduquen al público, sino también a sus propios colegas, cuestionando las jerarquías de poder y las concepciones que ven la mediación como un servicio subalterno.

Así, se entenderán por instituciones artísticas a las entidades, organizaciones o espacios, sean estos formales o informales, que desarrollen de manera sistemática actividades orientadas no solo a la enseñanza, sino también la creación, mediación y re-producción de prácticas culturales ligadas a las artes donde cada uno de esos espacios forma parte del ecosistema cultural. Estas instituciones constituyen entramados sociales y organizacionales que involucran territorio, co-creación y participación en los procesos de producción cultural, centrados en la experiencia artística más que el producto en sí.

2.4 Derechos culturales

El concepto de Derechos Culturales es esencial tanto en el marco estadístico global de la UNESCO como en la política pública chilena de educación artística y cultural, sirviendo como fundamento para la concepción de la cultura y la ciudadanía. Algunos de los elementos claves que permite entender este concepto se presentan a continuación:

1) Reconocimiento Global y Marco de la UNESCO

El Marco de las Estadísticas Culturales de la UNESCO (2025) refleja los avances en el reconocimiento de la cultura como un derecho en sus múltiples dimensiones, incluyendo el acceso, la participación y el disfrute.

- a. Derecho Humano Fundamental: El acceso a la participación cultural está reconocido como un Derecho Humano bajo el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.
- b. Enfoque de las Prácticas Culturales: El uso del término "prácticas culturales" es notablemente resonante en contextos de habla hispana y portuguesa, donde se cruza intrínsecamente con el marco de los derechos culturales.
- c. Mandato de MONDIACULT: La Declaración MONDIACULT (UNESCO, 2025) aboga por "fomentar un entorno propicio para el respeto y el ejercicio de todos los derechos humanos, en particular los derechos culturales — individuales y colectivos— en todos los ámbitos de la cultura" (p. 1).}
- d. Medición y Salvaguardia: Las estadísticas culturales buscan enfatizar la salvaguardia de los derechos culturales como una categoría fundamental de los derechos humanos (incluidos los derechos de propiedad intelectual).

2) El Enfoque de Derechos en la Política Pública Chilena

Los programas chilenos de educación artística y cultural (ACCIONA y CECREA) adoptan explícitamente el Enfoque de Derechos como principio transversal de su gestión y metodología (MINCAP, 2018, 2020a).

a. Marco Legal y Visión Conceptual

La política de Centros de Creación (CECREA) se ancla en la visión de los derechos humanos, haciendo referencia a los denominados "derechos económicos, sociales y culturales" (MINCAP, 2020).

- i. Principios fundamentales: Tanto CECREA como ACCIONA asumen como marco principal la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1990).
- ii. Deber del Estado: La ratificación de la CDN por Chile llevó a la Ley N° 21.430 de 2022, que crea un Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, obligando al Estado a suministrar el máximo de recursos para respetar, promover y proteger su desarrollo integral.
- iii. Educación como Derecho: La Convención sobre los Derechos del Niño establece el derecho de las niñas, niños y jóvenes a la educación y a ejercerlo en igualdad de oportunidades. Se destaca el potencial del derecho al juego y la participación en la vida cultural para el desarrollo integral, la expresión, la imaginación y la creatividad.
- iv. De Jure vs. De Facto: Una meta de la perspectiva de género y derechos es transitar de una igualdad *de jure* (en los papeles) a una igualdad de facto o sustantiva, donde los derechos sean efectivamente aplicados en la realidad.

b. Niñas, Niños y Jóvenes (NNJ) como Sujetos de Derechos

El Enfoque de Derechos tiene el desafío de combatir el adultocentrismo, que invisibiliza a niños, niñas y adolescentes en los contextos sociales (MINCAP, 2023b).

- i. Sujetos Activos: La mirada de derechos considera a NNJ como sujetos de derechos (no meros objetos de protección), capaces de ejercer y exigir sus derechos y de incidir en sus vidas y en el mundo.
- ii. Ejercicio de Derechos (Capacidad Ciudadana): CECREA promueve el Ejercicio de Derechos como una capacidad ciudadana, definida como la habilidad para desplegar los derechos propios,

comprendiendo su importancia para la convivencia plena y comprometiéndose con su promoción y protección.

- iii. Derecho a Participar: La participación es un principio fundamental de la CDN. Los estudiantes en Chile identifican la libre expresión y la participación como algunos de los derechos menos respetados.
- iv. Autonomía Progresiva: Este principio reconoce que NNJ tienen todos los derechos desde el nacimiento, siendo la autonomía (la posibilidad de tomar decisiones de manera más independiente de la orientación adulta) lo que evoluciona progresivamente, no el ejercicio del derecho en sí mismo.

3) Derechos Culturales y el Arte como Herramienta (MINCAP, 2023b)

La educación artística se utiliza como un vehículo para el ejercicio de estos derechos:

- a. Promoción de Valores: El Enfoque de Derechos en la formación, especialmente a través de las artes, fomenta la participación y colaboración, situando a NNJ como protagonistas. Esto busca promover valores democráticos y participativos, así como la reflexión y el análisis de transformaciones sociales y culturales.
- b. Justicia Social: La educación artística con enfoque de derechos se considera un ámbito privilegiado para propiciar la reflexión sobre procesos históricos y contribuir a la solución de problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo. La razón de ser del programa ACCIONA se vincula históricamente a una cuestión de justicia en respuesta a demandas estudiantiles por más arte y cultura.
- c. Inclusión: La educación en valores y derechos humanos permite erradicar las intolerancias y las discriminaciones, siendo esencial el trabajo con el Enfoque de Derechos para la inclusión de personas en situación de discapacidad.
- d. Vínculo con la Mediación: La mediación artística se concibe como una herramienta clave para el ejercicio de los derechos culturales y la construcción de ciudadanía activa. Además, se vincula con el derecho al acceso a la cultura, especialmente para los sectores vulnerables

Finalmente, en revisión de bibliografía actualizada, podemos observar algunas miradas y conceptos claves que buscan fomentar y afianzar la perspectiva de los derechos culturales en un marco conceptual y político que impulsa la acción pública en la cultura, reconociéndola como un derecho humano esencial, un bien común y un pilar para el desarrollo integral de la sociedad (Ministerio de Cultura, 2025). Mientras, otros autores plantean que el pleno ejercicio de estos derechos puede acercar a sus ciudadanos a una democracia radical, que “busque, a través del arte, hacer demócratas a las personas o democráticas las cosas” (Ortega y Peters, 2025, p. 51) para fortalecer sus capacidades deliberativas.

Los derechos culturales se reconocen globalmente como derechos humanos, siendo universales, indivisibles e interdependientes de otros derechos humanos.

El concepto abarca la libertad de las personas para participar en la vida cultural, crear, acceder y compartir expresiones culturales, preservar su identidad y contribuir a la diversidad cultural. Se encarnan en prácticas cotidianas, como visitar un museo o participar en la programación cultural de un centro de barrio.

Las obligaciones de los Estados con respecto a los derechos culturales, según el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y la Observación General N.º 21 de la ONU, implican respetar, proteger y cumplir este derecho. Esto incluye:

- Abstenerse de interferir en su desarrollo.
- Adoptar medidas activas para garantizar el acceso equitativo a bienes y servicios culturales, prestando especial atención a grupos vulnerables o históricamente excluidos.
- Promover la libertad de expresión y creación artística y proteger el patrimonio cultural.
- Impulsar la participación cultural ciudadana, incluso en la definición de políticas.

La Declaración de Friburgo sobre los Derechos Culturales (2007) amplió este marco, reconociendo el derecho a la identidad, a la participación y a la pertenencia a comunidades culturales, y definiendo la vida cultural para abarcar valores, creencias, idiomas, saberes, artes, tradiciones e instituciones a través de los cuales una persona o grupo expresa su humanidad (Ministerio de Cultura, 2025).

2.5 Democracia cultural

Este concepto podría verse envuelto en una confusión por su similitud con la democratización cultural, que también es utilizado en la bibliografía especializada tanto internacional como nacional.

Informes generados para el MINCAP consideran que la democratización cultural “consiste en propiciar el encuentro entre las creaciones artísticas y el mayor número de personas posibles (...) [A través de] acciones dirigidas a potenciar la oferta como medio para generar demanda” (2019b, p. 2). “Las políticas de democratización cultural (...) se concentra en difundir un acervo estético (producido por unos pocos, desde la esfera de la alta cultura) hacia públicos cada vez más amplios y diversos” (Pinochet, 2024). El Observatorio Vasco de la Cultura indica que un sistema cultural orientado a la ciudadanía fomenta una democratización cultural, otorgando un acceso equitativo a las culturas por parte de la ciudadanía, y profundiza la democracia cultural, transformando “a la población de sujeto u objeto pasivo (receptora o espectadora de cultura) a sujeto activo (creadora, portadora de cultura)” (2019, p. 15). En ese mismo texto, la democracia se reconoce como un principio que rige a las políticas culturales enfocadas en la coordinación, colaboración y evaluación de las acciones enfocadas en la participación.

La democratización cultural se centra en el aumento del acceso a la cultura, a través de la creación de espacios culturales, el fomento de la creación y producción de contenido cultural o beneficios económicos para acceder a ella (MINCAP, 2019c). Esto se refleja en el primer ciclo de políticas culturales entre 2005 y 2010 que tuvo logros como la “creación

del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), la Ley de Donaciones Culturales y el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas” (MINCAP y MINEDUC, 2024a, p. 17). Los marcos institucionales chilenos y españoles coinciden en que la pedagogía, especialmente a través de la mediación cultural y artística, es la garantía necesaria para transformar la cultura de un privilegio a un derecho ejercido activamente por toda la ciudadanía (MINCAP, 2022, 2023a, 2023b, 2023c; Ministerio de Cultura, 2025).

Esta democratización cultural, se ha visto presente desde la colonia y durante la conformación del Estado nacional, generando un arraigo profundo en nuestro país desde mucho tiempo atrás (Pinochet, 2024). Las obras artísticas y las instituciones culturales constituyeron plataformas para la construcción de ciudadanía y, por otro lado, sirvieron también de instrumentos de legitimación cultural de las élites económicas y políticas. (Pinochet, 2024).

Por otra parte, la democracia cultural no solo persigue el acceso equitativo a la cultura, sino que va más allá y se plantea como una forma de convivencia entre las diversas expresiones culturales que se presentan en el territorio, fortaleciendo la participación de las comunidades en la creación y difusión de las culturas (MINCAP, 2024b). Para lograr esto, el Ministerio indica que

Esto se refleja en el impulso de un acceso equitativo, la promoción de la participación activa de la ciudadanía tanto en la formulación de políticas como en la creación cultural y la vida comunitaria, el reconocimiento del valor del patrimonio, la promoción de la diversidad y la pluralidad, todo ello contribuyendo a la edificación de sociedades inclusivas. (p. 31)

Otra de las definiciones que provee el Estado chileno para la democracia cultural viene del Departamento Ciudadanía Cultural, que lo entiende como:

La construcción colectiva de políticas públicas que reflejen las distintas voces de la ciudadanía en cuanto a su pluralidad, a la valoración de la diversidad de expresiones artísticas y la garantía al acceso equitativo a la vida cultural.

La democracia cultural busca que las personas adquieran conocimientos y habilidades necesarias para promover una cultura de sostenibilidad, incluyendo el respeto a la diversidad cultural, junto con promover el acceso universal a bienes culturales. (Departamento Ciudadanía Cultural, s. f.)

El enfoque participativo acompaña a la democracia cultural en distintos documentos, haciendo énfasis en que es una de las dimensiones que fortalece la democracia. Este concepto es uno de los principios que rigen al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio desde su creación, indicando que el principio de democracia y participación social busca

Reconocer que las personas y comunidades son creadores de contenidos, prácticas y obras con representación simbólica, con derecho a participar activamente en el desarrollo cultural del país; y tienen acceso social y territorialmente equitativo a los bienes, manifestaciones y servicios culturales. (Ley 21.045, Art. 1)

De acuerdo con lo planteado por Pinochet (2024), en nuestro país, la democracia cultural no puede terminar de comprender sin tomar en cuenta los avances y disensos que ha tenido el concepto en Latinoamérica. La presencia y valoración de los derechos culturales genera un espacio de diálogo que aún está en construcción y que no ha terminado de tomar forma. Sin embargo, es importante tener en cuenta el valor de las diferencias, multiculturalidades y la promoción del respeto por la diversidad de expresiones culturales que se manifiestan en nuestras comunidades del país.

2.6 Prácticas culturales

El concepto de prácticas culturales es fundamental para la comprensión y medición del Ecosistema Cultural y Creativo (ECC) y se sitúa en el centro del análisis estadístico del Marco de las Estadísticas Culturales de la UNESCO (UNESCO, 2025).

Definición y Enfoque Central

Las prácticas culturales engloban todas las actividades orientadas hacia la creación de productos culturales y creativos, el intercambio de conocimientos o la apreciación del valor simbólico único transmitido a través de expresiones culturales específicas.

El énfasis en las prácticas culturales como eje central de las estadísticas culturales aborda dos desafíos críticos:

- 1) **Expansión del Enfoque:** Permite ir más allá del enfoque tradicional de la producción económica al abogar por un marco analítico integral que valora por igual las prácticas de patrimonio y la participación cultural, junto con las actividades económicas desarrolladas por artistas y productores creativos.
- 2) **Centralidad Humana:** Mantiene el foco en las contribuciones humanas (artistas, productores creativos, comunidades culturales y audiencias) frente a las transformaciones tecnológicas, como la Inteligencia Artificial generativa. Las prácticas culturales están intrínseca e implícitamente ligadas a las comunidades situadas en el tiempo y el espacio. Además, el uso del término "prácticas culturales" es especialmente relevante en contextos de habla hispana y portuguesa, donde se conecta de manera intrincada con el marco de los derechos culturales.

Clasificación de las Prácticas Culturales (UNESCO, 2025)

Para facilitar el análisis, las prácticas culturales se segmentan en tres grupos principales, aunque a menudo se superponen o se suceden consecutivamente para el mismo agente cultural (artista, comunidad, entre otros), como sucede durante la celebración de festivales.

- 1) **Prácticas Artísticas:** Son aquellas relacionadas con los productores culturales y creativos.
 - a. Abarcan todos los pasos, procesos y procedimientos realizados por artistas y productores creativos para crear productos culturales y creativos.
 - b. Destacan las actividades productivas que conducen a la obtención de productos culturales únicos.
 - c. Proporcionan una comprensión holística de los procesos de adquisición de habilidades culturales (formales o informales).
- 2) **Prácticas de Patrimonio:** Se refieren a los procesos llevados a cabo por grupos y comunidades culturales.
 - a. Implican la identificación, salvaguardia, protección y transmisión de su patrimonio cultural y natural.
 - b. Incluyen los valores, representaciones, conocimientos y habilidades de estas comunidades, y definen cómo interactúan y se identifican a sí mismos (como grupos indígenas, culturales o comunidades).
 - c. Se transmiten frecuentemente dentro de grupos familiares en la vida diaria o durante celebraciones comunitarias.
 - d. La sostenibilidad de estas prácticas depende de la transferencia constante de conocimientos y de la capacidad de los practicantes para adaptarlas y recrear su significado en respuesta al entorno.
 - e. En contraste con las prácticas artísticas, las prácticas de patrimonio no han sido extensamente estudiadas desde una perspectiva socioeconómica.
 - f. Estas se clasifican en:
 - i. Interrelaciones intraespecíficas: Procesos a través de los cuales los pueblos indígenas, grupos culturales y comunidades desarrollan internamente sus prácticas para asegurar la transmisión de su conocimiento tradicional.
 - ii. Interacciones interespecíficas: Ocurren entre miembros de comunidades culturales e involucran a agentes no patrimoniales para la difusión y el acceso a sus prácticas de patrimonio.
- 3) **Participación Cultural (Comportamientos Culturales)**
 - a. Comprenden las diversas prácticas y experiencias de los participantes a lo largo del proceso de generación de valor del Ecosistema Cultural y Creativo.
 - b. La siguiente clasificación tipifica la participación según el grado de control y protagonismo que tienen los NNJ (MINCAP, 2023b):

- i. Tramos de No Participación (No Auténtica). Estos primeros escalones son considerados no participación o formas de participación simbólicas y sin mayor incidencia en la toma de decisiones.
 - 1. Exclusión (No Participación): Se refiere a la discriminación, donde los espacios educativos y culturales son concebidos únicamente desde y para el mundo adulto. Un ejemplo es una exposición en un museo cuyas obras no están dispuestas para la apreciación de niños pequeños (por la altura o disposición).
 - 2. Inclusión Aparente (No Participación): Se da cuando se homogeniza a los NNA, pero sin otorgarles mayor incidencia en la toma de decisiones. Esto incluye una clase de educación artística convencional donde los proyectos se replican anualmente sin personalización.
 - 3. Participación Simbólica (Tokenismo): En este nivel, las personas adultas seleccionan a los NNA que consideran "más idóneos" para un evento (inauguración, charla, debate), ofreciéndoles una oportunidad aparente de expresarse. Sin embargo, los NNA no tienen la posibilidad real de elegir los temas, ni de transmitir o formular sus propias opiniones. Para autores como Helguera (2012 en MINCAP 2023b), la visita a exposiciones sin mediación ni procesos educativos se adscribe a este nivel.
- ii. Tramos de Participación Auténtica. Estos niveles implican que los NNJ son considerados sujetos activos en la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, superando el rol pasivo. La coconstrucción de proyectos a través de las artes es clave para avanzar a estos niveles.
 - 1. Participación Consultada e Informada: El proyecto es creado y dirigido por personas adultas, pero se consulta la opinión de los NNA respecto a los resultados o durante el proceso. En este nivel, se motiva a los participantes a expresar sus opiniones. Este nivel se relaciona con la educación en artes cuando los talleres no son planificados con los estudiantes, pero incluyen procesos de evaluación conjunta.
 - 2. Participación con Involucramiento y Toma de Decisión: El proyecto es iniciado por una persona adulta, pero los NNA toman parte de las decisiones importantes durante el proceso. Esta modalidad de participación se asocia a la educación a través de las artes, que se enfoca en el desarrollo de valores y la respuesta a áreas no necesariamente artísticas.

3. Participación Creada y Dirigida por el Niño/a o Joven: Es el nivel más alto de autonomía, donde los proyectos son creados y diseñados por los NNA. En este nivel, los NNA invitan a las personas adultas a participar de las decisiones conjuntas, compartiendo el poder y la responsabilidad. Si un proyecto ha sido desarrollado de manera autónoma, se debe permitir que los NNA sigan dirigiéndolo y gestionándolo.

Las Prácticas Artísticas y Culturales en la Educación (ACCIONA y CECREA)

En el contexto de los programas chilenos de educación artística y cultural, las prácticas culturales y artísticas son herramientas clave para el desarrollo integral y la transformación social:

- ACCIONA (Fomento del Arte en la Educación): Este programa evolucionó de la lógica de talleres artísticos a la de proyectos artísticos y culturales (PAC), lo cual fortaleció el desarrollo de procesos planificados.
 - Los PACs se diseñan a partir de diagnósticos participativos que consideran los contextos culturales. Facilitan diversas experiencias artístico pedagógicas a través de prácticas que vinculan a los estudiantes con temas o problemas de su interés.
 - Las prácticas artísticas en ACCIONA ponen en ejercicio la resolución crítica y creativa de problemas. El arte se concibe como el vehículo para conducir el proceso educativo.
- CECREA (Centros de Creación): El modelo pedagógico CECREA utiliza el sistema de Laboratorios (procesos creativos de aprendizaje) y Escuchas Creativas (procesos transversales) para promover el desarrollo de capacidades creativas y ciudadanas.
 - Las prácticas pedagógicas en CECREA buscan la convergencia entre las artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad.
 - Transformación Social y Ciudadanía: Las prácticas artísticas son consideradas como una práctica formativa alternativa al sistema educativo formal, capaz de abordar contenidos educativos formales mediante acciones experimentales y poco comunes a los utilizados tradicionalmente en las aulas (MINCAP, 2020).
 - La educación artística, a través de sus prácticas, se valora como un ámbito privilegiado para propiciar la reflexión sobre procesos históricos y el análisis de transformaciones sociales y culturales, dada su posibilidad de facilitar un escenario de lectura del mundo y de acción que permite dialogar críticamente y tomar acuerdos a partir de las diferentes miradas y realidades (MINCAP, 2022).

- Se promueve que la educación artística, mediante sus prácticas, contribuya a la solución de problemas sociales y culturales contemporáneos.

PARTE II: METODOLOGÍA DEL CATASTRO

1. Marco muestral

La construcción del marco muestral para el Catastro Espacios Culturales e Instituciones de Educación no Formal se realizó a partir de una serie de fuentes de datos, procedimientos y comprobaciones. El primer paso consistió en el análisis y depuración de las diversas tablas y bases de datos entregados como insumos por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). Estas bases, generadas en distintos años y con diferentes propósitos, constituyen el insumo principal para caracterizar el universo de espacios culturales e instituciones vinculadas a la educación artística no formal en el país. Luego, dada la antigüedad y falta de datos claves, se incluyeron fuentes de datos adicionales con información actualizada. Finalmente, se diseñaron procedimientos para la integración de la información actualizada en la base de datos central y para la comprobación de datos.

Debido a la dificultad que presenta el manejo de una gran cantidad de registros, en cada etapa se diseñó un formulario en Excel (VB para aplicaciones) para visualizar, editar la información y ejecutar los procedimientos de actualización.

1.1 Antecedentes

En la revisión de los antecedentes entregados por MINCAP se observó que no existía un registro actualizado, por lo que la primera tarea fue definir la estructura de la base de datos central que integrara las diversas variables de la información recibida. La Tabla 1 resume los insumos recibidos, analizados y depurados para la construcción del marco muestral.

Tabla 1. Insumos MINCAP.

Año	Insumo	Tipo	Reg.
2017	Espacios Culturales.	Base de datos	1.838
2018	Red de Representantes de Espacios Culturales.	Tabla	45
2023	Catastro Nacional de Instituciones de Formación Artística en Ámbitos Educativos no Formales.	Base de datos	491
2023	Consolidado 2023.	Tabla	1.279
2024	Consolidado PAOCC.	Tabla	207
2024	Contactos Puntos Cultura 2023-2024.	Tabla	537

Año	Insumo	Tipo	Reg.
2025	Museos Chile_30-05-2025.	Tabla	441
2025	Registro Nacional de Agentes Culturales, Artísticos y Patrimoniales (RAC) Instituciones.	Base de datos	4.007
2025	Registro Nacional de Agentes Culturales, Artísticos y Patrimoniales (RAC) Espacios.	Base de datos	1.063

A continuación, se presenta una breve descripción de las fuentes de datos analizadas.

- 1) Espacios Culturales – Año 2017: separado en 15 regiones, contienen un directorio detallado de espacios culturales. Su propósito es catastrar la infraestructura cultural con la que se contaba en 2017, detallando su ubicación, gestión administración y datos de contacto.
- 2) Red de Representantes de Espacios Culturales – 2018: corresponde a un directorio de contactos de diversos espacios culturales a lo largo del país. Este consolidado fue generado en 2018. Este conjunto presenta 45 registros distribuidos en las 15 regiones consideradas en el registro anterior.
- 3) Catastro Nacional de Instituciones de Formación Artística en Ámbitos Educativos no Formales – 2023: base de datos proveniente de la aplicación web Survey Monkey con los resultados de la encuesta del estudio Catastro nacional y caracterización de instituciones culturales que cuentan con programas de educación y/o formación en artes en el ámbito de la educación no formal.
- 4) Consolidado – 2023: tabla de espacios. instituciones y organizaciones culturales dentro del marco muestral del estudio anterior.
- 5) Consolidado PAOCC – 2024: información detallada sobre las postulaciones y resultados del Programa de Apoyo a Organizaciones Culturales Colaboradoras.
- 6) Contactos Puntos Cultura - 2023 2024: directorio completo detallado que ofrece una visión panorámica de las organizaciones culturales comunitarias activas en Chile durante el período 2023-2024, incluyendo su ubicación, áreas de especialización y datos de contacto. Es un programa que reconoce a organizaciones culturales comunitarias.
- 7) Registro Nacional de Agentes Culturales, Artísticos y Patrimoniales (RAC) – 2025: es una iniciativa que busca profundizar en el conocimiento de las personas y organizaciones que se desempeñan en el ámbito de la cultura en Chile, y en la que

participaron personas y organizaciones de todo el país, pertenecientes a diversas áreas culturales.

Estas bases fueron revisadas considerando su estructura interna, duplicidades, consistencia de variables y pertinencia respecto del objeto del catastro. La depuración implicó un trabajo de homologación territorial y administrativa, revisión de campos de contacto y exclusión de entradas sin información.

Para una revisión exhaustiva de los registros de la nueva base de datos se diseñó un formulario (macro VB) para la visualización y edición de la información. Tras la revisión y depuración de la información inicial se determinó incluir nuevas fuentes para actualizar la base de datos. Esto debido principalmente a la antigüedad o inexistencia de los datos de contacto. En concreto, se actualizó el Catastro Nacional de Espacios Públicos y Privados de uso Cultural al año 2021 (archivo SPSS) y se fusionó el Registro de Museos del año 2025 con la base de datos georeferenciados (archivo dbase) extraído del IDE Patrimonio.

Como resultado, el marco muestral preliminar consolidado asciende a 5.629 casos. En la Tabla 2, se presentan las principales fuentes que fusionadas construyen la base de datos central. Este conjunto incluye instituciones (públicas, privadas y municipales), espacios culturales, agrupaciones o colectivos, proyectos o iniciativas y redes o plataformas.

Tabla 2. Fuentes de datos.

Año	Fuente	Registros
2021	III Catastro nacional de espacios públicos y privados de uso Cultural (base íntegra).	1.336
2023	Catastro nacional de instituciones de formación artística en ámbitos educativos no formales, marco muestral y encuesta (base de datos depurada).	1.770
2025	Registro Nacional de Agentes Culturales, Artísticos y Patrimoniales (RAC) instituciones y espacios (bases de datos fusionadas y depuradas).	3.801
2025	Registro de Museos (base de datos fusionadas).	477

1.2 Procedimientos y comprobación de datos

Para establecer el índice de la base de datos central se utilizó el RUT, en los casos que la institución u organización no tuviera RUT, se usó el RUT del contacto. Debido al gran número de registros que presentaban problemas con el RUT (mal digitado o sin dato), se

optó por realizar búsquedas individuales en diversas páginas web. En la Tabla 3, se encuentran los sitios utilizados según el caso.

Tabla 3. Páginas web consultadas.

Tipo	Página o Sitio Web
Personas Naturales	https://www.nombrerutyfirma.com/ https://www.rutynombre.com/ https://rutrutificadr.cl/
Personas Jurídicas	https://www2.sii.cl/stc/noauthz https://registros19862.gob.cl/ https://donacionesley21440.gob.cl/registro-publico https://www.genealog.cl/

Acto seguido, mediante software R y utilizando la técnica web scraping, se realizó una consulta masiva en el sitio del Registro Central de Colaboradores del Estado (Ley N° 19.682) del listado completo de RUTs que dio origen a una tabla que incluye información clave sobre la situación de la institución u organización (nombre oficial, personalidad jurídica, representante legal, etc.) que sirvió para la comprobación de la información recabada en la base de datos central. Además, se incluyó un campo con una función que revisa la validez del RUT para aquellos casos que no poseen personalidad jurídica o no están inscritos en el Registro Central de Colaboradores del Estado.

Finalmente, para realizar la mantención del marco muestral preliminar, al igual que en etapas anteriores, se diseñó un formulario (macro Excel) que permite visualizar y editar la información de la base de datos, con la posibilidad de hacer filtros y seleccionar registros para facilitar la tarea de selección final.

UV-MINCAP 2026

Universidad de Valparaíso

Directorio Nacional de Cultura Agentes, Instituciones/Organizaciones y Espacios

Apoyo a la implementación de la Política de Educación Artística (2024-2029)

-> Total de Registros [5749] Seleccionados [0]

Selección	ID	Estado	RUT	Nombre Oficial	Nombre Alternativo	RDB	Espa	Nombre Espacio
	1757	[Revisión]	65 119 396-6	Centro de Acción de la Mujer Artesanas de Curicó	Centro de Acción de la Mujer Artesanas de...			
	0388	[Revisión]	65 009 885-4	Centro de Acción Desarrollo Social Agrumeh	Centro de Acción Desarrollo Social Agrum...			Centro de acción y desarrollo social
	1758	[Revisión]	65 211 446-6	Centro de Acción Desarrollo Social Adeca Chile	Ballet Adeca Chile			
	1759	[Revisión]	65 195 001-5	Centro de Acción y Desarrollo Social Hecho A Mano	Centro de Acción y Desarrollo Social Hech...			Centro de acción y desarrollo social
	1760	[Revisión]	65 030 506-K	Centro de Apoyo A La Salud Prevencion Vita	Centro de Apoyo A la Salud Prevencion Vita			
	1761	[Revisión]	77 002 438-2	Centro de Arte Macarena Avendaño Earl	Centro de Arte Macarena Avendaño E I R L			
	1762	[Revisión]	65 153 939-0	Centro de Arte Molino Machmar	Camn	Si		Centro de Arte Molino Machmar
	1763	[Revisión]	88 951 800-6	Centro de Arte Ojo del Desierto (Caod)	Corp. Cultural y Turismo de Calama	Si		Centro de Arte Ojo del Desierto del
	1764	[Revisión]	72 192 200-6	Centro de Arte y Cultura Alternativa de Villa Alemana	Centro de Arte y Cultura Alternativa			

☐ Selección ID 1762 Estado [Revisión] RUT 65 153 939-0 Nombres Centro de Arte Molino Machmar Camn RDB

☒ Institución / Organización / Colectivo, Cuenta con Espacio. Nombre del Espacio Centro de Arte Molino Machmar Gestión/Administración (23)Persona jurídica de de Geo X GeoY

Clase Espacio Cultural Categoría Actividades relacionadas con la creación o producción y venta de A Tipo Centro Cultural o Casa de la Cultura SubTipo Centro Cultural o Casa de la Cultura

Dirección Avenida Gramado 1100 Block/Deplo Villa/Sector Área Mixta Comuna Puerto Varas Región de Los Lagos

Contacto (25)Daniela Andrea Senosian Cabello (23)Javier Uru RUT (25)16.006.694-8 Sexo / Género (21)Mujer Cargo (25)Corporación (no educ Fono (21)+56 965773117 +5 Email (25)gerencia@molinomachmar

Figura Legal Pers. Jurídica de Derecho Privado Sin Fines de Lucro Misión / Objetivo (21)Espacio abierto para la cultura de la comuna (21)Taller de artesanía Galería de arte Sala de exposición Espacios de residencias artísticas (21)Martes A Viernes De 10 A 20 Hrs. Sábado De 10 A 19. Domingo Cerrado

Actividad Principal (25)Artes visuales | Teatro (21)Exhibiciones o funciones Mediación cultural, es decir, reflexión de la c Actividades Secundarias (25)Exhibición de obras y bienes artísticos, culturales y/o patrimoniales | Difusión y distribución de ob

Fono (25)(+56)994007805 (+ (23)56) 652773117 Email (25)gerencia@molinomachmar (23)piavillal@gmail.com Representante RUT

Web (25)https://www.molinomachmar.cl/ (21)www.molinomachmar.cl Otras Redes (25)Página web | Youtube | Facebook | Instagram | WhatsApp (21)fb ig molino machmar

Observaciones (RAC)25La organización se dedica de forma exclusiva al sector cultural, artístico y/o patrimonial (DT23) (EC21)

[Registro Central de Colaboradores del Estado - Ley 19.862]

[Nombre: CORPORACIÓN CENTRO DE ARTE MOLINO MACHMAR] [INSTITUCIÓN PRIVADA] [Direc: AV GRAMADO 1100 Puerto Varas] [Rep Legal: AMPARO ALLENDE CONNELLY | 8.778.544-0]

[Tipo: Corporaciones (Ej: Educación, Salud, Cultura, etc.)] [Área: Cultura (teatro, música, danza, artes)] [Objeto: Desconocido]

Agregar Registro
 Borrar Registro
 Actualizar Registro

Fuente: Elaboración propia.

2. Marco Metodológico General

2.1 Metodología para la selección de casos

El diseño original del estudio contemplaba la aplicación diferenciada de criterios de inclusión para dos segmentos: Espacios culturales e Instituciones educativas del sistema no formal. No obstante, durante la fase de prospección y revisión de antecedentes, se identificó que las fuentes oficiales clasifican a estas entidades de forma alterna o incluso redundante.

En Chile, la distinción entre un "espacio cultural" (museo, centro cultural, teatro) y una "institución de educación artística no formal" (academia, conservatorio, escuela de artes) es a menudo difusa. Muchos centros culturales funcionan operativamente como escuelas de artes, y viceversa, lo que lleva a que una misma organización aparezca en diferentes catastros bajo etiquetas distintas. Esta porosidad institucional hace que la imposición de criterios de inclusión divergentes resulte artificial y metodológicamente inconsistente.

Dado lo anterior, ante la imposibilidad de establecer una frontera rígida y excluyente entre ambos segmentos, y contando con la validación del equipo MINCAP, se optó por la unificación del instrumento de recolección de datos. Así, aplicar un solo cuestionario permite:

1. **Garantizar la Comparabilidad:** Al evaluar ambos grupos bajo los mismos parámetros, se pueden establecer potenciales relaciones entre la infraestructura física y la práctica pedagógica.

2. **Reflejar la Naturaleza Híbrida:** Reconocer que la educación artística no formal ocurre tanto en el ámbito artístico-cultural como en el sociocultural, tal como lo definen los marcos vigentes.
3. **Eficiencia en el Muestreo:** Evitar el sesgo de selección que ocurriría si se forzara a una institución híbrida a responder un cuestionario que solo capta una fracción de su misión institucional.

De los cuatro criterios de inclusión definidos (disponibilidad de contacto, procedencia de registros oficiales, declaración de actividades y alineación misional), la disponibilidad de contacto es un criterio indispensable, mientras los otros tres criterios son No Copulativos o Disyuntivos, por lo que para la inclusión de un registro dentro de la muestra basta con que uno de ellos se cumpla. Esta aproximación busca captar la mayor diversidad posible de la situación actual de la educación artística en espacios no formales, asegurando que no se excluyan casos relevantes que podrían no cumplir con una condición específica, y al mismo tiempo contar con la capacidad de iniciar el contacto.

Criterio A: Factibilidad de Comunicación.

El primer criterio establece que las instituciones deben contar con el Nombre de la Organización y al menos un teléfono o correo electrónico para ser incluidas en la muestra, representando la existencia de medios y factibilidad para acceder a los sujetos de estudio.

Criterio B: Legitimidad y Validez de Constructo mediante Registros Administrativos.

El segundo criterio exige que las instituciones hayan sido clasificadas en bases de datos anteriores como espacios dedicados a la educación artística. Esto se vincula con la validez del constructo. Al recurrir a registros oficiales, como el Catastro de Infraestructura Cultural o el Registro de Agentes Culturales, se cuenta con un apoyo en una clasificación que ya ha pasado por procesos de validación institucional.

Criterio C: Operacionalización de Actividades y Práctica Educativa.

El tercer criterio demanda que las organizaciones indiquen expresamente que realizan actividades de educación artística. Este punto diferencia entre aquellas instituciones que poseen la infraestructura para ser espacios artísticos de aquellas que efectivamente ejecutan programas educativos sistemáticos. Requerir la declaración de estas actividades permite que la unidad de análisis sea pertinente al objeto de estudio, garantizando que los datos recopilados apoyen la construcción de hipótesis pertinentes para los Espacios culturales e Instituciones educativas del sistema no formal en estudio.

Criterio D: La Misión Institucional

El cuarto criterio requiere que la institución indique dentro de su misión una relación con la educación. La misión actúa como el "contrato social" de la entidad con su entorno y permite incluir organizaciones que podrían no haber cumplido con los criterios B y C. Al mirarlo individualmente, este criterio refuerza la validez de contenido, asegurando que la educación sea un eje central de la planificación estratégica y no una actividad accidental.

Cabe indicar que se optó por no utilizar criterios de exclusión de manera deliberada constituye una elección metodológica orientada a evitar la redundancia derivada de considerar los criterios de inclusión en sentido negativo como exclusión, además de proteger la validez externa del estudio, pues dado que en el campo de la educación artística parte de la riqueza reside en su diversidad, excluir organizaciones por factores arbitrarios (como ubicación o infraestructura) afectaría el diagnóstico de la realidad nacional.

En síntesis, la arquitectura de los criterios de inclusión para este estudio pretende representar una aproximación metodológica transparente y pragmática. Al unificar los segmentos de "espacios culturales" e "instituciones no formales", se reconoce la complejidad del ecosistema cultural chileno, donde las funciones de exhibición y formación suelen coexistir en una misma organización.

La ausencia de criterios de exclusión discriminatorios asegura que la muestra refleje la heterogeneidad real del sector, proporcionando información dable a ser transformada en herramientas útiles para el despliegue de la Política de Educación Artística actualmente vigente. De tal manera, luego de aplicados los criterios de inclusión, la base de datos de contactos del estudio alcanza los 1.293 registros.

2.2 Metodología para la identificación del/la informante idóneo/a

La identificación del informante idóneo se realizó a partir de la información disponible en las bases de datos entregadas por el MINCAP y, cuando fue necesario, mediante búsqueda complementaria en páginas web, redes sociales o a través de contactos de referencia. Dependiendo de la organización, el informante idóneo podrá corresponder a directores/as, coordinadores/as, encargados/as culturales, responsables de mediación, coordinadores/as de programas educativos o artistas educadores/as con roles formativos, entre otros.

2.3 Diseño de instrumento

El diseño del instrumento se desarrolló a partir de un proceso metodológico que combinó la revisión de documentos institucionales y literatura, análisis de bases de datos entregadas por el MINCAP y contrastación con instrumentos utilizados anteriormente.

El proceso específico fue el siguiente:

En primer lugar, se elaboró una conceptualización operativa que tradujo las definiciones institucionales propuestas por el equipo de la Universidad de Valparaíso y consensuada con el MINCAP en dimensiones e indicadores operacionales. Estos indicadores dieron origen a las preguntas del instrumento, estructuradas en torno a las dos unidades de análisis del levantamiento: espacios culturales e instituciones de educación artística no formal. Los tres conceptos centrales que orientaron este proceso fueron: educación artística, mediación artística y mediación cultural. En Anexo 1 se presentan las definiciones operacionales en formato Excel.

En segundo lugar, se revisaron de manera sistemática las bases de datos disponibles (incluyendo instrumentos, informes y cuestionarios previos) con el propósito de identificar las variables y preguntas pertinentes para el catastro. Este análisis permitió distinguir información útil para la caracterización y, simultáneamente, detectar preguntas que requerían ser afinadas o reformuladas. Se identificaron así preguntas de interés organizadas en torno a los siguientes temas: (1) caracterización de espacios culturales; (2) espacio físico; (3) administración del espacio; (4) administración financiera; (5) planificación institucional y proyecto educativo; (6) equipos de trabajo; (7) caracterización de la organización; (8) necesidades de la organización; (9) actividades de la organización; (10) entorno para la actividad artística; y (11) vinculación con el medio.

Por último, el instrumento fue validado y ajustado en función de los resultados de la prueba piloto, aplicada entre el 30 de diciembre de 2025 y el 8 de enero de 2026. Esta etapa permitirá evaluar la claridad de los ítems, la pertinencia de los módulos, el tiempo de aplicación, el funcionamiento de los filtros y reglas de salto, entre otros. El piloto se realizó en modalidad telefónica por el equipo de la Universidad de Valparaíso. Se pilotearon ocho espacios culturales y ocho instituciones de la Región Metropolitana y Región de Valparaíso, seleccionados bajo un criterio urbano-rural por medio de un muestreo intencional.

A partir de lo anterior, el instrumento final constó de 46 preguntas distribuidas en tres módulos: (1) caracterización general, que recoge información sobre identidad, ubicación, vínculos institucionales, grupos destinatarios, áreas artísticas, espacios físicos y tipos de financiamiento; (2) educación artística, que indaga en las características formativas, metodológicas y pedagógicas de las actividades; y (3) mediación cultural y artística, que explora los enfoques de acceso, participación y vinculación comunitaria.

Además, al inicio del instrumento los/as participantes aceptaron un consentimiento informado.

2.4 Detalles de la prueba piloto

La prueba piloto fue aplicada entre el 30 de diciembre de 2025 y el 8 de enero de 2026, con el objetivo de validar los instrumentos de recolección de información, evaluar la comprensión, duración y calidad de las respuestas, y testear el despliegue del trabajo de campo. La selección de casos consideró ambas unidades de análisis, con una estratificación de 8 casos urbanos y 8 rurales (16 en total), distribuidos entre la Región Metropolitana (7 casos) y la Región de Valparaíso (9 casos), seleccionados de forma aleatoria con lista de reemplazo. La aplicación fue telefónica y estuvo a cargo del equipo académico y profesional de la Universidad de Valparaíso. De los 16 casos efectivos, 11 informantes correspondían a la dirección o coordinación general de sus respectivas organizaciones. Tres casos no realizaban actividades de educación artística y tres no desarrollaban actividades dirigidas a niños, niñas y jóvenes.

La estrategia de aseguramiento de la calidad contempló el registro de observaciones del equipo durante la aplicación y la retroalimentación directa de los informantes sobre la claridad y pertinencia de las preguntas. Las principales dificultades detectadas fueron de naturaleza conceptual y terminológica: ambigüedad en la solicitud de información sobre actividades específicas en contraposición a actividades de la institución (por ejemplo, en la pregunta sobre objetivos de aprendizaje); confusión respecto de conceptos como mediación, metodologías dialógicas, enfoque territorial y performatividad; y dificultad para distinguir niveles avanzados en escalas pedagógicas. Asimismo, algunas categorías de respuesta resultaron excesivamente formales (por ejemplo, “Plan de Estudios”) y se observaron inconsistencias internas, particularmente en la selección de todas las alternativas de actividades educativas por parte de espacios que facilitan, pero no producen directamente, dichas actividades.

En cuanto a la duración, el tiempo promedio de aplicación fue de 44 minutos, con un rango de entre 4 y 90 minutos, lo que superó la estimación inicial de 30 minutos. Esta extensión se asoció en parte a la conversación generada por las preguntas abiertas, más que a una sobrecarga cognitiva del instrumento. A partir de los hallazgos del piloto, se realizaron los siguientes ajustes: reformulación de preguntas con ambigüedad conceptual; revisión de la pregunta sobre objetivos de aprendizaje para distinguir el nivel institucional del nivel de actividad; ajuste de matrices con categorías confusas o redundantes; e inclusión de nuevas preguntas relativas a la validación del RUT, el tiempo de funcionamiento de la entidad y un campo abierto de comentarios finales. Además, se ajustó el protocolo de aplicación, incorporando una gestión explícita de las expectativas de tiempo y optimizando el contacto y seguimiento mediante el uso de WhatsApp.

2.5 Procedimiento

La aplicación del instrumento se realizó entre los meses de enero y marzo, a distancia, combinando el uso de la plataforma *LimeSurvey* para el registro y almacenamiento de respuestas, y el contacto telefónico y/o por videollamada (Teams) para acompañar la aplicación. El equipo estuvo conformado por tres coordinadores/as de trabajo de campo y 29 estudiantes encuestadores/as. Los/as coordinadores/as realizaron un seguimiento semanal de los avances de los/as encuestadores/as.

En primer lugar, se envió a cada informante una carta institucional explicativa por correo electrónico desde la Universidad de Valparaíso por medio de la plataforma *Mailjet*, la cual incluyó el enlace a la encuesta (ver Anexo 2). Esta carta forma parte de las prácticas utilizadas en catastros previos del MINCAP y cumple la función de informar sobre el propósito del levantamiento, la institución ejecutora, el carácter oficial del contacto y la relevancia de la participación. Se registraron quienes hayan respondido la encuesta, identificando respuestas completas e incompletas.

Transcurridos entre uno a tres días desde el envío de la carta, los/as estudiantes encuestadores/as iniciaron el primer intento de contacto telefónico a quienes no hayan contestado el instrumento o lo hayan dejado incompleto. En el caso del contacto a quienes no hayan respondido la encuesta, el llamado tuvo por objetivo verificar que la carta fue recibida, confirmar la identidad del informante idóneo y consultar por su disponibilidad para responder el instrumento. Para quienes respondieron en parte el instrumento, se buscó confirmar la identidad del informante idóneo y consultar por su disponibilidad para responder el instrumento.

En caso de que el informante podía participar inmediatamente, la aplicación se realizó de forma acompañada, mientras se completó el cuestionario directamente en la plataforma *LimeSurvey* con el apoyo del/la encuestador/a. Si el informante no disponía de tiempo en ese momento, se procedió a agendar una sesión online por videollamada (Teams) o por teléfono, estableciendo día y horario según su disponibilidad. Una tercera opción fue que los/as informantes indiquen que responderán individualmente la encuesta.

Cuando el contacto telefónico no fue exitoso, se realizaron nuevos intentos siguiendo un procedimiento escalonado, que incluyó llamadas en diferentes días y horarios y, cuando correspondió, un segundo mensaje por correo electrónico dirigido a reforzar el objetivo del levantamiento. La disposición de los casos se basó en las categorías estandarizadas de la AAPOR (*American Association for Public Opinion Research*), las cuales permiten clasificar sistemáticamente el resultado de cada intento de contacto y garantizan trazabilidad, comparabilidad y transparencia en el levantamiento (véase más adelante). Se realizaron al menos tres llamadas telefónicas y se enviaron tres correos electrónicos, con el siguiente orden: (1) correo electrónico 1 - carta de presentación, (2) llamada 1, (3) llamada 2, (4) correo electrónico, (5) llamada 3, y (6) correo electrónico. En Anexo 3 se presentan los

textos de los correos electrónicos y llamadas telefónicas. Las fechas del trabajo de campo se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Fechas trabajo de campo.

Acción	Fecha
(1) Envío de primer correo electrónico	15 de enero de 2026
(2) Primer llamado telefónico	16 al 26 de enero de 2026
(3) Segundo correo electrónico	27 de enero de 2026
(4) Segundo llamado telefónico	27 al 30 de enero de 2026
(5) Tercer correo electrónico	13 de marzo de 2026
(6) Tercer llamado telefónico	3 al 13 de marzo de 2026
(7) Envío de correo electrónico de cierre	Abril 2026

Durante la fase de aplicación, los/as encuestadores/as siguieron un protocolo de presentación (ver Anexo 3), que incluye la descripción del proyecto, la explicación del objetivo del catastro, los resguardos de confidencialidad y el tiempo estimado de respuesta. Además, los/as estudiantes que participaron en el trabajo de campo participaron de una capacitación que se realizó el jueves 18 de diciembre del 2025, por lo que tuvieron orientaciones claras para resolver dudas conceptuales, asistir al informante en la navegación del cuestionario, dejar constancia de observaciones relevantes para el análisis posterior, entre otros.

Un elemento clave en esta etapa fue la implementación de los estándares AAPOR (*American Association for Public Opinion Research*) para aplicación de instrumentos telefónicos, que permiten registrar de manera ordenada y sistemática los contactos y posibles respuestas de cada caso. Su uso garantiza trazabilidad, comparabilidad y transparencia en el levantamiento. Las categorías incluirán: encuesta exitosa (E), rechazada (R), contacto sin éxito (SE), contacto no disponible (CND), teléfono no disponible (TND) y casos no aplicables (NA; ver Tabla 5). Lo anterior se registró en un documento Excel para cada encuestador/a, el cual fue monitoreado por los/as coordinadores/as del trabajo de campo.

Tabla 5. Descripción estados de disposición de contactos.

Sigla	Categoría	Definición
-------	-----------	------------

E	Encuesta Exitosa	Encuesta completada por el informante idóneo, ya sea de forma autónoma o acompañada, obteniendo el cuestionario completo en LimeSurvey
R	Encuesta Rechazada	El informante idóneo declina participar, ya sea por correo, teléfono o videollamada, y no completa la encuesta
SE	Contacto sin éxito	Informante ubicado y con sesión agendada, pero no asiste a la reunión y no es posible retomar contacto para aplicar la encuesta
CND	Contacto no disponible	Pese a contar con datos de contacto, no es posible ubicar al informante idóneo tras los intentos establecidos (llamadas y correos), o interrumpe la encuesta sin poder retomarla
TND	Teléfono no disponible	Número erróneo, inexistente o fuera de servicio, sin alternativas válidas para contactar al informante
NA	No aplica	Organización que ya no está operativa, no realiza actividades formativas o no cumple criterios para ser encuestada

Además, esta clasificación permitió calcular tasas de respuesta, rechazo y contacto.

La *Tasa de Respuesta (TRR)* se obtiene de la división de las personas entrevistadas por la suma de las personas entrevistadas, contactos no disponibles, encuestas sin éxito y las encuestas rechazadas. Ver la siguiente fórmula:

$$TRR = E / (E + CND + SE + R)$$

La *Tasa de Rechazo (TR)* se obtiene de los/as participantes que rechazaron la entrevista divididos por la suma de las personas entrevistadas y los/as entrevistados/as que rechazaron la entrevista. Ver la siguiente fórmula:

$$TR = R / (E + R)$$

La *Tasa de Contacto (TC)* se obtiene de la suma de las respuestas exitosas, las encuestas sin éxito y las encuestas rechazadas; dividido por el total de contactos. Ver la siguiente fórmula:

$$TC = (E + SE + R) / (E + R + TND + CND + SE)$$

Considerando lo anterior, e incluyendo dentro de la categoría SE los casos clasificados como NA, se presenta a continuación el resultado de las Tasas de Respuesta, Rechazo y Contacto (Tabla 6).

Tabla 6. Principales tasas asociadas al proceso de muestreo.

Tasa	Valor
A) Tasa de Respuesta (TRR)	0,397
B) Tasa de Rechazo (TR)	0,085
C) Tasa de Contacto (TC)	0,652

Todo este proceso fue apoyado por la Dirección de Análisis Institucional (DAI) de la Universidad de Valparaíso.

En el trabajo de campo, los/as coordinadores/as sostuvieron reuniones bisemanales con los encuestadores para monitorear los niveles de contacto realizados. En estas reuniones se resolvían inquietudes, dudas y consultas que fueron surgiendo de la aplicación del instrumento. Además, se contó con mensajería entre los/as encuestadores/as y sus respectivos coordinadores, para facilitar el flujo de la información.

A medida que los/as encuestadores/as iban generando diferentes niveles de contacto, fueron dejando evidencia escrita de los mismos a través del uso de planillas Excel. En estos registros debían indicar fecha de contacto o de llamado, así como la información pertinente que se fuese recabando. También se dejó un registro de los estados de disposición de contactos (Tabla 5).

Al finalizar el trabajo de campo, se realizó un cierre con los encuestadores para agradecer el trabajo realizado y su participación en el proyecto.

PARTE III: ANÁLISIS DE DATOS

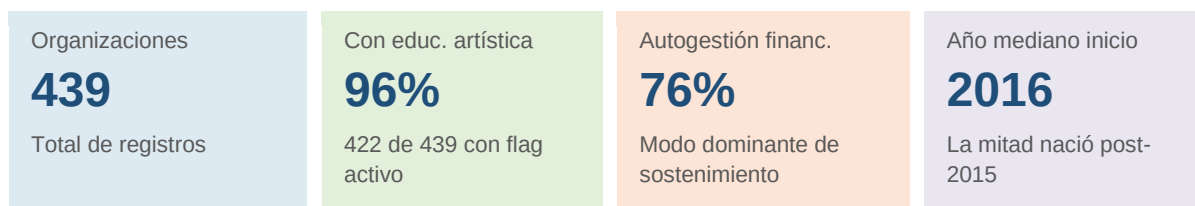
El análisis de los resultados se orienta a determinar la distribución territorial del campo, identificar quiénes sostienen las organizaciones bajo qué condiciones materiales, y revelar las configuraciones institucionales que facilitan u obstaculizan la práctica pedagógica. Asimismo, la investigación se propone examinar el grado de desarrollo e intencionalidad de los procesos formativos, analizar las estrategias didácticas y los niveles de involucramiento en la mediación cultural, diagnosticar el alcance real de los marcos públicos en el ecosistema, y evaluar la diversidad de disciplinas artísticas junto con la inclusión de públicos prioritarios.

La estructura general del análisis organiza cada sección de forma sistemática bajo el esquema de: Encuadre metodológico de la dimensión, Lectura de datos, Síntesis e interpretación integrada, y determinación de Brechas, patrones y oportunidades.

Con respecto a la delimitación de los datos cuantitativos, se explicita la aplicación de universos diferenciales para el análisis: la Dimensión 1 (Distribución Territorial) y la Dimensión 2 (Configuración Estructural) operan sobre el total del catastro (N=439), mientras que de la Dimensión 3 a la 7 el análisis se restringe a un subconjunto de N=368 organizaciones que completaron el módulo 2 del instrumento.

Metodológicamente, se advierte un sesgo de selección constitutivo en la captura de los datos, dado que el registro se limita al campo visible ante el MINCAP, compuesto por organizaciones con un vínculo institucional activo que respondieron de manera voluntaria a una convocatoria ministerial. Por consiguiente, el diseño metodológico reconoce la sobrerrepresentación de estructuras organizacionales formalizadas y una subrepresentación sistemática de colectivos comunitarios, agentes unipersonales o agrupaciones de baja formalización, asumiendo que las conclusiones reflejan el campo institucionalizado y no el ecosistema cultural en su totalidad.

Métricas Generales de la Base



Análisis por Dimensión

Nota sobre la estructura de este apartado y precisiones metodológicas

Este informe integra los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo del Catastro Nacional de Educación Artística No Formal 2026, realizado mediante convenio entre el MINCAP y la Universidad de Valparaíso. Cada dimensión sigue la estructura 3.x.1 Encuadre > 3.x.2 Lectura de datos > 3.x.3 Síntesis integrada > 3.x.4 Brechas, patrones y oportunidades. La Dimensión 1 (Territorial) se construye directamente desde la base de datos del catastro.

ADVERTENCIA SOBRE UNIVERSOS / UNIVERSOS DIFERENCIALES. La Dimensión 2 (Configuración Estructural) opera sobre N=439 (total del catastro). Las Dimensiones 3 a 7 operan sobre N=368 (módulo 2 del instrumento). La comparación directa de porcentajes entre dimensiones requiere especificar el subconjunto analizado.

SESGO DE SELECCIÓN CONSTITUTIVO. El catastro captura el campo tal como es visible ante el MINCAP: organizaciones con vínculo institucional activo que respondieron una convocatoria ministerial. Produce sobrerrepresentación de formas organizacionales más formalizadas y subrepresentación sistemática de colectivos, agentes unipersonales y organizaciones comunitarias de baja formalización. La subrepresentación de ciertos tipos organizacionales —especialmente colectivos (4,8% del catastro)— es un hallazgo analítico, no un artefacto técnico. Toda conclusión refiere al campo institucionalizado ante el MINCAP, no al campo en su totalidad.

Dimensión 1 | Distribución territorial

DONDE OPERA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO FORMAL EN CHILE: CONCENTRACIÓN MACROZONAL, GRADIENTE URBANO-RURAL Y HETEROGENEIDADES REGIONALES

3.1.1 *Encuadre metodológico de la dimensión*

Esta dimensión cartografía el campo en el espacio: describe cómo se distribuyen las 439 organizaciones catastradas según región (P6), macrozona y clasificación urbano/rural/mixto. La dimensión territorial de este informe se construye directamente desde la base de datos del catastro (Base_Mincap_09042026.xlsx). Las preguntas que orientan el análisis son: ¿Existe concentración territorial del campo? ¿Cómo se distribuye el acceso entre macrozonas? ¿Qué especificidades disciplinares y de público tienen los territorios periféricos? ¿Qué implica la subrepresentación de ciertas macrozonas para el diseño de política pública?

Mientras las tablas de frecuencia describen dónde están las organizaciones, el registro cualitativo describe cómo viven su posición territorial, qué significa operar en la periferia y qué condiciones materiales e institucionales produce esa ubicación.

Nota metodológica: el catastro registra organizaciones que respondieron a una convocatoria ministerial. Las macrozonas periféricas están subrepresentadas no solo porque tienen menos organizaciones, sino porque sus formas organizacionales menos institucionalizadas tienen menor probabilidad de llegar al registro. La distribución que se presenta es la del campo visible ante el MINCAP.

3.1.2 *Lectura de datos*

Tabla 1.1. Distribución regional (N=439)

Región	N	%
RM Región Metropolitana	116	26,4%
V Valparaíso	79	18,0%
IV Coquimbo	31	7,1%
X Los Lagos	24	5,5%
VI O'Higgins	23	5,2%
IX Araucanía	23	5,2%
XIV Los Ríos	20	4,6%
VII Maule	19	4,3%

Región	N	%
VIII Biobío	18	4,1%
III Atacama	17	3,9%
I Tarapacá	14	3,2%
II Antofagasta	14	3,2%
XVI Nuble	13	3,0%
XV Arica y Parinacota	10	2,3%
XII Magallanes	9	2,1%
XI Aysén	9	2,1%

Tabla 1.2. Distribución macrozonal (N=439)

Macrozona	Regiones	N	%
Centro	RM, Valparaíso, O'Higgins	218	49,7%
Sur	Araucanía, Los Ríos, Los Lagos	67	15,3%
Centro-Sur	Maule, Ñuble, Biobío	50	11,4%
Norte Chico	Coquimbo, Atacama	48	10,9%
Norte Grande	Arica, Tarapacá, Antofagasta	38	8,7%
Austral	Aysen, Magallanes	18	4,1%

Tabla 1.3. Clasificación urbano/rural/mixto (N=439)

Clasificación	N	%
Urbana	300	68,3%
Rural	86	19,6%
Mixta	53	12,1%

Tabla 1.4. Perfil disciplinar y de públicos por macrozona (indicadores seleccionados)

Macrozona	Arte Urbano	Artesanía	Pueblos Originarios	Espacio propio
Centro	20,6%	28,6%	22,6%	49,5%

Macrozona	Arte Urbano	Artesanía	Pueblos Originarios	Espacio propio
Sur	12,5%	35,4%	29,7%	39,6%
Centro-Sur	7,3%	14,6%	20,4%	51,2%
Norte Chico	28,6%	26,2%	29,2%	45,2%
Norte Grande	30,3%	39,4%	35,1%	48,5%
Austral	6,7%	26,7%	25,0%	33,3%

Tabla 1.5. Top 20 comunas con mayor presencia de organizaciones catastradas (N=439)
variable P7 por región.

Región	Comuna	N	% del total
Valparaíso	Valparaíso	29	6,6%
Metropolitana	Santiago	26	5,9%
Valparaíso	Viña del Mar	22	5,0%
Tarapacá	Iquique	12	2,7%
Coquimbo	La Serena	11	2,5%
Metropolitana	Providencia	11	2,5%
Arica y Parinacota	Arica	10	2,3%
Araucanía	Temuco	9	2,1%
Metropolitana	Ñuñoa	8	1,8%
Coquimbo	Coquimbo	7	1,6%
Metropolitana	Peñalolén	7	1,6%
Ñuble	Chillán	7	1,6%
Metropolitana	La Florida	6	1,4%
Metropolitana	Las Condes	6	1,4%
Biobío	Concepción	6	1,4%
Los Ríos	Valdivia	6	1,4%
Los Lagos	Osorno	6	1,4%
Magallanes	Punta Arenas	6	1,4%
Antofagasta	Antofagasta	5	1,1%
O'Higgins	Rancagua	5	1,1%

Nota: El catastro registra presencia en 162 comunas del país (de 346 comunas totales), lo que representa una cobertura del 46,8% del territorio comunal. Las 20 comunas del ranking concentran

el 46,1% del total de organizaciones catastradas. En el extremo opuesto, 81 comunas (50,0% de las comunas con presencia) tienen solo 1 organización registrada, lo que indica alta fragilidad de cobertura comunal fuera de los centros urbanos principales.

La presencia en 162 de 346 comunas significa que el 53,2% de las comunas del país no tiene ninguna organización catastrada de educación artística no formal visible ante el MINCAP. Este dato es el indicador más concreto de brecha de cobertura territorial que el catastro permite construir.

Tabla 1.6. Síntesis de cobertura comunal (N=439) *variables P6 y P7.*

Indicador	Valor
Total comunas con al menos 1 organización catastrada	162 de 346 (46,8%)
Total comunas sin ninguna organización catastrada	184 (53,2%)
Comunas con solo 1 organización (alta fragilidad)	81 (50,0% de las con presencia)
Comunas con 5 o más organizaciones	20 (12,3% de las con presencia)
Top 3 comunas (Valparaíso, Santiago, Viña del Mar)	77 organizaciones (17,5% del total)
Región con mayor concentración comunal	Metropolitana: 116 org. en múltiples comunas

3.1.3 Síntesis e interpretación integrada

1) Concentración macrozonal con periferia subrepresentada

La mitad del campo catastrado (49,7%) se concentra en la macrozona Centro, con la Región Metropolitana como nodo dominante (26,4%). Esta concentración tiene dos explicaciones parcialmente complementarias: la RM efectivamente concentra mayor densidad poblacional y de organizaciones culturales, pero el catastro las captura con mayor eficiencia porque sus mecanismos de convocatoria operan mejor en territorios con mayor conectividad institucional. Las macrozonas Austral (4,1%) y Norte Grande (8,7%) están sistemáticamente subrepresentadas. En ambas, las formas organizacionales menos formalizadas tienen menor probabilidad de haber respondido a una convocatoria ministerial.

Esta concentración se replica a escala comunal: el catastro registra presencia en 162 de las 346 comunas del país (46,8%), y las 20 comunas con mayor presencia concentran el

46,1% del total de organizaciones. En el extremo opuesto, 81 comunas —la mitad de aquellas con al menos una organización— tienen un único registro, lo que indica alta fragilidad de cobertura fuera de los centros urbanos principales. El 53,2% de las comunas del país no tiene ninguna organización catastrada, dato que constituye el indicador más concreto de brecha territorial que el catastro permite construir.

La concentración no es únicamente un fenómeno demográfico. Las organizaciones periféricas describen el territorio como una condición que estructura su forma de operar: la distancia con los centros de decisión se traduce en menor acceso a información sobre convocatorias, plazos más ajustados para cumplir requisitos administrativos y dificultad para establecer vínculos con redes de pares. Este mecanismo produce una subrepresentación que no puede corregirse solo con más convocatorias: requiere instrumentos diferenciados que lleguen activamente a los territorios con menor conectividad institucional.

2) Predominio urbano con presencia rural no marginal

El 68,3% opera en contexto urbano, pero el 31,7% lo hace en contextos rural o mixto: 139 organizaciones que operan fuera de los centros urbanos principales. La macrozona Norte Chico presenta la mayor ruralidad relativa del catastro (47,9%), mientras la Sur tiene la mayor proporción mixta (22,4%), coherente con la estructura territorial de regiones con alta ruralidad relativa y centros urbanos intermedios.

Las organizaciones rurales y mixtas no sólo operan en contextos distintos: desarrollan pedagogías distintas. El trabajo en territorios rurales está frecuentemente asociado a prácticas de mayor arraigo comunitario, mayor continuidad con tradiciones locales y mayor vínculo con el entorno social inmediato. El arte, en estos contextos, no se separa de las prácticas cotidianas de la comunidad: es parte del ciclo cultural, del calendario festivo, de los rituales de cohesión social. Esta lógica pedagógica se traduce en formas organizacionales menos formalizadas —menor proporción con espacio propio en la macrozona Sur (39,6%), mayor dependencia de espacios facilitados por municipios o juntas de vecinos— pero no necesariamente de menor impacto o menor profundidad formativa.

La presencia rural del 31,7% no debe leerse como una anomalía del campo sino como uno de sus rasgos constitutivos. Ignorar esa presencia en el diseño de instrumentos de política equivale a diseñar para el campo urbano-formalizado mientras se deja sin soporte a casi un tercio de las organizaciones que efectivamente operan.

3) Heterogeneidades disciplinares y de públicos con lógica territorial

El Norte Grande destaca por la mayor proporción de artesanía (39,4%) y la cobertura más alta de pueblos originarios (35,1%), coherente con la composición demográfica e identitaria de las regiones de Tarapacá, Antofagasta y Arica. El arte urbano (30,3%) también es significativamente más alto que el promedio nacional (19,7%), lo que puede relacionarse

con la mayor presencia de expresiones culturales contemporáneas de contextos migratorios y juveniles. La macrozona Sur muestra mayor orientación a la artesanía (35,4%) y la mayor cobertura de pueblos originarios después del Norte Grande (29,7%), consistente con la presencia de comunidades mapuche y pehuenche. La macrozona Sur presenta además la menor proporción de espacio propio del catastro (39,6%), sugiriendo mayor dependencia de espacios facilitados y mayor presencia de colectivos comunitarios de base.

Estas especificidades disciplinares y de públicos no son variaciones menores respecto a un modelo central: son expresiones de identidades territoriales que el campo ha incorporado como núcleo de su práctica educativa. Las prácticas artísticas de los territorios periféricos —especialmente aquellas vinculadas a pueblos originarios, identidades locales o saberes no codificados— tienen mayor dificultad para ser formuladas en los términos que los instrumentos de fomento demandan. Esta brecha de legibilidad institucional produce una subestimación sistemática del campo periférico que los datos cuantitativos no pueden corregir por sí solos.

4) El territorio como factor estructurante de la desigualdad

La distribución territorial del campo no es sólo un dato descriptivo: es un indicador de desigualdad estructural en el acceso a la educación artística no formal. Las organizaciones periféricas no sólo son menos en número relativo: también operan con menores recursos, menor acceso a financiamiento público y menor capacidad de articulación. La correlación entre periferia territorial y precariedad organizacional —menor espacio propio, mayor dependencia de financiamiento externo, menor formalización pedagógica— es uno de los hallazgos transversales más relevantes del análisis territorial.

Este patrón tiene implicancias directas para la política pública. Una política de educación artística que distribuye sus instrumentos de fomento de manera territorialmente ciega —convocatorias únicas con requisitos uniformes, financiamiento por concurso sin diferenciación territorial— tiende a reforzar la concentración existente. Las organizaciones con mayor capacidad administrativa y mayor cercanía a los centros de decisión tienen ventaja estructural en los procesos de postulación. El resultado es un campo que se concentra progresivamente en los territorios que ya concentran recursos.

El campo invisible —organizaciones que no respondieron la convocatoria por falta de conectividad, por desconocimiento del instrumento o por operar con lógicas organizacionales incompatibles con los formatos de postulación— es precisamente el que opera en los territorios más periféricos y con las formas más comunitarias y menos formalizadas. La distancia entre el campo catastrado y el campo real es, en gran medida, una distancia territorial. Reconocer este límite constitutivo del catastro es condición para que sus datos sean usados correctamente en el diseño de política pública.

Tres lecturas integradas de la dimensión territorial

(1) La concentración no es solo demográfica: el catastro captura mejor a las organizaciones de territorios con mayor conectividad institucional. El 53,2% de las comunas del país no tiene ninguna organización registrada, y 81 comunas tienen solo una. La distribución que muestra el informe es la del campo visible ante el MINCAP, no del campo real.

(2) La periferia tiene especificidades que son fortalezas: el perfil disciplinar y de públicos de las macrozonas Norte Grande y Sur expresa identidades territoriales que el campo ha integrado como núcleo pedagógico. No son déficits respecto al centro: son la diversidad cultural que la Política Nacional de Educación Artística 2024–2029 declara como valor.

(3) La brecha territorial es una brecha de política pública: los instrumentos uniformes refuerzan la concentración existente. Diferenciación territorial de convocatorias, indicadores de densidad relativa por habitante y reconocimiento de formas organizacionales no formalizadas son las tres palancas concretas que los datos identifican.

3.1.4 *Patrones, brechas y oportunidades*

Patrones

- Concentración en Centro (49,7%) con gradiente decreciente hacia las periferias; el catastro refleja tanto la distribución real del campo como los sesgos de captura institucional.
- Predominio urbano (68,3%) con presencia rural/mixta del 31,7%, heterogéneamente distribuida por macrozona.
- Perfil disciplinar y de públicos con anclaje territorial: Norte Grande con mayor artesanía y pueblos originarios; Sur con artesanía y cobertura mapuche; Norte Grande con mayor arte urbano.
- Correlación entre periferia territorial y precariedad organizacional: menor espacio propio y mayor dependencia de espacios facilitados en macrozonas periféricas: Las macrozonas periféricas concentran menor proporción de espacio propio (Austral: 33,3%; Sur: 39,6%) y mayor dependencia de espacios facilitados. Este patrón se autoperpetúa: la precariedad dificulta la postulación a fondos, lo que mantiene la precariedad.

Brechas

- Subrepresentación de macrozonas periféricas relativa a su extensión territorial y diversidad cultural real.
- El campo rural y comunitario —colectivos sin personería, organizaciones de base, saberes ancestrales— es el más invisible para el catastro y el que requiere mayor atención diferenciada de política pública: Los colectivos sin personería, organizaciones de base y portadores de saberes ancestrales son el segmento más invisible del catastro y el que requiere mayor atención diferenciada. Su ausencia no indica inexistencia: indica que los mecanismos de convocatoria no los alcanzan.
- Ausencia de indicadores de densidad relativa (organizaciones por habitante) que permitan comparaciones territoriales ajustadas por población.
- Brecha de legibilidad institucional. Las prácticas artísticas de los territorios periféricos tienen mayor dificultad para ser formuladas en los términos que los instrumentos de fomento demandan. Esta brecha no es administrativa: es conceptual, y no puede corregirse solo con simplificación de formularios.

Oportunidades

- Desarrollar indicadores de cobertura territorial relativa (organizaciones por cada 10.000 habitantes) para cada macrozona. – Organizaciones por cada 10.000 habitantes para cada macrozona y región, como indicador operativo del principio de descentralización establecido en la Política Nacional de Educación Artística 2024–2029. Permitiría orientar la asignación territorial de recursos con mayor precisión.
- Diseñar convocatorias diferenciadas para territorios periféricos y rurales. Mecanismos de acreditación adaptados a la ruralidad y a formas organizacionales de baja formalización: requisitos simplificados, acompañamiento técnico territorial para la formulación, criterios de evaluación que reconozcan especificidades locales.
- Reconocer las especificidades disciplinares territoriales como activo del campo. El perfil artístico del Norte Grande y la Sur no es un déficit: es diversidad cultural que la política debe sostener, no reducir a categoría residual. Los instrumentos de fomento deben reflejar esa diversidad en sus criterios de elegibilidad y evaluación.

Dimensión 2 | Configuración estructural del campo

QUIEN SOSTIENE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA NO FORMAL EN CHILE: FORMAS ORGANIZACIONALES, CONDICIONES MATERIALES Y CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES

3.2.1 *Encuadre metodológico*

Esta dimensión constituye la capa fundante del análisis. Antes de comprender qué se enseña, cómo se enseña o con qué intencionalidad pedagógica operan las organizaciones, es necesario saber quién las sostiene y bajo qué condiciones materiales e institucionales se despliega su acción. La pregunta condicionante es: ¿cuáles son las configuraciones organizacionales e institucionales que hacen posible —o que obstaculizan— la educación artística no formal en el país? La estructura del campo no es un telón de fondo neutral para la pedagogía: es su condición de posibilidad.

Variables: P15 (rol educativo), P16 (tipo de organización), P11 (antigüedad), P20 (espacio físico), P21 (financiamiento). Universo: N=439. El nivel cualitativo analiza las 52 respuestas abiertas de P16 other (organizaciones sin categoría adecuada) y el corpus de P22 (origen de metodologías), orientado a identificar las lógicas de legitimación desde las cuales el campo justifica su existencia y su derecho al reconocimiento institucional.

Advertencia sobre sesgo de selección institucional. El catastro captura el campo tal como es visible ante el MINCAP. La subrepresentación de colectivos (4,8%) y del 11,8% sin categoría en P16 (tipo de organización) es, en sí misma, un hallazgo analítico sobre los límites del reconocimiento estatal. Los colectivos artístico-pedagógicos son el tipo organizacional con el perfil pedagógico más intenso del catastro (media de reflexión crítica 4,42; dimensión emocional 4,21), y son precisamente los menos representados.

3.2.2 *Lectura de datos*

Tabla 2.1. P15 Rol educativo declarado (N=439)

Rol educativo (P15)	n	%
Si, desarrollan actividades formativas	246	56,0%
Si, desarrollan y facilitan el espacio	168	38,3%
Si, facilitan el espacio	8	1,8%
No / No sabe	17	3,9%

El 94,3% del campo catastrado ejerce algún rol educativo activo. El 56% desarrolla actividades formativas propias; el 38,3%, desarrolla y facilita simultáneamente. Solo el 3,9% declara no ejercer rol educativo. Este resultado no es banal: el instrumento fue diseñado para capturar agentes de educación artística no formal, y la altísima autodeclaración de rol formativo confirma que el universo relevado se reconoce como parte de ese campo. Lo que P15 (rol educativo) no puede revelar es la calidad de esa función educativa —eso corresponde a la Dimensión de Intencionalidad Pedagógica—, pero sí establece que el campo tiene conciencia de su rol formativo como rasgo constitutivo, no accidental.

Tabla 2.2. P16 Tipo de organización (N=439)

Tipo de organización (P16)	n	%
Espacio cultural de educación no formal	141	32,1%
Institución de educación artística no formal	89	20,3%
Organizaciones	72	16,4%
Programas o proyectos	47	10,7%
Colectivos	21	4,8%
No encontró categoría — P16_other	52	11,8%
No llego al modulo (-999)	17	3,9%

Tabla 2.3. P20 Tipos de espacio físico (respuesta múltiple, N=439)

Tipo de espacio (P20)	n	% sobre N=439
Espacios formales facilitados por otras instituciones	257	58,5%
Espacios informales (casas, sedes comunitarias, plazas)	232	52,8% ¹⁵¹
Espacios públicos abiertos (plazas, calles, parques)	227	51,7%
Trabajo itinerante o virtual (sin espacio estable)	178	40,5%
Espacios formales propios (sedes, salas, edificios)	173	39,4%

Tabla 2.4. P21 Fuentes de financiamiento (respuesta múltiple, N=439)

Tipo de financiamiento (P21)	n	% sobre N=439
Autónomo / Autogestionado	332	75,6%
Público Regional o Local	172	39,2%
Público Nacional	147	33,5%
Privado	134	30,5%

Tabla 2.5. P11 Periodos de fundación (N=433 válidos)

Periodo	n	%
Antes de 1990	18	4,2%
1990-1999	24	5,5%
2000-2009	75	17,3%
2010-2014	72	16,6%
2015-2019	149	34,4%
2020 en adelante	95	21,9%

3.2.3 Síntesis e interpretación integrada

1) Un campo que se reconoce formativo pero opera desde la informalidad

La primera lectura transversal es la de un campo con alta conciencia de su rol educativo — 94,3% declara función formativa activa— que opera mayoritariamente desde condiciones materiales de informalidad: sin espacio propio (60,6%), sin financiamiento externo estable (25,7% con autogestión pura), y con formas organizacionales que el propio instrumento tiene dificultades para clasificar (11,8% sin categoría). Esta combinación —conciencia formativa alta, condición estructural precaria— es la tensión constitutiva de la dimensión y el punto de partida para toda interpretación del campo.

2) La figura institucional intermedia como perfil dominante

El campo está dominado por el espacio cultural de educación no formal (32,1%), una forma institucional intermedia que no es ni la institución académica formalizada ni el colectivo comunitario informal: combina función territorial con intención formativa y formalización parcial. Que esta sea la categoría dominante no es un dato neutro: sugiere que el campo ha desarrollado una forma organizacional propia, adaptada a sus condiciones, que los

marcos institucionales convencionales no capturan del todo. Sumada a las instituciones de educación artística no formal (20,3%), más del 52% del catastro opera bajo denominaciones que incorporan explícitamente la función educativa.

3) Campo joven con estímulo estatal como condicionante de fundación

La mediana del año de inicio en 2016 caracteriza al campo como un ecosistema en formación: el 56,3% tiene menos de diez años de existencia. La oleada fundacional de 2015-2019 (34,4%) coincide con el periodo de mayor expansión presupuestaria del sector cultural en Chile —2015 fue el primer ejercicio en que el presupuesto del CNCA superó los \$100 mil millones (Observatorio de Políticas Culturales, 2014)—. Esta correlación temporal permite hipotetizar que el financiamiento público operó también como estímulo de creación organizacional —incentivando la formalización de iniciativas que de otro modo habrían permanecido informales— y no únicamente como mecanismo de sostenimiento de estructuras preexistentes.

4) Precariedad espacial estructural: itinerancia como estrategia y como restricción

El dato más elocuente de P20 es lo que revela por ausencia: sólo el 39,4% cuenta con espacio formal propio —y de esos, apenas 45 organizaciones (10,3%) lo tienen como único tipo de espacio. El 60,6% no tiene espacio propio. Los tres tipos de espacio más frecuentes son formas de dependencia o itinerancia: espacio facilitado (58,5%), informal (52,8%) y público abierto (51,7%). Sin embargo, el análisis de cruces entre P20 y variables pedagógicas (N=368) revela que las organizaciones itinerantes presentan perfiles comparables y en varias dimensiones superiores a los de organizaciones con infraestructura propia: mayor reflexión crítica (media 4,25 vs. 4,01), mayor intensidad en la dimensión emocional/afectiva (4,18 vs. 4,03) y mayor orientación comunitario-territorial en P19 (86,5% vs. 78,6%). Este hallazgo obliga a distinguir dos formas de itinerancia: la que es restricción estructural y la que es decisión metodológica deliberada de proximidad territorial.

5) Autogestión como norma, no como elección: la paradoja de la autonomía

El 75,6% se declara autogestionado. Pero la autogestión convive con una dependencia material que los datos hacen visible: los mismos que se declaran autónomos son quienes más dependen de espacios ajenos y esfuerzo voluntario de sus integrantes. La autonomía es una posición enunciativa, no una condición material. Los 113 casos (25,7%) con

autogestión pura —sin ningún financiamiento externo— son el segmento de mayor fragilidad estructural del campo.

6) Las formas organizacionales no capturadas: el 11,8% como indicio, no como residuo

El análisis de las 52 denominaciones abiertas de P16_other revela que el problema no es de no-respuesta sino de insuficiencia taxonómica: estas organizaciones sí saben lo que son, pero no encuentran su nombre en las categorías disponibles. La codificación temática identifica cinco tipos organizacionales ausentes del instrumento: (1) la academia o escuela artística libre —con mayor estructuración curricular que el espacio cultural no formal pero sin certificación oficial—; (2) la organización de mediación artística y cultural —cuya lógica es el vínculo entre comunidad y experiencia artística o patrimonial—; (3) la red o articulación territorial de segundo nivel —que coordina otros agentes sin ejecutar directamente—; (4) la organización comunitaria con función cultural ampliada —de base comunitaria cuya función principal no es educativa pero desarrolla actividades formativas—; y (5) el espacio de creación y experimentación —donde la frontera entre hacer arte y enseñar arte es constitutivamente porosa.

7) Las cinco lógicas de legitimación del campo: desde donde se justifican

El análisis del corpus de P22 revela una dimensión que el instrumento no buscaba explícitamente pero que los datos hacen visible: el campo no solo describe como enseña, sino que justifica por qué lo que hace merece ser considerado educación artística legítima. La codificación temática identifica cinco lógicas, con múltiples codificaciones posibles.

- a. Logica 1— Saber pedagógico acumulado (99 respuestas, 26,9%). La metodología emerge del saber hacer construido en el tiempo —años de práctica, ajuste continuo, reflexión colectiva. Esta lógica es la más auténtica del campo y la menos legible para los instrumentos de política pública, que carecen de categorías para valorar el saber construido desde adentro.

“Las metodologías se han ido construyendo de manera progresiva a partir de procesos de práctica, reflexión y ajuste continuo, integrando saberes artísticos, pedagógicos y comunitarios.”

— Corporación del catastro (P22, Logica 1)

“Las metodologías emergen de la práctica, la experiencia y la reflexión colectiva, más que de la aplicación de modelos teóricos cerrados.”

— Organización del catastro (P22, Logica 1)

- b. Lógica 2 — Impacto social y comunitario (81 respuestas, 22,0%). La organización se justifica desde los efectos que produce en personas y territorios. El arte opera como medio de transformación, inclusión o bienestar. Esta lógica tiene mayor afinidad con los marcos de la política pública de corte social, lo que le otorga mayor visibilidad institucional.

“Toda nuestra metodología está enfocada a utilizar la música como una herramienta de cambio social.”

— Organización del catastro (P22, Lógica 2)

- c. Lógica 3 — Identidad y arraigo territorial (55 respuestas, 14,9%). La práctica se justifica desde la pertenencia a un lugar específico: patrimonio local, memoria comunitaria, cosmovisión, identidad barrial. El arte que se enseña es inseparable del territorio donde se enseña.

“Recolección oral, dado que no existe ninguna institución que entregue herramientas específicas para la disciplina en la que nos enfocamos, como es la Cueca Chilena. Lo anterior, implica que somos pioneros en el estudio para la enseñanza de esta disciplina.”

— Organización del catastro (P22, Lógica 3)

- d. Logica 4 — Disciplina artística y oficio (37 respuestas, 10,1%). La organización se justifica desde la solidez técnica y la trayectoria profesional de sus facilitadores. Es la lógica dominante en el Perfil 1 (institucionalidad consolidada) y la que mejor traduce sus credenciales al lenguaje de la evaluación institucional.

- e. Lógica 5 — Marcos teóricos reconocibles (25 respuestas, 6,8%). Educación popular, Montessori, Waldorf, Ludopedagogía, ABP, enfoque de derechos.

Es la lógica menos frecuente pero la de mayor visibilidad ante el Estado: estas organizaciones pueden articular por qué enseñan cómo enseñan.

“Practicamos la educación popular con metodologías más horizontales entre participantes y talleristas, buscando brindar espacios seguros para el autodescubrimiento a través de la práctica y la expresión de alguna disciplina artística, sin necesidad de calificaciones ya que el beneficio es netamente la salud mental.”

— Organización del catastro (P22, Lógica 5)

El campo no tiene un problema de calidad pedagógica sino un problema de traducción: las organizaciones con las lógicas de legitimación menos legibles institucionalmente son, frecuentemente, las de mayor intensidad formativa. Los instrumentos de fomento favorecen estructuralmente a quienes ya pueden decir lo que hacen en el idioma que el Estado escucha.

8) Los cuatro perfiles institucionales: configuraciones de ventaja y desventaja acumuladas

El cruce entre P16, P20 y P21 revela configuraciones que tienden a co-ocurrir con mayor frecuencia de la esperable por azar, produciendo posiciones diferenciales dentro del campo.

- a. Perfil 1 — Institucionalidad artístico-cultural consolidada. Organizaciones con alta formalización jurídica que cuentan con espacio propio o arrendado estable, financiamiento mixto y antigüedad superior a la mediana. Mayor capacidad de acumulación institucional, aunque la intensidad emocional y comunitaria es comparativamente menor que en perfiles más informales.
- b. Perfil 2 — Colectivo artístico-pedagógico autogestionado. Los 21 colectivos registrados, de los cuales el 66,7% son itinerantes y el 90,5% autogestionados. Son la categoría con mayor intensidad pedagógica (reflexión crítica media 4,42; dimensión emocional 4,21) y los más subrepresentados. Su visibilidad ante el Estado es baja porque operan con mayor autonomía respecto del financiamiento estatal.
- c. Perfil 3 — Programa público con cobertura territorial. Iniciativas dependientes de municipios o servicios públicos (programas o proyectos,

10,7%), con financiamiento fiscal directo. Su existencia está condicionada a la continuidad del mandato institucional que los sostiene: cuando el programa termina, la organización desaparece.

- d. Perfil 4 — Organización comunitaria con arraigo territorial. Organizaciones con base comunitaria que operan en espacios comunitarios o públicos, con financiamiento principalmente autogestionado y alta integración en el territorio. Es el perfil que más probabilidad tiene de aparecer en el 11,8% sin categoría de P16, y el que mayor riesgo de exclusión sistemática enfrenta.

La inversión entre visibilidad institucional e intensidad formativa es el hallazgo más importante de la dimensión: los perfiles 1 y 3 concentran mayor presencia en el registro porque sus formas organizacionales son más legibles para el Estado; los perfiles 2 y 4 tienen menor representación pero mayor intensidad pedagógica según los datos de P28. Esta inversión tiene implicancias directas para el diseño de política pública.

3.2.4 Brechas, patrones y oportunidades

Brechas

- Pobreza taxonómica del instrumento: el 11,8% sin categoría en P16 y los cinco tipos emergentes evidencian que el campo ha desarrollado formas propias que los marcos institucionales no pueden nombrar. Lo que no puede nombrarse no puede financiarse ni evaluarse.
- Los instrumentos de política favorecen estructuralmente a quienes dominan la lógica 5 (marcos teóricos reconocibles, 6,8%) por sobre las lógicas que articulan al 93% restante del campo.
- Subrepresentación sistemática de colectivos (4,8%) y formas comunitarias, que son los de mayor intensidad pedagógica según los cruces de P28.
- El 25,7% con autogestión pura —sin ningún financiamiento externo— es el segmento de mayor fragilidad estructural y probablemente de mayor dificultad de acceso a los instrumentos de política actuales.

Patrones

- Figura institucional intermedia como perfil dominante: el espacio cultural de educación no formal (32,1%) encarna una forma organizacional específica del campo artístico-cultural chileno.

- Campo joven con estímulo estatal como condicionante fundacional: la oleada 2015-2019 correlaciona con el ciclo expansivo del financiamiento cultural.
- Autogestión como modelo dominante (75,6%) con fragilidad material subyacente: espacios prestados, fondos concursables, trabajo voluntario.

Oportunidades

- Revisar y ampliar la tipología de P16 (tipo de organización) incorporando los cinco tipos organizacionales emergentes, aumentando la legibilidad del campo para el Estado.
- Diseñar instrumentos de fomento diferenciados para los cuatro perfiles institucionales: el fondo concursable anual estándar es el instrumento adecuado para el Perfil 1, no para los Perfiles 2 y 4, que necesitan continuidad, acompañamiento y reconocimiento antes que dinero por proyecto.
- Reconocer la itinerancia pedagógica como atributo de calidad, no como déficit infraestructural.
- Ampliar mecanismos de convocatoria y acreditación para capturar el campo no formalizado, con estrategias activas en territorios con baja representación.

Dimensión 3 | Estructuración pedagógica

CÓMO SE ORGANIZA EL PROCESO FORMATIVO: ENTRE LA SISTEMATICIDAD FRAGMENTADA Y LA PEDAGOGÍA FLEXIBLE

3.3.1 Encuadre metodológico

La dimensión evalúa el grado de desarrollo, sistematicidad e intencionalidad de los procesos educativos, evitando imponer estándares normativos propios de la educación formal. Variables: P22 (metodologías), P25 (atributos de estructuración), P26 (conductores), P27 (objetivos de aprendizaje), P29 (cambios observados), P31 (proceso creativo), P33 (estrategias didácticas). Universo: N=368. Tres ejes analíticos: (i) intencionalidad —explicitación del propósito formativo—; (ii) continuidad temporal —trayectorias educativas sostenidas—; (iii) nivel de organización —densidad técnico-administrativa.

3.3.2 Lectura de datos

Tabla 3.1. P25 Atributos de estructuración pedagógica (N=368)

Atributo de estructuración (P25)	n	%
Cronograma de actividades	249	67,7%
Actividad de cierre de ciclo	245	66,6%
Progresión en el nivel de enseñanza	174	47,3%
Proceso de formación continua	161	43,8%
Plan de estudios	115	31,3%
Entrega de certificación	114	31,0%
Proceso de admisión	67	18,2%
Examen de egreso	22	6,0%

Tabla 3.2. Tipología de modelos pedagogicos (análisis bivariado y de conglomerados P16 x P25)

Modelo pedagógico	Prevalencia	Características principales	Relación con financiamiento
Flexible Continuo	34,2%	Formación sostenida sin mallas rígidas; alta adaptabilidad	Alta autonomía; identidad del sector
Semiestructurado por Ciclo	26,7%	Organización intermitente supeditada a ciclos de fondos	Máxima dependencia concursable (64,3%)
Semiestructurado Continuo	15,1%	Equilibrio estructura básica y continuidad anual	Financiamiento mixto
Estructurado Continuo	14,3%	Malla, progresión y certificación; perfil de conservatorios	71,4% son conservatorios
Flexible Experiencial	9,8%	Acciones puntuales sin estructura ni continuidad	Alta precariedad; colectivos itinerantes

Tabla 3.3. Cruce P27 (objetivos) x P25 (estructuración): diferencias según declaración de objetivos

Atributo (P25)	Con objetivos (%)	Sin objetivos (%)	Diferencia
Cronograma de actividades	81,8%	66,7%	+15,1 pp
Cierre de ciclo	80,6%	66,7%	+13,9 pp
Progresión en nivel	58,2%	27,8%	+30,4 pp
Formación continua	54,4%	22,2%	+32,2 pp
Plan de estudios	39,7%	5,6%	+34,1 pp
Certificación	38,5%	27,8%	+10,7 pp
Proceso de admisión	27,1%	16,7%	+10,4 pp
Examen de egreso	7,6%	0,0%	+7,6 pp

3.3.3 Síntesis e interpretación integrada

1) La sistematicidad fragmentada como patrón estructural del campo

El hallazgo más robusto de la dimensión es la brecha entre la capacidad de gestión operativa y la formalización pedagógica. El 67,7% tiene cronograma y el 66,6% implementa cierres de ciclo —el campo sabe organizarse logísticamente. Pero los atributos que

garantizan una trayectoria educativa profunda son minoritarios: sólo el 31,3% tiene plan de estudios, el 43,8% ofrece formación continua y apenas el 6,0% examen de egreso. El campo posee el "cuando", pero carece del soporte material para consolidar el "cómo" formativo.

La distinción entre sistematicidad operativa (cronogramas, cierres de ciclo) y densidad pedagógica (planes de estudio, progresión, certificación) es la clave analítica central de la dimensión. El 67,7% de capacidad operativa convive con solo el 31,4% de densidad pedagógica: una brecha de 36 puntos porcentuales que revela que el sector tiene voluntad de orden, pero carece de soportes materiales para la progresión técnica.

2) El "Efecto Proyecto": la concursabilidad como arquitecto de la pedagogía

La dependencia del 64,3% del campo respecto a fondos públicos concursables actúa como vector de erosión pedagógica. La lógica de proyectos anuales fragmenta las trayectorias en unidades temporales mínimas ajustadas a plazos de rendición de cuentas. El Modelo Semiestructurado por Ciclo —el segundo más frecuente, 26,7%— es la expresión cuantitativa de este efecto: la pedagogía se ordena cuando hay financiamiento, se detiene cuando no lo hay. La fragmentación no es una elección metodológica sino una consecuencia directa de un modelo de financiamiento que impide la acumulación pedagógica de largo aliento.

3) La paradoja de la calidad informal: alta reflexión sin burocracia

La configuración LH —baja estructuración, alta intencionalidad— es la más desafiante analíticamente. Los colectivos territoriales y organizaciones comunitarias que operan sin mallas ni planes de estudio presentan, sin embargo, el 60% de realización de análisis crítico frecuente o constante (P32) y el 57% de valoración del error como oportunidad de aprendizaje (P30). Esta "sistematicidad líquida" produce experiencias de alto impacto emocional y comunitario que los sistemas de evaluación estatal no logran ver porque no adoptan la forma que estos sistemas demandan.

4) Dos lenguajes pedagógicos: objetivos de aprendizaje según el tipo de organización

El análisis de P27 revela dos concepciones del sujeto educativo y del rol del arte en la sociedad. Los modelos focalizados en NNA redactan objetivos en clave de excelencia técnica y progresión individual. Los modelos intergeneracionales y comunitarios los redactan en clave de encuentro, memoria colectiva y cohesión social: el sujeto no es el estudiante individual sino la comunidad.

Dimensión de redacción	Enfoque NNA (focalizado)	Enfoque intergeneracional (comunitario)
Sujeto del objetivo	El estudiante / El niño/a	La comunidad / El grupo / El "nosotros"
Foco del aprendizaje	Adquisición de técnica y expresión personal	Construcción de memoria y cohesión social
Relación con el arte	El arte como disciplina a dominar	El arte como puente de comunicación
Resultado esperado	Un producto de calidad o una certificación	Una transformación en la relación con el entorno

Esta distinción muestra que el campo intergeneracional no es una "falla" de focalización, sino una decisión pedagógica deliberada que entiende que la educación artística de un niño no puede separarse de su entorno social. Sin embargo, la actual estructura de los fondos públicos tiende a premiar la redacción técnica de los modelos focalizados, dejando en una "zona ciega" a los proyectos que redactan sus metas desde la complejidad del vínculo comunitario.

5) Caracterización de las metodologías del campo

El análisis del corpus de P22 permite identificar ocho tendencias metodológicas ordenadas por nivel de presencia:

Tendencia metodológica	Nivel de presencia	Observación
Participativas / comunitarias	Muy alta	Predominan ampliamente; núcleo dominante del campo
Experienciales (aprender haciendo)	Muy alta	Fuerte énfasis en la práctica artística directa
Territoriales / situadas	Muy alta	Metodologías adaptadas a contextos locales

Tendencia metodológica	Nivel de presencia	Observación
Mediación cultural	Alta	Presente en museos, centros culturales y proyectos
Híbridas interdisciplinarias	Alta	Cruce de disciplinas artísticas y sociales
Metodologías propias / autorales	Media-alta	ENE, 3C3M, Danza Sena; enfoques creados por el espacio
Formales / académicas	Media	Metodo Suzuki, ballet cubano, Waldorf, Montessori
Ancestrales / tradicionales	Media-baja	Alta relevancia cultural aunque menor frecuencia

“Cada proyecto se diseña según el territorio. El facilitador no llega con una metodología cerrada: llega con herramientas y las adapta con la comunidad.”

— Organización del catastro (P22, tendencia territorial-situada)

3.3.4 Brechas, patrones y oportunidades

Brechas

- Financiamiento: la dependencia de fondos concursables fragmenta trayectorias formativas (64,3%).
- Centralismo territorial: concentración de oferta en RM y Valparaíso (45%); el 63,5% de los procesos de formación continua se concentran en zonas urbanas.
- Formalización pedagógica: sólo 31,4% tiene plan de estudios; en la ruralidad "no falta arte, sino sostenibilidad pedagógica".
- Invisibilidad de impactos complejos: los impactos más profundos de los modelos LH (desarrollo emocional, pertenencia territorial, elaboración de traumas) son tratados como "anecdóticos" por los sistemas de evaluación convencionales.

Patrones

- Sistematicidad fragmentada: alta capacidad operativa (cronogramas, cierres) con baja formalización de trayectorias (planes, progresión, certificación).
- Modelo Flexible Continuo (34,2%) como perfil dominante: la flexibilidad como identidad y resistencia pedagógica del sector.

- Alta cultura de reflexión (60% realiza análisis crítico frecuente) incluso en organizaciones con baja estructuración formal.

Oportunidades

- Sostenibilidad plurianual: transitar de la concursabilidad anual hacia convenios de desempeño de 3 años para estabilizar equipos y mallas.
- Indicadores de impacto narrativo: validar relatos de cambio y diarios de campo como evidencia legítima de aprendizaje.
- Nodos territoriales rurales: crear infraestructuras permanentes en zonas rurales para mitigar la itinerancia forzada.

Dimensión 4 | Intencionalidad pedagógica

EL PROPÓSITO FORMATIVO DEL CAMPO: ENTRE LA PEDAGOGÍA DECLARADA, LA PRÁCTICA SITUADA Y LA INVISIBILIDAD INSTITUCIONAL

3.4.1 *Encuadre metodológico*

Esta dimensión despliega una nueva capa de análisis: habiendo descrito quien sostiene la educación artística no formal y desde qué condiciones materiales opera, corresponde examinar el sentido formativo que articula sus actividades. La intencionalidad pedagógica no refiere únicamente a la existencia de objetivos de aprendizaje formalizados: comprende el conjunto de decisiones —explícitas o implícitas— que orientan que se enseña, cómo se enseña y con qué concepciones del proceso formativo se opera. Esta dimensión es el punto de contacto entre la condición estructural del campo y su expresión pedagógica cotidiana.

Variables: P27 (objetivos de aprendizaje), P19 (enfoques orientadores, 8 ítems), P22 (origen de metodologías, abierta), P28 (dimensiones del desarrollo, 5 ítems en escala Likert 1-5), P30 (enfoque del proceso creativo), P32 (evaluación y reflexión, escalar 1-5), P29 (cambios observados, abierta). Universo: N=368. El marco teórico articula el Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa —que articula apreciación, reflexión y producción artística— y el enfoque de Elliot Eisner sobre las formas de comprensión cualitativas que emergen de la experiencia estética.

Advertencia sobre sesgo de representación. Los colectivos artístico-pedagógicos representan el 4,8% del universo relevado pero presentan el perfil pedagógico más intenso: media de reflexión crítica 4,42; dimensión emocional 4,21; enfoque

comunitario-territorial 84,2%. Su subrepresentación implica que los resultados de P19, P28 y P30 subestiman la intensidad formativa real del campo.

3.4.2 Lectura de datos

Tabla 4.1. P19 Enfoques de las actividades (N=368, respuesta múltiple)

Enfoque (P19)	n (si)	%
Expresivo-creativo	331	89,9%
Socioemocional	315	85,6%
Comunitario-territorial	299	81,2%
Interdisciplinario/convergente	282	76,6%
Otro	264	71,7%
Técnico-disciplinar	260	70,7%
Patrimonial/identitario	229	62,2%
Lúdico-recreativo	194	52,7%

Tabla 4.2. P28 Dimensiones del desarrollo trabajadas — escala 1 a 5 (N=361-365 por ítem)

Dimensión (P28)	Media	% alta (4-5)	% baja (1-2)	n
Reflexión crítica (P28_5)	4,06	70,9%	14,0%	364
Emocional/afectiva (P28_3)	4,05	72,6%	13,2%	365
Corporal/sensorial (P28_2)	3,80	65,1%	20,3%	364
Social/relacional (P28_4)	3,61	59,3%	26,0%	361
Cognitiva/conceptual (P28_1)	3,52	55,5%	30,8%	364

Tabla 4.3. P30 Enfoque del proceso creativo (N=368, respuesta múltiple)

Orientación del proceso creativo	n (si)	%
Experimentación (error como oportunidad, evaluación del proceso)	252	68,5%
Producción de obra/resultado junto con experimentación	203	55,2%
Proceso guiado por el facilitador	86	23,4%

Orientación del proceso creativo	n (si)	%
Libre exploración sin encuadre pedagógico	50	13,6%

Tabla 4.4. P32 Evaluación y reflexión — escala 1-5 (Media=3,79; N=368)

Valor	n	%	Rango acumulado
1 — muy bajo	5	1,4%	Bajo (1-2): 13,9%
2	46	12,5%	
3 — medio	98	26,6%	Medio (3): 26,6%
4	93	25,3%	Alto (4-5): 59,5%
5 — muy alto	126	34,2%	

3.4.3 Síntesis e interpretación integrada

1) Una tríada dominante: lo expresivo, lo socioemocional y lo comunitario-territorial

La distribución de P19 revela que el campo se organiza en torno a una tríada dominante: lo expresivo-creativo (89,9%), lo socioemocional (85,6%) y lo comunitario-territorial (81,2%), con diferencias sustantivas respecto de los enfoques subsiguientes. Esta triada no es casual: constituye la huella pedagógica de un campo que se ha construido históricamente en los márgenes de la educación formal, donde la expresión, la emoción y el territorio han operado como ejes articuladores frente a la lógica disciplinar de la escuela. El enfoque técnico-disciplinar —que en modelos conservatoriales ocuparía el primer lugar— aparece en sexta posición (70,7%), subordinado a la lógica integral.

2) La jerarquía de P28: una pedagogía de la experiencia vivida

Los resultados de P28 son particularmente reveladores. Las dos dimensiones con mayor media son reflexión crítica (4,06) y emocional/afectiva (4,05), seguidas por corporal/sensorial (3,80). La dimensión cognitiva/conceptual es la de media más baja y mayor proporción de respuestas en el rango bajo (30,8%). Este perfil configura exactamente lo que Eisner describe como "formas de comprensión cualitativas que emergen de la experiencia estética": el aprendizaje artístico en sus mejores expresiones no consiste en acumular información sobre el arte, sino en desarrollar capacidades de percepción, expresión y reflexión que modifican la relación del sujeto con el mundo (Eisner, 1998, 2004).

La alta presencia de la dimensión corporal/sensorial (65,1% en rango alto; media 3,80) merece atención particular. La corporalidad no es un accidente del aprendizaje artístico: es su condición de posibilidad. El cuerpo que baila, que toca, que modela, que actúa, es el soporte de la experiencia estética. Que el 65,1% de las organizaciones trabaje esta dimensión con alta intensidad señala una comprensión encarnada del aprendizaje que el documento Voces para la Educación Artística (UNESCO-MINCAP, 2021) reconoce explícitamente como una de las contribuciones diferenciales de la educación artística no formal.

3) Las cinco lógicas de origen metodológico: desde donde construye saber el campo

El corpus de P22 (368 respuestas) revela cinco logias de origen metodológico que coexisten, frecuentemente combinadas. El 49% de las respuestas combina más de un patrón, y el 45,4% contiene lenguaje explícito de articulación o integración.

- a. Lógica 1 — Empírica/práctica acumulada (96 respuestas, 26,1%). La metodología emerge del saber hacer acumulado en la práctica directa, sin necesaria referencia a marcos teóricos formales. El cuerpo del facilitador y la memoria de los procesos anteriores son el soporte principal del saber pedagógico.

“La metodología del circo social se origina a partir de la experiencia, investigación y praxis de la utilización del circo por parte del equipo de trabajo.”

— Organización del catastro (P22, Lógica 1)

- b. Lógica 2 — Formación académica y profesional (84 respuestas, 22,8%). La metodología se ancla en la formación formal de los facilitadores. Es la segunda más frecuente en el catastro, lo que refleja el sesgo de selección hacia organizaciones más formalizadas.

“Contamos con un profesional a cargo de la coordinación académica que revisa las metodologías pedagógicas.”

— Organización del catastro (P22, Lógica 2)

- c. Lógica 3 — Construcción colectiva y participativa (118 respuestas, 32,1%) — la más frecuente. La metodología no es un diseño previo del facilitador, sino una construcción que ocurre con la comunidad en respuesta a sus necesidades.

“Nuestras metodologías se originan desde el interés colectivo por el arte y la naturaleza, promoviendo actividades que vinculan el territorio con sus habitantes. Creemos que hay que conocer para proteger, bajo esta consigna, el arte y la cultura son nuestras herramientas pedagógicas.”

— Organización del catastro (P22, Lógica 3)

“Se originan a través de la experiencia colectiva, que va tomando forma a través de una búsqueda constante de mejorar y trabajar con buenas metodologías, basadas en el desarrollo integral de las personas.”

— Organización del catastro (P22, Lógica 3)

- d. Logica 4 — Marco pedagógico reconocible (26 respuestas, 7,1%) — minoría analíticamente significativa. Educación popular, Waldorf, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Ludopedagogía, Reggio Emilia. Es la menos frecuente pero cualitativamente la más diferenciada: estas organizaciones pueden articular porque enseñan como enseñan.

“Practicamos la educación popular con metodologías más horizontales entre participantes y talleristas, buscando brindar espacios seguros para el autodescubrimiento a través de la práctica y la expresión de alguna disciplina artística, sin necesidad de calificaciones ya que el beneficio es netamente la salud mental.”

— Organización del catastro (P22, Logica 4)

“Implica un reconocimiento del otro como un individuo con saberes previos que son importantes de considerar al momento de generar proyectos o estructuras formativas.”

— Organización, desde la Ludopedagogía (P22, Logica 4)

“Metodologías pedagógicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): surgen de la necesidad de aprendizaje activo, donde los estudiantes generan materiales y evalúan procesos. Se adaptan a contextos locales, incorporando arte contemporáneo como herramienta de indagación.”

— Organización del catastro (P22, Logica 4)

- e. Lógica 5 — Origen territorial y emergente (52 respuestas, 14,1%). La metodología no precede al territorio: emerge de él. El contexto local —barrio, comunidad, necesidades específicas, cosmovisión— es el generador de la propuesta pedagógica.

“Enseñanza teórico práctica de la música mapuche williche correspondiente al territorio kunko williche.”

— Organización del catastro (P22, Lógica 5)

“Las metodologías se originan en nuestro Plan Regular de Estudios, construido colectivamente a partir de la experiencia pedagógica de la Escuela, el oficio artístico y las necesidades del territorio. Este plan articula enseñanza técnica, investigación, reflexión crítica y vinculación con la comunidad.”

— Organización del catastro (P22, Lógica 5)

4) Los cinco tipos de cambio observados: una gramática transformadora compartida

El corpus de P29 (368 respuestas) es notablemente convergente: el 49% menciona dos o más tipos de cambio simultáneamente, lo que revela que el campo percibe sus impactos de forma integral, no compartimentada. La convergencia de los cinco tipos a través de la diversidad del campo sugiere que existe una gramática transformadora compartida.

- a. Tipo C1 — Cambios en la relación consigo mismo (197 respuestas, 53,5%). Autoestima, confianza, seguridad personal, bienestar emocional, capacidad de expresión. Es el tipo más referenciado, con presencia transversal a disciplinas, territorios y tipos de organización.

“Lo que más he visto es que las personas que nunca habían participado han dejado atrás la timidez, el miedo y el temor de pararse en el escenario, me dicen "oh nunca pensé que iba a hacer esto", eso me da alegría.”

— Organización del catastro (P29, Tipo C1)

“Generalmente se ha observado un impacto positivo en la autoestima, la confianza personal y la valoración del propio quehacer creativo. También se ha observado el establecimiento de vínculos interpersonales significativos entre los participantes y un desarrollo en las capacidades analítico-críticas en entornos colectivos.”

— Organización del catastro (P29, Tipo C1)

- b. Tipo C2 — Cambios en la relación con otros (156 respuestas, 42,4%). Vínculos comunitarios, sentido de pertenencia, trabajo colaborativo, empatía. Aparece frecuentemente articulado con C1: el desarrollo personal y el relacional se describen como inseparables.

“Las y los jóvenes participantes frecuentemente califican el espacio como un "espacio seguro" para expresar su identidad y emocionalidad, donde se respeta la diversidad y su voz es escuchada. Además, se generan comunidades de jóvenes que se afianzan al atravesar procesos de creación colectiva.”

— Organización del catastro (P29, Tipo C2)

“Los participantes acuden a las sesiones de trabajo mural con mucha alegría, manifestando lo bien que se sienten pintando y entregando algo para la comunidad en que habitan. Eso les genera más pertenencia y orgullo de donde viven.”

— Organización del catastro (P29, Tipo C2)

- c. Tipo C3 — Cambios corporales y sensoriales (78 respuestas, 21,2%). Conciencia corporal, coordinación, presencia escénica, esquema corporal, habilidades motrices. Coherente con la alta presencia de P28_2 en el análisis cuantitativo.

“Hemos observado mejoras en postura, coordinación y respiración; aumento de autoestima y seguridad emocional; y un fuerte desarrollo del trabajo en equipo, la comunicación y el sentido de pertenencia.”

— Organización del catastro (P29, Tipo C3)

- d. Tipo C4 — Cambios cognitivos y técnicos (111 respuestas, 30,2%). Dominio técnico, creatividad, pensamiento crítico. Con el 30% de presencia, lo cognitivo/técnico no es un tipo residual: el campo no renuncia al aprendizaje técnico, lo integra dentro de una concepción formativa más amplia.

“El 97% de todos nuestros asociados desde que nació la agrupación entró a la universidad, eso es fundamental. Compromiso con nuestra comunidad.”

— Organización del catastro (P29, Tipo C4 — articulación con trayectoria educativa)

- e. Tipo C5 — Cambios territoriales e identitarios (96 respuestas, 26,1%). Arraigo territorial, valoración del patrimonio y la cultura local, identidad comunitaria, orgullo de lugar.

“Los participantes se muestran agradecidos y comprometidos con su territorio, aprecian sus espacios, barrios y espacios naturales. El trabajo vinculado al territorio y a sus propios intereses y emociones genera sensación de logro mayor y satisfacción personal que los motiva a seguir creando.”

— Organización del catastro (P29, Tipo C5)

5) La brecha entre intencionalidad declarada y capacidad de explicitarla

En P19, casi el 90% declara un enfoque expresivo-creativo. Pero en P22, cuando se pregunta cómo, las descripciones frecuentemente no permiten identificar qué operaciones pedagógicas concretas producen esos resultados. El enfoque se declara como orientación general, pero la metodología que lo operacionaliza permanece implícita, invisible incluso para quien la practica. La brecha no es entre lo que se quiere hacer y lo que se hace, sino entre lo que se hace y la capacidad de nombrarlo en los términos que los instrumentos de política demandan.

El campo de la educación artística no formal en Chile expresa una intencionalidad pedagógica que concibe el arte fundamentalmente como práctica de transformación del sujeto y de construcción de comunidad. Esa intencionalidad es real y coherente, visible en P19, P28 y P29, pero no está formalizada en dispositivos que la hagan legible hacia el exterior. Las organizaciones saben lo que quieren producir; no han desarrollado los dispositivos que hacen esa intencionalidad explícita para el Estado.

3.4.4 Brechas, patrones y oportunidades

Brechas

- La brecha más determinante: entre la intencionalidad pedagógica declarada y su estructuración operativa. El 64,3% sin objetivos explicitados (P27), sin mecanismos evaluativos sistemáticos. La brecha no es un fracaso: es el síntoma de un campo que tiene el horizonte claro pero no ha desarrollado los dispositivos que lo conectan con la práctica de manera documentable.
- Esa brecha de formalización tiene una causa estructural: el 75,6% del campo opera autogestionado. La informalidad pedagógica no es un rasgo cultural intrínseco al campo: es el efecto de condiciones materiales de precariedad.

- Rezago en transversalización del enfoque de género (52,7% en P19) y derechos y diversidad, coherente con menor cobertura de grupos más vulnerables en P17.
- Invisibilidad de las lógicas de legitimación dominantes (Lógica 1: saber acumulado; Lógica 3: construcción colectiva) ante instrumentos que privilegian la Lógica 4 (marcos reconocibles).

Patrones

- Campo mayoritariamente intencional y reflexivo: 89,9% con enfoque expresivo-creativo; 85,6% socioemocional; 59,5% reflexión alta en P32.
- Pedagogías procesuales dominantes: la experimentación como núcleo (68,5%), el error como oportunidad (57%).
- Gramática transformadora compartida: cinco tipos de cambio (C1-C5) que co-ocurren con regularidad.

Oportunidades

- Reconocer la pedagogía implica como saber legítimo, no como déficit a corregir. Los criterios de evaluación del MINCAP deberían valorar la coherencia interna entre enfoques declarados, dimensiones priorizadas y cambios observados.
- Invertir en sistematización, no en estandarización: acompañar a las organizaciones en la explicitación de propósitos que ya tienen, en sus propios lenguajes.
- Construir un vocabulario pedagógico compartido desde el campo, no para el campo.

Dimensión 5 | Mediación cultural y artística

EL VOCABULARIO DOMINANTE DEL CAMPO: PRÁCTICA PARTICIPATIVA, INVOLUCRAMIENTO ALTO Y TENSION ENTRE PRAXIS Y FORMALIZACIÓN

3.5.1 *Encuadre metodológico*

La mediación cultural y artística se configura como un dispositivo político-pedagógico central que trasciende la difusión cultural para posicionarse como mecanismo de garantía del derecho a la cultura. Su función es transformar al espectador en sujeto activo de derechos, mediante experiencias situadas y participativas. El marco analítico distingue dos niveles: acceso (capacidad de convocatoria) y experiencia pedagógica (comprensión, reflexión y diálogo crítico). La mediación opera en tres planos: pedagógico (profundidad de la experiencia estética), participativo (tránsito del espectador a creador) y territorial (anclaje en memorias, tensiones y contextos locales).

Variables: P19_2 (mediación como enfoque declarado), P26 (agentes que dirigen), P33 (estrategias didácticas diversas), P34 (integración disciplinar), P35 (frecuencia enfoques derechos/interculturalidad/género), P36 (diseño pedagógico del equipo mediador), P37

(estrategias de acceso), P38 (nivel de involucramiento de participantes), P39 (rol del mediador definido), P40 (vinculación territorial), P41 (facilitación de la comprensión), P42 (vinculación comunitaria), P43 (formatos y dispositivos), P44 (cambios en autopercepción), P45 (accesibilidad y participación equitativa). Universo: N=368.

3.5.2 Lectura de datos

Tabla 5.1. Panel de indicadores centrales de la dimensión (N=368)

Indicador	Variable	Valor
Organizaciones que declaran mediación como enfoque principal	P19	75,4%
Organizaciones con proyectos de mediación formalizados	P19	52,1%
Uso de estrategias didácticas diversas	P33	78,5% (Si)
Integración disciplinar alta o muy alta	P34	60,4%
Enfoques de derechos/interculturalidad/género: frecuente o siempre	P35	54,9%
Diseño pedagógico formal con metodologías activas como norma	P36	68,9% (niveles 3-4)
Estrategia de acceso — gratuidad u ocasionales subsidios	P37_1	87,5%
Estrategia de acceso — horarios ajustados a necesidades	P37_3	89,1%
Difusión activa a comunidades subrepresentadas	P37_2	71,9%
Participantes muy involucrados	P38	60,7%
Vinculación con necesidades del territorio	P40	84,5%
Vinculación comunitaria formal y/o informal	P42	71,9%
Alcance comunal de las actividades	P40	66,4%
Trabajo con establecimientos educativos	—	76,8%

Tabla 5.2. P34 Grado de integración disciplinar en los proyectos creativos (N=353)

Nivel de integración disciplinar (P34)	n	%
Ninguna integración	10	2,8%

Nivel de integración disciplinar (P34)	n	%
Integración baja	34	9,6%
Integración media	96	27,2%
Integración alta	104	29,5%
Integración muy alta / transversal	109	30,9%

Tabla 5.3. P35 Frecuencia enfoques de derechos, interculturalidad y género (N=359)

Frecuencia (P35)	n	%	Rango acumulado
Nunca o casi nunca	28	7,8%	Baja (1-2): 27,3%
Ocasionalmente	70	19,5%	
Regularmente	64	17,8%	Media (3): 17,8%
Frecuentemente	83	23,1%	Alta (4-5): 54,9%
Siempre o casi siempre	114	31,8%	

Tabla 5.4. P36 Diseño pedagógico del equipo mediador (N=325)

Nivel de diseño pedagógico (P36)	n	%
Nivel 1 — Hay diseño explícito pero sin metodologías activas	28	8,6%
Nivel 2 — Diseño general; metodologías activas limitadas	73	22,5%
Nivel 3 — Diseño formal; metodologías activas son la norma	106	32,6%
Nivel 4 — Diseño detallado; formación multidisciplinaria garantiza aplicación constante	118	36,3%

Tabla 5.5. P36 x P16 — Diseño pedagógico alto (niveles 3-4) por tipo de organización

Tipo de organización (P16)	Nivel 3+4 (n)	Total	% niveles 3-4
Instituciones de educación artística	72	74	81,1%
Colectivos	13	18	72,2%
Espacios culturales de educ. no formal	75	110	68,2%
Programas o proyectos	20	32	62,5%

Tipo de organización (P16)	Nivel 3+4 (n)	Total	% niveles 3-4
Organizaciones	33	56	58,9%

El dato de los colectivos en P36 es uno de los hallazgos más relevantes de la dimensión: pese a ser el tipo con menor formalización institucional (90,5% autogestionados, 66,7% itinerantes), el 72,2% tiene diseño pedagógico formal con metodologías activas como norma — solo 9 puntos por debajo de las instituciones más consolidadas del campo. La informalidad estructural no implica informalidad pedagógica.

Tabla 5.6. P38 Nivel de involucramiento de participantes (N=364)

Nivel de involucramiento (P38)	n	%
Nada involucrado	1	0,3%
Un poco involucrado	15	4,1%
Involucrado	127	34,9%
Muy involucrado	221	60,7%

Tabla 5.7. P38 x P16 — Nivel de involucramiento por tipo de organización

Tipo de organización (P16)	% Muy involucrado	Media P38	N
Instituciones de educación artística	67,5%	3,65	77
Espacios culturales de educ. no formal	64,0%	3,62	125
Colectivos	63,2%	3,58	19
Programas o proyectos	56,8%	3,46	37
Organizaciones	48,4%	3,39	64

Tabla 5.8. P34 x P38 — Integración disciplinar e involucramiento de participantes

Nivel de integración disciplinar (P34)	Media P38	Muy involucrado (%)
Ninguna integración (nivel 1)	3,62	—
Baja (nivel 2)	3,29	—

Nivel de integración disciplinar (P34)	Media P38	Muy involucrado (%)
Media (nivel 3)	3,33	—
Alta (nivel 4)	3,66	—
Muy alta / transversal (nivel 5)	3,79	—
Comparación extremos: alta/muy alta vs baja	—	73,6% vs. 42,9% (+30,7 pp)

Tabla 5.9. P42 Nivel de vinculación comunitaria (N=353)

Nivel de vinculación comunitaria (P42)	n	%
Sin vinculación	1	0,3%
Vinculación informal	98	27,8%
Vinculación formal	35	9,9%
Vinculación formal y/o informal	219	62,0%

Tabla 5.10. P43 Formatos y dispositivos utilizados (N=368, respuesta múltiple)

Formato / dispositivo (P43)	n	%
Talleres	354	96,7%
Creación colectiva	294	81,7%
Conversatorios	286	78,6%
Experiencias performativas / Intervenciones artísticas	279	77,5%
Dispositivos participativos	235	72,5%
Recorridos	210	59,8%
Laboratorios	167	46,9%

Tabla 5.11. P36 x P42 — Diseño pedagógico y vinculación comunitaria (lectura conjunta)

Tipo de organización	P36 diseño alto (%)	P42 vinc. formal/mixta (%)	Perfil combinado
Instituciones de educación artística	81,1%	76,7%	Diseño alto + vinculación alta

Tipo de organización	P36 diseño alto (%)	P42 vinc. formal/mixta (%)	Perfil combinado
Colectivos	72,2%	73,7%	Diseño alto + vinculación alta
Espacios culturales	68,2%	70,0%	Diseño medio-alto + vinculación media
Organizaciones	58,9%	76,9%	Diseño medio + vinculación alta
Programas o proyectos	62,5%	61,1%	Diseño medio + vinculación media

3.5.3 Síntesis e interpretación integrada

1) Alta adhesión, heterogeneidad conceptual: bajo "mediación" conviven prácticas radicalmente distintas

El 75,4% de adhesión al enfoque de mediación artística es el porcentaje más alto de todos los enfoques de P19, considerando el total de casos de mediación artística y/o cultural sobre el total de todos quienes responden la pregunta, constituyendo el vocabulario pedagógico dominante del campo. Sin embargo, el análisis cualitativo de P39 revela que bajo esa denominación coexisten al menos tres concepciones: mediación como técnica de facilitación del encuentro entre obra y público; mediación como enfoque pedagógico que sitúa al participante como agente activo; y mediación como práctica crítica y transformadora que cuestiona las relaciones de poder en el campo cultural. La brecha cuantitativa más significativa es la que separa la adhesión discursiva (75,4% en P19) de la presencia del mediador/a como figura especializada del equipo (28,8% en P26): la función de mediación existe y se practica en la mayoría del campo, pero encarnada principalmente en el artista-educador/a y el tallerista.

2) El campo tiene diseño pedagógico: la paradoja de los colectivos en P36

El dato más sorprendente de la dimensión es el de P36. El 68,9% del campo opera con diseño pedagógico formal y metodologías activas como norma (niveles 3-4). Pero la distribución por tipo organizacional revela una paradoja: los colectivos —el tipo con mayor precariedad material, mayor itinerancia y menor formalización institucional— tienen el segundo mayor porcentaje de diseño pedagógico alto (72,2%), solo 9 puntos por debajo de las instituciones de educación artística (81,1%). Esta convergencia entre informalidad estructural y rigor pedagógico confirma y cuantifica lo que el análisis cualitativo de la Dimensión 2 ya anticipa: la lógica de acreditación institucional del Estado no captura la intensidad formativa real del campo. Un colectivo itinerante autogestionado puede tener

mayor sofisticación pedagógica que una organización con sede fija y financiamiento público consolidado.

3) Involucramiento alto con gradiente significativo por tipo de organización

El 60,7% de las organizaciones declara participantes "muy involucrados" (P38, media 3,56). Este nivel alto de involucramiento es coherente con el dominio de metodologías participativas y el 81,7% de uso de creación colectiva. Sin embargo, el cruce con P16 revela un gradiente relevante: instituciones artísticas (67,5%) y espacios culturales (64,0%) lideran, mientras que las organizaciones —el tipo con mayor cantidad de casos en el catastro— tienen la tasa más baja de muy involucrados (48,4%) y la media más baja de P38 (3,39). Este gradiente no es trivial: las organizaciones son precisamente el tipo que en P36 muestra menor diseño pedagógico alto (58,9%), lo que sugiere coherencia interna entre menor sofisticación pedagógica y menor involucramiento de participantes.

4) La correlación clave: a mayor integración disciplinar, mayor involucramiento de participantes

El cruce entre P34 (integración disciplinar) y P38 (involucramiento) produce el hallazgo bivariado más potente de la dimensión. Las organizaciones con integración disciplinar alta o muy alta tienen una tasa de participantes "muy involucrados" del 73,6%, frente al 42,9% de las de integración baja —una diferencia de 30,7 puntos porcentuales. La media de P38 también sigue el mismo gradiente: 3,29 en integración baja, 3,79 en muy alta. Este patrón conecta directamente la Dimensión 5 con la Dimensión 7: no solo diversificar el repertorio artístico produce mayor inclusión de grupos específicos (como muestra la correlación P34/P17 en Dim. 7), sino que también produce mayor involucramiento activo de los participantes en el proceso. La interdisciplinariedad no es solo una posición estética del campo: es un predictor de la calidad participativa de la mediación.

5) La brecha de transversalización del enfoque de género: de nuevo, el mismo patrón

P35 —frecuencia con que las actividades abordan enfoques de derechos, interculturalidad y género— revela que el 54,9% lo hace frecuente o siempre, pero el 27,3% solo ocasionalmente o nunca. La media general es 3,52. El cruce con P16 muestra que las instituciones de educación artística lideran (media 3,81) mientras los colectivos tienen la media más baja (3,42). Este patrón es contraintuitivo: los colectivos son el tipo con mayor intensidad pedagógica y comunitaria según P36, P38 y la evidencia cualitativa, pero el que menos transversaliza los enfoques de derechos y género. Una interpretación posible: los

colectivos priorizan la pedagogía desde el territorio y la práctica antes que desde marcos normativos externos, lo que puede implicar una transversalización implícita pero no sistemáticamente declarada. La coherencia de este hallazgo con el 44,2% de adhesión al enfoque de género en P19 (el más bajo de todos los enfoques) refuerza que la brecha de género es una tensión real y no un artefacto de medición.

6) El anclaje territorial y la vinculación comunitaria: alta declaración, heterogénea profundidad

El 84,5% vincula sus actividades con necesidades del territorio (P40), y el 71,9% tiene vinculación comunitaria formal o mixta (P42). La coherencia entre ambos datos es alta, pero el análisis cualitativo revela que esa vinculación opera en gradientes muy distintos: desde la adaptación de horarios o el uso del espacio comunitario, hasta la co-construcción del programa con la comunidad, el diagnóstico territorial participativo o la creación de obras sobre memorias locales.

“Tocan la música que ya se baila en la plaza, usan sonidos del río y enseñan a reparar instrumentos porque no hay luthier en el territorio.”

— Organización rural del catastro (P40, vinculación territorial profunda)

7) Los cuatro hallazgos del corpus cualitativo

- a. Hallazgo 1 — Mediación como praxis: la comprensión artística se genera a partir de la experiencia directa del hacer. La creación colectiva (81,7% en P43) no es solo un formato: es el espacio donde la mediación ocurre. El error se valida como herramienta pedagógica clave, coherente con el 68,5% de orientación a la experimentación en P30.
- b. Hallazgo 2 — Reconocimiento geográfico: la mediación opera como práctica de reconocimiento en sentido profundo (Honneth), potenciando la autoestima, la agencia política y la regulación emocional. Este hallazgo es el más citado en P29 (53,5% de cambios en la relación consigo mismo) y conecta mediación con intencionalidad pedagógica.

- c. Hallazgo 3 — Resistencia territorial: en contextos rurales o extremos, la mediación adquiere carácter de resistencia territorial. Funciona como dispositivo de cohesión social y sostén comunitario, no solo como acceso a cultura.
- d. Hallazgo 4 — Diferenciación por tipologías de mediación: el análisis discursivo de P39 identifica seis tipologías que coexisten, desde la formal-operativa (rol asignado en planificación) hasta la especializada emergente (mediador/a con perfil técnico diferenciado). La tipología pedagógica-participativa —facilitador, acompañante, generador de diálogo— es la que mayor coherencia presenta con los datos de P36 y P38.

8) Estrategias de acceso y accesibilidad: amplias en cobertura, desiguales en profundidad

P37 revela que el campo tiene estrategias de acceso extensas: gratuidad u ocasionales subsidios (87,5%), horarios ajustados (89,1%) y difusión activa a comunidades subrepresentadas (71,9%). Sin embargo, el análisis de P45 (cualitativo) revela que las estrategias más profundas de accesibilidad —adaptaciones para discapacidad, materiales en lenguas originarias, trabajo específico con barreras simbólicas— son menos frecuentes y menos sistemáticas. La accesibilidad del campo es amplia en su dimensión económica y temporal, pero parcial en su dimensión simbólica y diferencial.

9) La "institucionalidad intermitente" como estructura de fondo

La dependencia del 64,3% en fondos concursables anuales genera lo que puede denominarse institucionalidad intermitente: los equipos se disgregan al terminarse el fondo, las actividades hibernan y los vínculos con las comunidades se fragmentan. El resultado es la coexistencia entre un modelo de alta intensidad y continuidad (organizaciones con sede y trabajo barrial) y un modelo de alta cobertura pero baja estabilidad (itinerancia y proyectos de corta duración). Esta tensión de fondo explica parte del gradiente que revelan P36 y P38 por tipo de organización: los programas y proyectos — el tipo más dependiente de ciclos de fondos— son consistentemente los que menor diseño pedagógico alto (62,5%) y menor involucramiento de participantes (56,8%) presentan.

Tres hallazgos integrados de esta dimensión: (1) La paradoja del colectivo: el tipo con mayor precariedad estructural tiene el segundo mayor nivel de diseño pedagógico

formal del campo, contradiciendo la ecuación formalización-calidad. (2) La correlación P34-P38: mayor integración disciplinar produce mayor involucramiento de participantes (+30,7 pp), conectando diversidad artística con calidad participativa de la mediación. (3) La brecha de transversalización: el enfoque de género y derechos es el menos frecuente tanto en P35 como en P19 — una coherencia empírica que señala una tensión real del campo, no un artefacto.

3.5.4 Brechas, patrones y oportunidades

Brechas

- Brecha de formalización: 75,4% declara mediación como enfoque (P19) pero solo 28,8% tiene mediador/a especializado en el equipo (P26); 52,1% con proyectos formalmente diseñados.
- Brecha de transversalización del enfoque de género y derechos: 27,3% lo aborda sólo ocasionalmente o nunca (P35); coherente con el 44,2% de adhesión en P19 — la tensión más consistente del catastro.
- Gradiente de involucramiento por tipo organizacional: organizaciones (48,4% muy involucrados) muy por debajo de instituciones (67,5%) — brecha de 19,1 pp asociada a menor diseño pedagógico.
- Accesibilidad amplia en dimensión económica-temporal pero parcial en dimensión simbólica y diferencial.
- Institucionalidad intermitente: la concursabilidad anual fragmenta procesos que requieren continuidad para producir su mayor profundidad pedagógica.

Patrones

- Mediación pedagógica-participativa como enfoque dominante: talleres (96,7%), creación colectiva (81,7%), conversatorios (78,6%) configuran una práctica activa y dialógica.
- Alto involucramiento de participantes: 60,7% muy involucrados; media 3,56 — coherente con predominio de metodologías participativas.

- La paradoja del colectivo: 72,2% de diseño pedagógico formal, segundo lugar tras instituciones artísticas, pese a ser el tipo más precario estructuralmente.
- Correlación P34-P38: la integración disciplinar y el involucramiento de participantes co-evolucionan en el campo (+30,7 pp entre extremos).

Oportunidades

- Usar la correlación P34-P38 como argumento de política: apoyar la diversificación disciplinar no sólo amplía el acceso (Dim. 7) sino que aumenta el involucramiento activo de los participantes en la mediación.
- Diseñar formación en enfoque de género y derechos específicamente para colectivos y espacios culturales, que muestran mayor brecha en P35 pese a su alto diseño pedagógico general.
- Transitar a financiamiento plurianual para reducir la institucionalidad intermitente que afecta especialmente a programas y proyectos.
- Reconocer y validar la paradoja del colectivo en los criterios de evaluación del MINCAP: la informalidad estructural no implica informalidad pedagógica.

Dimensión 6 | Ecosistema y articulación institucional

UN CAMPO AUTÓNOMO Y METODOLÓGICAMENTE ACTIVO QUE OPERA AL MARGEN DE LOS MARCOS DEL ESTADO

3.6.1 Encuadre metodológico

Esta dimensión examina las señales de articulación institucional, autonomía metodológica y composición del capital humano del campo. Su propósito central es identificar el alcance real de los instrumentos del MINCAP en las prácticas formativas, el origen de los enfoques metodológicos del campo y la composición del capital humano. Variables: P22 (origen metodológico), P23 (uso de marcos de instituciones públicas), P24 (instituciones referenciadas), P26 (agentes, actores que dirigen las actividades), complementadas con P11, P17, P19, P20. Universo: N=368. Esta dimensión se propone como una aproximación exploratoria al ecosistema, no como un análisis sistémico completo.

3.6.2 Lectura de datos

Tabla 6.1. P23 Uso de metodologías/materiales de instituciones públicas (N=368)

Respuesta	N	%
Si usa metodologías o materiales de instituciones públicas	107	29,1%
No usa	244	66,3%
No sabe	17	4,6%

Tabla 6.2. P24 Instituciones cuyos marcos se utilizan (N=107, selección múltiple)

Institución pública referenciada (P24)	N	% sobre quienes usan
MINCAP (Cajas de Herramientas, Manuales, Bases Curriculares)	80	74,8%
MINEDUC	54	50,5%
Programas específicos (ACCIONA, CECREA, SEA, elencos)	49	45,8%
Otros ministerios o servicios públicos	45	42,1%
Municipios / DAEM	41	38,3%
SLEP	29	27,1%

Tabla 6.3. P22 Origen de metodologías propias del campo (texto libre, N=368, categorías no excluyentes)

Origen metodológico declarado	N	%
Construcción colectiva / colaborativa	133	31,5%
Desde la experiencia práctica	107	25,4%
Basada en territorio / necesidades comunitarias	87	20,6%
Metodología propia / autogenerada	75	17,8%
Referencias teóricas o pedagógicas	75	17,8%
Formación académica / disciplinar	71	16,8%
Referencia a instituciones públicas	54	12,8%

Tabla 6.4. P26 Agentes que dirigen las actividades (N=368, selección múltiple)

Agente (P26)	n	%
Artista-educador/a	232	63,0%
Tallerista	220	59,8%
Docente	182	49,5%
Monitor/a local	164	44,6%
Artista	163	44,3%
Facilitador/a	125	34,0%
Mediador/a (como rol especializado)	106	28,8%

Tabla 6.5. Cruce P23 x P21: uso de marcos públicos según tipo de financiamiento

Tipo de financiamiento (P21)	N	Usan marcos públicos	%
Público Nacional	138	64	46,4%
Público Regional/Local	161	71	44,1%
Privado	122	42	34,4%
Autónomo/Autogestionado	312	91	29,2%

Tabla 6.6. Presencia del mediador/a según uso de marcos institucionales

Uso de marcos públicos (P23)	N	Con mediador/a (P26)	%	Diferencia
Si usa marcos públicos	107	45	42,1%	—
No usa marcos públicos	244	54	22,1%	+19,9 pp

Tabla 6.7. Cruce P23 × P16: uso de marcos públicos según tipo de organización.

Tipo de organización (P16)	N válido	Usan marcos públicos	%
Institución de educación artística no formal	75	25	33,3%
Programas o proyectos	35	11	31,4%
Colectivos	18	5	27,8%
Organizaciones	63	17	27,0%
Espacio cultural de educación no formal	119	32	26,9%

Tabla 6.8. Cruce P26 × P16 — Agentes que dirigen actividades por tipo de organización (% del subtipo)

Agente	Esp. cultural	Inst. ed. art.	Colectivos	Organizaciones	Programas
Artista-educador/a	65,9%	72,7%	68,4%	42,4%	55,3%
Tallerista	62,7%	40,3%	68,4%	66,7%	65,8%
Docente	53,2%	55,8%	36,8%	37,9%	47,4%
Monitor/a local	50,8%	31,2%	31,6%	56,1%	47,4%
Artista	49,2%	40,3%	68,4%	39,4%	34,2%
Facilitador/a	38,1%	27,3%	36,8%	31,8%	31,6%
Mediador/a	28,6%	24,7%	36,8%	24,2%	28,9%

Tabla 6.8. Cruce P17 × P23 — Uso de marcos públicos según grupo atendido

Grupo atendido (P17)	N con ese grupo	Usan marcos públicos	%
Pueblos originarios	94	39	41,5%
Migrantes	83	29	34,9%
NNJ (máx. 19 años)	263	89	33,8%
Vulnerables socioeconómicos	179	54	30,2%
Promedio general del campo	368	107	29,1%

Tabla 6.9. Cruce P20 × P23 — Uso de marcos públicos según tipo de espacio.

Tipo de espacio (P20)	N	Usan marcos públicos	%
Espacio formal propio	165	62	37,6%
Espacio cedido por otra institución	102	43	42,2%
Espacio informal (casas, sedes comunitarias)	84	37	44,0%
Espacio público abierto	93	42	45,2%
Itinerante / virtual	62	28	45,2%

3.6.3 Síntesis e interpretación integrada

1) Un campo que opera al margen de los marcos del Estado: autonomía constituida, no elegida

El dato más contundente de la dimensión: el 66,3% no usa metodologías, lineamientos ni materiales de instituciones públicas. Esta cifra no puede leerse como indiferencia hacia el Estado. El análisis de P22 muestra que el campo construye activamente sus propias metodologías —desde la práctica colectiva (31,5%), el territorio (20,6%) y la experiencia acumulada (25,4%). La pregunta de política que abre este dato no es "¿por qué el campo rechaza los instrumentos del MINCAP?", sino "¿por qué los instrumentos del MINCAP no han llegado de formas que el campo pueda incorporar en sus condiciones reales de operación?"

2) El alcance real de los instrumentos del MINCAP: en torno al 21,7% del campo

El MINCAP es la institución más referenciada entre quienes articulan (74,8% de ese subgrupo). Sin embargo, dado que ese subgrupo representa solo el 29,1% del campo, el

alcance real de los materiales del ministerio puede estimarse en torno al 21,7% del total. El 80% del campo no ha incorporado ninguno de los instrumentos que el MINCAP ha producido para orientar la educación artística no formal. Cabe añadir que el MINEDUC aparece en segundo lugar (50,5%): una parte relevante del campo no formal sigue orientándose por los marcos del sistema escolar formal.

3) El financiamiento como bisagra: donde hay fondos públicos, hay marcos institucionales

El cruce P23 x P21 revela el predictor más claro del uso de marcos institucionales. Las organizaciones con financiamiento público nacional o regional casi duplican la tasa de articulación metodológica respecto a las autonómicas (44-46% vs. 29,2%). El patrón es graduado: a mayor vínculo con el Estado a través del financiamiento, mayor probabilidad de usar sus metodologías. El financiamiento ya opera como canal de transmisión normativa de forma no deliberada. La implicancia directa: cualquier estrategia de alcance que dependa exclusivamente del financiamiento dejará estructuralmente afuera a la mayoría del campo (90,1% con autogestión).

4) El artista-educador/a sostiene el campo; el mediador/a lo nombra la política

El artista-educador/a (63,0%), el tallerista (59,8%) y el docente (49,5%) forman el trío de agentes del campo real. El mediador/a —figura central en los marcos conceptuales del MINCAP— es el agente menos frecuente: sólo el 28,8%. La diferencia de 34,2 puntos porcentuales entre artista-educador/a y mediador/a es uno de los patrones más significativos del análisis. El binomio mediador/marcos institucionales también co-aparece: donde hay mediador/a en el equipo, hay casi el doble de probabilidad de usar marcos públicos (+19,9 pp). Esto convierte al financiamiento en canal de introducción de la figura mediadora, no al campo en adoptante orgánico de esa figura.

La brecha entre la centralidad del mediador/a en el discurso institucional (91,7% en P19, línea de mediación artística) y su baja presencia en el campo real como agente especializado (28,8% en P26) es el hallazgo más relevante de esta dimensión para la política pública: señala que los marcos conceptuales del MINCAP y las prácticas efectivas del campo hablan, en parte, lenguajes distintos. Tender puentes entre ambos sin imponer uno sobre el otro es el desafío de articulación más concreto que los datos identifican.

5) Tres sub-ecosistemas con lógicas diferenciadas

El cruce P26 x P16 revela tres sub-ecosistemas. El primero, de espacios culturales e instituciones de educación artística, está dominado por el artista-educador/a y el docente: capital pedagógico más formalizado, mayor peso de la formación disciplinar. El segundo, de organizaciones y programas, tiene al tallerista y monitor/a como figuras centrales: perfil más comunitario y de intervención territorial. El tercero, de colectivos, presenta la mayor diversidad de figuras simultáneas y la mayor presencia del mediador/a (36,8%), operando con una lógica más horizontal y experimental.

3.6.4 Brechas, patrones y oportunidades

Brechas

- El 80% del campo no incorpora los instrumentos que el MINCAP produce para orientarlo; alcance real estimado en 21,7% del total.
- El campo habla un lenguaje similar al del Estado (91,7% mediación en P19, 81,2% territorialidad) pero no desde los mismos materiales: convergencia discursiva sin articulación instrumental.
- La producción metodológica propia del campo —su activo más valioso— no ha sido reconocida, sistematizada ni circulada por la política pública.

Patrones

- Autonomía estructural constituida: el campo opera con marcos propios no porque rechace al Estado sino porque los instrumentos del Estado no han llegado en formas incorporables.
- El financiamiento es la principal bisagra entre el Estado y el campo; cuando es discontinuo, la articulación también lo es.
- El artista-educador/a (63,0%) es la figura que sostiene el campo en todos los tipos organizacionales.

Oportunidades

- Usar el financiamiento como palanca intencional de articulación: diseñar instrumentos que incorporen, de forma no impositiva, instancias de conocimiento y retroalimentación de los materiales del MINCAP.

- Reconocer y sistematizar la producción metodológica propia del campo: El campo construye desde la práctica colectiva, el territorio y la experiencia. Esta capacidad de producción metodológica propia no debe leerse solo como distancia del Estado, sino como un activo del ecosistema. Una oportunidad de política pública es reconocer, sistematizar y hacer circular estas metodologías emergentes —a través de publicaciones, encuentros o plataformas de intercambio entre organizaciones— en lugar de diseñar solo la ruta desde el Estado hacia el campo.
- Invertir en la formación y acompañamiento del artista-educador/a —la figura que ya existe y opera— con mayor impacto potencial que instalar un perfil de mediador/a especializado que el campo no ha construido orgánicamente.
- El sub-ecosistema NNJ como modelo de articulación escalar: Las organizaciones que trabajan con niñez y juventud (64,5% del campo) presentan tasas de articulación institucional sistemáticamente más altas, mayor presencia de monitor/a local y tallerista, y mayor vinculación con programas del Estado. Este sub-ecosistema, articulado en torno a ACCIONA y CECREA, tiene una lógica de funcionamiento observable y replicable. Constituye un modelo para pensar cómo escalar la articulación hacia otros segmentos del campo —por grupos etarios, por territorio, por tipo de práctica artística— sin imponer una lógica única.

Dimensión 7 | Diversidad del campo cultural

QUE SE ENSEÑA Y A QUIENES SE LLEGA: NÚCLEO ESCÉNICO-MUSICAL, MULTIDISCIPLINARIEDAD COMO NORMA Y BRECHAS CRÍTICAS DE INCLUSIÓN

3.7.1 Encuadre metodológico

La dimensión examina la diversidad del campo en dos ejes complementarios: la variedad de disciplinas artísticas (P18) y la diversidad de participantes (P17). Variables: P17 (12 ítems de grupos atendidos), P18 (34 áreas artísticas), índice de diversidad artística (número de áreas por organización), índice de diversidad de participantes. Universo: N=368 (P18) y N=422 (P17). La operacionalización es no normativa: no se evalúa la diversidad contra un ideal externo, sino que se describe su distribución real e identifican concentraciones y brechas.

3.7.2 Lectura de datos

Tabla 7.1. P18 Distribución por área artística — top 20 (N=368, selección múltiple)

Área artística	N	%
Música en Vivo	172	46,7%
Danza	150	40,8%
Teatro	119	32,3%
Artesanía	105	28,5%
Pintura	100	27,2%
Libro	93	25,3%
Dibujo	91	24,7%
Narración Oral	84	22,8%
Arte Textil / Fotografía (empate)	74	20,1%
Arte Urbano	71	19,3%
Cine y video	68	18,5%
Comunicación y medios	61	16,6%
Circo / Performance (empate)	59	16,0%
Títeres	56	15,2%
Escultura / Música Grabada (empate)	52	14,1%

Área artística	N	%
Artes Mediales / Diseño Gráfico / Museología / Videoarte (empate)	32	8,7%
Diseño (todas subdisciplinas combinadas)	43 orgs.	11,7%
Opera	9	2,4%
Diseño Industrial	6	1,6%

Tabla 7.2. Cobertura por familia disciplinar (N=368)

Familia disciplinar	N orgs. con al menos 1 área	%
Artes escénicas (danza, teatro, circo, títeres)	216	58,7%
Música (en vivo, grabada, opera)	180	48,9%
Arte contemporáneo/urbano (mediales, performance, arte urbano)	139	37,8%
Literatura y narración oral	137	37,2%
Artes visuales (pintura, dibujo, escultura, grabado)	135	36,7%
Artesanía y textil	133	36,1%
Audiovisual y medios (cine, fotografía, videoarte)	115	31,2%
Diseño (gráfico, ambientes, servicios, industrial)	43	11,7%

Tabla 7.3. Indicadores agregados de diversidad disciplinar (N=368)

Indicador	Valor
Total de marcas en P18	1.995
Promedio estimado de áreas por organización	5,4
Concentración en las cinco áreas más frecuentes	32,7% del total
Concentración en las diez más frecuentes	54,8% del total
Índice de Shannon normalizado (0-1)	0,929
Índice de Herfindahl-Hirschman	0,043

Tabla 7.4. P17 Grupos a quienes se dirigen las actividades (N=422, selección múltiple)

Grupo atendido (P17)	N	%	Clasificación
NNJ (max. 19 años)	272	64,5%	Público mayoritario
Personas en general (sin énfasis)	268	63,5%	Público mayoritario
Mujeres	210	49,8%	Público frecuente
Grupos socioeconómicamente vulnerables	197	46,7%	Público frecuente
Artistas locales	186	44,1%	Público frecuente
Personas mayores	180	42,7%	Público frecuente
Personas con discapacidad	111	26,3%	Grupo prioritario — baja cobertura
Personas LGTBI+	108	25,6%	Grupo prioritario — baja cobertura
Pueblos originarios	107	25,4%	Grupo prioritario — baja cobertura
Migrantes	93	22,0%	Grupo prioritario — baja cobertura
Comunidad afrodescendiente	53	12,6%	Brecha crítica
Víctimas de violaciones a los DDHH	42	10,0%	Brecha crítica

Tabla 7.5. Diversidad artística e inclusión: organizaciones especializadas vs. diversas

Grupo atendido	Orgs. especializadas (1 área)	Orgs. diversas (7+ áreas)	Diferencia
Personas mayores	30,6%	65,1%	+34,6 pp
Pueblos originarios	16,7%	46,8%	+30,1 pp
Vulnerables socioeconómicos	41,7%	63,3%	+21,6 pp
Personas con discapacidad	22,2%	40,4%	+18,1 pp
NNJ	70,8%	85,3%	+14,5 pp

Tabla 7.5. Top 3 áreas artísticas por tipo de organización

Tipo de organización	Área 1	%	Área 2	%	Área 3	%
Espacio cultural	Música en Vivo	51,6%	Danza	50,0%	Teatro	41,3%
Inst. ed. artística	Música en Vivo	44,2%	Danza	37,7%	Teatro	29,9%
Colectivos	Arte Urbano	47,4%	Danza	47,4%	Música en Vivo	31,6%
Organizaciones	Música en Vivo	47,0%	Danza	34,8%	Artesanía	30,3%
Programas / proyectos	Música en Vivo	42,1%	Libro	39,5%	Narración Oral	31,6%

3.7.3 Síntesis e interpretación integrada

1) Núcleo escénico-musical dominante con larga cola de diversidad disciplinar

El campo está dominado por tres áreas que forman un núcleo escénico-musical: música en vivo (46,7%), danza (40,8%) y teatro (32,3%). Este núcleo tiene una explicación histórica y estructural: las artes escénicas y la música son las disciplinas con mayor presencia en la tradición de la educación popular, los festivales comunitarios y los programas estatales de fomento en Chile. Son también las que menos requieren infraestructura especializada. Existe además una larga cola de disciplinas especializadas —artes mediales (8,7%), performance (16,0%), videoarte (8,7%), diseño (11,7%)— que tienen presencia minoritaria pero no inexistente: su baja frecuencia indica nicho con alta relevancia patrimonial y cultural en ciertos territorios.

2) El campo opera desde la multidisciplinariedad, no desde la especialización

El 80,4% trabaja dos o más áreas artísticas simultáneamente y el 29,6% trabaja siete o más. La especialización total —una sola área— corresponde solo al 19,6%. La media de 5,4 áreas por organización configura un ecosistema que opera desde la hibridación de lenguajes como norma. Este hallazgo es contraintuitivo respecto a la imagen habitual de la educación artística como formación técnica en una disciplina. Tiene consecuencias directas para el diseño de política: los instrumentos que apoyan la especialización disciplinar favorecen a un tipo de organización; los que apoyan la diversidad curricular, a otro.

3) Cobertura amplia de participantes, brechas críticas en los grupos más excluidos

El campo alcanza con facilidad a NNJ (64,5%) y personas en general (63,5%), seguidos por mujeres (49,8%) y vulnerables socioeconómicos (46,7%). Sin embargo, los grupos históricamente más excluidos tienen representación notoriamente menor: víctimas de violaciones a los DDHH (10,0%), comunidad afrodescendiente (12,6%), migrantes (22,0%) y pueblos originarios (25,4%). Esta distribución no es neutral: el campo tiene mayor facilidad para alcanzar a los grupos que el Estado ya tiene instrumentalizados y mayor dificultad para llegar a los que requieren enfoques más específicos.

4) A mayor diversidad artística, mayor inclusión social: una correlación estratégica

La correlación entre el índice de diversidad artística y el de diversidad de participantes es positiva y moderada ($r=0,342$), pero la dirección es consistente y las diferencias entre extremos son significativas. Las organizaciones con 7 o más áreas atienden a personas mayores en un 65,1% frente al 30,6% de las especializadas (+34,6 pp); a pueblos originarios en 46,8% vs. 16,7% (+30,1 pp). Diversidad artística e inclusión social no son dimensiones independientes: co-evolucionan en el campo.

El campo no formal no está fragmentado entre especialización e inclusión: los actores más diversos artísticamente son también los más inclusivos socialmente. Apoyar la diversificación disciplinar es, al mismo tiempo, apoyar la ampliación del acceso cultural. Las tasas de cobertura de víctimas de DDHH (10,0%) y comunidad afrodescendiente (12,6%) no son fallas del campo: son indicadores de barreras estructurales que el campo no puede resolver por sí solo. El campo puede ser actor en el proceso de reparación simbólica y cultural, pero necesita acompañamiento e intervención intersectorial.

3.7.4 Brechas, patrones y oportunidades

Patrones

- Núcleo escénico-musical dominante (música 46,7%, danza 40,8%, teatro 32,3%) con larga cola de diversidad disciplinar.
- Multidisciplinariedad como norma operativa del campo (80,4% con dos o más áreas; media 5,4 áreas por organización).

- Perfiles disciplinares diferenciados por tipo: colectivos con mayor diversidad (media 6,3 áreas) y arte urbano como área principal; instituciones con especialización (media 4,2 áreas).
- Correlación positiva entre diversidad artística e inclusión social ($r=0,342$).

Brechas

- Entre la diversidad declarada y la cobertura real de grupos prioritarios: La Política Nacional de Educación Artística 2024-2029 establece como grupos prioritarios a los pueblos originarios, personas con discapacidad, migrantes y comunidades afrodescendientes, entre otros. Sin embargo, los datos muestran que estos grupos tienen tasas de cobertura entre el 12,6% y el 26,3% en el campo catastrado. La brecha no es solo numérica: indica que el campo, en su configuración actual, alcanza con mayor facilidad a los grupos más numerosos y menos específicos, y tiene mayor dificultad para llegar a los grupos que requieren enfoques más diferenciados, mayor proximidad territorial o capacidades específicas de los equipos. Esta brecha no puede resolverse solo con financiamiento: requiere también acompañamiento metodológico, formación de agentes y reconocimiento de las barreras específicas de cada grupo.
- La larga cola disciplinar y el riesgo del monocultivo artístico: La concentración en música, danza y teatro —si bien responde a condiciones estructurales reales— genera un riesgo de monocultivo artístico en el campo: si la oferta pública se diseña principalmente en torno a estas disciplinas, las áreas con menor representación pueden perder aún más presencia. Disciplinas como las artes mediales (8,7%), la museología (8,7%), el videoarte (8,7%) o la instalación (6,0%) tienen un alcance muy acotado pero pueden ser vitales para ciertos territorios, comunidades o grupos. La brecha es de visibilidad: estas prácticas existen en el campo pero no son captadas con suficiente resolución por los instrumentos de fomento, que tienden a favorecer las disciplinas con mayor tradición de postulación.
- La especialización disciplinar como posible barrera de acceso: Las organizaciones especializadas en una sola área artística (19,6%) atienden consistentemente a menos grupos específicos y con menores tasas de inclusión de poblaciones vulnerables. Si la especialización disciplinar se asocia a mayor selectividad del público —ya sea por diseño pedagógico o por el perfil del barrio donde opera la organización— existe un riesgo de que la profundidad técnica y la inclusión social sean metas en tensión. Esta hipótesis requiere mayor investigación, pero la data anticipa que no es posible asumir que calidad disciplinar e inclusión van automáticamente de la mano.

Oportunidades

- Diseñar políticas de diversificación disciplinar que incentiven a organizaciones existentes a ampliar su repertorio.
- Fortalecer específicamente a los colectivos como actores de diversidad artística e inclusión social.
- Diseñar líneas de financiamiento con focalización específica en grupos sub-representados, articuladas con intervención intersectorial.
- Desarrollar métricas de diversidad a nivel organizacional —no solo agregado— para monitorear la correlación entre diversificación artística y ampliación del acceso.

PARTE IV: CONCLUSIONES

1. Síntesis transversal

LOS PATRONES QUE CRUZAN TODAS LAS DIMENSIONES — EL CAMPO EN SU CONJUNTO

El análisis de las seis dimensiones del Catastro Nacional de Educación Artística No Formal 2026 devela un subsistema cultural que no puede describirse con un solo adjetivo: robusto en sus vocaciones pedagógicas y frágil en sus condiciones materiales; diverso en formas organizacionales y concentrado territorialmente; autónomo en su producción metodológica y parcialmente invisible para los instrumentos de política pública; reflexivo y altamente comprometido con la democracia cultural, pero sometido a condiciones de extrema precarización e intermitencia institucional. Cinco patrones atraviesan todas las dimensiones y constituyen la imagen de conjunto del campo.

- 1) Patrón 1. Un campo con intencionalidad pedagógica sólida sobre una base material precaria

El hallazgo más consistente del catastro es la disociación entre la densidad pedagógica del campo y su sostenibilidad material. Más del 51% de las organizaciones opera con diseños pedagógicos formales o detallados; el 80,6% centra su práctica en el taller como dispositivo participativo; el 89,9% declara un enfoque expresivo-creativo y el 85,6% socioemocional; la reflexión crítica y la dimensión emocional lideran las medias de la escala de desarrollo (4,06 y 4,05 respectivamente). Este perfil pedagógico de alta intensidad coexiste con una base estructural precaria: el 75,6% se autogestiona, el 60,6% no tiene espacio propio, el 25,7% opera sin ningún financiamiento externo, y la mitad del campo tiene menos de una década de existencia. La autonomía pedagógica es real; la autonomía material, en muchos casos, es un eufemismo de la precariedad.

- 2) Patrón 2. La autogestión como posición identitaria y como condición estructural

La autogestión no es solo un dato financiero —es la identidad de fondo del campo. El 90,1% la declara como fuente de sostenimiento; los colectivos registran 19 respuestas afirmativas y ninguna negativa. Pero la autogestión tiene dos caras: como posición política, es la condición de posibilidad para la autonomía metodológica, la innovación pedagógica y el arraigo territorial; como condición material, implica trabajo no remunerado, dependencia de fondos concursables discontinuos, espacios prestados y equipos inestables. La oleada fundacional de 2015-2019 —que correlaciona con el ciclo expansivo del financiamiento cultural público— revela además que una parte significativa del campo se formalizó como efecto de la política de fondos, lo que

introduce una fragilidad constitutiva: las organizaciones nacidas del incentivo estatal pueden ser las más vulnerables cuando ese incentivo retira o cambia de forma.

3) Patrón 3. El artista-educador/a como figura central; el mediador/a como figura de la política pública

En todas las dimensiones relacionadas con quién sostiene el campo emerge la misma figura: el artista-educador/a (63% de las organizaciones) y el tallerista (59,8%) son los agentes reales del ecosistema. El mediador/a —figura central en los marcos institucionales del MINCAP, en la Caja de Herramientas, en ACCIONA y CECREA— aparece solo en el 28,8% de las organizaciones. Esta brecha de 34,2 puntos no es solo cuantitativa: revela que el campo y la política pública han construido imaginarios distintos de quién educa. La mediación, en el campo real, no es un rol diferenciado sino una competencia integrada en quien enseña: el artista que media, el tallerista que facilita, el docente que acompaña. Tender puentes entre ambos lenguajes —sin imponer uno sobre el otro— es una de las tareas más concretas que el análisis identifica.

4) Patrón 4. Macrocefalia territorial y zonas de silencio

La Región Metropolitana y Valparaíso concentran el 44,4% del catastro. El 92% de las organizaciones de la RM opera en entornos urbanos. Las regiones extremas —Aysén y Magallanes— representan el 2,1% cada una. El 53,2% de las comunas del país no tiene ninguna organización registrada. Este patrón de macrocefalia territorial no implica que la educación artística no exista en esos territorios: implica que las formas que tiene en esos territorios —más comunitarias, menos formalizadas, con menor capacidad de postulación a fondos concursables— no llegan al registro. La concentración que el catastro documenta es la del campo visible ante el MINCAP, no la del campo en su totalidad. Excepciones relevantes como Atacama (más organizaciones rurales que urbanas) y Los Ríos confirman que hay modelos de distribución territorial equitativa que el catastro puede identificar como referentes para política.

5) Patrón 5. La autonomía metodológica como norma y el financiamiento como única bisagra con el Estado

El 66,3% del campo no utiliza metodologías, lineamientos ni materiales institucionales del MINCAP. Esta cifra no describe desinterés sino independencia activa: el campo construye sus propios saberes desde la práctica colectiva (31,5%), el territorio (20,6%) y la experiencia acumulada (25,4%). El único vector que modifica este patrón es el financiamiento: las organizaciones con fondos públicos casi duplican la tasa de uso de marcos institucionales (44-46% vs. 29,2%). Esto convierte al financiamiento en la bisagra principal entre el Estado y el campo —una bisagra que funciona cuando hay fondos y se cierra cuando no los hay. Un campo que se articula con el Estado principalmente a través del financiamiento concursable hereda la discontinuidad de ese financiamiento.

Lectura de conjunto: el campo catastrado es un ecosistema pedagógicamente activo, territorialmente concentrado, materialmente precario, metodológicamente autónomo y parcialmente invisible para los instrumentos de política que el Estado ha construido para reconocerlo y sostenerlo. La distancia entre la riqueza pedagógica del campo y su legibilidad institucional es la tensión estructural central que las conclusiones siguientes intentan abordar.

En otras palabras el ecosistema se define por una paradoja fundamental, los agentes territoriales con mayor intensidad pedagógica, mayor vinculación comunitaria y mayor capacidad para movilizar y transformar a los públicos más vulnerados (colectivos artísticos e itinerantes) son precisamente los más excluidos de los canales de financiamiento estatal nacional y los más invisibles para los marcos de fomento convencionales.

2. Recomendaciones para política pública

Las recomendaciones que siguen se derivan directamente de los hallazgos del catastro y se organizan en tres ejes: diseño de instrumentos de registro y fomento, arquitectura del financiamiento, y formación de agentes del campo. No constituyen un programa de política sino lineamientos analíticamente fundados que el MINCAP y los equipos de diseño de política pueden articular con los procesos en curso.

Eje 1. Diseño de instrumentos de registro y fomento

- **Ampliar la tipología organizacional del instrumento.** El 11,8% de las organizaciones no encontró su forma en las categorías disponibles de P16. El análisis cualitativo identificó cinco tipos emergentes con lógicas propias: academia libre, organización de mediación, red de segundo nivel, organización comunitaria con función cultural y espacio de creación-experimentación. Incorporarlos explícitamente en versiones futuras del catastro aumentaría la legibilidad del campo ante el Estado y permitiría diseñar instrumentos diferenciados por perfil institucional.

Aquello que no se puede nombrar no se puede financiar ni evaluar; el reconocimiento institucional de estos lenguajes y de estas formas organizacionales es el primer paso para terminar con la brecha de legibilidad del campo.

- **Diseñar mecanismos de registro accesibles para formas de baja formalización.** Los colectivos (4,8% del catastro) tienen el perfil pedagógico más intenso —mayor reflexión crítica, mayor enfoque comunitario-territorial— pero son los que llegan con menor probabilidad al registro. Los instrumentos de convocatoria actualmente requieren un nivel de formalización jurídica y administrativa que excluye estructuralmente las formas organizacionales de mayor arraigo comunitario. El diseño de una vía de registro diferenciada para colectivos y organizaciones de base, con menores requisitos formales y mayor flexibilidad de acreditación, es una recomendación concreta y replicable en otros países latinoamericanos.
- **Revisar los criterios de elegibilidad de los fondos concursables.** Los lenguajes de los instrumentos de fomento —que demandan marcos teóricos reconocibles, sistematización pedagógica explícita y evidencia de resultados medibles— favorecen a organizaciones con mayor capital técnico y cultural, y desfavorecen a las que trabajan desde saberes prácticos, territoriales y experienciales. Esta asimetría no es neutra: el 26,9% del campo se legitima desde el saber pedagógico acumulado, el 22% desde el impacto social y el 14,9% desde el arraigo territorial, lógicas igualmente válidas pero invisibles para los criterios de evaluación convencionales. Una revisión que incorpore indicadores de arraigo territorial, diversidad de participantes y trayectoria comunitaria —y que diseñe rúbricas que valoren la coherencia entre lógica de legitimación declarada, metodología y resultados percibidos— ampliaría el acceso al financiamiento sin sacrificar el rigor evaluativo.
- **Desarrollar métricas de diversidad a nivel organizacional.** El catastro mide diversidad en términos agregados. Los cruces entre diversidad artística (P18) y diversidad de participantes (P17) revelan relaciones que no son visibles desde los datos globales: las organizaciones especializadas atienden consistentemente a menos grupos específicos y con menores tasas de inclusión de poblaciones vulnerables. Métricas de diversidad aplicadas a nivel de cada organización —no solo al campo en su conjunto— permitirían monitorear la correlación entre oferta artística e inclusión social, y diseñar incentivos diferenciados.
- **Reconocer y validar la evaluación procesual y observacional.** Las formas de evaluación que caracterizan al campo —la observación directa, la conversación de cierre, la percepción encarnada del facilitador— son formas legítimas de reflexión sobre la práctica, no sustitutos precarios de una evaluación real. La política pública podría reconocerlas formalmente mientras apoya el desarrollo progresivo de capacidades de registro, sin exigir su reemplazo por métricas externas que el campo no tiene condiciones de producir y que el catastro muestra que tampoco reflejarían su riqueza pedagógica.

Eje 2. Arquitectura del financiamiento

- **Diseñar líneas de financiamiento plurianuales para organizaciones con trayectoria territorial demostrable.** El modelo de fondos concursables anuales introduce ciclos de discontinuidad que fragmentan los procesos pedagógicos de largo aliento. Una línea de financiamiento plurianual —de tres a cinco años, renovable por evaluación de trayectoria y no solo de proyecto— dirigidos a organizaciones y colectivos con alta vinculación comunitaria pero baja formalización, permitiría a las organizaciones consolidadas mantener equipos estables, desarrollar procesos de mayor profundidad y acumular saber pedagógico institucional. Así mismo permitiría la continuidad de los procesos creativos de los participantes y el fin de la "institucionalidad intermitente" que fragmenta las trayectorias formativas comunitarias.

En otras palabras el criterio de elegibilidad no debería ser la excelencia técnica del proyecto sino la solidez del vínculo territorial y la historia de práctica sostenida.

- **Diseñar instrumentos de fomento diferenciados para los cuatro perfiles institucionales.** El fondo concursable anual estándar es el instrumento adecuado para el perfil 1 (institucionalidad consolidada); no lo es para el perfil 2 (colectivo autogestionado itinerante) ni para el perfil 4 (organización comunitaria de arraigo). Los perfiles 2 y 4 necesitan instrumentos de continuidad, acompañamiento y reconocimiento antes que dinero por proyecto: financiamiento plurianual, registro simplificado, apoyo en sistematización, y criterios de evaluación que no requieran infraestructura propia ni personería jurídica como condición de elegibilidad.
- **Usar el financiamiento como canal intencional de articulación metodológica.** El cruce entre financiamiento y uso de marcos institucionales es el hallazgo más directamente accionable de la dimensión de ecosistema: donde hay fondos públicos, hay mayor circulación de marcos del MINCAP. El diseño de instrumentos que incorporen, de forma no impositiva, instancias de conocimiento, uso y retroalimentación de los materiales institucionales —como parte del proceso de postulación, ejecución o evaluación— podría ampliar significativamente el alcance real de esos materiales sin imponerlos desde afuera.
- **Crear una línea de financiamiento específica para organizaciones en territorios sin cobertura.** El 53,2% de las comunas sin organizaciones registradas no puede atribuirse únicamente a ausencia del campo: responde también a la incapacidad de ese campo para llegar al registro y a los fondos. Un instrumento de fomento con focalización geográfica explícita —orientado a regiones extremas y comunas sin cobertura documentada— acompañado de apoyo técnico en formulación de proyectos, podría revertir gradualmente la macrocefalia territorial del campo visible.

- **Distinguir entre autogestión como fortaleza y como precariedad.** El 25,7% de organizaciones con autogestión pura es el segmento de mayor fragilidad estructural. Una política que trate la autogestión como sinónimo de independencia deseable, sin atender la precariedad que la sostiene, producirá intervenciones que el campo no podrá sostener. La distinción entre ambas condiciones es un requisito analítico previo al diseño de cualquier instrumento dirigido a este segmento.

El fomento debe abandonar los criterios de postulación territoriales homogéneos que perpetúan la concentración en la Región Metropolitana y Valparaíso, así como en las capitales regionales. Se deben simplificar los formularios de postulación y ofrecer acompañamiento técnico en terreno para las comunas y macrozonas con menor conectividad institucional.

- **Reconocer la itinerancia pedagógica como atributo de calidad, no como déficit infraestructural.** Los datos de cruces entre P20 y variables pedagógicas muestran que las organizaciones itinerantes tienen perfiles formativos comparables o superiores a las de espacio propio. Los instrumentos de política que condicionan recursos o evaluación positiva a la disponibilidad de infraestructura física excluyen estructuralmente a una parte del campo que hace su mejor pedagogía precisamente por su movilidad y proximidad territorial.
- **Reconocer la pedagogía implícita como saber legítimo, no como déficit a corregir.** La baja formalización de objetivos y la ausencia de marcos pedagógicos reconocibles no son indicadores de menor calidad formativa: son rasgos estructurales de un campo que construyó sus saberes por fuera de los sistemas académicos. Los criterios de evaluación y financiamiento del MINCAP deberían valorar la coherencia interna entre enfoques declarados, dimensiones priorizadas y cambios observados —que el campo muestra con consistencia— antes que exigir su traducción al lenguaje curricular academicista como condición de legitimidad.
- **Diseñar instrumentos diferenciados para las dos concepciones del arte que conviven en el campo.** El análisis de P22 revela que coexisten organizaciones que se justifican desde el oficio y la disciplina artística, y organizaciones que se justifican desde la transformación del sujeto y la comunidad. Aplicarles los mismos criterios produce exclusión estructural. La política pública debería construir marcos de valoración que reconozcan esta pluralidad de intencionalidades sin privilegiar una concepción por sobre la otra.

Eje 3. Formación de agentes del campo

- **Reconocer al artista-educador/a como figura central de la formación de agentes.** El artista-educador/a y el tallerista son las figuras que sostienen el campo.

Los programas de formación de agentes —talleres, seminarios, diplomados— deberían diseñarse para y desde este perfil, y no solo para el mediador/a cultural como figura teórica preferente. Esto implica: contenidos prácticos, reconocimiento del saber acumulado en la experiencia, modalidades que no requieran disponibilidad de tiempo extendida, y cercanía territorial.

- **Sistematizar y hacer circular las metodologías propias del campo.** El 31,5% del campo construye sus metodologías desde la práctica colectiva; el 20,6% desde el territorio; el 25,4% desde la experiencia acumulada. Esta producción metodológica situada es un activo del ecosistema que actualmente no tiene canales de circulación interna. Una plataforma de intercambio metodológico —publicaciones accesibles, encuentros nacionales de organizaciones, sistematizaciones co-construidas con los propios agentes— convertiría ese saber tácito en capital compartido del campo.
- **Invertir en sistematización, no en estandarización.** La debilidad evaluativa que revela P32 no requiere imponer instrumentos externos de medición: requiere apoyar a las organizaciones en el desarrollo de capacidades para hacer explícito lo que ya saben y ya hacen. Un dispositivo de formación-acompañamiento orientado a la sistematización pedagógica —articulado con Acciona, Cecrea y universidades vinculadas al catastro— tendría más efecto formativo y político que cualquier instrumento de evaluación estandarizada aplicado desde afuera.
- **Diseñar una estrategia de Co-Diseño de Metodologías Activas.** Con el fin de abordar la brecha del 25,0% del sector que carece de sistematización metodológica y la inercia en torno al desuso del formato laboratorio, el Estado debe financiar y articular Escuelas de Mediación y Experimentación Metodológica. Estas instancias no deben ser diseñadas verticalmente por el ministerio, sino estructuradas como laboratorios de intercambio horizontal donde los colectivos artísticos de alto nivel pedagógico (que lideran el indicador P36) capaciten y sistematicen el saber hacer de las organizaciones comunitarias locales, co-diseñando herramientas adaptadas para el juego, el pensamiento crítico y la inclusión de grupos prioritarios.
- **Desarrollar trayectorias formativas para el sub-ecosistema NNJ.** Las organizaciones que trabajan con niñez y juventud (64,5%) presentan tasas de articulación institucional sistemáticamente más altas y mayor presencia de agentes formados. El sub-ecosistema articulado en torno a ACCIONA y CECREA tiene una lógica observable y parcialmente replicable. Constituye un modelo para escalar la articulación hacia otros segmentos —por grupos etarios, por territorio, por disciplina— sin imponer una lógica única.
- **Tender puentes entre el concepto de mediador/a de la política pública y la práctica del artista-educador/a del campo real.** La brecha entre ambas figuras no se cierra por decreto conceptual: requiere procesos de reconocimiento mutuo,

formación situada y rediseño de los marcos institucionales. Programas que pongan en diálogo a artistas-educadores/as con los marcos del MINCAP —desde la práctica, no desde la teoría— tienen más probabilidad de producir articulación real que la difusión unilateral de documentos institucionales.

- **Construir un vocabulario pedagógico compartido desde el campo, no para el campo.** La diversidad de lenguajes con que las organizaciones describen sus propósitos no es un problema de comunicación: es la ausencia de un espacio donde el campo construya categorías propias. Un glosario operativo co-elaborado con los agentes permitiría nombrar las prácticas sin apropiarse de categorías ajenas, y daría al campo herramientas para hacerse legible ante el Estado sin perder su especificidad.

3. Preguntas abiertas y líneas de profundización

LO QUE EL CATASTRO NO PUEDE RESPONDER PERO EL ANÁLISIS REVELA COMO URGENTE

El catastro posee un alcance constitutivo: captura el campo de la educación artística no formal tal como es visible para el MINCAP en un momento determinado. En consecuencia, produce una imagen del campo institucionalizado más que del universo total de actores que desarrollan actividades formativas. Este sesgo de selección implica que el registro se compone principalmente de organizaciones con algún vínculo institucional activo, dejando fuera o subrepresentadas formas organizacionales menos institucionalizadas, como agentes unipersonales, colectivos comunitarios de base y organizaciones de baja formalización, cuya probabilidad de participar en una convocatoria realizada de manera virtual fue menor. Desde esta perspectiva, los hallazgos derivados del análisis de las siete dimensiones deben interpretarse también como un conjunto de preguntas abiertas que los datos permiten identificar, pero no responder completamente.

Pregunta 1. ¿Qué ocurre en el campo que el catastro no puede ver?

El sesgo de selección constitutivo del catastro —organizaciones con vínculo institucional activo que respondieron una convocatoria ministerial— produce subrepresentación sistemática de colectivos, agentes unipersonales y organizaciones comunitarias de base. Los colectivos representan el 4,8% del catastro pero tienen el perfil pedagógico más intenso. ¿Cuántas organizaciones de este tipo existen? ¿Qué prácticas desarrollan? ¿Cómo se sostienen? La respuesta requiere un estudio complementario con metodología etnográfica y redes de contacto no mediadas por la convocatoria ministerial.

Pregunta 2. ¿La baja puntuación de los colectivos en la transversalización de enfoques de género y derechos responde a una brecha formativa o a una decisión de operar desde una inclusión implícita y territorial?

Los datos revelan una contradicción interna: los colectivos artístico-pedagógicos registran las medias más altas en diseño pedagógico formal, pero simultáneamente presentan las puntuaciones más bajas en la transversalización explícita de los enfoques de género y derechos. Esto abre una línea de indagación crítica para determinar si esto responde a una brecha real de formación conceptual o a una práctica inclusiva que opera de manera implícita en el territorio pero que rechaza la adopción de la nomenclatura y los marcos normativos externos que exige el Estado.

Pregunta 3. ¿Cuál es la escala real, volumen y localización del tejido cultural formativo que opera fuera del registro ministerial?

El sesgo de selección constitutivo del catastro evidencia que este solo captura el campo visible ante el MINCAP, compuesto por organizaciones con vínculo institucional activo. Esto deja abierta la interrogante sobre el universo real de las formas organizacionales menos institucionalizadas, tales como agentes unipersonales, colectivos comunitarios de base y organizaciones de baja formalización, que enfrentaron una menor probabilidad de llegar a una convocatoria realizada de forma virtual.

Pregunta 4. ¿Qué efectos tiene la discontinuidad del financiamiento sobre la acumulación pedagógica?

El catastro describe un campo joven (mediana 2016) con alta rotación. Pero no puede rastrear a las organizaciones que desaparecieron entre ciclos de fondos, ni medir la pérdida de saber pedagógico acumulado que esa discontinuidad produce. Un estudio longitudinal que compare cohortes de organizaciones fundadas en distintos ciclos de financiamiento permitiría estimar el costo pedagógico real del modelo concursable anual.

Pregunta 5. ¿Tiene la articulación institucional gradiente geográfico?

La dimensión territorial y la dimensión de ecosistema sugieren que las organizaciones de regiones con menor despliegue del MINCAP presentan mayor autonomía metodológica. Pero el catastro no puede confirmar si esa autonomía es una elección o una exclusión. ¿Las organizaciones de regiones extremas no usan marcos institucionales porque no los conocen, porque no llegan a ellas, o porque han construido alternativas localmente más

pertinentes? La respuesta tiene implicancias directas para la estrategia de descentralización.

Pregunta 6. ¿Calidad disciplinar e inclusión social son metas en tensión?

El dato de que las organizaciones especializadas en una sola área artística (19,6%) atienden consistentemente a menos grupos específicos y con menores tasas de inclusión de poblaciones vulnerables es una hipótesis que requiere mayor investigación. ¿La especialización disciplinar produce selectividad del público por diseño pedagógico, por el perfil del territorio donde opera la organización, o por otros factores? La respuesta importa para el diseño de instrumentos que busquen articular excelencia artística con inclusión social.

Pregunta 7. ¿Qué formas de evaluación de impacto son pertinentes para este campo?

El catastro mide procesos y estructuras, no impactos. El 67,2% de las organizaciones declara mecanismos de reflexión y evaluación interna (P32); el 79,2% reporta participantes con alto involucramiento (P38). Pero no hay datos sobre transformaciones en los participantes, en las comunidades o en los territorios. El desarrollo de métricas de impacto pertinentes para la educación artística no formal —que no repliquen las lógicas evaluativas del sistema escolar— es una línea de profundización necesaria para que el campo pueda demostrar su valor ante los tomadores de decisión.

Pregunta 8. ¿Cómo se construye saber pedagógico en un campo que se autogestiona?

El campo construye metodologías desde la práctica, el territorio y la experiencia. Pero esos saberes no circulan: cada organización reconstruye, en parte, lo que otras ya han aprendido. ¿Qué mecanismos de transmisión de saber existen actualmente entre organizaciones? ¿Qué tipo de comunidades de práctica se han formado espontáneamente? ¿Cuáles son los obstáculos para la circulación horizontal del conocimiento pedagógico situado? La respuesta informaría el diseño de una infraestructura de intercambio metodológico que el campo pueda reconocer como propia.

Más allá de estas preguntas, hay dos tensiones que el catastro no puede resolver por diseño: La primera se refiere a que los datos estructurales no garantizan coherencia

entre la forma organizacional y la práctica pedagógica efectiva. Una corporación consolidada con espacio propio puede tener procesos formativos superficiales; un colectivo itinerante autogestionado puede desarrollar pedagogías transformadoras de largo plazo. El catastro es el mapa de las condiciones de posibilidad; el territorio pedagógico del campo está aún por cartografiar desde adentro, con metodologías que el instrumento actual no puede proveer. La segunda observa que la intencionalidad declarada no garantiza coherencia entre discurso pedagógico y práctica efectiva. El catastro capta lo que las organizaciones dicen sobre lo que hacen, no lo que ocurre en el espacio de práctica. Esa brecha —entre la intención y la acción, entre el para qué enunciado y el cómo efectivo— requiere metodologías cualitativas de mayor profundidad: etnografías de aula, observaciones participantes, sistematización de experiencias desde los propios agentes. El catastro es el mapa; el territorio pedagógico del campo está aún por cartografiar desde adentro.

4. Proyecciones y sostenibilidad del campo

CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DEL ECOSISTEMA A MEDIANO PLAZO

Las condiciones de sostenibilidad del ecosistema a mediano plazo no dependen únicamente de la política pública: dependen también de la capacidad del campo para construir sus propias infraestructuras de acumulación, circulación y reconocimiento. La proyección que sigue distingue entre las condiciones que el Estado puede proveer, las que el campo debe construir, y las que requieren articulación entre ambos.

Condición 1. Ampliación de la tipología jurídica y reconocimiento de las formas emergentes.

El hecho de que un 11,8% de las organizaciones no haya encontrado una categoría adecuada en la variable P16 evidencia que el campo ha desarrollado formas institucionales propias que el Estado no puede nombrar. Al no poder nombrarse bajo los marcos institucionales vigentes, estas organizaciones quedan estructuralmente excluidas de los sistemas de financiamiento y evaluación. Sostener el campo exige una revisión de las tipologías ministeriales para incorporar formalmente estos perfiles emergentes.

Las categorías identificadas gracias al catastro son por ejemplo: academia libre, organización de mediación, organización comunitaria con función cultural, espacio de

creación-experimentación, academias artísticas libres, redes territoriales de segundo nivel-red de segundo nivel y espacios de experimentación porosa.

Condición 2. Incentivos a la multidisciplinariedad como vector de inclusión social.

Dado que la especialización en una sola disciplina artística es minoritaria (19,6%) y que el 80,4% del campo opera desde la multidisciplinariedad (con un promedio de 5,4 áreas por organización), la política pública debe abandonar el diseño de oferta pública parcelado por disciplinas estancas. El hallazgo bivariado demuestra que la diversidad artística y la inclusión social co-evolucionan: a mayor cantidad de disciplinas concurrentes, mayor es el involucramiento activo de los participantes y mayor es la cobertura de grupos históricamente excluidos como pueblos originarios y personas mayores. Financiar la hibridación de lenguajes es, por tanto, una estrategia directa de equidad cultural.

Condición 3. Construir un dispositivo de seguimiento longitudinal para las organizaciones del catastro.

La mediana de fundación en 2016 indica que la mitad del campo tiene menos de una década. Un seguimiento en el tiempo —incluso bienal— de una muestra representativa de organizaciones permitiría distinguir trayectorias de consolidación, estancamiento y cierre, y diseñar instrumentos de política que operen sobre esas trayectorias antes que sobre fotografías estáticas.

Condición 4. Diversificación de las fuentes de sostenimiento

Un campo donde el 25,7% de las organizaciones opera sin ningún financiamiento externo y la mayoría depende del ciclo concursable anual es estructuralmente frágil. La sostenibilidad a mediano plazo requiere diversificación: líneas de financiamiento de distinta temporalidad y origen, reconocimiento de aportes en especie y trabajo voluntario, y desarrollo de modelos de autofinanciamiento que no comprometan la gratuidad y accesibilidad de la oferta. La experiencia de los Clusters 1 y 2 —que articulan múltiples fuentes de financiamiento— es un referente para pensar qué condiciones permiten esa diversificación.

Condición 5. Infraestructura espacial para la continuidad pedagógica

El 60,6% del campo no tiene espacio propio. La itinerancia puede ser una decisión metodológica de proximidad territorial —y en muchos casos lo es, como muestran los perfiles superiores de reflexión crítica en organizaciones itinerantes—, pero también puede ser una restricción estructural que fragmenta los procesos pedagógicos. La proyección a mediano plazo requiere distinguir entre ambas condiciones y diseñar instrumentos diferenciados: apoyo al acceso estable a espacios comunitarios para organizaciones cuya itinerancia es restricción, y reconocimiento de la itinerancia como metodología legítima para quienes la ejercen como decisión. La creación de infraestructura cultural pública de uso compartido en comunas sin cobertura es una oportunidad concreta.

Condición 6. Acumulación generacional de saber pedagógico

El 56,3% del campo tiene menos de diez años. La mitad del catastro no ha tenido tiempo suficiente para acumular el saber institucional que permite navegar los ciclos de fondos, desarrollar metodologías probadas y construir vínculos territoriales estables. El 9,7% con más de veinticinco años de trayectoria representa el estrato de mayor sedimentación del campo. La proyección a mediano plazo requiere condiciones para que ese saber acumulado pueda transmitirse: programas de mentoría entre organizaciones, documentación de prácticas, y mecanismos de reconocimiento que valoren la trayectoria y no solo la innovación.

Condición 7. Legibilidad diferenciada del campo ante el Estado

El campo tiene cuatro perfiles institucionales con lógicas, necesidades y condiciones de posibilidad distintas. Un instrumento de política diseñado para el promedio del campo dejará sin atención los extremos más vulnerables y los más innovadores. La sostenibilidad del ecosistema a mediano plazo requiere que el MINCAP desarrolle una lectura diferenciada del campo —no un registro único sino una tipología de perfiles con instrumentos específicos— que permita acompañar la trayectoria de cada tipo de organización según sus condiciones reales de operación.

Condición 8. Articulación horizontal entre organizaciones

El ecosistema de educación artística no formal en Chile opera en su mayoría de forma aislada: cada organización construye sus metodologías, negocia sus espacios y gestiona sus fondos sin mecanismos formales de articulación horizontal. El sub-ecosistema NNJ —articulado en torno a ACCIONA y CECREA— muestra que donde hay programas que crean infraestructura de encuentro, la articulación ocurre. La proyección a mediano plazo requiere condiciones para que esa infraestructura de encuentro se extienda: redes territoriales de

organizaciones, plataformas de intercambio metodológico, instancias de diálogo formal entre el campo y el MINCAP que no sean solo momentos de postulación o rendición de cuentas.

Condición 9. Reconocimiento normativo de la diversidad de formas del campo

La Ley 21.045 reconoce la educación artística no formal como campo de acción legítimo del Estado. Pero los instrumentos de fomento y registro que operan bajo esa ley siguen diseñados desde una concepción estrecha de lo que cuenta como organización legítima de educación artística. El campo ha desarrollado formas propias —colectivos, redes de segundo nivel, organizaciones comunitarias con función cultural— que la tipología institucional disponible no puede nombrar y, por tanto, no puede financiar ni evaluar. El reconocimiento normativo de esa diversidad de formas es una condición de base para la sostenibilidad del ecosistema: lo que el Estado no puede ver, no puede sostener.

Proyección de conjunto: La sostenibilidad del campo requiere que estas recomendaciones se entiendan como parte de un mismo movimiento: no tecnificar la práctica artística no formal para hacerla legible al Estado, ni adaptar el campo a los instrumentos existentes, sino rediseñar los instrumentos para que puedan leer, reconocer y sostener la diversidad real del campo. Esa es una tarea política antes que técnica, de diseño institucional de mediano plazo, y el catastro es el punto de partida más sólido disponible para emprenderla.

REFERENCIAS

- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación
- Barbosa, A. M. (1998). *Tridimensionalidade da Educação Artística: A proposta triangular*. Cortez.
- Barbosa, A. M. (2022). *Arte-educación: textos seleccionados*. CLASCO y Universidad Nacional de las Artes.
- Bishop, C. (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso books.
- Chapato, M. E. (2022). *El abordaje de la práctica de enseñanza situada: la captación de la complejidad [Conferencia]*. III Encuentro Nacional de Prácticas y Residencias. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/468>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2014). *Herramientas para la gestión cultural local: formación de audiencias*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
<https://www.cultura.gob.cl/redcultura/wp-content/uploads/sites/69/2022/08/a-formacion-de-audiencias.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Modelo pedagógico Cecrea*.
https://cecrea.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/02/Modelo-pedagogic-Cecrea_6abril-2.pdf
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2017). *Política nacional de cultura 2017-2022. Cultura y desarrollo humano: Derechos y territorio*.
<https://observatorio.cultura.gob.cl/index.php/2018/11/29/politica-nacional-de-cultura-2017-2022/>
- Corvalán, K. (2023). *Curadurías del fin del mundo*. Autoras en Tienda.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Del Valle, D. y Lucesole Cimino, R. (2021). La mediación cultural: apuntes para un enfoque latinoamericano. *Revista F- ILIA* (3), p. 59-74. <https://ilia.uartes.edu.ec/f-ilia/articulos/la-mediacion-cultural-apuntes-para-un-enfoque-latinoamericano/>
- Departamento Ciudadanía Cultural. (s. f.). *Ciudadanía Cultural: Conceptos*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <https://ciudadania.cultura.gob.cl/departamento-ciudadania-cultural/>

- Di Cori, P. (2015). ¿Qué es un lugar? La topología espiritual de Michel de Certeau. La Torre del Virrey. *Revista de Estudios Culturales*, (17), 87-96.
- Eisner, E. W. (1998). *Cognición y currículum: Una visión nueva*. Amorrortu.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Elías Pineda, N. (2021). *Estudio del derecho a la ciudad a partir de la configuración de los espacios culturales en la ciudad de Lima Metropolitana*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://hdl.handle.net/10609/141806>
- Gabriel, M. (2015). *Por qué el mundo no existe*. Herder.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. Editorial Grijalbo
- García-Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogía teatral*. Edit. Los Andes
- García-Huidobro, R., y Freire-Smith, M. (2023). Hacia prácticas artísticas de mediación en contextos sociales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(3). <https://doi.org/10.5209/aris.85576>
- Grajcevcí, A., y Shala, A. (2016). Formal and non-formal education in the new era. *Action Researcher in Education*, 7(7), 119-130.
- Ley Nº 21.045 de 2017. *Crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*. 13 de octubre de 2017. D.O. No. 41.898.
- Marconi, S., Dorin, F., Oyarzún, J. C., Raurich, A., y Rebolledo, A. (2024). *Aspectos teórico-metodológicos para la elaboración de un sistema de cuentas satélite de cultura: el caso de Chile*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2024/131), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Meyer, E. (2022). *El mapa cultural*. Ediciones Península.
- Ministerio de Cultura. (2025). *Plan de Derechos Culturales 2025-2030*. <https://planderechosculturales.cultura.gob.es/dam/jcr:6724d89c-cb41-49d8-bb15-15dbb7c268f9/dgdc-esp.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf

- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2015). *Propuesta de clasificación de espacios culturales para Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. www.observatorio.cultura.gob.cl/
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2018). *Arte, Educación y Ciudadanía 2013-2018*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/12/arte-educacion-ciudadania.pdf>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019a). *Educación la institución: Encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/educar-la-institucion/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019b). *Estudio espacios culturales de Chile y sus públicos: Resumen ejecutivo*. <https://www.observatorio.cultura.gob.cl/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2019c). *Caja de Herramientas para la Educación Artística*. Subsecretaría de las Culturas y las Artes. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/12/caja-de-herramientas.pdf>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2020). *Educación + Arte: trabajo por proyectos*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/educacion-arte/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2021). *Arte, educación y ciudadanía: Herramientas para la mediación artística*. Santiago, Chile.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2022). *10 años, 10 miradas: Semana de la Educación Artística*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/semana-educacion-artistica-10-anos-10-miradas/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2023a). *Acciona 10 años: Programa fomento del arte en la educación*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/acciona-10-anos/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2023b). *Enfoques transversales para una educación artística transformadora*. <https://www.patrimoniocultural.gob.cl/patrimonio-y-genero/publicaciones/enfoques-transversales-para-una-educacion-artistica>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2023c). *Informe final: Catastro nacional y caracterización de instituciones culturales con programas de educación y/o formación en artes en el ámbito de la educación no formal*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/07/informe-3-ajustado-2.pdf>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2023d). *Orientaciones Cecrea*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/documento/orientaciones-cecrea/>

- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2023e). *Una mirada hacia los espacios artísticos, culturales y patrimoniales*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/una-mirada-hacia-los-espacios-artisticos-culturales-y-patrimoniales/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2024a). *CECREA: 10 años de escuchas creativas*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/publicacion/cecrea-10-anos-de-escuchas-creativas/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2024b). *Estrategia quinquenal nacional para el desarrollo cultural 2024–2029*. MINCAP. <https://www.cultura.gob.cl/estrategias/wp-content/uploads/sites/82/2024/12/eqn2024-2029-digital.pdf>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2025). *Marco de estadísticas culturales 2025: Orientaciones conceptuales para medir el sector cultural, artístico y patrimonial*. Subsecretaría de las Culturas y las Artes. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/04/marco-de-estadisticas-culturales-2025.pdf>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio e Instituto Nacional de Estadísticas. (2024). *Estadísticas culturales, informe anual 2023*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/estadisticas-culturales-informe-anual-2023/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Ministerio de Educación. (2024a). *Política nacional de educación artística*. Subsecretaría de las Culturas y las Artes. <https://educacionycultura.cultura.gob.cl/politica-de-educacion-artistica/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Ministerio de Educación. (2024b). *Política nacional de educación patrimonial*. <https://educacionycultura.cultura.gob.cl/politica-educacional-patrimonial/>
- Observatorio Vasco de la Cultura. (2019). *Derechos Culturales: evolución y aplicación*. <https://www.euskadi.eus/observatorio-vasco-cultura/publicaciones/-/keb-derechos-culturales-2019/>
- Olmeda, G. J. (1987). El sentido de la intencionalidad en la relación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 45(176), 207–225. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.1862>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa?posInSet=1&queryId=8ed68c6c-cd61-4b7a-bfbc-db697673337d

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (13 de octubre de 2010). *XX Conferencia Iberoamericana de Educación [Declaración]*. Buenos Aires, Argentina. <https://oei.int/wp-content/uploads/2010/09/xx-cie2010.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Voces para la educación artística: Análisis de un proceso participativo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380507>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Propuestas para la educación artística: Orientaciones de política pública*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380506>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *2025 UNESCO Framework for Cultural Statistics; Part I: Concepts and Definitions*. Draft for Consultation, (s.l.), UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000395490/PDF/395490eng.pdf.multi>
- Ortega, K. y Peters, T. (Eds.). (2025). *Democracia, políticas y derechos culturales*. RCG Libros.
- Pinochet, C. (2024). *La cultura descentrada. Estudios sobre democracia cultural en Chile y América Latina*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós
- Sierra Ruiz, P. (2024). El pensamiento de Silvia Rivera Cusicanqui. *Valenciana*, 17(33) 193-222. <https://doi.org/10.15174/rv.v16i33.755>
- Southam, A., Costley, J., Hanningan, S., Phillips, F., y Raphael, J. (2024). Mapping the Creative Process in Arts Education: From Task to Theory. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 11(2), 44-70. <https://doi.org/10.2478/ctra-2024-0010>