

Arte colaborativo, ciudadanía e infancias: Democracia cultural y diseño participativo en la generación del espacio común

Angela Cecilia Ramírez Sanz
Universidad Católica Silva Henríquez ✉ 
Cristóbal Enrique Vallejos Fabres
Universidad Católica Silva Henríquez ✉ 

<https://www.doi.org/10.5209/arte.101442>

Recibido: 4 de marzo de 2025 • Aceptado: 1 de diciembre de 2025

ES Resumen: Este artículo analiza el proyecto *Estado Público III* como una experiencia situada de trabajo artístico colaborativo con infancias en contextos rurales de Chiloé (Chile). La iniciativa, liderada por la artista Ángela Ramírez Sanz, propone una intervención participativa que activa procesos de escucha, creación colectiva y reapropiación afectiva del espacio cocreado por las infancias, con el objetivo de favorecer su inclusión simbólica, emocional y comunitaria en el espacio público. Su carácter innovador se refleja en la participación infantil y la co-construcción de espacios comunitarios, subrayando esto último como un concepto dinámico y transformador dentro de la teoría política contemporánea.

La hipótesis central sostiene que *Estado Público III* articula una convergencia efectiva entre educación, política y democracia, generando transformaciones tanto en el ámbito estético como en el organizacional. Esta obra no solo redefine la experiencia cotidiana a través de la creación de nuevas espacialidades, sino que también utiliza el arte como una herramienta clave para la construcción de significados sociales, el fortalecimiento de la participación ciudadana y la reconfiguración de las estructuras comunitarias. En consecuencia, el análisis de este proyecto revela cómo las prácticas artísticas pueden desempeñar un papel fundamental en la formación de identidades colectivas y en la construcción de sociedades más inclusivas y participativas.

Palabras claves: Arte colaborativo, participación infantil, democracia, espacio común.

ENG Collaborative art, citizenship and childhoods: Cultural democracy and participatory design in the generation of common space

Abstract: This article analyzes the work *Espacio Público III, The Power of Representation* by Ángela Ramírez Sanz, focusing on the interrelation between art, politics, and democracy. The project proposes the construction of new architectural spaces that emerge from a deliberative community and democratic process within rural environments, under a transdisciplinary approach that integrates these dimensions. Its innovative character is reflected in the participation of children and the co-construction of community spaces, highlighting the latter as a dynamic and transformative concept within contemporary political theory.

The central hypothesis argues that *Espacio Público III* articulates an effective convergence between education, politics, and democracy, generating transformations in both the aesthetic and organizational spheres. This work not only redefines everyday experience through the creation of new spatialities but also uses art as a key tool for the construction of social meanings, the strengthening of citizen participation, and the reconfiguration of community structures. Consequently, the analysis of this project reveals how artistic practices can play a fundamental role in shaping collective identities and building more inclusive and participatory societies.

Keywords: Collaborative Art, child participation, democracy, common space.

Sumario: 1. Introducción. 2. Pensar la representación: Contexto de emergencia de *Estado Público III, el poder de la representación*. 3. Participación infantil y ciudadanía. Acercamiento desde el hecho artístico contemporáneo. 4. Nuevos espacios desde el arte para pensar lo comunitario. 5. Reflexiones finales. 6. Referencias.

Cómo citar: Ramírez Sanz, C. y Vallejos Fabres, C.E. (2026). Arte colaborativo, ciudadanía e infancias: Democracia cultural y diseño participativo en la generación del espacio común. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 21 (2026).

1. Introducción

La intersección entre arte, política y democracia ha suscitado un interés creciente en el ámbito académico (Felshin, 1995; Lippard, 2001; Kester, 2011; Thompson, 2015; Bishop, 2017), generando una serie de debates sobre el grado y las formas de injerencia que, desde el arte, se manifiestan en torno a lo social. Desde el ámbito artístico contemporáneo, resulta relevante indagar en el potencial de la práctica artística para impactar la esfera pública y fomentar la participación ciudadana (Lacy, 2010). En este marco, el proyecto de arte *Estado Público III*, de la artista visual Angela Ramírez Sanz¹, se presenta como un ejemplo de cómo el arte puede actuar como un vehículo de expresión política y promoción de la democracia, especialmente en contextos comunitarios marginados. Este trabajo parte de la pregunta: ¿qué formas de sociabilidad y pensamiento político emergen cuando las infancias ejercen ciudadanía mediante prácticas artísticas colaborativas? A lo largo del texto se argumenta que estas prácticas habilitan procesos de construcción simbólica de lo común, donde el arte actúa como mediador afectivo y político en la formación de sujetos democráticos, especialmente en contextos vulnerados o periféricos como la ruralidad chilota. Este proyecto, llevado a cabo en el territorio insular chileno, particularmente en Chiloé, involucra la co-construcción de espacios arquitectónicos en terrenos de cinco escuelas rurales del archipiélago, en colaboración con las infancias y la comunidad escolar, a partir de la invitación de la artista Angela Ramírez Sanz.

Lo innovador de esta propuesta, está marcada por la participación de las infancias en la fase de diseño de los nuevos espacios, situados en el límite entre lo público y lo privado. En *Estado público III*, “lo privado” no se entiende como propiedad ni como clausura, sino como dimensión sensible de la experiencia. El proyecto hace emerger esa capa íntima —ritmos de espera, lectura, juego o descanso— mediante dispositivos mínimos co-diseñados que funcionan como umbrales de resguardo dentro de la vida escolar. En lugar de oponerse a lo público, estos gestos lo densifican: habilitan micro-públicos situados, recalibran la atención y el tiempo compartido, y reescriben el “currículum oculto” de la arquitectura escolar desde la ética del cuidado.

Así, lo privado aparece inscrito materialmente en lo común sin perder su singularidad: una gramática de usos cotidianos que redistribuye la experiencia del espacio desplaza la idea de lo público como mera circulación y la aproxima a la noción de común como práctica —cohabitada, afectiva y negociada—. En términos estéticos, la obra convierte micro-gestos en formas y formas en derechos de uso, articulando una política de la percepción donde el cuerpo y su tiempo adquieren estatuto público sin dejar de ser propios. El involucramiento infantil no solo desafía las nociones convencionales de autoría en el arte y la arquitectura, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y empoderamiento entre los jóvenes participantes, generando espacios de deliberación profundamente democráticos (Liebel, 2023). Además, el proyecto ejemplifica un modelo de trabajo transdisciplinario que involucra la colaboración de estudiantes, artistas, arquitectos, carpinteros, educadores y miembros de la comunidad. Esta metodología colaborativa enriquece tanto la calidad como la diversidad del proyecto, promoviendo la creación de redes y alianzas que pueden tener un impacto sostenido en el desarrollo comunitario y en la promoción de la participación ciudadana. A su vez, la práctica artística contemporánea, al perturbar el orden hegemónico de lo imaginario, desarrolla y sostiene su capacidad de disidencia, orientándose hacia el despliegue político de su acción (Macaya, 2024).

Por lo tanto, proponemos una revisión exhaustiva de los hitos más significativos del proyecto artístico *Estado Público III*. Nos enfocamos no solo en su poder de representación, sino también en su análisis estético, con énfasis en su potencial político. Este potencial se manifiesta en la capacidad de la obra para generar perspectivas contrahegemónicas que operan en el ámbito simbólico. Estas perspectivas, lejos de ser meramente abstractas, inciden directamente en la formación de experiencias y subjetividades que refuerzan la concreción del ideal democrático participativo. En este sentido, la propuesta artística no solo se limita a representar, sino que también actúa como un espacio de interacción y reflexión, promoviendo un diálogo crítico sobre las estructuras de poder y el rol del espectador como agente activo en la construcción de nuevas realidades sociales. Así, *Espacio Público III* se erige como una herramienta relevante en la reconfiguración de imaginarios políticos, aportando al debate sobre cómo el arte puede convertirse en un medio capaz de generar una “acción conectada” (Bennett & Segerberg, 2012) que incide en la transformación de las dinámicas participativas en contextos contemporáneos.

Este artículo se estructura como un estudio de caso etnográfico-artístico que analiza una experiencia artística situada en cinco escuelas rurales del archipiélago de Chiloé. Se recurrió a técnicas de observación participante, recolección de material visual producido por las infancias y registros narrativos de co-creación, articulados mediante una metodología cualitativa con enfoque participativo. La sistematización del proceso y sus resultados se desarrolló con base en principios de investigación-acción y pedagogía crítica.

2. Pensar la representación: Contexto de emergencia de *Estado Público III*, el poder de la representación

El trabajo titulado *Estado Público III* surge de la reflexión sobre tres experiencias previas de arte colaborativo. La primera, *El espacio del deseo* (2009-2010), fue desarrollada en el Centro Comunitario de Desarrollo Local (CENCODEL) de La Pintana, Santiago, donde participaron dos arquitectos y diez dirigentas comunitarias de

¹ Angela Ramírez Sanz es artista visual y arquitecta chilena, con una trayectoria de más de dos décadas en intervenciones de arte público, pedagogía crítica y prácticas colaborativas. Su obra se caracteriza por articular lenguajes espaciales, memoria histórica y participación comunitaria. Ha recibido becas internacionales como la Guggenheim (2009) y Pollock-Krasner (2005, 2013), y ha desarrollado proyectos en hospitales, escuelas, museos y espacios urbanos en Chile, Alemania y EE. UU.

CENCODEL. La segunda experiencia, *Estado Público: un lugar posible para la experiencia común* (2014), y la tercera, *Estado Público II* (2017), éstas se realizaron en Valparaíso con la colaboración de la artista visual Guisela Munita y la arquitecta Carolina Sepúlveda, quienes participaron activamente en las intervenciones artísticas mencionadas.

El espacio del Deseo (2009-2010), la primera de estas experiencias fue una intervención artística y arquitectónica en el edificio del CENCODEL de La Pintana, cuyo objetivo era explorar los límites entre la ficción y la realidad mediante el diseño cooperativo de un tercer piso para la estructura existente. Esta propuesta funcionaría como una ludoteca para las infancias de la población. Inspirada en una lógica onírica, la intervención cuestionaba las normas y la hegemonía establecida, aunque solo llegó al nivel de proyecto debido a un financiamiento parcial (aproximadamente el 40% de lo necesario)².

Estado Público: un lugar posible para la experiencia común (2014) y *Estado Público II* (2017) se centraron en la representación del Estado chileno a través de la arquitectura y su relación con los ciudadanos. En *Estado Público I* (Figura 1), un edificio privado y deteriorado en Valparaíso (Excomisaria N°1 de Valparaíso, hoy en comodato a la Universidad de Valparaíso) fue abierto a la comunidad, convirtiendo su interior en una plaza pública y cuestionando el abandono de estructuras que afectan la vida comunitaria. Por su parte, *Estado Público II* intervino la Escuela de Niñas Barros Luco, clausurada tras el terremoto de 2010. Las intervenciones artísticas dentro de la escuela confrontaron las aspiraciones educativas de principios del siglo XX, simbolizadas en la Ley N.º 3.654 de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, con la realidad actual de sus ruinas. (Figura 2).

La propuesta actual *Estado Público III, el poder de la representación* se constituye a partir de una práctica artística colaborativa, que reflexiona en torno a las representaciones del significado de la Educación y de la Nación, a partir del diseño y construcción de las Escuelas Palacios en Chile entre 1916 y 1920.

Hacia finales del siglo XIX, en pos de la consolidación de la República y el Estado, así como de una determinada idea de Nación en las aulas, se institucionalizó la escuela primaria en Chile (...) El cambio implicó tanto al tiempo como al espacio: por una parte, se dispuso de un tiempo escolar segmentado y secuencial y por otra, se construyeron nuevos edificios que buscaban albergar, para cada función, un espacio específico. En consecuencia, sólo a partir de finales del siglo XIX podemos hablar de una política nacional de construcción de escuelas (Dirección de Arquitectura, [MOP], s/f)



Figura 1. Estado Público I. Intervención de arte colaborativo en las ruinas del edificio Severin, Valparaíso. Chile, 2015 Archivo personal Angela Ramírez.

² Para ampliar antecedentes sobre este proyecto, remitimos al lector a: Ramírez Sanz, Á. (s. f.). *Estado Público III: El poder de la representación* [Texto de artista]. Sitio web de portafolio de Ángela Ramírez Sanz. Recuperado el 3 de noviembre de 2025, de <https://angelaramirez.cl/portafolio/estado-publico-iii/>



Figura 2. Estado Público II. Intervención de arte colaborativo en las ruinas de la Escuela Palacio Ramón Barros Luco, Valparaíso. Chile, 2017 Archivo personal Angela Ramírez.

Durante ese periodo, Chile experimentó un impulso arquitectónico notable al diseñar, por primera vez, edificaciones específicamente orientadas a satisfacer las necesidades educativas. Sin embargo, el proceso fue lento y se realizó principalmente en Santiago y Valparaíso.

Para el desarrollo de *Estado Público III: El poder de la representación*, se convocó a cinco escuelas rurales del archipiélago de Chiloé y a tres mujeres académicas de la Universidad de Chile, la Universidad de los Lagos y la Universidad Austral de Chile. El proyecto conformó un grupo transdisciplinar con el fin de repensar, desde una perspectiva local, el ideal republicano de la educación y su representación arquitectónica a principios del siglo XX, explorando sus logros y fracasos en la construcción de la Nación. A través de una práctica colaborativa, se cuestionó el poder de representación de las escuelas-palacios de la época, entendidas como instrumentos de dominación colonial, masculina y social (Ortiz Padilla et al., 2024). Esta reflexión invita a desafiar la hegemonía simbólica de estas construcciones en su propio ámbito: el de la representación.

El proyecto se desarrolló mediante prácticas colaborativas, integrando conocimientos cotidianos en un ejercicio representativo tanto social como artístico, con énfasis en la democracia y la horizontalidad decisoria. Se invitó a participar a escuelas de las islas de Chaulinec, Apiao, Quenac y Meulín, seleccionadas por sus dificultades de acceso y conexión territorial, lo que acentuó el gesto crítico del proyecto. Académicas de distintas disciplinas (historia del arte, filosofía y educación artística) aportaron insumos teóricos para fortalecer el proceso reflexivo comunitario.

Estado Público III planteó la creación de un espacio de interpretación dialógico para analizar críticamente la intención detrás de las escuelas-palacios, cuestionando su representación y proponiendo nuevas formas de trabajar dicho plano simbólico. El proyecto buscó destacar el ideal emancipatorio frecuentemente pospuesto en la historia republicana chilena. Junto a las comunidades educativas, se exploraron las implicaciones arquitectónicas, simbólicas y políticas de las escuelas-palacios, revelando las contradicciones entre las aspiraciones de una educación gratuita e igualitaria y las limitaciones impuestas por su diseño monumental. Dichas contradicciones devienen del ideal republicano de “educación gratuita e igualitaria” y la gramática monumental de las escuelas-palacio: el proyecto expone como la monumentalidad ordena accesos, recorridos y lugares “nobles” que separan y priorizan usos; *Estado Público III* introduce umbrales habitables (p. ej., *Espacio para esperar*) que redistribuyen el acceso y dignifican tiempos “menores”. Así mismo, la forma monumental presupone un usuario genérico; los módulos co-diseñados responden a climas, ritmos y prácticas insulares (descanso al sol, espera de transporte), ajustando la escuela a su ecología social. En línea con lo anterior, el edificio habla “en nombre de” la ciudadanía; el proceso participativo devuelve voz a estudiantes y docentes, inscribiendo sus decisiones en la forma construida.

Antes de la pandemia de 2020, se planificó que la artista y las académicas viajaran regularmente para participar en talleres en las escuelas rurales, integrando sus reflexiones con las de las infancias y maestros. La pandemia obligó a adaptar estas actividades a formatos virtuales y materiales pedagógicos, como cuadernillos y clases grabadas, facilitando la continuidad del proyecto sin sobrecargar a los docentes. Este enfoque promovió la creación de un espacio común colaborativo, uniendo a infancias, maestros, académicas y artistas en un proceso de creación y reflexión compartida.

Los talleres consistieron en la elaboración de dibujos, toma de medidas y finalmente, junto a la artista y arquitecta, la realización de maquetas, fragmentos arquitectónicos a partir del traslape de la planimetría de las escuelas palacios y la planimetría de sus escuelas.

Las profesoras y los profesores fueron los que decidieron en qué cursos se realizaron los talleres, estos fluctuaron entre 5° y 8° básico. Y se trabajó en las horas de matemáticas y artes visuales. Fueron un total de 45 estudiantes los que participaron en el desarrollo de *Estado Público III*. Y cada comunidad educativa definió la función que tendría el fragmento arquitectónico que se construiría.

El proceso de los talleres consistió en cuatro etapas, que se realizarían según los tiempos y disponibilidad de cada profesor/a a cargo: Para la implementación de los talleres se desarrolló un cuadernillo para los/as profesores/as rurales, éste definía cuatro actividades.

Las tres primeras fueron realizadas por los profesores/as rurales más la revisión del material que se envió en video, que consistía en una clase de la académica Dra. Carolina Bruna sobre el concepto de república, y una clase de la académica Dra. Alejandra Celedón sobre la arquitectura de las Escuelas Palacios de comienzos del siglo XX. La última actividad del cuadernillo se realizó junto a la arquitecta Alejandra Carvajal y la artista Ángela Ramírez:

La primera actividad tenía como objetivo aprender a dibujar la planta y la fachada de sus escuelas rurales. Y reflexionar en torno a la pluralidad y diferencia entre los dibujos resultantes. Terminando con la acción de trasladar todas las plantas y todas las fachadas realizadas y así poner en evidencia la riqueza y complejidad visual que emergía de esta acción (Figura.3).



Figura 3. Ejercicio de traslape de la de las fachadas dibujadas por los niños/as. Fuente: Archivo personal Ángela Ramírez.

La segunda actividad consistió en que los y las niñas/os midieran su sala, las puertas y ventanas usando su cuerpo: manos, pies, codo, dedos. Para posteriormente reflexionar en torno a las distintas medidas que puede tener un mismo objeto dependiendo del cuerpo que lo mide.

La tercera actividad consistió en imaginar las Escuelas Palacio a partir de dibujar la planta y la fachada de una Escuela Palacio seleccionada por los estudiantes. Las fachadas y plantas dibujadas también se trasladaron y se hizo énfasis en las diferencias entre ellas.

Finalmente, la última actividad consistió en imaginar un fragmento de la Escuela Palacio traslapado con un fragmento de su escuela rural. A partir del dibujo realizado en el cartón, los niños/as solos o en grupo realizaron una maqueta.

En paralelo en los talleres se revisaron las Leyes N° 3.654 de 1920 y N° 3.069 de 1916 y el momento histórico de su entrada en vigor, en un ejercicio dialógico con los profesores, profesoras y estudiantes de cada escuela chilota. Además de dos presentaciones virtuales, una sobre el concepto de República por la Dra. Carolina Bruna y una sobre la arquitectura de las escuelas palacio por la Dra. Alejandra Celedón.

Una vez terminado el proceso de los talleres de creación colaborativa, se generó un proceso para llegar a la planimetría de los espacios que se construirían en cada escuela rural. Las maquetas desarrolladas por

los/as estudiantes se fotografiaron, una toma frontal y una vista aérea. Luego se traslaparon las vistas aéreas y se calcó un fragmento de éstas para así dar origen a la planta del espacio que se construiría. La arquitecta Alejandra Carvajal desarrolló la planimetría obedeciendo a la planta generada por las vistas aéreas traslapadas de las maquetas de los niños/as. A partir de la planimetría generada, se construyeron los espacios de madera de pino impregnado en cada escuela. El traslado del material a cada isla y la construcción de los espacios estuvo a cargo de los maestros carpinteros, quienes aportaron no solo con su oficio, sino también tomaron algunas decisiones y realizaron algunos cambios respecto a la planimetría que, según su experiencia, funcionaría mejor por las características climáticas del lugar, así la planimetría se abrió a posibilidades de ajustes en el lugar de construcción.

Así se construyeron, un *espacio para leer* en la escuela rural Metahue, un *espacio para jugar* en la escuela rural Ostricultura, ambas en la isla de Apiao; un *espacio para tomar sol* en la escuela rural La Capilla en la isla de Chaulinec; un *espacio para las artes* en la escuela rural San Francisco en la isla Meulin y un *espacio para esperar* en la escuela Amanecer 2000 de la isla de Quenac.

Estas nuevas espacialidades surgen como resultado del consenso colectivo, construidas a partir de acuerdos tanto programáticos como formales que responden a las necesidades específicas de sus usuarios. Cada emplazamiento refleja un proceso de diálogo y adaptación, lo que complejiza y enriquece el estatuto de obra de *Espacio Público III*, posicionándolo como un trabajo que desafía y explora los márgenes disciplinarios de la práctica artística, además de situarla dentro de la contemporaneidad (Agamben, 2014), que permite la emergencia de la distancia reflexiva a contrapelo de la actualidad impuesta por lo cotidiano. Esta propuesta crítica y transdisciplinar aborda la creación artística en el contexto escolar rural chileno, y cuestiona las nociones convencionales de lo artístico, lo político y lo democrático, proponiendo una perspectiva de análisis que tensiona las categorías antes señaladas.

Tras presentar el proceso y los resultados del trabajo artístico, consideramos fundamental plantear las siguientes preguntas: ¿Son capaces de criticar los modos hegemónicos de lo político las prácticas artísticas contemporáneas? (Rosler, 2017) ¿De qué manera contribuyen estas prácticas estéticas a la formación de imaginarios políticos? ¿Y cómo influyen en la expansión de la noción de lo político?

3. Participación infantil y ciudadanía. Acercamiento desde el hecho artístico contemporáneo

El proyecto artístico antes analizado, invita a reflexionar sobre la relación entre infancias, arte y educación (Figura 4). Para ello, es crucial considerar el contexto educativo actual de las infancias. En él, se buscan garantizar plenamente los derechos de la infancia, tanto desde una perspectiva objetiva, a través de estructuras sociales que aseguren su protección, como desde una perspectiva subjetiva, donde las infancias deben ser capaces de reconocer y ejercer activamente sus derechos, más allá de ser simples receptores pasivos. En este sentido, la convergencia de ambas perspectivas resalta la responsabilidad de las sociedades en dotar a la infancia de las competencias necesarias que les permitan comprender, ejercer y defender sus derechos de manera informada y efectiva. Lo anterior implica crear entornos propicios que fomenten el desarrollo integral de las infancias y promover espacios que propicien el ejercicio pleno de sus derechos según los principios fundamentales de justicia y equidad. De este modo, la armonización entre las dimensiones objetiva y subjetiva se convierte en un requisito esencial para la construcción de sociedades inclusivas y comprometidas con el bienestar y la participación efectiva de la infancia (Liebel, 2023). Así mismo, el reconocimiento e incorporación decidida de la infancia en los procesos educativos contemporáneos, puede enmarcarse en la necesidad de silenciar el discurso adultocéntrico para escuchar al otro/a (Skliar, 2017), en pos de contribuir a la generación de una instancia genuinamente dialogante. Dentro del ámbito de la participación infantil en el entorno educativo, destacamos la figura de Roger Hart (1993) como uno de los precursores en la conceptualización y establecimiento de un marco teórico sólido al respecto. Hart, reconocido por su investigación pionera en este campo, introduce una valiosa metáfora en su obra, representada por una “escalera de ocho peldaños” (Hart, 1993). Esta metáfora refleja una jerarquía de niveles de participación, delineando la relación entre las personas adultas y las infancias en la toma de decisiones. Sumado a lo anterior, la integración efectiva de los niños/as en el proceso antes mencionado desplaza la práctica artística aquí revisada hacia los lindes del trabajo pedagógico, comprendido como una mediación social que se desprende de la acción artística (Baigorri-Ballarín, 2023).

Los primeros peldaños de esta escalera, como señala Hart, están ocupados por los niveles de “manipulación” y “decoración”, donde la participación infantil es mínima o superficial, limitándose a meras apariencias de involucramiento. Sin embargo, a medida que ascendemos en la escalera, nos encontramos con niveles más significativos de participación, donde los/as niños/as desempeñan roles más activos y decisivos en la formulación y ejecución de proyectos. En los peldaños superiores de esta escalera, se vislumbra la auténtica colaboración entre la infancia y las personas adultas, caracterizada por la co-creación y la toma de decisiones compartidas. Aquí, las infancias no solo tienen voz, sino que también son reconocidos como agentes con capacidad para influir en su entorno y en las políticas que les afectan. Esta perspectiva, propuesta por Hart, no solo destaca la importancia de la participación infantil en sí misma, sino que también subraya la necesidad de trascender los enfoques paternalistas, promoviendo una verdadera democratización de los procesos decisionales que involucran a la infancia. Precisamente, estos procesos decisionales se constituyeron democráticamente en el contexto de la realización del proyecto *Espacio Público III*. Junto con esto, debemos mencionar el impacto que estas estrategias de co-creación tienen para el desarrollo de la dimensión ciudadana en las infancias; en este sentido, el proyecto analizado emerge como una instancia de aprendizaje en favor de la autonomía de los y las involucradas. (Figura 5).



Figura 4. Estudiantes 8° básico de la escuela rural Ostricultura, desarrollando sus maquetas junto a sus profesores. Isla Apiao, Chile, 2021.



Figura 5. Estudiantes 6° básico de la escuela rural San Francisco, traslapando los planos dibujados de su escuela con los planos de la escuela palacio elegida. Isla Meulin, Chile, 2021.

En el contexto de la implementación de iniciativas para fomentar la participación estudiantil, es imperativo considerar no solo el producto final, sino también el proceso mismo. Esta perspectiva cobra especial relevancia en el ámbito de la participación infantil, donde el énfasis en el proceso adquiere una importancia primordial debido a la inherente relación entre la participación y el desarrollo de habilidades ciudadanas en la educación contemporánea (Cockburn, 2007).

Es según lo anterior que el proyecto *Espacio Público III* puede ser comprendido, no solo como una práctica artística contemporánea, sino que, además, como una actividad realizada con un enfoque de educación a través del arte, tal y como señala Hernández:

El enfoque de educación a través de las artes presta atención no al «qué» (objetos, imágenes) o «cómo» (las formas en que interpretamos artísticamente lo que vemos y vivimos), sino al espacio “entre”: donde lo que miramos y el cómo somos vistos por lo que miramos se convierte en un lugar para encontrarse e interactuar. Por lo tanto, en términos de educación, entiendo las artes como una intersección de posiciones en red, que permite adquirir una visión de las formas en que podemos ver las cosas en la sociedad y los efectos que ésta tiene sobre cada uno de nosotros (Hernández-Hernández, 2019).

La construcción de un espacio educativo crea un “entre”, un intersticio que fomenta encuentros imaginativos y procesos de agenciamiento dentro del colectivo. Este intersticio es un espacio liminal que no pertenece completamente a ninguna de las partes involucradas, sino que se sitúa en el medio, permitiendo la aparición de nuevas posibilidades y significados (Figura 6).

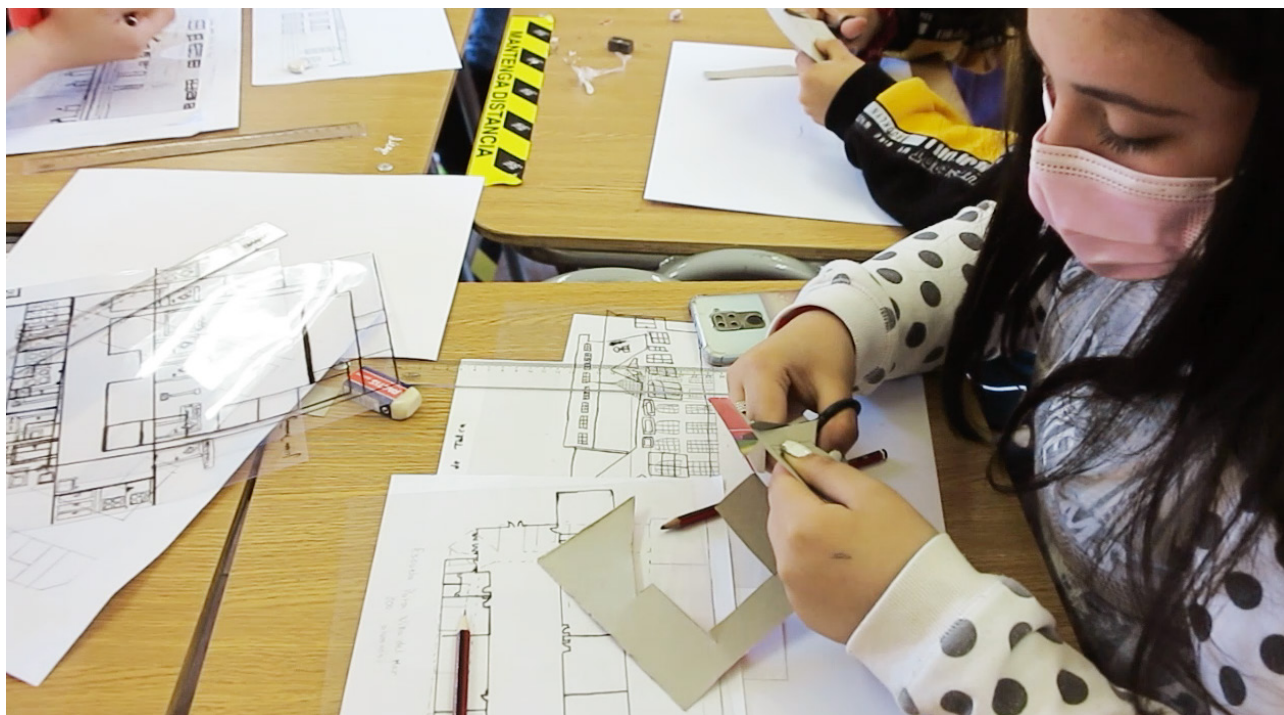


Figura 6. Estudiantes 6° básico de la escuela rural Amanecer 2000, desarrollando sus maquetas a partir de los planos dibujados. Isla Quenac, Chile, 2021.

Este concepto es crucial en la pedagogía contemporánea (Biesta, 2017), ya que promueve un aprendizaje más dinámico y participativo, así también, este espacio facilita encuentros imaginativos y procesos de agenciamiento (Kap, 2023), donde los individuos pueden explorar y negociar sus identidades y roles dentro del colectivo.

Nos interesa relevar esta posibilidad de reagrupamiento colectivo a propósito de la realización del trabajo artístico, a la vez que enfocar la atención en las posibilidades político-sociales, derivadas de la realización de *Estado Público III*.

4. Nuevos espacios desde el arte para pensar lo comunitario

La conceptualización, diseño y construcción de una espacialidad que sirva de mediación entre los ámbitos privado y público, así como entre los espacios interiores y exteriores, surge como una instancia experimental que incorpora la participación protagónica de niños/as. Esta empresa implica no sólo la materialización física de un entorno, sino también la creación de un espacio social y simbólico que reflejara las necesidades y visiones de los niños/as involucrados/as en su concepción y desarrollo. En este sentido, la táctica consultiva adoptada en el proyecto *Espacio Público III* revela una relación directa con los principios democráticos, donde se busca desplazar a aquellos tradicionalmente marginados o subrepresentados hacia el centro del proceso deliberativo (Monsiváis Carrillo, 2015). Así, la centralidad otorgada a las infancias en este contexto no solo implica una reconfiguración del espacio físico, sino también una transformación de las dinámicas sociales y políticas que subyacen a la producción del entorno construido (Link & Greene, 2020).

Desvinculándose de las directrices oficiales y formalizadas, las decisiones estéticas que estructuran el trabajo artístico encuentran su fundamentación en contextos ajenos a dichos discursos normativos. En este sentido, la reubicación y transformación de las formas y volúmenes que constituyen la obra, se legitiman como un ejercicio de agenciamiento de subjetividades que surge directamente de la creatividad y acciones específicas de las niñeces pertenecientes a las escuelas rurales (Figura 7).



Figura 7. *Espacio para tomar el sol*, escuela rural La Capilla, isla Chaulinec. Fuente: Archivo personal Ángela Ramírez.

De esta forma, se construye de manera íntegra, una espacialidad del entre, una espacialidad de lo común:

La representación de lo común nace de las experiencias escolares, desde la sabiduría infantil, los saberes docentes de la escuela y la universidad, las artes y oficios del trabajo con la madera y, sobre todo, de la capacidad de soñar. Soñar con el lugar ideal para leer, con el espacio para jugar o la posibilidad de disfrutar cada rayo de sol que se asome entre las nubes, entre la lluvia. (Bruna, 2020).

La noción de lo común se entiende como una amalgama de subjetividades, una fusión de percepciones y conocimientos que nutren la capacidad de concebir futuros alternativos y diversos. En este contexto, la emergencia de lo colectivo se erige como un impulso central en la construcción del tejido social, actuando como un motor dinámico que permea el entramado de lo cotidiano y orienta la búsqueda de soluciones basadas en principios democráticos (Hardt & Negri, 2017). Este concepto de colectividad trasciende la mera agregación de individuos para configurar una entidad dinámica y propositiva, capaz de articular demandas, aspiraciones y luchas comunes en la búsqueda de la transformación social y política (De Angelis, 2020). En este sentido, lo colectivo se manifiesta como una fuerza que desafía las lógicas del individualismo y la fragmentación, promoviendo la solidaridad, la participación y la acción conjunta como herramientas fundamentales para abordar los desafíos contemporáneos y construir horizontes emancipatorios (Mouffe, 2018). De esta manera, la comprensión y potenciación de lo común y lo colectivo se perfilan como elementos esenciales en la configuración de sociedades más justas, inclusivas y democráticas, donde la diversidad y la interconexión sean valoradas como fuentes de enriquecimiento y fortalecimiento del tejido social. Cabe destacar que estos modos de emergencia de lo común se originan a propósito del desarrollo del proyecto artístico *Espacio Público III*.

Un elemento relevante en la propuesta de Ángela Ramírez radica en la generación de distancias: de un lado, la distancia hacia la dimensión decisional impositiva derivada del orden jerárquico convencional (en el marco de este proyecto, las niñas ostentan voz y voto) y, además, un distanciamiento con respecto a la reificación de la creatividad como atributo puramente individual. En el análisis del trabajo artístico abordado aquí, se observa un desplazamiento desde la estructura jerárquica e individual hacia lo colectivo y grupal, un movimiento que caracteriza las etapas primordiales de este trabajo artístico-arquitectónico (Bruna, 2020). El espacio colectivo generado por la obra, a su vez, alude a una dimensión política inherente a estas prácticas artísticas contemporáneas: se erige una nueva espacialidad, se redefine el ámbito de lo visible y, por ende, se transforma la esfera de la experiencia. La creación del objeto arquitectónico reconfigura de manera significativa el entorno inmediato de los/as niños/as de Chiloé; en otras palabras, tal como señalara Rancière, el arte influye en el reparto de lo sensible (Rancière, 2014), alterando los límites instituidos de lo visual y lo perceptible.

Encontramos, de este modo, la dimensión política-estética de este proyecto de arte. La variación espacial, resultado de la emergencia de esta propuesta arquitectónica-artística, se erige como acción política, dado que es también acción estética. *Espacio Público III* opera como una estrategia estética-política que no sólo identifica el plano simbólico y los juicios estéticos como acciones vinculadas a las estructuras de dominación social, sino que, ante todo, se concibe como una multiplicidad de acciones de resistencia estética, orientadas a la reconstrucción de parámetros formales normativos no tradicionales, elemento que marca

una constante siempre en diálogo con su trabajo en el espacio urbano (Ramírez Sanz, s. f.). En este sentido, la obra configura un modo artístico que desafía los modos hegemónicos de experimentar lo social y lo político: ¿en qué medida este trabajo se integra en la movilización y construcción de imaginarios políticos? ¿En qué medida, estas nuevas soluciones formales, nos otorgan la posibilidad de repensar el ejercicio de la democracia como pilar de nuestra sociedad? ¿hasta qué punto *Espacio Público III* contribuye al fortalecimiento de lo comunitario?

En este punto nos valdría hacer una distinción que va más allá del plano conceptual, la diferenciación entre comunidad y lo comunitario. Al referirnos a la comunidad lo hacemos considerando la característica estática del concepto, frente a la que oponemos la noción de lo comunitario (Castoriadis, 2018; Esposito, 2003, 2008) comprendiéndola como construcciones histórico-sociales en constante transformación, así como también, un proceso dialéctico que tensiona y se opone al orden simbólico hegemónico. Junto con esto debemos agregar que este proceso comunitario se articula en pos de una falta, una ausencia, una carencia, elementos que funcionan como fuerzas indispensables para la generación de vínculos sociales auténticos, en oposición a los enfoques institucionales que enfatizan la propiedad y la inmunidad de la comunidad. Desde acá, podemos señalar que la dimensión política de lo comunitario se soportaría en la emergencia de acontecimientos que critican e impugnan las estructuras simbólicas tradicionales. En este sentido, *Espacio público III*, podría constituirse como aquel acontecimiento capaz de generar procesos de subjetivación (Mahlknecht, 2017) que derivarán en la aparición de nuevos sujetos, que ingresan a la disputa por el sentido de lo político y lo comunitario en el contexto contemporáneo. Comprendemos lo comunitario como un ejercicio, una potencia, capaz de incentivar la capacidad imaginativa, creativa y de transformación del propio entorno social, que se desarrolla desatendiendo a las modalidades predefinidas insertas en el paradigma político económico dominante que enmarcan la figura de la comunidad en el contexto de capitalismo actual. Si la comunidad persigue el objetivo de mantener el orden simbólico social tradicional, lo comunitario se articula como un asedio, una crítica y un deseo constante de alterar dicho orden.

5. Reflexiones finales

El análisis del proyecto *Estado Público III* evidencia que una práctica artística situada, concebida desde la educación artística inclusiva, puede transformar la escuela rural en un espacio de enunciación política para las infancias. La co-creación de micro-arquitecturas de cuidado (espacios para leer, jugar, tomar sol, esperar, crear) no solo habilita pertenencia, autonomía y reconocimiento, sino que densifica lo público al inscribir tiempos y ritmos íntimos en la vida escolar, e instala una ética del cuidado como criterio de diseño y de convivencia.

En términos espaciales y simbólicos, el proyecto responde a la tensión entre el ideal republicano de igualdad y la monumentalidad escolar heredada: allí donde la gramática monumental jerarquiza accesos y usos, las soluciones situadas que constituyen este proyecto co-diseñadas por las infancias y la comunidad redistribuyen accesos, dignifican “tiempos menores” (espera, descanso, lectura) y ajustan el entorno a su ecología insular. Estas decisiones se viven como derechos de uso materializados, que devuelven voz y agencia a quienes históricamente han sido menos escuchados.

Desde la perspectiva formativa, el énfasis en el proceso —escucha, diálogo intergeneracional, deliberación y trabajo colectivo— consolida aprendizajes cívicos y socioemocionales como la inclusión social y bienestar psicosocial en contextos periféricos. De esta forma, la escuela deviene un lugar común que se activa en la práctica lúdica y experiencial del co-crear colectivo: la escuela emerge como un lugar que cuida, aloja diferencias y amplía los modos de estar juntos.

Ante las preguntas que este trabajo formula ¿Pueden las prácticas artísticas contemporáneas criticar modos hegemónicos de lo político? Respondemos que sí, pues al co-producir decisiones y formas, desplazan jerarquías y reorientan la autoridad hacia procesos de cuidado y deliberación. En la misma línea, estos espacios fruto de la colaboración ¿Contribuyen a la formación de imaginarios políticos? la respuesta también es afirmativa, en tanto que se forjan narrativas de lo común ancladas en pertenencia, reconocimiento y agencia de las infancias, con traducción material en el espacio escolar. Finalmente, los espacios y relaciones propiciado por el desarrollo de este proyecto, ¿contribuyen a la ampliación de lo político? Respondemos que sí en la medida que consideramos la incorporación de lo íntimo (tiempos/ritmos del cuerpo) en lo público escolar, redefiniendo la ciudadanía como práctica situada y relacional.

Finalmente establecemos que las micro-arquitecturas co-diseñadas emergen como una táctica viable de educación artística inclusiva para escuelas rurales. Éstas redistribuyen accesos y tiempos, ayudan a reparar asimetrías simbólicas y contribuyen a mejorar el bienestar comunitario. Como toda intervención situada, este estudio presenta límites (un solo caso, evidencias cualitativas), que abren líneas futuras: evaluaciones mixtas de bienestar, seguimiento longitudinal de aprendizajes cívicos y transferibilidad a otros territorios.

En suma, cuando el arte se asume como proceso relacional y situado, no solo crea formas, sino que crea condiciones para que más personas —y, en particular, las infancias— pertenezcan, participen y decidan en el espacio común.

6. Referencias

Abril Hervás, D., & Aguado Odina, T. (2022). El aprendizaje de la ciudadanía activa en el movimiento social: Una mirada retrospectiva al 15-M en España. *Diálogo Andino*, 67, 79–87. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100079>

- Agamben, G. (2014). *Desnudez*. Adriana Hidalgo.
- Baigorri-Ballarín, L. (2023). Prácticas curatoriales colaborativas vinculadas al territorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(4), 1355–1375. <https://doi.org/10.5209/aris.87753>
- Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). The logic of connective action. *Information, Communication & Society*, 15(5), 739–768. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.670661>
- Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bishop, C. (2017). *Infiernos artificiales: Arte participativo y políticas de la espectaduría*. Taller de Ed. Económica.
- Bourriaud, N. (2022). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Bruna, C. (2020). *Más allá de la autoría: Democracia y sueño de lo común* 1. En *Estado Público III*. 194–201. Fondart.
- Castoriadis, C. (2018). *La institución imaginaria de la sociedad*. Katz Editores.
- Cockburn, T. (2007). Partners in power: A radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children & Society*, 21(6), 446–457. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2006.00078.x>
- De Angelis, M. (2020). *Omnia sunt communia: On the commons and the transformation to postcapitalism*. Zed Books.
- Dewey, J. (2021). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dirección de Arquitectura, MOP. (2020). Archivo fotográfico. AFDA. http://www.afda.cl/detalle_imagen2.php?i=PL-000081
- Elliott, D., Silverman, M., & Bowman, W. (2016). *Artistic Citizenship: Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199393749.001.0001>
- Esposito, R. (2003). *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Amorrotu.
- Esposito, R. (2008). *Bíos: Biopolítica y filosofía*. Amorrotu.
- Felshin, N. (1995). *But is it art? The spirit of art as activism*. Bay Press.
- Fielding, M. (2018). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación*.
- Garcés, M. (2020). *Pedagogías y emancipación*. Arcadia.
- Garoian, C. R. (2019). *The prosthetic pedagogy of art: Embodied research and practice*. State University of New York Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2017). *Assembly*. Oxford University Press.
- Hart, R. (1993). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF.
- Hernández-Hernández, F. (2019). Hibridar las artes y la educación para favorecer la conciencia imaginativa. *Revista GEARTE*, 6. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92168>
- Kap, M. (2023). New arrangements in the field of didactics: Mediations, subjectivities and emerging practices. *Praxis Educativa*, 27(1), 1–22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>
- Kester, G. H. (2011). *The one and the many. Contemporary Collaborative Art in a Global Context*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822394037>
- Lacy, S. (2010). *Leaving art*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822391227>
- Liebel, M. (2023). *Childhoods of the Global South: Children's rights and resistance*. Bristol University Press.
- Link, F., & Greene, M. (2020). Editorial: Comunidades, sociabilidad y entorno construido. *Bitácora Urbano Territorial*, 31(1), 7–14. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n1.91144>
- Lippard, L. (2001). *Caballos de Troya: Arte activista y poder*. En B. Wallis (Ed.), *Arte después de la modernidad*. Akal.
- Macaya, A. (2024). Arte y geografías del compromiso: El arte transformador como problema situado. *Barcelona Investigación Arte Creación*. <https://doi.org/10.17583/brac.13507>
- Mahlknecht, B. (2017). *Doubt, excitement, pleasure: Feminist practices of teaching and learning in art and education*. En B. Revelles-Benavente & A. M. González (Eds.), *Teaching gender: Feminist pedagogy and responsibility in times of political crisis* (pp. 117–130). Routledge.
- Monsiváis Carrillo, A. (2015). Hablar de política: Democracia deliberativa y participación discursiva en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 27–59. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72130-6](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72130-6)
- Mouffe, C. (2018). *For a left populism*. Verso.
- Ortiz Padilla, M., Ortiz Domínguez, D. M., Jiménez Sierra, D., & Zwierewicz, M. (2024). Enfoque epistemológico decolonial y las pedagogías modernas. *Educación y Humanismo*, 26(47). <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.47.6901>
- Ramírez Sanz, Á. (s. f.). Sitio web de Ángela Ramírez Sanz [Portafolio de artista]. Recuperado el 4 de octubre de 2025, de <https://angelaramirez.cl/>
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible: Estética y política*. Prometeo Libros.
- Rosler, M. (2017). *Clase cultural. Arte y gentrificación*. Caja Negra.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles.
- Smith, J. (2018). *Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Thompson, N. (2015). *Seeing power: Art and activism in the 21st century*. Melville House.
- Winner, E. (2021). *How art works: A psychological exploration*. Oxford University Press.