

¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad

Should we explain the meaning of a work of art? Art mediation as a learning experience in College

Alfredo Palacios Garrido¹

Centro Universitario Cardenal Cisneros

alfredo.palacios@cardenalcisneros.es

Fecha de recepción del artículo: 24 de marzo de 2018

Fecha de aceptación: 11 de abril de 2018

Resumen

Este artículo presenta una experiencia desarrollada en el Centro Universitario Cardenal Cisneros, con el alumnado de Magisterio. El proyecto comienza con la inauguración en el Centro de una exposición de un artista contemporáneo. La muestra sirve de base para trabajar desde la asignatura de Educación Artística diversos contenidos que culminan en el diseño y la puesta en práctica de unos talleres didácticos para la visita de escolares de primaria a la exposición. En este artículo nos centramos en mostrar cómo guiamos a los estudiantes en el ejercicio de la mediación artística, analizando los elementos clave de ese proceso y las herramientas con las que dotamos al alumnado. Los resultados muestran cómo, a pesar de las dificultades y de la complejidad de la tarea de la mediación, esta ha provocado cambios en la comprensión de nuestros estudiantes del arte contemporáneo y en sus ideas sobre cómo enseñar arte.

Palabras clave: educación artística, formación inicial del profesorado, aprendizaje por proyectos, mediación artística, Educación Primaria.

Abstract

This paper presents a project conducted at Centro Universitario Cardenal Cisneros with Teacher Training students. The project takes place in the first semester of the academic year and begins with the opening of the exhibition by the chosen artist. From that moment on, the exhibit serves as a basis to develop multiple knowledge and pedagogical contents in the subject of Art Education didactics. The project culminates in the design and application of didactic workshops for primary school children who visit the exhibit. In this article, we focus on showing how we guide our students in the practice of art mediation, analysing key elements of the process and tools provided. Results show how, despite the difficulties and complexity of the mediation task, it has promoted changes in our students' understanding of contemporary art and their ideas about art teaching.

Keywords: Art Education, initial teacher training, learning by projects, art mediation, primary education.

¹ Correspondencia: Departamento de Didácticas Específicas. Centro Universitario Cardenal Cisneros. Avenida de los Jesuitas, nº34, 28806, Alcalá de Henares, Madrid, España.

Introducción

La formación en educación artística de los estudiantes de Magisterio, como ocurre con otras didácticas específicas, es una tarea compleja que requiere integrar de forma satisfactoria diversos tipos de contenidos, tanto disciplinares como del ámbito didáctico. Creemos que esta formación puede beneficiarse del trabajo *in situ* en museos, centros de arte o galerías. Las visitas a estos lugares proporcionan amplias posibilidades pedagógicas, desde la reflexión crítica a la creatividad, tanto con el trabajo con el objeto artístico, como con el mismo espacio expositivo y sus mecanismos de exhibición (Ortega y Marín, 2017). En este ámbito de reflexión, Huerta (2010, 2011) se pregunta por el papel que podrían jugar los propios maestros y maestras, ya en ejercicio, como mediadores en las visitas a los museos: en lugar de jugar un rol secundario, ¿podrían tener más protagonismo? La cuestión subyacente a esta pregunta incide en la raíz misma de la formación inicial del docente en la competencia cultural y artística. ¿Es posible capacitar al futuro docente para ejercer un rol mediador entre las obras artísticas y su alumnado?, ¿puede esa capacitación incluir una reflexión crítica sobre el contexto en el que esa recepción se produce (museo, centro de arte, galería o incluso la propia aula)? Sin duda, una formación que incidiese en esa capacidad de mediación reforzaría la competencia de maestras y maestros para guiar y facilitar los encuentros entre los niños y las obras de arte en cualquier contexto. En el proyecto que presentamos, nuestra idea ha sido trasladar esta cuestión desde el ámbito museístico a la misma universidad a través de la creación de un espacio para exposiciones artísticas dentro de nuestro campus. Hemos pretendido, además, enlazar estas experiencias directamente con el itinerario formativo del grado de Magisterio a través de las asignaturas de didáctica de la educación artística.

El objetivo de este artículo es analizar, en el contexto de este proyecto, las posibilidades y al mismo tiempo las dificultades que supone plantear un ejercicio de mediación artística al alumnado de Magisterio y cómo este ejercicio puede servir para que este reestructure, de forma integrada, su conocimiento sobre el arte contemporáneo y la educación artística.

Los museos y centros de arte como ámbitos para experiencias de aprendizaje en la formación del profesorado

El trabajo en conexión con los museos y centros de arte parece haberse convertido en un relevante punto de reflexión y práctica en la formación inicial del profesorado en la universidad. En los últimos años, varios trabajos vienen exponiendo, desde el ámbito de la educación artística, ejemplos diversos sobre formas de articular estas relaciones entre la formación inicial del profesorado y los museos como espacios de aprendizaje (Arriaga, 2015; Huerta, 2011; Jové y Betrián, 2012; Jové; Betrian; Ayuso y Vicens, 2012; Macaya y Suárez, 2008; Salido-López, 2017). En ellos se ofrecen diversidad de ideas y experiencias educativas con un nexo en común: la reflexión sobre las interacciones entre los museos o centros de arte, la formación de maestros y en algunos de los casos, los propios centros de infantil o primaria.

En esta línea de trabajo que persigue conectar diversos espacios de aprendizaje subyacen varios aspectos, por un lado, el contacto directo con las obras de arte y los beneficios que este conocimiento de primera mano del objeto artístico puede aportar a los estudiantes en formación en el desarrollo de sus competencias culturales y artísticas. Por otro lado, algunas de estas experiencias, más centradas en el modelo de la pedagogía crítica, enfatizan el estudio de los propios museos o centros de arte como elementos mediadores que generan diversos tipos de discursos, susceptibles de ser revisados y analizados por los futuros maestros y maestras teniendo en cuenta que ellos serán, en un futuro, usuarios y parte activa y protagonista de esta oferta cultural con su alumnado. Pero también en todos ellos hay una reflexión, más o menos explícita o enfatizada, sobre cómo la universidad, las escuelas y los centros de arte se necesitan mutuamente y deben establecer puentes, vínculos y modelos de colaboración que provoquen un aprendizaje en múltiples direcciones (Jové, Betrian, Ayuso y Vicens, 2012).

Un centro universitario como contexto expositivo

En nuestro caso, el hecho de contar con un espacio para exposiciones artísticas dentro de nuestro campus nos ha dado la posibilidad de poder articular proyectos de mediación entre nuestros estudiantes y centros escolares del entorno de una forma mucho más controlable y cercana, articulando desde el inicio, un enfoque totalmente educativo. No es común encontrar ejemplos de este tipo de espacios en centros educativos. Bondía (2010) presenta un ejemplo pionero de cómo una sala de exposiciones en un colegio puede generar unas dinámicas educativas de relación entre las artistas, los niños y las niñas y las propias materias artísticas del currículo de primaria que se ven beneficiadas de esta oportunidad. No obstante, no existen muchas más referencias publicadas de este tipo de experiencias en nuestro país.

La creación de una sala de exposiciones en nuestro Centro abrió hace unos años un nuevo camino de investigación y formación. Desde entonces, las posibilidades generadas por un espacio de estas características han sido aprovechadas para mejorar la formación docente en educación artística mediante una metodología basada en proyectos y que además ha implicado a centros escolares del entorno.

En el curso 2013/14 comenzamos a programar exposiciones artísticas en la sala y a trabajar en ellas desde las asignaturas de educación artística en el grado de Magisterio. A partir de 2015 el proyecto, al que hemos denominado *Diálogos Creativos*, se amplió tomando una forma más ambiciosa e integrando más agentes para adquirir las características que tiene actualmente (Palacios, 2015). En los cuatro últimos cursos hemos programado anualmente una exposición de un artista contemporáneo y esa exposición ha iniciado una serie de procesos que han puesto en contacto a nuestros estudiantes con los propios artistas y los niños y niñas de centros de infantil y primaria. Existe en ese sentido una vocación de servicio comunitario al ofrecer una oferta cultural a los colegios y también a las familias con los talleres que, a raíz de las exposiciones, se diseñan expe-

samente para ellas los fines de semana y que son llevados a cabo también por nuestro alumnado. Reconocemos así, entre nuestros objetivos, a la universidad como un agente que debe proyectar y transferir el conocimiento en beneficio de su entorno social.

Hasta el momento cuatro artistas han participado en el proyecto: David Gamella, escultor y también docente del Centro Universitario Cardenal Cisneros, Lucía Loren, artista que trabaja las relaciones entre arte, naturaleza y territorio rural, Eva Santos, profesora de la Facultad de Bellas Artes en la Universidad de Murcia que explora la performance y la escultura desde el activismo feminista y Raquel Fariñas, pintora e ilustradora de libros infantiles.

El eje del proyecto es la exposición del artista seleccionado cada año en la sala del centro. A partir de la inauguración de la exposición, la secuencia del proceso es la siguiente:

- En primer lugar, nuestro alumnado visita la exposición y hace un recorrido libre por las obras sin información previa. Se promueven dinámicas de observación, diálogo, reflexión y se comparten las primeras impresiones e ideas suscitadas. A partir de ese momento, comienza una pequeña labor de investigación en la que los alumnos deben buscar información y preparar una serie de preguntas para ser hechas al artista cuando nos visite (Figura 1).



Figura 1. Un grupo de alumnas trabajando en la exposición de Eva Santos. Fuente: original del autor.

- El/la artista visita la universidad y mantiene una charla-debate-taller (según el formato que proponga) con nuestros alumnos y alumnas en torno a la obra expuesta.

- Desde ese momento, en la asignatura de Lenguaje Plástico y Visual del Grado en Educación Primaria se comienza a trabajar en la preparación de unos talleres para la visita que un grupo de escolares de Educación Primaria hará en las semanas siguientes a la inauguración de la exposición. El objetivo de esos talleres es mediar en la interacción entre los niños y las obras, tanto en la dimensión de la respuesta (en la sala de exposiciones) como en la creación (en un espacio de taller adyacente).
- Paralelamente, las maestras de los centros colaboradores visitan la exposición y mantienen también una charla con la artista y los docentes que coordinamos el proyecto desde la universidad. De esa visita y ese diálogo surgen ideas y propuestas para desarrollar un trabajo paralelo en las aulas, previo y posterior a la visita a la exposición. El alumnado de Magisterio va teniendo información durante el proceso de qué y cómo se está trabajando en las aulas de primaria, para que puedan conectar sus talleres con los aprendizajes llevados a cabo en los colegios.
- Grupos de escolares visitan durante una mañana la exposición y realizan diversas actividades, tanto en la sala de exposiciones, como en un espacio adyacente en el que se realiza un taller creativo en conexión con las obras artísticas. (Figura 2)



Figura 2. Dos alumnas de Magisterio con un grupo de escolares en la exposición de Lucía Loren. Fuente: original del propio autor.

- Finalmente, tras la visita de los colegios y la finalización del trabajo en la universidad, será el propio artista el que visite los centros escolares para impartir un taller a los niños. Se busca que ese taller enlace con las actividades que se han realizado en el aula escolar durante algunas semanas más y cuyo seguimiento y apoyo es llevado a cabo por los coordinadores del proyecto.

Las asignaturas de educación artística implicadas en esta experiencia se estructuran en base al trabajo por proyectos. La planificación y desarrollo de los talleres indican el camino a seguir para el trabajo de la asignatura y tanto los contenidos didácticos como los disciplinares se engarzan en una secuencia destinada llevar a cabo una mediación de calidad durante la visita de los colegios. La creatividad, la planificación didáctica, la interpretación de la obra de arte o los recursos creativos del arte contemporáneo se trabajan en el aula universitaria con un sentido claro y convirtiendo de este modo el aprendizaje en un hecho altamente significativo.

La mediación como clave del proceso formativo del alumnado de Magisterio

Volviendo a las preguntas de Huerta (2011) citadas al comienzo, sin duda, la cuestión clave en este proyecto desde el punto de vista de la universidad es cómo dotar de herramientas al alumnado de Magisterio para que pueda ejercer la mediación entre la obra de arte y sus futuros alumnos y alumnas. La cuestión de la mediación, y con ella la reflexión sobre la interpretación de la obra y los roles de los educadores de museos, es una cuestión bastante compleja y en debate sobre los modelos de didáctica museística (Arriaga, 2010, 2013). En nuestro caso no somos un museo, pero nuestro alumnado debe realizar una tarea muy similar a la que realizan los educadores de museos y centros de arte.

Y más importante aún, sin duda nuestro alumnado, en un futuro, deberá hacerse cargo de la asignatura de Educación Artística (siempre que, dada la situación actual, esta no desaparezca definitivamente de los currículos) y de incorporar por lo tanto a sus tareas docentes, la de guiar y mediar en la relación entre los niños y niñas y las obras de arte y la cultura visual, ya sea en el aula o incorporando al saber generado en el aula una experiencia llevada a cabo en un museo, sala de exposiciones o centro de arte.

A partir de ahí, entre las múltiples facetas de este proyecto, uno de los puntos clave en el trabajo que realizamos en la universidad gira en torno al concepto de *interpretación* de la obra de arte y consecuentemente, al rol mediador del alumnado en este proceso. *¿Debemos explicarles a los niños y las niñas el significado de las obras?* Esta pregunta, en su simplicidad, pero a la vez complejidad, es esencial en toda la experiencia formativa. Implica en primer lugar una reflexión sobre el papel de la mediación, pero igualmente sobre lo que es *el significado* de una obra de arte y sus diferentes dimensiones. También sobre si existe o no un significado “verdadero” en la obra que haya que transmitir. Derivado de todo esto, está la cuestión de qué rol adoptar cuando se produzca la visita de los escolares, de hecho, lo que nos preguntamos a lo largo de todo el proceso es *cómo* mediar: qué tipo de actividades serían las más indicadas, cómo guiar el diálogo ante las obras, qué tipo de preguntas debemos hacer, en qué aspectos del significado debemos incidir, etc.

Para guiarnos en la reflexión que inicia este proceso necesitamos, en primer lugar, posicionarnos, establecer el modelo que guiará nuestra práctica y para ello tomamos como referencia a Arriaga (2010) que ha descrito muy bien la polaridad existente entre los dos modelos de referencia en las prácticas educativas museísticas. Por un lado, las interpretaciones *esencialistas*, que admiten el significado como “esencia” de la obra y que normalmente coincide con la interpretación del artista, y por otro, la idea de “obra abierta” y la deriva de este concepto en las últimas décadas hacia el modelo que se podría definir como *expresionista*, que prioriza las asociaciones personales y libres del espectador ante la obra. Meszaros (2007) ha denominado a este último modelo “lo que sea” (*Whatever*), puesto que cualquier asociación es válida, y explica su triunfo en los museos actuales, véase por ejemplo la amplia difusión del modelo *Visual Thinking* (Yenawine, 2013), en base a tres factores: la popularidad del constructivismo como referente del aprendizaje, el salto de la legitimidad interpretativa de la autoría o del texto en sí mismo al individuo y finalmente el extremo individualismo de las sociedades actuales espoleado por el neoliberalismo y el neoconservadurismo.

Si tomamos esta polarización como referencia, situarse ante uno u otro supondría, en principio, dos marcos de actuación diferentes: en un caso habría un contenido que transmitir, un significado que habría que “enseñar” a los niños y las niñas. En el segundo caso no habría ningún significado correcto, y se trataría de escuchar sus libres interpretaciones y asociaciones personales ante las obras, espoleados por las preguntas que les lanzarían nuestro alumnado.

La experiencia nos muestra que las ideas de nuestros estudiantes, en una primera instancia, se encuentran más próximas al modelo esencialista, entendiendo el significado que le da el propio artista como el “correcto” y el que se debe transmitir. Más aún cuando asisten a las charlas con las artistas y acceden a ese conocimiento de primera mano sobre referentes simbólicos, conceptuales y biográficos de las obras, transmitidos por los propios creadores. A partir de esta constatación se inicia un trabajo en el que es necesario reestructurar esta comprensión para abrir paso a una idea más compleja de lo que la obra significa y de cómo afrontar esa mediación. La forma en la que hemos abordado este problema la describimos a continuación.

Estableciendo un marco conceptual para la interpretación y las prácticas mediadoras

En primer lugar, hemos necesitado un modelo básico que nos ayudase al trabajo de comprensión e interpretación de la obra de cada artista, lo que denominamos el “mapa de significados” de la obra. Nuestro modelo para “cartografiar” ese universo simbólico ha sido el que proponen Charman, Rose y Willon (2006). Según estos autores, el acto de interpretar es consustancial a la enseñanza y el aprendizaje del arte y las habilidades interpretativas “pueden ser enseñadas de forma efectiva introduciendo un conjunto de hábitos o disposiciones para mirar las artes visuales que se apoyen en un marco de preguntas” (p.54). Ese marco de preguntas se organiza en torno a la perspectiva de cuatro dimensiones: el *objeto* (se trata de la obra como objeto físico e integra las

dimensiones formales, técnicas y materiales), el *sujeto* (dimensión de significado), el *contexto* (dimensión contextual: aspectos históricos, culturales, de exhibición de la obra, etc.) y en la intersección de todos ellos, la dimensión de lo *personal*, que significa cómo me sitúo yo, como persona concreta, con mi experiencia y mi subjetividad ante la obra. No es un esquema de análisis que difiera sustancialmente de los clásicos esquemas de análisis visual provenientes de la teoría de la imagen, pero introduce la dimensión personal, como espacio que tradicionalmente ha estado ausente de estos análisis. Esta dimensión personal pone al individuo en relación con el conjunto de significados e interpretaciones que la obra acumula como “condensado de experiencias” y donde la suya propia se inserta (Aguirre, 2010). El proceso de interpretar y comprender cobra sentido en las relaciones entre estos cuatro elementos, puestos en confrontación con una mirada que va de la respuesta individual a la construcción grupal del significado: “¿Quién es el “yo” que mira y cómo reconocemos y negociamos los diferentes puntos de partida de los individuos dentro del grupo?” (Charman, Rose y Willon, p.57).

A partir de ahí y con ese mapa de significados relativos al objeto, sujeto y contexto, elaborado en común por toda la clase con toda la información disponible, proponemos a nuestro alumnado que elaboren su propio mapa, incluyendo los significados personales sobre la obra y los relatos y narrativas que emergen de la misma. De esta manera se es consciente de cómo nuestra respuesta a una determinada obra está condicionada por quiénes somos y por nuestras diferentes experiencias personales y sociales. Vemos el ejemplo de un texto escrito por una alumna en relación con la obra de Eva Santos:

Después de la charla con Eva, la segunda visita que hice a la exposición fue mucho más interesante porque pude profundizar en la visión de la artista en relación con los roles femeninos. En ese punto obras como “Nudo 2” y “Violetas en la mochila” despertaron en mí una impresión diferente. Entonces pude recordar a mi madre y a otras madres a mi alrededor que trabajan duro para cumplir con sus obligaciones como madres y, al mismo tiempo, no olvidar su desarrollo personal como seres humanos. Además, me hizo pensar sobre la relevancia que las mujeres han tenido durante mi infancia y juventud: crecí rodeada de mujeres y todavía tengo algunas mujeres fuertes en mi vida que son un ejemplo de cómo romper barreras y cambiar los estereotipos de género impuestos por la sociedad (Irene).

El mapa de ideas grupal y el individual, conforman el punto de partida sobre el cual trabajar, definiendo aquellos contenidos que nos interesa seleccionar para trabajar con los niños y las niñas, futuros visitantes de la exposición y los talleres. Y aquí surge de nuevo la pregunta ¿qué información debemos transmitir a los niños y las niñas acerca del significado de la obra? ¿les debemos contar lo que la artista nos ha contado a nosotras?

Es en este punto donde nos apoyamos en Richard Rorty (citado en Arriaga, 2010) cuando señala, en ese requerimiento de definir el juego interpretativo, la necesidad de definir los *objetivos de la*

interpretación, es decir, el propósito formativo del encuentro con la obra, como aquello que establecerá los límites interpretativos. En palabras de Arriaga (2010):

Solo cuando tengamos claros los propósitos educativos que queramos conseguir podremos definir el tipo de juego interpretativo (y sus límites) que queremos poner en práctica con los espectadores. Porque cada juego interpretativo puede servir para a la obtención de diferente experiencia estética o conocimiento (p.11).

De esta forma el alumnado tendrá como tarea definir, en primer lugar, qué objetivos de interpretación buscará acordes a sus propósitos educativos y a partir de ahí delinear sus propuestas didácticas y estrategias de mediación. En la definición de estos objetivos entran en juego la ponderación de varios factores, por ejemplo, la edad de los niños, aquellos aspectos en relación con las obras que pueden ser explorados de forma más fructífera, los ámbitos curriculares relacionados, o el conocimiento previo sobre las obras que traen consigo, porque recordemos que en los colegios han trabajado previamente algunas ideas. Es importante enlazar en la medida de lo posible con ese conocimiento previo para hacer el aprendizaje más significativo. Por ejemplo, en la exposición de Eva Santos, una artista que trabaja con el tejido y la costura, sabíamos que los centros habían trabajado previamente la costura en clase; los niños y las niñas habían cosido, por lo tanto, era interesante explorar sus ideas y su experiencia frente a las obras, analizando así una dimensión relativa a lo técnico, desde un punto de vista más experiencial.

Volviendo en este punto a Meszaros (2007), el marco conceptual de las prácticas mediadoras lo debe proporcionar la hermenéutica y las dos premisas básicas de la misma que destaca esta autora: el hecho de que la interpretación no es un acto individual, sino que es un acto colectivo, que nos sitúa en una tradición interpretativa y, en segundo lugar, la necesidad de tener en cuenta las conexiones interpretativas entre lo visible y lo no visible de la obra de arte: “hay algo de gran valor y significación que existe detrás de lo visible o el significado literal de las imágenes/objetos/textos y la única forma de acceder a ello es a través de lo visible” (2007, p.18). Así, además de trabajar mediante el diálogo aquello que los niños y las niñas pueden ver y observar en las imágenes, además de focalizarse en aspectos formales y sensoriales, es importante ayudarles a establecer conexiones que les posibiliten acceder a diferentes niveles de interpretación. Y para eso es importante no solo hacer preguntas y escuchar, sino también aportar información, información sobre aspectos que no son visibles directamente, aunque están conectados con lo visible. Por eso, en el proceso de decidir y planificar lo que hemos denominado el juego interpretativo, debe haber una reflexión sobre en qué momento y de qué manera aportaremos esa información, esos contenidos específicamente asociados a esa obra y a los que los pequeños espectadores no podrían acceder por sí mismos. Siguiendo con los ejemplos, un grupo del alumnado de Magisterio en su trabajo en la sala contextualizó las esculturas de David Gamella con imágenes de otras tipologías de esculturas del siglo XX, hablando de cómo se han usado diferentes técnicas y objetos para crear obras tridimensionales en la Historia del Arte. En el caso de Eva Santos, un grupo de estudiantes com-

paró la obra “hasta el cuello” con una referencia a las mujeres jirafa, que la propia Eva había mencionado en su charla.

Revisar nuestra propia mirada

En todo este proceso, hay que mantener una actitud de alerta para evitar en lo posible la aparición de ciertos clichés interpretativos. Uno de los ejemplos más comunes podría ser, en el plano puramente formal, que el significado de los colores transmite el estado de ánimo del artista, noción estereotipada muy extendida como idea implícita que suele aparecer en algún momento del proceso y es necesario revisar. Si nos movemos al terreno más profundo de los valores y las creencias subyacentes a determinados temas, trabajar con una artista como Eva Santos, nos ha implicado de una manera más personal al poner en juego nuestras propias convicciones sobre los roles de género y las relaciones de poder hombre-mujer. Es preciso estar alerta para evitar transmitir inconscientemente, en ese ejercicio de mediación, algo que va en contra del mensaje explícito. Por ejemplo, en un momento del proyecto nos dimos cuenta, preparando las actividades y los materiales para los talleres, de que algunos grupos estaban usando para trabajar sobre las ideas de la autora, unas representaciones visuales femeninas que reforzaban de forma sutil una idea de la mujer asociada a estereotipos de género. Ser conscientes de esto y hablar sobre ello fue un aprendizaje importante.

Las preguntas y las respuestas y su papel en las actividades

Finalmente, todo el proceso de reflexión y planificación previo que hemos tratado de esbozar en su complejidad se debe plasmar en una serie de actividades para ser llevadas a cabo en la sala y posteriormente en el taller creativo.

En la sala ponemos especial atención a la secuencia de acciones y a las preguntas que se deben hacer para generar el diálogo. Es importante ser conscientes del poder de las preguntas y su capacidad para incidir en diferentes niveles de comprensión. Como señalan Macaya y Suárez (2008) es interesante analizar tipologías de preguntas que pueden ser claves en la mediación y facilitar la comprensión. Así, existen preguntas iniciales, fundamentadoras o focalizadoras. Hay que tener en cuenta además que los talleres, al ser para centros bilingües, se desarrollan en inglés. No vamos a incidir en este artículo específicamente sobre este hecho y sobre cómo incide en la planificación (Palacios, 2015), pero sí diremos que nos obliga a realizar un trabajo cuidadoso en el ámbito del lenguaje que se utilizará con los grupos visitantes. En este caso, trabajamos previamente con nuestro alumnado repertorios de preguntas (y estructuras gramaticales para el apoyo en las respuestas) en función de los niveles de pensamiento que movilizan, por ejemplo, preguntas para la descripción, el análisis o la interpretación. De esta manera serán más conscientes del trabajo cognitivo que se exige a los pequeños. (Figura 3)



Figura 3. Alumna de Magisterio con un grupo de escolares en la exposición de Lucía Loren. Fuente: original del autor.

Pero no solo debe tener protagonismo el lenguaje. Aunque es en los talleres posteriores a la visita a la sala donde se planifican las actividades de creación, también en el espacio de la sala debemos promover aquellas actividades que implican el cuerpo y los sentidos, el movimiento y la acción expresiva o creativa, la dramatización y el juego. Así, lo performativo se convierte en una herramienta muy útil para promover modos de comprensión basados en lo corporal o lo sensorial.

Y esta atención a lo corporal y a encontrar medios alternativos al lenguaje verbal tiene sentido porque nos interesa huir de las actividades que siguen el esquema típico “escolar” (Campañá, Kivatinetz y López, 2007) para proporcionar una experiencia de aprendizaje más significativa. En este sentido, el hecho de trabajar en inglés nos sirve de razón extra para “aligerar” el peso del lenguaje en las actividades (tanto en la escucha como en la producción) y buscar con más interés la actividad creativa y corporal y la participación. Dentro de esta idea insistimos en que, en los 45 minutos que, aproximadamente, cada grupo de escolares pasa en la sala, lo importante es facilitar el contacto de primera mano con las obras y aprovechar su cercanía para mirarlas desde muchos puntos de vista, para hablar sobre ellas teniéndolas delante, e incluso para tocarlas, pues esta es una de las grandes ventajas de nuestra sala: que muchas de las obras se pueden tocar, oler y en general experimentar de una forma mucho más directa y experiencial. (Figuras 4, 5 y 6)



Figura 4. ¿A qué sabe una escultura de sal? Actividad con las esculturas de Lucía Loren. Fuente: original del autor.



Figura 5. Una forma diferente de experimentar una escultura en la exposición de Lucía Loren. Fuente: original del autor.



Figura 6. Preparando una performance sobre la escultura "Nudos" de Eva Santos. Fuente: original del autor.

Finalmente, el taller creativo completa la experiencia mediadora en la universidad y ofrece a los niños y las niñas la oportunidad de convertirse ellos mismos en creadores y en hacerlo de una manera que enlace su propia experiencia con aspectos de la experiencia de los y las artistas con los que hemos trabajado (Figura 6). Consideramos que el acercamiento a la comprensión de la obra no finaliza en la sala, sino que se completa en el taller con las actividades creativas, puesto que la interpretación y la creación se presentan como dos dimensiones del mismo hecho (Aguirre, 2010).



Figura 6. Alumna de primaria en el taller creativo de Eva Santos. Fuente: original del autor.

La mediación es un proceso de muchas dimensiones

Sin embargo, es importante comprender que nuestra intervención en la visita de los escolares es un elemento engarzado en un proceso, un proceso con sentido, que se ha ideado en la universidad, pero se traslada a los centros, continúa en la universidad en la visita, y vuelve de nuevo a los centros con el taller que realizan los artistas para cobrar un nuevo y definitivo impulso. Nos gustaría añadir, por lo tanto, que esta mediación educativa es un proceso de múltiples dimensiones que en nuestro caso ni comienza ni termina en la sala de exposiciones de la universidad. Es importante concebirla como un proceso global, que parte con unos objetivos pedagógicos iniciales y que se manifiesta en todas las fases del proyecto. Esta idea, creemos, es clave para que las experiencias de este tipo, conectando arte contemporáneo, artistas y colegios, puedan cumplir sus objetivos.

Así, se entiende mejor que el papel mediador del alumnado en la sala no es la única variable y no condiciona de manera determinante el acceso a la comprensión de la obra. El papel en este caso de la institución universitaria es fundamental y se manifiesta en toda una serie de decisiones y acciones, propiciando lo que podríamos denominar, ámbitos de aprendizaje, o, retomando el nombre del proyecto *Diálogos Creativos*, situaciones para que el diálogo entre los diversos agen-

tes implicados se produzca. La mediación comienza con la selección del artista o la artista con la que trabajaremos ya que no todas las personas poseen el mismo tipo de disposición a implicarse en un trabajo educativo, ni todas las obras artísticas poseen necesariamente el mismo potencial para generar aprendizajes en el aula de primaria. Proporcionar un espacio de diálogo para el encuentro inicial de las maestras de los colegios con las artistas, momento en el que se comienzan a esbozar las posibles líneas de trabajo en el aula previas a la visita, es también un ejercicio de mediación. Apoyar desde la universidad el trabajo que se realiza en los colegios y estimularlo también lo es, al igual que facilitar el trabajo del artista en las aulas y, en definitiva, hacer posible que este diálogo a varias bandas fluya. Y todo esto es importante para que la experiencia completa favorezca la comprensión y los aprendizajes derivados de ella.

Evaluación y aprendizajes derivados del proyecto

Llegados a este punto, nos interesa reflexionar sobre el resultado de esta experiencia, centrándonos, de acuerdo con el objetivo de este artículo, en el aprendizaje del alumnado de Magisterio. La evaluación del trabajo realizado en la universidad se lleva a cabo desde varias perspectivas para tratar que sea lo más rica posible y capaz de recoger todos los puntos de vista. Está presente en todo el proceso con carácter formativo, ya que, desde las primeras ideas, vamos revisando y trabajando en el aula las diferentes opciones para los talleres. Una vez que llega el día de la visita, hay varios observadores valorando el trabajo de los diferentes grupos en la sala y los talleres artísticos. Existe una rúbrica de evaluación que se utiliza por el profesorado de la asignatura, pero también por los propios compañeros de los estudiantes que evalúan a sus iguales durante los talleres. Esa rúbrica también se ofrece a las maestras que vienen con los grupos de primaria para que nos den su valoración. Ocasionalmente, también participa profesorado del área de Didáctica del Inglés para valorar los aspectos relacionados con esta área. Con la información disponible y con las ideas y opiniones del alumnado tras la experiencia, se realiza una valoración conjunta entre toda la clase donde se ponen de manifiesto cuáles han sido los puntos más exitosos o, por el contrario, aquellos aspectos que es preciso mejorar. Cada grupo de alumnos deben realizar también una autoevaluación a posteriori valorando su trabajo y planteando ideas para su mejora.

Finalmente, se propone una autoevaluación individual escrita. A partir del segundo año añadimos una serie de preguntas cerradas para tener una visión global cuantitativa de los aprendizajes adquiridos. Se valora de 1 a 5 el grado de acuerdo con las siguientes preguntas (se adjunta el valor de media de los tres últimos años):

- Este proyecto me ha ayudado a comprender mejor el arte contemporáneo y las formas de trabajar de los artistas (4,23).
- Este proyecto me ha ayudado a comprender cómo enseñar arte a los niños (4,24).

- Este proyecto me ha ayudado a comprender CLIL y el uso del inglés en la enseñanza del arte (3,99).²
- Este proyecto me ha ayudado a comprender mejor la educación artística y cómo integrar sus contenidos en una forma práctica y significativa (4.13).
- Este proyecto me ha hecho disfrutar con una experiencia real de enseñanza (4.66). Este proyecto me ha ayudado a comprender cómo a través del arte se pueden trabajar diferentes contenidos conectados con la vida real (4.27) / cómo integrar los contenidos de dos asignaturas diferentes de una forma interdisciplinar (4.59).³

Si juzgamos estos datos cuantitativos, el resultado del proyecto es bastante satisfactorio. De toda esta información, junto con los comentarios de las preguntas abiertas, destacamos algunos logros de esta experiencia de aprendizaje que se han mostrado recurrentes en todo este tiempo:

En primer lugar, creemos que los estudiantes tienen un aprendizaje significativo sobre la enseñanza del arte. Mediante una experiencia práctica con escolares de primaria, deben reflexionar y tomar decisiones sobre cómo se debe trabajar la interpretación, qué dimensiones se deben trabajar, qué recursos y herramientas se pueden utilizar y sobre cómo se establecen las relaciones entre la comprensión y la creación. A esta significatividad del aprendizaje ayuda el que tengan información sobre cómo se van trabajando en las aulas de primaria la temática relacionada con la exposición. También son conscientes de las relaciones que el arte contemporáneo puede establecer con aspectos del presente y cómo esto lo conecta con otras disciplinas:

Como el arte contemporáneo está normalmente conectado con la vida real y representa las ideas de los artistas sobre diferentes problemas sociales, es una buena herramienta para trabajar a partir de él de forma interdisciplinar. En este caso, podríamos conectarlo con el patrimonio, la tradición y los valores que se transmiten por la familia (Irene).

Un hecho que se manifiesta evidente ante nuestro alumnado es el potencial del arte para atraer el interés de los niños y las niñas, para implicarles en la actividad y para generar aprendizajes significativos. Su motivación y su respuesta ante las obras y las propuestas les asombran. Es normal que registren en sus reflexiones finales algunos ejemplos de los comentarios que los niños realizaron ante tal o cual obra o referencias a la capacidad observada para inventar y crear en el taller artístico.

² Al no ser objeto de este artículo no nos detendremos en explicar el sentido de esta pregunta. CLIL son las siglas de *Content and Language Integrated Learning*, y hacer referencia a un enfoque metodológico para la enseñanza del inglés a través de los contenidos que seguimos en nuestras aulas.

³ Uno de los años, en el trabajo con la artista Lucía Loren, se llevó a cabo la planificación y el diseño de los talleres conjuntamente a la asignatura de Didáctica de las Ciencias Naturales, estableciendo vínculos interdisciplinares con las posibilidades que nos abría el arte en la naturaleza. La pregunta varió ese año para recoger ese posible aprendizaje.

Creemos que se produce una mejora en la comprensión del arte contemporáneo y los procesos creativos que siguen los artistas. El hecho de conocer a los artistas en persona, de profundizar en el significado de sus obras y de tener que llevar a cabo la mediación es una manera efectiva de mejorar esta comprensión. Si bien esta se produce en relación con un artista en concreto, hay ideas clave que pensamos que pueden ser generalizadas, sobre todo en la aplicación del esquema de Charman, Rose and Willon (2006), que se ha mostrado útil para acercarse al significado o en comprender los procesos creativos y sus interconexiones, por ejemplo, o cómo se relaciona lo biográfico con lo simbólico o lo material. Esto se vive como un proceso, una transformación de las ideas previas. A modo de ejemplo, puede servir estos comentarios de dos alumnas:

Eva Santos no ha dejado de sorprenderme, desde el día que visité su exposición hasta la charla en la que nos habló de todas las cosas que la inspiran (...) Nunca habría pensado que existiesen personas que combatiesen las desigualdades de una forma tan original y bonita, utilizando el activismo para expresar ideas tan complejas (...) Es cierto que existen muchas formas de arte, pero todas tienen algo en común, la creatividad, el hecho de tener que dar forma a una idea o, como hace Eva, de luchar contra algo. La forma en la que la artista crea sus obras parece tener, bajo mi punto de vista, un importante significado doble. No es solo la idea de representar tareas que las mujeres han realizado históricamente: arreglar, coser, bordar...sino también la idea de unión, de trabajar juntas por una lucha. Por esa razón, he comprendido el acto de coser, como un símbolo de unión de las mujeres (Rebeca).

En mi primer contacto con la exposición de Lucía me sentí muy decepcionada. Lo cierto es que no comprendí nada y me asustó la idea de tener que explicar a los niños lo que yo no entendía. Días después, la charla con Lucía me fascinó. Comencé a comprender su arte, sus ideas, su forma de trabajar y cuando volví de nuevo a la sala mi forma de percibir sus obras había cambiado completamente. Después del primer seminario mi cabeza explotaba con todas las ideas que quería trabajar con los niños (Natalia).

Se comprende mejor que las obras de arte pueden generar, y generan, infinidad de interpretaciones, que acercarse al significado de una obra es una cuestión más compleja que explicar "lo que el artista quiso decir" y que requiere establecer unos objetivos de interpretación y adaptarlos a unos objetivos educativos. Los estudiantes entienden que no deben transmitir una información determinada sobre el significado, sino que deben llevar a cabo un juego interpretativo a partir de las ideas de los niños y las niñas. Es un terreno complejo y no siempre se resuelve acertadamente, pero se sientan las bases para poder profundizar en él:

Nos hemos basado en el modelo llamado interpretación expresionista. Hemos animado a los niños a observar las esculturas y a expresar sus opiniones sobre ellas (...) En mi opinión, creo que hemos encontrado el punto medio entre el "esencialismo" y el "expresionismo", ya que hemos trabajado como guías transmitiendo información mediante actividades y preguntas que suponían un reto, en lugar de darles esa informa-

ción previamente y poco a poco los alumnos han dado forma a sus propias ideas sobre la exposición (Teresa).

Entrando en el terreno de las dificultades encontradas, muy a menudo las que recoge nuestro alumnado en sus valoraciones tienen que ver con la planificación del proyecto (por ejemplo, el tiempo disponible para su desarrollo) o la coordinación de su propio trabajo dentro de los grupos (este es un aspecto que suele generar problemas entre el propio alumnado). Se trata de aspectos metodológicos que hemos ido tratando de mejorar con los años. Pero yendo al corazón del proyecto y al trabajo *in situ* con las obras, destacaríamos los siguientes aspectos:

Es necesario mejorar la capacidad para poder “escuchar” las ideas y comentarios de los niños y las niñas acerca de las obras y saber discriminar aquellas intervenciones que pueden generar un hilo interesante y conducir a lugares prolíficos como generadores de comprensión. A veces se plantean preguntas de las cuales se espera una respuesta determinada para poder seguir según lo planificado y esto condiciona el diálogo ante las obras. Nuestros estudiantes todavía deben aprender a escuchar más y mejor.

En relación con lo anterior, es importante que las experiencias de aprendizaje en la sala sean significativas y que se proporcionen los espacios y los tiempos necesarios para establecer puentes entre los conocimientos previos y los nuevos, para dar el tiempo a observar y dialogar. Hay que evitar la tendencia a desplegar una sucesión de actividades hechas a toda prisa.

Si hablamos de las actividades, es cierto que existe la tendencia a seguir ciertas pautas de actividades prototípicas “escolares”. Hay ciertos modos de hacer y tipologías que predominan, al menos en las primeras ideas y que es necesario revisar críticamente para buscar alternativas menos predecibles y estructuradas. Para ello es importante revisar ejemplos de materiales y actividades de museos que puedan servir como buenas prácticas y poner el foco en formas alternativas de conocer como aquellas que implican el uso expresivo del cuerpo y lo performativo.

Finalmente, es obvio que la carencia de un conocimiento profundo del arte y los artistas (algo que se presupone en el caso de los educadores de museos) no facilita esta tarea para nuestro alumnado porque es necesario establecer conexiones, enlazar conceptos, integrar contenidos que puedan “iluminar” el proceso de comprensión. Como señalan Márquez, Roca, Gómez, Sardá y Pujol (citados en Macaya y Suárez, 2008) los modelos explicativos del experto son complejos puesto que consideran múltiples escalas, relaciones en el espacio y el tiempo y consideran la multicasualidad y el multiefecto. Al no existir ese conocimiento experto, estas posibilidades se limitan y persisten a menudo las ideas erróneas y estereotipos sobre el arte y los artistas y este hecho facilita una mirada poco crítica sobre sus propias ideas y propuestas, tanto conceptuales como estéticas.

La mayoría de estas dificultades citadas se explican fácilmente por la ausencia de un conocimiento experto y de una experiencia previa, pero también implican a la formación de los maestros y las maestras desde otras áreas y no solo desde la educación artística. Es cierto que enfrentamos a nuestro alumnado a una tarea difícil, poniendo en cuestión sus propias creencias al confrontarlos con obras que a menudo desafían abiertamente sus gustos y conocimientos previos, pero a las que creemos que acaban acercándose con una mente abierta. Qué duda cabe que esto es un importante beneficio para su formación. Por otro lado, hemos visto a lo largo de estos años, que es muy necesario reforzar la metacognición en las diferentes fases del proyecto. Es muy importante ayudar a nuestro alumnado a establecer relaciones y pautas para que puedan transferir el conocimiento adquirido. Por ejemplo, es importante hacer visibles las conexiones entre el trabajo realizado en este proyecto y el que tendrán que hacer luego en las aulas de primaria. Como en todo aprendizaje por proyectos, es importante registrar el proceso y revisarlo para ser conscientes de todo lo que se ha puesto en juego, de cómo se han visto de forma integrada muchos contenidos y de lo que se ha aprendido en este trayecto.

Conclusiones

Si la reflexión sobre la interpretación y el rol mediador es la clave de la construcción del conocimiento en las aulas universitarias y escolares, todos los espacios y momentos de aprendizaje que se generan alrededor de la sala de exposiciones poseen, como rasgo más destacado, un carácter de intercambio y reciprocidad, una dimensión multidireccional en la creación de conocimiento. Nos hemos preocupado por construir el proyecto como un sistema de vasos comunicantes, donde todos los agentes participantes, aprenden del resto. Así, los alumnos y las alumnas de Magisterio aprenden del artista y sus obras y mejoran su conocimiento sobre arte contemporáneo, pero también descubren muchas cosas de los niños durante los talleres, de sus observaciones o comentarios, de su motivación y de su capacidad creativa. Al mismo tiempo, al tener información sobre lo que ocurre en las aulas de primaria, son conscientes del proceso tal como se desarrolla en los colegios, su futuro escenario de práctica profesional y, de alguna manera, les estamos transmitiendo un modelo desde la universidad que podría ser aplicado a un escenario similar en sus futuras visitas a museos o centros de arte. Las maestras aprenden sobre arte contemporáneo y sobre didáctica del arte. Los niños y las niñas son partícipes de una experiencia profundamente significativa con la visita al Centro Universitario y la posterior visita del artista al colegio. La artista se lleva en su mochila un buen puñado de aprendizajes al confrontarse con aquello que su obra ha hecho crecer, tanto en las mentes de los universitarios como de los niños y niñas de primaria. En resumen, un ir y venir de ideas y experiencias que dan forma a una riquísima conversación basada en estos diálogos creativos, que dan nombre al proyecto (Gamella, Loren, Palacios y Aguado, 2017; Palacios, 2015).

Las repercusiones de este proyecto son amplias. Siendo un proyecto pensado principalmente para la formación de los estudiantes de Magisterio, los efectos en los colegios también son importantes. El arte contemporáneo en estos cuatro años ha generado trabajos en las aulas tan variados e interesantes como el sentido del asombro en la naturaleza o los roles de género, los niños y niñas de primaria han pensado mejoras en los espacios de su entorno, han investigado sobre las vidas de sus abuelas y experimentado con la costura y el tejido como herramienta creativa o han creado un libro ilustrado. Los estudiantes de Magisterio han explorado las posibilidades educativas del arte contemporáneo y han comprendido mejor cómo y por qué crean los artistas. Enlazando con las preguntas iniciales en este artículo, creemos que, en un futuro, cuando visiten un centro de arte con sus alumnos y alumnas, es muy posible que se sientan más implicados y conectados con la actividad. Les hemos proporcionado herramientas para tener una visión más crítica y para poder establecer relaciones con el trabajo en el aula.

Abrir las aulas universitarias y escolares a artistas contemporáneos es una fuente de conocimiento y motivación y supone un modelo de colaboración social y cultural en el que llevamos muchos años de retraso en comparación con otros países. Se trata de un fructífero terreno por explorar con un indudable potencial educativo. El proyecto que aquí hemos presentado es un esfuerzo más en esa dirección.

Referencias

- Aguirre, I. (2010). Conceptualización de la experiencia estética y educación artística. En P. Coca (Coord.), *Grupo de trabajo sobre educación y práctica artística. Sesiones comentadas* (pp. 63-80). Valladolid: Museo Patio Herreriano.
- Arriaga, A. (2010). *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1-12.
- Arriaga, A. (2013). The role of the learner in the construction of meaning at Tate Britain. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1) 203-218.
- Arriaga, A. (2015). Formación de profesorado para la utilización de centros de arte como recursos para la educación infantil y primaria. *Revista Matéria-Prima*, 3(2), 131-141.
- Bondía, G. (2010). El arte de cada día. *Pulso. Revista de educación*, 33, 161-187.
- Campañá, L., Kivatinetz, M. y López, E. (noviembre de 2007). El museo como espacio de aprendizaje significativo. En *II Congrés d'Educació de les Arts Visuals*. Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya, Barcelona.
- Charman, H., Rose, K., Willon, G. (Eds.) (2006). *The artgallery handbook. A resource for teachers*. London: Tate Publishing.
- Gamella, D., Loren, L., Palacios, A. y Aguado, J. (2017). *Gramática natural. Diálogos creativos con Lucía Loren*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.

- Jové, G. y Betrian E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24(2) 301-314.
- Jové, G., Betrian, E. Ayuso, H. y Vicens, L. (2012). Proyecto "Educ-arte - Educa(r)t": espacio híbrido. *Pulso. Revista de Educación*, 35, 177-196.
- Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, L. Cano, S. y Zapater, A. (2008). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, Centro de arte y centros educativos. En R. Huerta y R. De la Calle (Eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos* (pp. 127-138). Universidad de Valencia: Valencia.
- Huerta, R. (2010). Las maestras, los museos y el autobús. *Aula de innovación educativa*, 196, 7-10.
- Huerta, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. Construyendo un imaginario educativo. *Arte, individuo y sociedad*, 23(1), 55-72.
- Macaya, A. y Suárez, M. (2008). Preguntas mediadoras para la comprensión del arte. Intersecciones entre museo y aula en el MAMT. En R. Huerta y R. de la Calle, (Eds.) *Mentes Sensibles. Investigar en educación y museos*. (pp. 149-161). Valencia: Universitat de Valencia.
- Meszaros, C. (2007). Interpretation and the hermeneutic turn. *Engage*, 20, 17-22.
- Ortega, I., y Marín, L. (2017). La educación galerística como campo emergente de la educación artística en contextos no formales. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 29(3), 501-517. doi:10.5209/ARIS.55645
- Palacios, A. (2015). *Inventando Mundos. Diálogos Creativos con David Gamella*. Alcalá de Henares: Centro Universitario Cardenal Cisneros.
- Salido-López, P. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 29(2), 349-368. doi:10.5209/ARIS.54655
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies. Using Art to deepen learnign across school disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press.

Para citar este artículo: Palacios Garrido, A. (2018). ¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad. *Observar*, 12, 71-91.