

DOSSIÊ
MEDIAÇÃO CULTURAL





MODOS DE MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL EN LAS RELACIONES ENTRE NIÑOS Y JÓVENES CON MANIFESTACIONES DE ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA ESCUELA*

Fernando Hernández-Hernández**

Resumen – El estudio de las relaciones entre jóvenes e infantiles con el arte contemporáneo ha sido un tema recurrente en los trabajos sobre educación en museos, pero resulta menos frecuente en el ámbito escolar. Lo que se plantea en este trabajo es una aproximación a este campo a partir de cuatro modos de relación que, desde la perspectiva de la mediación sociocultural, permiten aproximarse de manera dialógica a las experiencias y relatos que se presentan en las aulas.

Palabras clave: mediación sociocultural, arte contemporáneo, educación de las artes, infancia, educación en museos.

INTRODUCCIÓN: LA MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL

Este texto forma parte de una indagación en torno a cómo se configuran y despliegan las propuestas educativas sobre arte contemporáneo que se presentan a infantiles y jóvenes en museos y escuelas. Desde esta aproximación propongo la articulación de un espacio de interacción entre lo pedagógico y lo cultural en el que se entrecruzan cuestiones sociales, políticas e institucionales en la constitución de identidades y en la producción de conocimiento y saber. Una finalidad de este acercamiento a la relación entre arte contemporáneo y escuela es desvelar los discursos que naturalizan la mirada en tornos a las representaciones artísticas y las relaciones que, como visualizadores o productores, se les propone a los infantiles.

Desde esta posición de desvelamiento es como me acerco a los modos en los que el arte contemporáneo acostumbra presentarse en la escuela. Lo hago con la finalidad de

* El texto es una elaboración para esta revista de la conferencia que presenté en Lisboa el 26 de febrero de 2013 en el marco de las jornadas A arte contemporânea como ferramenta para a sala de aula organizadas por Culturgest, Fundação Caixa Geral de Depósitos.

** Profesor de la sección de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Coordinador del Programa de Doctorado en Artes Visuales y Educación (2000 a la fecha) en la misma institución. Co-director del Centro de Estudios de Cambios en la Cultura y la Educación (CECAE).

hacer evidente algunos de sus sentidos no sólo en torno a las prácticas artísticas, sino a los relatos que median sobre el arte y los artistas, el aprender y las nociones de infancia y juventud que vehiculan.

En esta aproximación el contacto con la noción y experiencia de mediación sociocultural se hace evidente. En trabajos anteriores (HERNÁNDEZ, 2000, 2003) he señalado que, desde una perspectiva educativa, nuestra relación con las obras de arte tiene que ver con su función de mediadoras de significados culturales. Entiendo la mediación desde las aportaciones de la perspectiva sociocultural y, en particular, desde las aportaciones de Vygotski (1979). Mi interés no está tanto – y a pesar de su importancia – en quienes actúan como mediadores (el artista, el educador, la obra) sino en los procesos mediadores que tienen lugar cuando se produce un "saber-hacer con el otro" – resultado de una interacción interpsicológica entre personas (y con la cultura) – y el saber del sujeto en sus modos de apropiación intrapsicológica del saber con los otros (PASSEGGI, 2011, p. 36).

Mai y Gibson (2009) en su revisión sobre las investigaciones en torno a la experiencia estética en la primera infancia, además de apuntar el tránsito que se ha producido en los treinta últimos años de las aproximaciones evolutivas a las educativas, señalan diferentes perspectivas dentro de este último enfoque. Una de ellas es la sociocultural que se centre en lo que sucede "en la mediación sociocultural dentro de un grupo, y en la mediación que facilitan los otros" (FALK; DIERKING, 2000, p. 140). Esto supone considerar que los encuentros con el arte de las niñas, los niños y los jóvenes pueden ampliarse e intensificarse cuando se implican adultos que apoyan y favorecen sus experiencias estéticas (DANKO-MCGHEE, 2006; ECKHOFF, 2008). Esta implicación es más afectiva cuando se lleva a cabo uno por uno, de manera que el adulto y el niño o el joven puedan conectar uno con otro y con la obra de arte. Si consideramos que la experiencia estética es, según Csikszentmihályi y Robinson (1990), un "state of flow", un "intrinsically rewarding, autotelic state of consciousness" (TAUNTON, 1982, p. 92-93), resulta difícil que tenga lugar si proponemos la relación con la obra de arte en una situación grupal, debido a las múltiples distracciones que suponen la presencia de otros. Por eso, señalan Mai y Gibson (2009, p. 360-361), es clave que el adulto desempeñe un papel de apoyo, al tiempo que permita al niño o al joven tener un papel de autoría en la experiencia estética (JEFFERS, 1999; WEIER, 2004). Las posibilidades para que las experiencias estéticas se incrementen en el encuentro con el arte tienen lugar cuando se le ofrece al niño o al joven el control sobre la experiencia y la elección de las obras con las que se le plantea relacionarse (JEFFERS, 1999; WEIER, 2004). Todas estas aportaciones, así como las que se recogen en Beltrán Mir (2005) tienen como base propuestas de mediación – con diferentes accesiones y aproximaciones- vinculadas a prácticas en los museos.

Si nos acercamos a la escuela bajo esta perspectiva, si entramos en sus aulas y observamos lo que cuelga de sus paredes, lo primero que observamos es que el arte contemporáneo se (con)funde con el arte moderno y que son los nombres de Paul Klee, Kandinski, Picasso,

Miró,...los artistas que guían e inspiran, de manera destacada, las prácticas educativas (ver Figura 1). Lo que no deja de ser una manifestación de un seguimiento de un cierto canon artístico, al tiempo que muestra el interés de la escuela por lo existente y no por lo emergente. Aguirre (2010, p. 38) señala que estas elecciones se deben "a la ya citada cualificación canónica, pero también a una concepción simplista de la infancia que lleva a considerar que los trabajos de estos artistas, con formas y colores básicos, resultan ser los más adecuados para la etapa infantil".



Figura 1 Representaciones sobre una obra de Kandinski en un aula de educación primaria (2013)

Crédito: Fernando Hernández-Hernández.

Esta vinculación lleva a que, con frecuencia, el lugar del arte contemporáneo en el aula, sirva como mediador para que el niño y la niña experimenten diferentes relaciones con las posibilidades plásticas que le ofrecen las técnicas, formas, colores, a los que la educadora asocia la obra en cuestión y que refleja su sentido del papel del arte en la educación. Pero, como señala Abad (2008, p. 15), esta aproximación no posee "un interés como sentido discursivo que ayude al niño y la niña a conocerse y a conocer el mundo". Sucede entonces que se repite aquello que en la escuela es casi un ritual: la acción educativa, la propuesta de la maestra se centra en lo que se va a hacer, no en lo que se pretende conocer. Estamos ante un modo de hacer, no de conocer(se). Con lo que las posibilidades de mediación sociocultural – la dotación de sentido que tiene lugar en los intercambios entre sujetos y con los objetos y prácticas mediacionales de la cultura- se contraen, al orientarse en una sola dirección.

MODOS DE MEDIACIÓN SOCIOCULTURAL EN RELACIÓN CON EL ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA ESCUELA

Sin embargo lo que nos interesa en este acercamiento no es tanto quienes son y qué hacen los artistas que se hacen presentes en las aulas como los modos de relación, de mediación sociocultural que se propician, que se establecen en torno a ellos, sus obras y las relaciones entre los niños y las niñas o entre los jóvenes. Una relación mediacional se puede contemplar inicialmente desde cuatro perspectivas, como: 1. un modo de conversar; 2. una manera de estar y ser; 3. una manera de relacionar(se); y 4. un modo de mirar(se). No es que estas formas sean las únicas – en el análisis llevado a cabo he detectado hasta ocho –, pero sí señalan la pauta que vamos a explorar durante el recorrido que aquí se propone.

Aviso que no se trata de fijar o escoger cuál es la mejor. Sino de elegir con fundamento, sabiendo las implicaciones que tiene cada elección que realizamos. Pues no podemos olvidar que nuestras elecciones generan políticas, reglamentos y prácticas que, a la postre, constituyen prácticas de subjetivación.

Así, cuando invitamos a un grupo de crianzas de cinco años a venir a la universidad y compartir con los estudiantes los modos de relacionarse con las imágenes que ellos y nosotros realizamos (ver Figura 2), no sólo estamos generando una actividad más o menos interesante o motivadora. Estamos posibilitando un espacio de mediación que permite formarse, reconocerse y experimentar modos de relación con otros en torno a diferentes prácticas artísticas.

Como hemos indicado en Hernández y Anguita (2012) las conversaciones se sucedieron a partir de este encuentro. Para favorecerlo – crear las condiciones de la mediación – se cambió el espacio del aula y se convirtió en una jaima, con colchas, mantas y cojines extendidos por el suelo con el deseo de regalarnos un paisaje de encuentro, donde establecer relaciones inéditas y que permitiera subvertir el orden de lo posible y propiciar nuevas relaciones. Así desaparecieron las sillas y se creó un espacio igualitario, horizontal, que posibilitara el encuentro y que nos regalará nuevas formas de estar juntos desde las que compartir. Los estudiantes de Bellas Artes sembraron el aula con algunos de los trabajos que realizan en los talleres de arte. Algunos padres y madres acompañaron a los niños y las niñas. Cada grupo expuso cómo se relacionaban con las imágenes. Conversaron en torno a los respectivos proyectos y los trabajos de los estudiantes de arte. En pequeños grupos, construyeron experiencias en torno a las imágenes en los pasillos de la facultad. Compartieron al final algunas resonancias de todo el proceso. Luego, a través del correo electrónico se sucedieron los mensajes en los que se valoraba la experiencia y se expandían las resonancias.

Esta serie de acciones e intercambios adquieren una función mediadora que requeriría detenernos y explorarla con más detalle. Por los cruces que propicia. Por las ampliaciones de sentido que posibilita. Por los intercambios que expande y que permiten reconocerse en el Otro. Esperemos tener la oportunidad de desarrollarlo en un futuro trabajo.



Figura 2 Modos de relación entre un grupo de crianzas de cinco años y un grupo de estudiantes de Historia de la educación artística

Crédito: Fernando Hernández-Hernández.

Lo que ahora quiero destacar es que, con todo ello estamos asumiendo que la autoría de los aprendices, el intercambio mediacional entre sujetos es un modo de expandir el conocimiento y de crear en torno a las prácticas artísticas modos de relación. Pero también implica una conexión con el sentido que damos a las relaciones pedagógicas: considerar a los sujetos como portadores de saber, en un marco que rompe las barreras tradicionales entre la universidad y la escuela, entre quien sabe y quien no, entre los roles de profesores y aprendices.

Desde esta posición es desde donde me he planteado, después de escuchar y compartir con colegas con los que aprendo, ejemplos de cómo se acercan al arte contemporáneo algunos docentes de escuelas de educación primaria y secundaria. Para desde ellos poder pensar juntos sobre los modos de relación mediacional que se propician y los efectos que tienen o pueden tener en el aprendizaje de infantes y jóvenes.

He organizado los ejemplos en modos de relación mediacional. Hasta ocho emergieron en una primera ordenación a partir de la revisión de diferentes ejemplos. Seguro que hay más, en función de la mirada que cada observador proyecte. En este texto voy a detenerme en cuatro, que creo que representan una parte de nuestras elecciones cuando nos acercamos al arte contemporáneo y lo ponemos en relación con los niños, las niñas y los jóvenes en la escuela.

Pongo de sobre aviso que he dejado de lado en esta oportunidad mostrar otros modos de relación. Por ejemplo, el que se centra en provocar conversaciones en torno a una obra (GONZÁLEZ VIDA, 2007), o el que pone el foco en la transmisión de información, a modo de las clases de Historia del arte. Los he dejado no porque no sean interesantes, sino porque he escogido las que configuran modos de relación que transitan desde el hacer para el conocer.

Con este propósito he pedido a algunos de los educadores a los que acompaño y con los que aprendo, que compartieran conmigo los proyectos que llevan a cabo en sus escuelas. Proyectos en los que, de alguna manera, aparecen modos de relación con artistas contemporáneos. También he escogido uno en el que participo con jóvenes de enseñanza media.

Hago una salvedad para señalar que por artista contemporáneo entiendo a aquel que da cuenta, reflexiona o dialoga con lo que (nos) está pasando desde la parcela artística que ha elegido. Sé que es una definición discutible, pero tiene la virtud de que permite hilvanar conversaciones y saltar en el tiempo para centrarse en los problemas y los debates que se propician.

Desde esta perspectiva no trataré de mostrar y celebrar estas experiencias, sino tomarlas como referentes para debatir su sentido en el marco de procesos de mediación y vincularlas al tipo de sujeto que representa, los modos de conocer que favorecen y las relaciones con el arte que propician. Luego, que cada cual decida qué hacer, pero sabiendo las implicaciones educativas de sus decisiones.

MODO 1. UN MODO DE CONVERSAR: LA IMITACIÓN COMO POSIBILITADORA DE EXPERIENCIAS

En esta modalidad el artista se presenta como un referente a ser imitado. Un modelo a seguir para provocar una experiencia estética. Se supone que al hacer a la manera del artista se aprende. Veamos el ejemplo de la Figura 3.

Con motivo de la muerte de Antoni Tapies muchas escuelas en Cataluña, se han acercado a su obra. Tener en Barcelona una institución como la Fundación Tapies que presenta un recorrido por la trayectoria del artista sirve de mediación inicial para promover el interés de las crianzas. Al hacerlo se asume una perspectiva apoyada por diferentes investigaciones (ANDERSON et al., 2002; SAWA, 2003) que señalan que cuando los adultos conectan a los niños y las niñas (y los jóvenes) en conversaciones con sentido sobre obras de arte, esto les posibilita intelectualmente para observar y reflexionar sobre sus propias obras y las de otros adultos (SAWA; TRIMIS, 2005).



Figura 3 La obra de Tapies como referente para ser emitido

Crédito: Amalia Guajardo.

En el caso de la escuela que nos ocupa, Tapies, especialmente en el modo que utiliza los objetos cotidianos y la vinculación que le da a algunos símbolos (como la cruz) con su relato biográfico, se presenta como un campo de interés que puede conectar con la experiencia de los niños y las niñas. De esta manera se plantea una transposición de lo que el artista hace al grupo. Se trata de que perciba su huella. Que se haga visible en la escuela lo que está aconteciendo en la clase de arte y en el proyecto de trabajo del aula de tercer grado.

La profesora de arte rescata algunos de los referentes que se observaron en la Fundación Tapies y plantea realizar una obra que se exhiba en uno de los pasillos de la escuela. La obra da cuenta de cómo apropiarse del quehacer del artista. Mientras tanto, en el aula se realiza un proyecto de trabajo que indaga sobre el contexto histórico y cultural de la trayectoria del artista. Se plantean así dos modos de mediación posibilitados por la profesora de arte y la maestra generalista – junto a una estudiante de prácticas del máster. Modos de mediación que tiene su anclaje en la visita al centro de arte, la información de las educadoras y de los diversos referentes que han ido llegando a la clase. Pero que, en el caso de la obra producida, establece un vínculo directo con el modo de hacer de Tapies. Veamos otras estrategias mediadores que posibilitan otros modos de apropiación y de conocer.

MODO 2. UNA MANERA DE ESTAR Y SER: ACERCARSE AL PROCESO Y EN LOS MODOS DE PENSAR DEL ARTISTA

En el seguimiento de la exposición *Colour: an exhibition for children* que se presentó en la Queensland Art Gallery del 15 marzo al 9 junio de 2003, los educadores encontraron que cuando se acercaban al arte contemporáneo, los niños y las niñas:

- disfrutaban interpretando las obras;
- encontraban que era interesante mirar el arte, especialmente el arte que estaba relacionado con lo extraño, el miedo, lo familiar, lo divertido, lo increíble y/o lo diferente;
- que generaba todo tipo de interpretaciones creativas.

Señalo esta aportación, que tiene mucho de obviedad para quienes tengan experiencias con niños y niñas, como introducción de esta modalidad de mediación, porque no separa mirar, conversar y hacer. Además destaca lo que atrae el interés de los niños y las niñas, desde una perspectiva que no siempre se tiene presente cuando, bajo la prevención de que "son pequeños", se les restan experiencias de conocer y de ser en relación.

Por eso considero que se trata de ponerse en el camino del hacer considerándolo un modo de conocer(se). En este modo de relación el artista, su obra, pueda estar o no presente en el aula. Puede incluso, no haber sido objeto, como en el ejemplo del modo de relación anterior, de la mediación de una visita a un centro de arte. Pero forma parte de la mochila de la educadora. A quien lo que importa es el tema que propone a las crianzas. Por eso no hay un patrón a seguir, sólo una idea, un esbozo o una huella que posibilita la indagación. En el ejemplo de la Figura 4, con un grupo de tres años, el referente de la autobiografía de la artista, se relaciona con preguntas del tipo quiénes somos, qué relaciones mantenemos con los objetos, las cartografías que se plantean.



Figura 4 (a) Louise Bourgeois, Cell VIII (1998) y (b) Autobiografías en el aula de tres años

Crédito: Carmen Arrufat.

El arte contemporáneo, mediante la obra y la vida de la artista, se convierte en un medio para indagar y proyectar (se). No se pretende hacer como que el artista hace, tal y como ocurría en la modalidad 1, sino de encontrar modos de hacer que se derivan de un modo de conocer que transita desde las experiencias y representaciones que se les ofrecen, a los modos de narrar(se), gracias a la mediación que les sugiere y posibilita la profesora de arte. De esta manera la sala de arte se transforma en un taller en el que los niños y las niñas se miran a sí mismos y proyectan sus modos de conocer en los relatos visuales que construyen.

Las experiencias artísticas que propone Javier Abad (2008) en la estela de las escuelas infantiles de Reggio Emilia, siguen en buena medida esta orientación. No se trata de tomar al artista como modelo a imitar, sino que su obra es posibilitadora de experiencias para ser apropiadas y transformadas – con la mediación del educador – para generar otros modos de narrar y representar(se).

MODO 3. UNA MANERA DE RELACIONARSE: DE UNA EXPERIENCIA DE VIDA A UNA EXPERIENCIA DE CONOCER

Aquí el artista hace una invitación a la escuela. Quiere que la relación con su obra sea parte de un proyecto artístico que se plasmará en una filmación. Pero la escuela rebasa sus límites y su propuesta. No quiere sentirse objeto del artista, quiere ser reconocida en su saber, en su trayectoria de conocer.



Figura 5 (a) Eugènia Balcells, *Freqüències* (2009) y (b) Relaciones con las apropiaciones a partir de la experiencia con la instalación *Freqüències*

Crédito: Marisol Anguita.

En otro lugar escribí sobre los modos en que los artistas participan y construyen proyectos con una dimensión educativa (HERNÁNDEZ, 2010). Aquí el artista y su obra actúan como

referentes de mediación con los que entran en contacto los niños y las niñas. La experiencia que les propone la artista es visitar la obra expuesta en un centro de arte y filmar lo que sucede en esta relación. Luego este material sería incorporado en una película que realizaba sobre todo el proceso y con los encuentros y reacciones que había recogido. Balcells actúa con generosidad. Va a la escuela. Conversa con los niños y las niñas. Comparte su obra y recoge los encuentros para su proyecto artístico.

Podría terminar aquí. Con la visita a la exposición en un centro de arte de Barcelona. Pero la escuela fue más allá. Escribió su propio relato y su modo de relacionarse con la propuesta del artista. Las imágenes evocadoras que planteaba la artista les llevó a entrar en relación con las transparencias de los colores sobre sus cuerpos (Figura 6a) y a explorar cómo se proyectan sus sombras a partir de la relación con diferentes coloraciones y proyecciones. Además de llevar todo el recorrido al papel, al dibujo que narra la experiencia de los diferentes encuentros. También toman como lugar de exploración los laberintos que les ofrecía Eugènia Balcells y los transforman en sus propios laberintos, yendo más allá de la propuesta de la artista y conectando con sus intereses y deseos de aprender a partir de establecer relaciones (Figura 6b).



Figura 6 (a) Relaciones con las sombras y las transparencias y (b) Expandir los laberintos

Crédito: Marisol Anguita.

En una tercera fase y sobre los materiales producidos en la escuela intervienen las familias (Figura 7), expandiendo con ello el sentido de mediación sociocultural, dado que los significados que fue construyendo el grupo, si bien partieron del proyecto del artista fueron apropiados por el grupo y por la relación con la maestra y los otros adultos que intervinieron en la aventura.

En este sentido Mai y Gibson (2009) señalan la importancia mediadora de la familia, que tiene un contacto próximo con la vida del niño, y ayudar a anclar la experiencia de relación con el arte, cuando le posibilitan realizar conexiones entre la obra artística y la vida del niño o de la niña.



Figura 7 Las familias en la performance final de la experiencia

Crédito: Marisol Anguita.

De esta manera, mediante este itinerario de encuentros mediacionales, el grupo teje una construcción de sentido, que amplía, transforma y se apropia de modos de constituir la experiencia estética que van más allá de lo que propone el artista. Entra a formar parte de una trama mediadora de relaciones que le van a permitir representar un tejido de aprendizajes que convierten el aula en un proyecto de indagación.

MODO 4. UN MODO DE MIRAR(SE): LAS OBRAS ARTÍSTICAS COMO GENERADORES DE IDEAS CLAVE QUE POSIBILITAN ESPACIOS DE RELACIÓN

El cuarto modo lo presente desde una experiencia en la que estoy implicado. Por eso, porque la conozco de primera mano voy a detenerme un poco más. Está vinculada al proyecto *Creative connections*, que trata de favorecer el intercambio entre escuelas de primaria y enseñanza media, en torno a cómo las obras de artistas contemporáneos, pueden facilitar, cuestionar, plantear, mediar de manera artística cuestiones que nos afectan por nuestra condición de europeos.

Creative connections se plantea como un proyecto colaborativo – de tres años de duración– basado en la educación de las artes visuales, en el que participan seis universidades de Inglaterra, Finlandia, Irlanda, Portugal, República Checa y Cataluña (España) y un grupo de cuatro de escuelas (dos de Primaria y dos de Secundaria) de cada país. El proyecto se ha iniciado en enero de 2012 y cuenta con la financiación de la Comisión Europea, dentro del programa Comenius (EACEA-517844).

Aunque la idea de Europa – como espacio democrático de intercambio cultural y social – está siendo cuestionada en estos últimos años por la situación económica depredadora de los mercados financieros y la ineficacia de los directivos de los bancos y los líderes políticos, sigue siendo un espacio de oportunidades para la colaboración entre investigadores y docentes de diferentes países, que se plantean, en este caso:

- aprender más sobre Europa, a partir de la exploración de obras de artistas europeos y el intercambio entre las 24 escuelas de los países participantes;
- llevar a cabo una experiencia indagadora, desde un enfoque de investigación-acción, con chicos y chicas y al mismo tiempo dejar que hablen con libertad en torno a cómo los artistas seleccionados y los proyectos artísticos que desarrollen en las aulas plantean y cuestionan temas relevantes (democracia, identidad, justicia social) relacionados con Europa;
- que los jóvenes muestren su autoría en los proyectos artísticos que lleven a cabo, así como en los debates y reflexiones sobre las temáticas de los mismos;
- producir obras artísticas que expresen las reflexiones e intercambios que tienen lugar en los debates que se generen entre los jóvenes de los diferentes países participantes;
- divulgar los procesos y resultados del proyecto para favorecer la constitución de comunidades virtuales que vinculen en sus prácticas escolares propuestas artísticas que debatan, cuestionen y amplíen problemáticas vinculadas a la construcción del espacio europeo.

De esta manera el sentido que va adoptando la investigación acción en *Creative connections* tiene que ver con las formas de diálogo que se promueven con la finalidad de quebrar las barreras que determinan dualidades y que rigen buena parte de los proyectos artísticos que se autodenominan colaborativos (HERNÁNDEZ, 2010): ellos y nosotros, los que saben y los que no; los que tienen la voz y los que no; los que generan evidencias y quienes las interpretan; el dentro y el fuera... Se abre así, un modo de constituirse como lo que Kristiansen y Bloch-Poulsen (2004, p. 372) denominan investigadores dialógicos, que dan sentido a sus propias experiencias mediante la observación, la reflexión y el diálogo con los sujetos participantes y que son, a su vez, también investigadores.

Cómo dialogar con las obras de arte presentadas en el proyecto

Desde las consideraciones anteriores las obras artísticas se presentan como mediadoras de conversaciones y posibilitadoras de proyectos artísticos desde la premisa de que las imágenes no hablan por sí mismas. Siempre hay alguien – el artista, el o el educador, el visuali-

zador- que le confiere sentidos en función de su mirada cultural. Lo que se busca es posibilitar reverberaciones individuales y grupales a partir de poner en relación las obras seleccionadas – y con otras que aporten los jóvenes o los docentes- con las experiencias de su entorno y de sí mismos. El desafío es que los jóvenes vayan más allá de la descripción de lo que ven o les sugiere la imagen y se introduzcan en tramas de relaciones.

Las obras seleccionadas por los investigadores están organizadas en cinco ejes, a partir del marco planteado por Suzanne Lacy (1994), que reflejan otras tantas posiciones y miradas del artista contemporáneo:

1. *El arte como expresión personal del artista.* Permite a los jóvenes mapear temas como: la apariencia, el género, el idioma, la etnicidad, la nacionalidad, las tradiciones, la familia el medio ambiente, la vivienda, el lugar, la naturaleza, el Yo – Otros, la edad, el cuerpo, las características físicas, la relación con la Naturaleza / Medio ambiente, la vida cotidiana, la privacidad, la vida diaria.
2. *El arte como interpretación de la diversidad cultural.* Aquí, a diferencia del eje anterior no se busca la narración de una experiencia individual (lo que me pasa a mi) sino lo que nos afecta de manera menos o más colectiva. Las obras pueden permitir a los jóvenes explorar temas como: la interpretación cultural, -cultura / aduanas / diversidad / fronteras, identidad colectiva/ identidad de grupo / identidad nacional.
3. *El arte como interpretación de fenómenos de la cultura,* que son los ingredientes para nuestras identidades nacionales. Aquí los temas que se pueden cartografiar pueden ser los siguientes: la historia nacional, la historia local, la cultura, el medio ambiente, las formas de gobierno, deportes, noticias, leyendas, teatro / literatura, religión, símbolos, cultura popular, estereotipos, etnicidad / historia colonial, os inmigrantes, la vida y los objetos cotidianos.
4. *El artista como reportero cultural.* Aquí, a diferencia del eje anterior, no se trata de narrar lo que nos pasa y vivimos como grupo -del que formamos parte-sino lo que viven otros grupos. Se trata de mirar y rescatar las historias de otros. Las obras pueden permitir a los chicos y las chicas mapear temas como: reportajes culturales, documentales (sino como viven los otros), obras que presentan hechos, situaciones y personas desde un punto de vista que intenta ser neutral, El artista dando la voz de las personas / lugar y hace su historia, aduanas, fronteras e historia típica del país / ciudad / zona otros.
5. *El arte como activismo cultural.* De lo que se trata desde este eje no es mirar la realidad de los demás o de uno mismo, sino involucrarse y participar con una acción en la escuela o en la calle que muestre cómo los jóvenes ven una problemática de la realidad y, si se hay la posibilidad, implicar a otras personas. Las obras artística pueden permitir a los jóvenes mapear temas como: el activismo que tiene lugar en diferentes prácticas

artísticas, acercarse a un tema de manera crítica y hacerlo público, crear una acción participativa en la comunidad o en la escuela, hacer una incursión en el espacio público y/o una declaración pública.

Para el trabajo con estas imágenes y la posterior producción artística que realicen los jóvenes, se plantea la posibilidad de primero, ver dialógicamente las obras y el sentido que aparece en el resumen de cada una de ellas (ver Figura 6), después ver cómo se vinculan con ellas y qué relaciones construyen y, en una tercera fase, promover que las respuestas y observaciones se transformen en la obra de cada joven (o de grupos entre ellos).

A imagem da menina-borboleta foi inspirada por uma fotografia documental de pré-guerra a Viena. Uma de suas interpretações pode ser encontrada em sua conexão com o holocausto, que, no entanto, era um termo desconhecido, quando a fotografia foi tirada. Naquela época, tchecos, alemães [...] e judeus viviam juntos no espaço europeu central. As asas também pode representar o desejo de liberdade e a fuga da morte, bem como a própria morte (a alma voa para o céu).

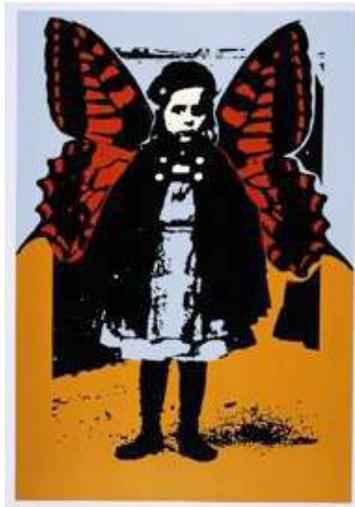


Figura 8 Dívka-motýl / A Butterfly Girl. Serigrafía, 100x70 cm
Crédito: Berenika Ověčáková.

A diferencia de en los modos de mediación anteriores, aquí es el papel del grupo y de los jóvenes de otras escuelas los que posibilitan la creación de sentido y generan nuevas experiencias estéticas. Todo ello lleva a establecer formas de mediación que expanden los sentidos de cada escuela, de cada grupo y, al ponerlos en relación con las devoluciones de

otras escuelas, expandir sentido del aprender y dando un sentido ampliado a las formas de mediación.

CONSIDERACIONES FINALES

Hace unos años les propuse a los estudiantes de un seminario de doctorado indagar en torno la pregunta ¿Qué pueden aprender los educadores de los artistas contemporáneos? Con ello trataba de desplazar la pregunta sobre cómo mostrar las obras de artistas contemporáneos a niños y jóvenes al terreno de los educadores. En este acercamiento, cada estudiante escogía un artista y muestras de su obra y las llevaba al seminario para interrogarse e interrogarnos, no tanto sobre lo que nos invitan a pensar, sino sobre los modos de narrar, documentar y visibilizar procesos e historias que mediaban. Desde este recuerdo, que nos permitió aprender que el arte contemporáneo es más que una oportunidad para la conversación o la imitación, dado que se nos ofrece como lugar para la indagación, voy a plantear algunas consideraciones que se derivan del recorrido presentado en este trabajo.

Cuando hablamos de mediación es necesario situar su sentido. Con frecuencia se reduce al papel que ejerce quien se coloca 'en medio', entre la obra y el público. Pero se requiere un acercamiento que de un fundamento epistemológico y metodológico a las prácticas de mediación. La teoría de la mediación sociocultural abre una puerta que necesita ser explorada con más detenimiento. Sabemos más de lo que tiene lugar en los procesos de mediación intersubjetivos que en los intrasubjetivos. Predomina la descripción y la celebración cuando se narran experiencias de mediación. Se requiere mirar con cuidado lo que sucede 'en' cada uno de los actores que participa en el proceso mediacional.

No toda experiencia favorece la misma calidad mediacional. Por eso discernir el valor que puede tener imitar, dialogar, hacer, apropiarse, conocer(se)... señalan diferentes modos de localizar cómo las experiencias mediacionales – que a la postre lo que buscan es que los individuos expanden su relación con el mundo, con los otros y consigo mismo – se proyectan. Decidir sobre una u otra no es sólo una cuestión de preferencia, sino que requiere una ponderación de lo que se pretende con el camino que se toma y el destino que se persigue.

El arte contemporáneo en la escuela no es sólo un modo de hacer, sino un posibilitador – un mediador – de modos de conocer. En este sentido se proyecta como un espejo en el que mirar(se) para expandir modos de narrar "artísticamente" las experiencias de los sujetos. En este marco, el papel de los educadores puede ir mucho más allá de señalar modos de hacer, pues tiene la posibilidad de embarcar a los estudiantes en un proceso de indagación que tiene que ver con cómo en la actualidad nos aproximamos a la investigación artística.

Finalmente, discriminar las experiencias de mediación en la escuela, a partir no de su descripción sino de los modos de relación que posibilita, permite revisar de manera crítica lo que

sucede en el aula. En este sentido se convierte en un proceso de reflexión sobre la acción que permite a los educadores formarse e introducir cambios en sus prácticas de mediación. Al tiempo que les confiere un sentido de autoría frente a las propuestas que les plantean los museos y los artistas.

Modos de mediação sociocultural nas relações entre crianças e jovens e as manifestações de arte contemporânea na escola

Resumo – O estudo da relação entre jovens e crianças e a arte contemporânea tem sido um tema recorrente no campo da educação em museus, mas menos frequente no âmbito escolar. O que se focaliza neste artigo é uma aproximação a esse campo a partir de quatro modos de relação que, na perspectiva da mediação sociocultural, abordam de maneira dialógica experiências e relatos que se apresentam em sala de aula.

Palavras-chave: mediação sociocultural, arte contemporânea, educação das artes, infância, educação em museus.

REFERENCIAS

ABAD, J. *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil (3-6 años)*. 2008. Tese (Doutorado)–Universidad Complutense, Madrid, 2008. Disponível em: <<http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2013.

AGUIRRE, I. Sobre los usos del arte en la escuela infantil. In: GONZÁLEZ VIDA, R.; MONLEÓN, M. A.; GONZÁLEZ CASTRO, C. (Ed.). CONGRESO INTERNACIONAL ARTE, ILUSTRACIÓN Y CULTURA VISUAL EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA: CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES, 1., 2010, Granada. *Actas...* Granada: Universidad de Granada, 2010. p. 35-45.

ANDERSON, D. et al. Children's museum experiences: identifying powerful mediators of learning. *Curator*, v. 45, p. 213-231, 2002.

BELTRÁN MIR, C. L. (Ed.). *Educación como mediación en centros de arte contemporáneo*. Salamanca: Universidad de Salamanca y Junta de Castilla León, 2005.

CSIKSZENTMIHÁLYI, M.; ROBINSON, R. E. *The art of seeing: an interpretation of the aesthetic experience*. Malibu: J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts, 1990.

DANKO-MCGHEE, K. Nurturing aesthetic awareness in young children: Developmentally appropriate art viewing experiences. *Art Education*, v. 59, n. 3, p. 20-35, 2006.

ECKHOFF, A. The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: the exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, v. 35, p. 463-472, 2008.

FALK, J.; DIERKING, L. The contextual model of learning. In: ANDERSON, G. (Ed.). *Reinventing the museum: historical and contemporary perspectives on the paradigm shift*. Lanham: Altamira Press, 2000. p. 139-142.

GONZÁLEZ VIDA, M. R. *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil*. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el grupo Verde de la Escuela Alquería. 2007. Tese (Doutorado)–Universidad de Granada, Granada, 2007.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, F. Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão crítica da cultura visual. In: FRANZ, T. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003. p. 9-14.

HERNÁNDEZ, F. What are artists talking about when they set up educational artistic projects? In: PERRAMÓN, M. (Ed.) *Reversible Actions*. Vic: ACVIC-EUMO Editorial, 2010. p. 98-108.

HERNÁNDEZ, F.; ANGUITA, M. A documentação em um processo de relação pedagógica. *Patio, Educação infantil*, n. 30, p. 32-35, 2012.

JEFFERS, C. When children take the lead in exploring art museums with their adult partners. *Art Education*, v. 52, n. 6, p. 45-51, 1999.

KRISTIANSEN, M.; BLOCH-POULSEN, J. Self-referentiality as a power mechanism. towards dialogic action research. *Action Research*, v. 2, n. 4, p. 371-388, 2004.

LACY, S. (Ed.) *Mapping the terrain: new genre public art*. Seattle: Bay Pr, 1994.

MAI, L.; GIBSON, R. The young child and the masterpiece: a review of the literature on aesthetic experiences in early childhood. *The International Journal of the Arts in Society*, v. 4, n. 3, p. 354-368, 2009. Disponível em: <<http://www.arts-journal.com>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

PASSEGGI, M. da C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 23, n. 61, p. 25-40, 2011.

SAVA, A. Young pupils' responses to adult works of art. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 4, n. 3, p. 300-313, 2003.

SAVA, A.; TRIMIS, E. Responses of young children to contemporary art exhibits: the role of artistic experiences. *International Journal of Education and the Arts*, v. 6, n. 13, 2005. Disponível em: <<http://ijea.asu.edu/v6n13/>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

TAUNTON, M. Aesthetic responses of young children to the visual arts: a review of the literature. *Journal of Aesthetic Education*, v. 16, n. 3, p. 93-109, 1982.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1979.

WEIER, K. Empowering young children in art museums: letting them take the lead. *Contemporary Issues in Early Childhood*, v. 5, n. 1, p. 106-116, 2004.