

UN INSTRUMENTO DE MEDIACIÓN PARA UNA COMPRENSIÓN CRÍTICA DEL ARTE: GUERNICA (RE)VISITADA.

UM INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO PARA UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA ARTE: GUERNICA (RE)VISITADA.

A MEDIATION INSTRUMENT FOR A CRITICAL UNDERSTANDING OF THE ARTS: GUERNICA (RE)VISITED.

VALESKA BERNARDO RANGEL

valeskabr@gmail.com

*Estudiante del Programa de Doctorado: Arte y Educación un enfoque constructorista.
Universidad de Barcelona (UB)*

TERESINHA SUELI FRANZ

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) Professora do Centro de Artes (CEART)

Basado en la tesis: Portfólio Guernica 2004: para uma Compreensão Crítica da Arte no Ensino Médio (2006), de Valeska Bernardo Rangel presentada en el Programa de Máster en Educación y Cultura, de la Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil) tutorizada por la Prof^a Teresina Sueli Franz.

Presentado en el I Congreso Iberoamericano de Educación Artística, Beja (Portugal), 22,23 y 24 de mayo de 2008.

Tipo de Artículo: Original

RESUMEN

En este artículo presentamos un proyecto de Artes Visuales basado en la obra Guernica, de Pablo Picasso. Este proyecto fue desarrollado con estudiantes de secundaria en una escuela pública en el sur de Brasil. A partir de una evaluación de este proyecto y como contrapunto a este, presentamos un Instrumento de Mediación de imágenes. Este instrumento se fundamenta en la perspectiva de la educación para una comprensión crítica de las artes, la cual establece relaciones entre las imágenes, sus contextos de producción y circulación, y sus efectos en las construcciones de las identidades por parte de los distintos públicos.

RESUMO

Neste artigo apresentamos um projeto de Artes Visuais a partir da obra Guernica, de Pablo Picasso. Este projeto foi desenvolvido com estudantes de Ensino Médio em uma escola pública no sul do Brasil. A partir da avaliação deste projeto e como contraponto a este, apresentamos um Instrumento de Mediação de imagens. Este instrumento está fundamentado na perspectiva da educação para uma compreensão crítica das artes, a qual estabelece relações entre as imagens, seus contextos de produção e circulação e seus efeitos na construção das subjetividades por parte dos distintos públicos.

ABSTRACT

This article deals with a Visual Arts Project based on Pablo Picasso's masterpiece Guernica. The project was jointly developed with secondary school students within the public education system in southern Brazil. After conducting the project assessment, and as a counterpoint to it, an image Mediation Instrument is presented. This instrument is underpinned by an education for the critical understanding of the Arts which establishes a relationship between images, the contexts in which they are produced and circulated, as well as of their impact on the shaping of the viewers' subjectivities.

PALABRAS CLAVES: proyectos, Instrumento de Mediación, comprensión crítica, artes visuales

PALAVRAS CHAVES: projetos, Instrumento de Mediação, compreensão crítica, artes visuais

KEY-WORDS: projects, Mediation Instrument, critical understanding, visual arts

Este artículo surge de la tesina "*Portfólio Guernica 2004: para uma Compreensão Crítica da Arte no Ensino Médio*" de Valeska Bernardo Rangel presentada en el Programa de Máster en Educación y Cultura, de la Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil) tutorizada por la Prof^a Teresinha Sueli Franz. Dicha investigación emerge del diálogo entre mi práctica docente en secundaria y un Instrumento de Mediación de imágenes desarrollado por la profesora Teresinha. Así que, tendréis aquí una muestra de los saberes compartidos y las discusiones que acompañaron todo el proceso de investigación cuyo resultado fue la aplicación de este instrumento a la obra Guernica (1937) de Pablo Picasso (1881-1973).

En mi desempeño como docente de Artes¹ en una escuela secundaria pública del sur de Brasil, durante el año lectivo 2003, llevé a cabo un conjunto de actividades didácticas que finalmente se transformó en el Proyecto Guernica 2004. Al inicio de este curso realicé una evaluación diagnóstica con los estudiantes sobre sus experiencias de aprendizaje en relación con la asignatura Artes en la escuela primaria. Ellos apuntaron, en general, que

su aprendizaje había sido superficial y aburrido. En este sentido el proyecto tuvo por objetivo proporcionar un aprendizaje significativo en Artes y además realizar una versión 2004 de la obra Guernica. Una vez terminado el proyecto realicé una evaluación crítica del mismo, quería analizar en qué medida el proyecto había alcanzado los objetivos propuestos y cómo podría ir más allá, hacia una educación para una comprensión crítica del arte (Rangel, 2006).

El Instrumento de Mediación que aparece en este artículo es una contrapropuesta al Proyecto Guernica 2004, es decir, sería una respuesta alternativa a la cuestión de cómo podríamos proporcionar a los estudiantes no sólo un aprendizaje significativo, sino más bien un aprendizaje basado en la educación para una comprensión crítica del Arte. Este instrumento puede ser importante para desarrollar competencias requeridas en una comprensión crítica de los artefactos visuales. No se trata de un método de lectura de imágenes sino de otra concepción de la enseñanza de las Artes Visuales, desde la cual podemos ayudar a los estudiantes a comprender que en los artefactos visuales hay más de lo que vemos. Esta comprensión puede ser facilitada a partir del establecimiento de

1 En Brasil la asignatura Artes es equivalente a Educación Visual y Plástica (EVyP) en España.

relaciones entre las obras de arte y sus contextos de producción así como desde sus efectos en las construcciones de las identidades por parte de los distintos públicos.

Este Instrumento de Mediación fue desarrollado por Teresinha Sueli Franz, investigadora brasileña, quien hizo su doctorado en la Universidad de Barcelona bajo la tutoría del doctor Fernando Hernández. En su investigación Franz relaciona distintos ámbitos de comprensión (histórico/antropológico; estético/artístico; pedagógico; biográfico; crítico social) con cuatro niveles de comprensión: ingenuo, principiante, aprendiz y especialista. Al principio, en la lectura de su tesis y en sus primeras publicaciones (Franz, 2001; 2002), este estudio fue nombrado como “Modelo de análisis de obras de artes”. Sin embargo, Franz recuerda que en la divulgación de su investigación entre los estudiantes de posgrado en Brasil, se interpretó que no se trataba de un “modelo” sino más bien de una “herramienta”, un “instrumento” que el educador desarrolla junto a sus estudiantes, al mediar procesos de comprensión de imágenes. En Brasil, actualmente existe un gran número de investigadores trabajando con este Instrumento de Mediación.

Dicho instrumento consiste en una serie de preguntas desarrolladas entre el profesorado y sus estudiantes, que sirven de guía para la investigación en torno a una imagen. Las preguntas, operan como puntos de partida, no son un fin en sí mismas. Creemos que estas preguntas, que consideran la complejidad que implica la comprensión de la imagen, pueden desencadenar procesos de producción artísticos, diálogos con otras asignaturas y por supuesto, con otros profesores, en vistas a pensar las preguntas mismas en torno a proyectos interdisciplinares. Es decir, no se trata de preguntas estériles para ser aplicadas como si se tratara de un cuestionario, sino más bien de una serie de interrogantes que dan inicio al proceso complejo de comprensión de una obra.

El Proyecto Guernica 2004

Os presento en líneas generales en qué consistió el llamado Proyecto Guernica 2004, para luego en la segunda

parte de este artículo, presentar el Instrumento de Mediación de la obra Guernica, como otra posibilidad de trabajar desde la perspectiva de la educación para una comprensión crítica del arte.

El proyecto fue desarrollado en una escuela pública en el sur de Brasil, el Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFTESC)². Esta escuela es más bien un Liceo Técnico, orientado hacia la formación profesional. Además, en Brasil, la secundaria está condicionada por la preparación para las pruebas de ingreso en las universidades. Así que este proyecto ha tenido unas características muy especiales: un proyecto de Arte, en secundaria, en una escuela pública de carácter profesionalizante.

Al empezar el año lectivo con los estudiantes realicé un cuestionario de evaluación, donde, entre otras cosas preguntaba: ¿Cuáles fueron las cuestiones más interesantes que habéis aprendido en primaria en las clases de Artes? Algunas de las respuestas fueron: *“a mí me gustaba hacer las actividades, pero nadie lo tomaba en serio”, “dibujar, nociones de perspectiva”, “muy poco, nada significativo”, “no me acuerdo de nada interesante”, “nada, pues Artes era confundida con Matemáticas”, “pintar de modo puntillista”, “aprendí lo de siempre: geometría y también pintura, ¡pero no soy un buen pintor!”*, *“lo que a mí me gustó más fue pintar y dibujar cualquier cosa”, “nada, la profesora ni tenía formación y se iba por las ramas”*.

Ante estas respuestas pensé en hacer algo totalmente diferente. No sabía exactamente dónde llegaría, pero sabía lo que yo no quería para aquellos estudiantes. Esto fue lo que me motivó a realizar un proyecto para proporcionarles un “aprendizaje significativo” en Artes. Quería que tuvieran una experiencia de aprendizaje placentera, que los contenidos estuviesen conectados en forma de un proyecto y no desconectados como técnicas sueltas en cada clase.

El proyecto fue desarrollado a lo largo de un año lectivo, el equivalente al segundo año de la secundaria. En total estuvieron involucrados 58 estudiantes distribuidos en

2 A partir de este año (2009) el antiguo CEFTESC pasa a llamarse Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) ofreciendo cursos de grado y posgrado. Está localizado en el centro de la ciudad de Florianópolis, en el estado de Santa Catarina (Brasil).

cinco grupos en el primer semestre y en cuatro grupos en el segundo. Las clases de Artes eran de dos horas semanales. El Proyecto Guernica 2004 fue así nombrado, porque realizamos una versión contemporánea de la obra Guernica (1937) de Pablo Picasso (1881-1973).

La enseñanza de Artes en secundaria en el CEFETSC, tenía en aquel momento algunas particularidades que proporcionaron las condiciones necesarias para la realización de este proyecto. Lo cual no es muy frecuente en las escuelas públicas de Brasil. Vale destacar que en general la secundaria es considerada, por muchas familias y muchos estudiantes, como un puente hacia el ingreso a las universidades, es decir, una preparación para las pruebas de selectividad (que se llaman *vestibular* en Brasil). Debido a que Artes no es tenida en cuenta en dichas pruebas, resulta ser una de las asignaturas menos valoradas.

Esta escuela tiene el privilegio de ser financiada con recursos del Gobierno Federal. Además es raro el hecho de que se pueda trabajar la enseñanza de Artes en secundaria, en especial en una escuela técnica (liceo), orientada a la formación de técnicos y tecnólogos. Así, la escuela contaba con:

- un taller de Artes, uno de Música y uno de Artes Escénicas;
- grupos de 30/35 estudiantes divididos entre dos profesores;
- los estudiantes podían optar entre Artes Plásticas, Artes Escénicas o Música, con profesores habilitados en cada una de estas modalidades;
- infraestructura de apoyo en la escuela con distintos recursos: gráfica, transporte y laboratorio de informática.

Otros aspectos importantes a destacar en esta escuela son: la realización de la “Mostra Estação das Artes” (1999), con la exhibición de las actividades artísticas desarrolladas en la escuela; la existencia del grupo Coral (fundado en el 1978); la Banda; el Grupo de Teatro Boca de Siri (fundado en el 1995) y las Oficinas de Arte (1998/1999 y 2003/2004).

Sin embargo, en la realización del Proyecto Guernica 2004, encontré algunas dificultades como, por ejemplo,

mi contrato de trabajo temporal que me permitía como máximo dos años en la escuela. Esto me llevó a la acumulación de carga horaria en diferentes escuelas. La precariedad impide un trabajo a largo plazo, interrumpe los procesos, borra los vestigios. El panel “Guernica 2004” (3,50 x 5,50 m), por ejemplo, fue retirado del taller de Artes después de mi salida de la escuela, la Mostra Estação das Artes, se realizó sólo una vez. Las actividades culturales a pesar de contar con el apoyo logístico de la escuela, dependen de la iniciativa y buena voluntad de algunos profesores. No existe una política de continuidad de los proyectos, como las Oficinas de Arte, por ejemplo, que fueron ofrecidas a la comunidad en los dos períodos en los cuales trabajé allí. Otra dificultad que encontré al realizar el proyecto, en relación a los referentes teóricos, fue que en aquel momento no conocía las teorizaciones de la perspectiva crítica y post-crítica en educación. Apenas poseía una concepción (además equivocada) de lo que podría llamarse un “aprendizaje significativo”.

En este contexto el Proyecto Guernica 2004, se desarrolló básicamente en las siguientes etapas:

- 1) Realizamos un primer análisis de la obra Guernica cuando abordamos el tema: “formas y contenidos del arte”, para ampliar la comprensión de que el arte no es solamente “expresión de sentimientos”, tal como lo concebían muchos de aquellos estudiantes;
- 2) Al abordar el siguiente tema “arte y cultura” les pedí a los estudiantes que realizasen un panel (formato DIN A3) donde representasen aspectos de distintas culturas. Estábamos en marzo de 2003 y muchas de las imágenes que aparecieron sacadas de periódicos y revistas eran sobre la invasión de Irak por EEUU. De ahí que pensamos en conectar los dos temas hasta entonces estudiados y realizar una versión 2004 de la obra Guernica;
- 3) En la etapa siguiente los alumnos realizaron en pequeños grupos investigaciones sobre los temas: Picasso vida y obra (1881-1973); Guernica (la obra); Guernica (el bombardeo); contexto histórico; movimientos artísticos 1881-1973; Cubismo;
- 4) Realizamos una lectura más profunda de la obra Guernica con el apoyo del material didáctico del Museo Reina Sofía (donde actualmente se encuentra el Guernica) y los esbozos preparatorios realizados por Picasso;
- 5) Miramos la película “Surviving Picasso” (EEUU, 1996) para obtener más datos sobre la biografía del artista;

6) Los estudiantes realizaron la producción de pequeños esbozos en parejas. En este punto yo daba por terminado el proyecto. Pero uno de los estudiantes propuso: ¿por qué no hacemos un Guernica del tamaño del original? Aceptado el desafío dimos comienzo a la producción de un mural de (3,50 x 5,50 m) en la pared del Taller de Artes de la escuela;

7) Como referencias para sus trabajos los estudiantes vieron la película: "Nós que aqui estamos por vós esperamos" (BRA, 1998, Marcelo Masagão) y realizaron una visita a la exposición del artista brasileño Hassis cuya obra *Ontem-nã* también fue punto de apoyo para el proyecto.

8) Finalmente, cuando los estudiantes ya habían terminado el año lectivo, tuvimos la oportunidad de visitar la exposición "Picasso na OCA" en São Paulo, con obras originales del artista.

Al realizar la evaluación de este proyecto - en mi tesina del Máster - me preguntaba si el objetivo inicial había sido alcanzado: proporcionar a los estudiantes un aprendizaje significativo en Artes y cómo podría ir más allá en dirección a una educación para una comprensión crítica del arte.

En este trabajo intentaba además responder a la cuestión del por qué es importante realizar una reconstrucción reflexiva y crítica de una práctica educativa. Me interesaba pensar también:

¿Cómo considerar el problema de cómo elaborar el conocimiento que deviene de la práctica para que se transforme en un tipo de investigación que aporte al enseñante un mejor conocimiento sobre su trabajo, y que al mismo tiempo le sirva como vehículo para superación profesional? (Hernández, 1989: 35)

El optar por reconocer que el proyecto tuvo sus aciertos pero igualmente sus fallos me ayudaron a comprender mejor mi propio trabajo docente. Subrayo aquí la importancia del lugar de quien habla, la profesora en clase y no el especialista o el investigador externo. La concepción del profesor reflexivo crítico es compartida con autores como Giroux (1997), Carr (1996), Elliot, (1994), Pérez Gómez, (1994) y Freire (1996) entre otros.

Después del análisis crítico del proyecto señalando los puntos interesantes y los puntos débiles, concluí que sí había alcanzado su objetivo inicial pero podría haber ido más allá en dirección a una educación para una comprensión crítica del arte.

Al desarrollar el proyecto yo tenía una idea equivocada de lo que significaba el aprendizaje significativo que a veces puede confundirse con algo simplemente "divertido".

Es importante destacar que el aprendizaje significativo es relevante para los autores que consideran la educación para la comprensión crítica del arte como Hernández³, (1998; 2000), Franz (2003) y Giroux (1997). Pero, a diferencia de lo que yo suponía al iniciar el proyecto, ello poco tenía que ver con que las actividades a desarrollar en clase resultasen placenteras para los estudiantes. Que se sintiesen motivados a realizarlas porque las consideraban actividades "agradables". Lo que yo tenía al empezar el proyecto era apenas una percepción intuitiva a partir de las respuestas de los estudiantes en la evaluación diagnóstica inicial.

El proceso de significación pasa por otros caminos, más complejos y substanciales que la idea superficial del aprendizaje significativo que yo tenía. Tener conocimiento de este concepto durante la realización del proyecto hubiera sido fundamental para que no se produjesen comprensiones distorsionadas de lo que se estaba realizando. Algunas probablemente tan equivocadas como aquellas presentes en las respuestas de los estudiantes al cuestionario inicial que desencadenó el proyecto.

Al cursar la asignatura "Educação para uma compreensão crítica da Arte"⁴, impartida por Teresinha, pude visualizar mejor esta cuestión. De este modo, lo que proponemos ahora, en este Instrumento de Mediación que presentamos, es pensar una posibilidad de trabajar la obra Guernica de Pablo Picasso en la perspectiva de la educación para una comprensión crítica del arte.

Entre otras referencias destacamos el libro "Educação para uma compreensão crítica da Arte" (Franz, 2003), en el cual Teresinha realiza un estudio profundo acerca de la comprensión/interpretación de un grupo de personas sobre la pintura histórica "Primeira Missa no Brasil"

3 Este autor utiliza en una publicación más reciente el término "concepción crítica y performativa de las representaciones de la cultura visual" (Hernández, 2007).

4 Asignatura obligatoria del Programa de Máster en Artes Visuales (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC) en Brasil.

(1860) del artista brasileño Victor Meirelles de Lima (1832-1903). En este libro, fruto de su investigación en el doctorado, Teresinha ordena y analiza las interpretaciones de los entrevistados sobre esta pintura, en diferentes niveles y ámbitos de comprensión. Los niveles de comprensión son cuatro: ingenuo, principiante, aprendiz y especialista. Los ámbitos de comprensión son cinco: histórico/antropológico, estético/artístico, biográfico, crítico social y pedagógico.

Teresinha recuerda que a pesar de ordenar por separado, estos ámbitos aparecen siempre interconectados en las interpretaciones sobre arte. La concepción de los diferentes niveles de comprensión está basada en las nociones de experto-novel propuestas Koroscik (1990); y los diferentes ámbitos de comprensión fueron planteados en otras áreas del conocimiento escolar por Wiske y sus colaboradores (1999). De ahí surgen las preguntas en el sentido de buscar una definición de qué es la comprensión, como por ejemplo: ¿qué quiere decir comprender en profundidad? ¿Qué cualidades de comprensión pueden esperar los profesores de sus alumnos cuando determinado contenido está siendo estudiado? Teresinha considera que los estudiantes pueden ser educados para comprender el arte en su complejidad, desde que están insertos en procesos de estudios e investigación que los llevan a desarrollar niveles elevados de comprensión. (Franz, 2001). Estas investigaciones son importantes para ayudar a los educadores a comprender más plenamente el carácter del aprendizaje y la aplicación del conocimiento formal cuando se planean procesos de enseñanza en artes visuales. Nos permiten entender por qué los abordajes contemporáneos de la enseñanza de artes visuales suponen el planeamiento de competentes y complejos procesos de mediación, lo que nos lleva a elaborar la propuesta que presentamos a continuación.

El Instrumento de Mediación que ahora proponemos se presenta, como hemos dicho anteriormente, como un más allá del Proyecto Guernica 2004. Utilizar dicho instrumento para mediar un proceso de enseñanza sobre artefactos visuales creemos que representaría más que un intento de propiciar un aprendizaje significativo, una

posibilidad de enseñanza de Artes que privilegie una comprensión crítica.

El Instrumento de Mediación: De los niveles y ámbitos de comprensión en torno a la obra Guernica.

Un aspecto fundamental en la perspectiva de la educación para la comprensión crítica de las artes es el significado de la interpretación de un artefacto visual. El eje central es el proceso de interpretación, de comprensión crítica de la obra y no sólo la percepción visual. Las visiones modernistas de la enseñanza artística priorizaban la lectura formalista de las imágenes, destacando la identificación de elementos del lenguaje visual. Por otro lado, la enseñanza artística basada en una concepción posmoderna está “profundamente conectada a los demás aspectos de la vida, sin límites entre arte, contexto social y cultural” (Franz, 2003b). La educación para una comprensión crítica del arte prevé la comprensión amplia y crítica del contexto de producción de la obra, mediante esta perspectiva es posible entender entre otras cosas: ¿de qué forma se produjo aquella representación visual? ¿A quiénes benefició aquella concepción de la realidad allí representada? ¿Qué otros agentes fueron silenciados? (Hernández, 2000:106). Porque, según Teresinha, las obras de arte en la enseñanza del arte posmoderno, son “comprendidas como prácticas socioculturales, mucho más que como objetos bellos, productos de mentes individuales. Como toda práctica social, la producción artística también trae consigo las contradicciones inherentes a la sociedad que la produjo” (Franz, 2003b). El Instrumento de Mediación, supone sobretodo un trabajo consciente en el que la comprensión crítica del arte no se da de forma espontánea (como querían los abordajes modernistas) sino a través de un proceso en el cual los estudiantes se involucran en tareas de investigación y estudio con la orientación/cooperación del mediador (en museos, escuelas, etc.). Además, el objetivo más amplio de la educación para la comprensión crítica del arte como representación socio-cultural es ayudar al estudiante a comprender el mundo, a sí mismo y a su entorno de forma crítica y autónoma. Por otro lado, sabemos que en general los profesores de

artes visuales, tenemos enormes dificultades para poner en práctica abordajes de la enseñanza artística que incluyan estudios con y sobre obras de artes visuales. En general muchas veces no sabemos cómo fundamentar los estudios sobre las obras de arte dentro del campo de la educación contemporánea, que es siempre crítica y está íntimamente ligada a la cultura. No sabemos porque no aprendimos a hacerlo. En este sentido, el Instrumento de Mediación pretende ayudarnos a los educadores a organizar un proceso de estudio más coherente con los objetivos generales de la escuela y de la educación hoy.

La finalidad principal de la educación para la comprensión es “expandir el conocimiento base de los estudiantes y sus estrategias para seguir aprendiendo” (Franz, 2003: 129). El estudiante tiene participación activa en la producción de su conocimiento (Perrone, 1999). El profesor es un orientador, un co-autor en el proceso de aprendizaje. Él habrá de ayudar a sus estudiantes a salir del nivel ingenuo y a superar las respuestas sacadas del sentido común (Franz, 2003b).

En su investigación Teresinha (Franz, 2001) analiza las interpretaciones de los entrevistados sobre la obra “Primeira Missa no Brasil” ordenándolos en relación a los distintos ámbitos y niveles de comprensión. Los diferentes niveles de comprensión (ingenuo, principiante, aprendiz y especialista) están basados en los conocimientos previos de los estudiantes, sus preconcepciones acerca de las artes y el contexto en el cual están inseridos. No es raro que sus interpretaciones incorporen prejuicios o visiones fragmentadas y descontextualizadas, aprendidos en la escuela o en otros ámbitos del cotidiano. Tales concepciones en general impiden una comprensión más compleja de los artefactos visuales.

La capacidad de relacionar, contextualizar, explicar, generalizar y aplicar los conocimientos a nuestras propias vidas y a nuestro propio tiempo, queda reflejada en los diferentes niveles de interpretación de una obra. Estos niveles, en líneas generales, se definen como:

Nivel ingenuo: en este nivel las ideas son intuitivas; creemos que para comprender la obra no hacen falta conocimientos adicionales específicos; apenas narramos lo que miramos; uti-

lizamos explicaciones del sentido común; no hay una reflexión crítica; no relacionamos la obra con su contexto de recepción.

Nivel principiante: mezclamos creencias intuitivas con fragmentos de conocimiento histórico/antropológico; intentamos establecer algún tipo de relación; pero los trozos de información desconectados no permiten establecer ninguna relación significativa; reconocemos la necesidad de validar nuestro conocimiento sobre esta obra pero aún recurrimos mucho a fuentes de información (profesor, libros de texto, críticas, etc.); al relacionarla con nuestro mundo personal, le atribuimos significados más de carácter psicológico; faltan conocimientos específicos del contexto de producción y de los significados implícitos de su contenido narrativo.

Nivel aprendiz: establece una fértil red de ideas previas sobre la pintura; empieza a comprender que esta pintura es una producción cultural y contiene representaciones que nos influyen; apoyados en distintos referentes, establecemos una relación de significados entre ella y nuestro mundo particular y social; somos más autocríticos con respecto a lo que miramos en la pintura y lo que decimos sobre ella, pero todavía nos apoyamos en las posiciones ajenas sobre ella.

Nivel especialista: utilizamos un gran dominio de conocimientos de diferentes ámbitos (histórico, antropológico, estético, artístico) y sobre arte en general para superar interpretaciones de sentido común; realizamos una comprensión interdisciplinaria de la obra; establecemos numerosas relaciones entre estos datos, su contexto de producción y recepción; creemos que esta obra influye en el modo en que nos miramos a nosotros mismos y a nuestro contexto social y cultural; reconocemos que también podemos influir a los demás sobre lo que piensan y hacen; admitimos que hay múltiples interpretaciones de esta obra y podemos ir más allá de lo que oímos o leímos sobre ella; emitimos juicios propios demostrando conciencia crítica, sensibilidad, autonomía y estilo personal; al reconocer las ideas implícitas de la obra, nos liberamos de ella y aprendemos a generalizar esta comprensión mirando críticamente hacia el entorno cultural; a partir de esta comprensión, somos capaces de revisar nuestra historia personal, social y cultural.

Es necesario considerar que para alcanzar el nivel especialista, el estudiante deberá aprender a relacionar conocimientos interdisciplinarios necesarios para una comprensión más compleja de los artefactos visuales. Estos conocimientos pertenecen a diferentes ámbitos, como sugerimos a continuación.

Ámbito histórico/antropológico

Transcurría el año 1937 y España estaba sumergida en plena guerra civil. El artista español Pablo Picasso vivía en París desde 1904, pero su arte le había servido para manifestar su oposición a las fuerzas fascistas que intentaban tomar el poder en el país. En enero de 1937, el gobierno español en el exilio, encargó a Picasso la creación de un mural que evocase los horrores de la Guerra Civil. Pero, Picasso no hizo sus primeros bocetos del mural Guernica hasta el 1º de mayo, cinco días después del bombardeo de la antigua ciudad vasca (Wilson, 2004: 120).

Este ámbito corresponde a la mirada del contexto socio-cultural que produjo la obra estudiada. Más allá de una lectura formalista, este ámbito pondrá en relieve “los puntos de conexión entre los significados de la obra y la tradición: valores, costumbres, creencias, ideas políticas y religiosas que la generaron” (Franz, 2003b). La obra en este caso nos da pistas para ayudar a comprender algunos aspectos de la historia social y cultural de la sociedad española, que Picasso representa como ciudadano de aquel país. Al mismo tiempo en que ayuda a entender las tensiones interculturales de su ubicación en la cultura occidental y las que provocaron el bombardeo. Picasso estaba en París, por lo tanto impregnado también por aquel contexto. La biografía del artista aparece aquí dimensionada en su real significado como un hombre de su tiempo, no un héroe. Esta concepción es fundamental cuando trabajamos con mitos como Pablo Picasso, donde a veces la biografía se torna más importante o más atractiva que la propia obra. En este sentido en relación al Guernica podríamos investigar:

¿Qué nos dice la obra Guernica de la interpretación de Picasso sobre la Guerra Civil Española?

¿Qué sabemos hoy sobre el hecho histórico representado por Picasso?

¿Cómo podemos saber más?

¿Acerca del bombardeo en la ciudad de Guernica el 26 de abril del 1937?

¿Acerca de las motivaciones que llevaron al bombardeo?

¿Acerca de las personas que murieron aquel día?
¿Cuál fue la repercusión y las influencias que tuvo este ataque, en aquel momento en la vida de aquellas personas, de los españoles, de Picasso?

¿Qué podemos conocer acerca de las concepciones políticas de Pablo Picasso?

¿Por qué esta obra es considerada un hito en la carrera de Picasso?

¿Por qué fue invitado este artista y no otro a representar el Pabellón español en la exposición del 1937?

¿Qué representa esta obra para el pueblo español?

¿Qué significado tenían las exposiciones universales en especial la del 1937?

¿Qué conocemos acerca del pueblo vasco y su antigua capital Guernica?

¿Cuál es el significado político, social y cultural de las distintas regiones en España?

¿Qué nos dice esta obra al respecto de los conflictos personales de Picasso, en relación con la violencia, la sexualidad y la creación artística?

¿Qué motivaciones llevaron a Picasso a realizar esta obra?

¿Cómo determinaron las concepciones políticas de Picasso el exilio de la obra Guernica por más de 40 años hasta su retorno definitivo a España en el año 1981?⁵

Ámbito estético / artístico

Este ámbito hace referencia a la comprensión del arte, según Teresinha,

5 En agosto de 2006, el Museo Reina Sofía presentó la exposición “Picasso: tradición y vanguardia” celebrando los 25 años del día en que la obra Guernica volvió a España. Y en 2007 se celebraron los 40 años de la misma.

como producto de sistemas de representación, del universo artístico, históricamente instituidos, convalidados y aceptados por determinados grupos sociales. Tales productos son códigos simbólicos y referencias culturales, construidos a lo largo del tiempo. El artista se sirve de estas tradiciones y las conjuga a su modo (Franz, 2003b).

En este ámbito, el estudiante ha de comprender la cultura estética y artística que generó esta pintura. Los conceptos de arte cambian con el tiempo. El estudiante ha de comprender aquí cómo un artista moderno aprendió su oficio. Cuáles fueron los diálogos estéticos que estableció con la obra de otros artistas (mas allá de alguna “originalidad purista” defendida por ellos) y principalmente lo que sus investigaciones estéticas representan para la historia del arte occidental. En este ámbito el intérprete aprende a explorar la interpretación y la comprensión crítica del objeto artístico en sí. También aquí puede empezar con la observación atenta y rigurosa de la pintura. El análisis del objeto estético en sí es fundamental para empezar la investigación sobre la cultura estética/artística que legitimó esta pintura como “obra maestra” de la historia del arte, una de las más significativas del siglo XX según algunos críticos e historiadores del arte.

Es importante subrayar que categorías como lo estético y lo artístico deben ser comprendidas siempre en relación a la cultura de origen de la obra (en este caso la estética modernista), y nunca como categorías universales (Franz, 2003b). Como señala Geertz (1997) el arte es un subsistema de un sistema mayor llamado cultura. Entonces, lo que la obra muestra en su apariencia ha de ser comprendido en relación al mundo social y cultural más amplio.

En el caso de la obra Guernica, en relación con este ámbito, podríamos estudiar:

¿Cómo ocurrió el proceso de creación del Guernica? (Bocetos preparatorios, técnicas y soportes utilizados).

¿Qué podemos conocer sobre las decisiones tomadas por Picasso a partir del análisis de los bocetos preparatorios y de las fotografías sacadas por su compañera Dora Maar?

¿Cuál es la importancia de estos registros para el artista y para nosotros?

¿Cuáles fueron sus principales consideraciones expresivas, estilísticas, simbólicas, sensoriales, formales y estéticas, en la ejecución de la obra Guernica? (Wilson, 2004:119)

¿Cómo pueden contribuir los factores compositivos para crear una obra de arte expresiva y significativa? (Wilson, 2004:121)

¿Cuáles fueron los materiales, técnicas y soportes utilizados por el artista en su proceso de creación? ¿Por qué el artista optó por realizar un mural de 3,49 x 7,76cm? ¿Qué impacto y qué implicaciones tuvo esta decisión?⁶

¿Qué otros artistas y estilos influenciaron a Picasso en la realización de esta obra?

¿Cómo se ubica la obra Guernica en el contexto de la producción artística de Picasso?

¿Cómo podemos relacionarla con obras anteriores? ¿Cómo influyó esta obra su producción futura?

¿Qué dijeron los críticos e historiadores del arte sobre esta obra desde su creación hasta hoy?

¿En qué estilo fue clasificado el Guernica? ¿En qué estilo lo clasificaría usted y por qué?

¿Qué otros temas más allá del bombardeo están presentes en la obra?

¿De qué modo ha sido la guerra representada en el arte? ¿Cuáles son los diferentes recursos utilizados por los artistas en sus representaciones?

¿Cómo podemos comprender que Guernica representa una escena de conflicto? ¿Qué pistas ofrece el artista?

¿A qué fin se destinaba el Guernica? ¿Quién lo ha encargado y con qué objetivos?

6 Picasso necesitó alquilar un atelier específicamente para este propósito. Además, debido a las dimensiones de la obra necesitó de un andamio para poder pintar las partes más altas del mural.

Ámbito pedagógico

Este ámbito es fundamental en el Instrumento de Mediación, en él destacamos el papel del profesor de Artes para cambiar el histórico desprecio y desconsideración que la escuela y la sociedad tienen sobre esta asignatura escolar. El rol del educador es importante para ubicar esta asignatura en relación con las demás asignaturas del currículo. Para eso, el educador ha de comprender cómo se enseña y cómo aprenden los estudiantes en diferentes edades, contextos, clases sociales, en la compleja estructura curricular fragmentada y en general sin el soporte físico deseable para desarrollar un buen trabajo.

Los abordajes modernistas de la enseñanza artística anulaban el papel del profesor. El problema es que eso continúa todavía hoy, creemos que basta con oír lo que los estudiantes dicen espontáneamente sobre una obra de arte. En este caso, estamos apenas desplazando el libre hacer para el libre interpretar. En los abordajes críticos de la educación, donde se pretende ayudar al estudiante a comprender la sociedad y la cultura en la que vive, para que pueda interactuar con ella, el educador ha de asumir el papel de mediador del aprendizaje siendo consciente del papel político del acto educativo. Esto es así, desde el momento en que asumimos que en educación una práctica nunca es neutra (Freire, 1996).

En este ámbito el profesor ha de saber cómo evaluar el proceso de aprendizaje que está guiando. Recordamos aquí que las concepciones iniciales de los estudiantes sobre determinadas obras de arte pueden ser el desencadenante de todo el proceso de investigación que será desarrollado. Recomendamos la utilización del portafolio (Hernández, 2000), como proceso de evaluación del recorrido de aprendizaje en el Instrumento de Mediación.

Este ámbito nos remite directamente al planeamiento del proceso de estudio que hace el mediador, cómo orientará su trabajo mediante las especificidades de su grupo de estudiantes. Tiene por objetivo ordenar los principales temas de estudio en un hilo conductor que conecte intereses y saberes. No es un planeamiento cerrado, dado a priori, sino algo que va adquiriendo nuevos matices a partir de la interacción con los propios estudiantes, fren-

te a las limitaciones y posibilidades que van emergiendo. De este modo, podemos pensar:

¿Qué otras obras puedo presentar a los estudiantes para que comprendan mejor el Guernica?

¿Cómo puedo relacionar esta obra con otras del mismo género?

¿Cómo recrear algunas etapas del proceso de creación de la obra para comprender cómo la produjo el artista? ¿Qué materiales, soportes, espacios necesitaremos?

¿Qué podemos aprender sobre las guerras y los conflictos en España en aquel momento con esta obra? ¿Y hoy en día?

¿Si Picasso produjera la misma obra hoy, qué otras referencias tendría? (Avances tecnológicos, conflictos, hechos históricos como la Guerra Fría, las armas químicas, etc.)

¿De qué otras maneras, en qué otros lenguajes podría ser representado el tema central del Guernica por los estudiantes?

¿Qué recursos son necesarios para desarrollar el estudio sobre la obra? (Libros, catálogos, imágenes, textos, visitas a exposiciones, websites, etc.)

¿Cómo utilizar la película *Surviving Picasso* (EEUU 1996) para producir una comprensión más allá del tema de sus relaciones amorosas? ¿Cómo poner en perspectiva sus relaciones amorosas en relación con sus obras?

¿Qué estrategias didácticas podrían ser relevantes para hacer que los estudiantes comprendan qué significa vivir en una situación de guerra?⁷

7 Por ejemplo: entrevistando a personas que tuvieron participaciones directas o indirectas en conflictos, o que perdieron personas próximas. Pueden ser los abuelos, vecinos o personas que viven hoy en áreas de conflicto. A través de weblogs por ejemplo como el de la joven iraní que describe el contexto de conflicto en el que vive en "Bagdad en Llamas". Disponible en: <http://bagdadenllamas.blogspot.com/> O mirar la película "Vals con Bashir" (2008), un documental animado donde el personaje central reconstruye una misión en la que participó con el ejército israelí durante la primera guerra con el Líbano a principios de los años ochenta.

¿Cómo evaluar el impacto del bombardeo en la ciudad de Guernica a través de su repercusión en los medios de comunicación? ¿Qué papel jugaron los medios en este conflicto específico?⁸

¿Cómo ayudar al estudiante a comprender el papel de los medios de comunicación hoy, en la cobertura de estos conflictos? ¿Cuáles son los recursos utilizados en la manipulación de las informaciones?

¿Qué recursos didácticos puedo utilizar para establecer relaciones entre esta obra y el contexto de los estudiantes a través de artistas locales?

Frente a la falta del acceso a la obra original, que se encuentra hoy en el Museo Reina Sofía (Madrid), ¿qué otras posibilidades tendremos de aproximación a la obra? (Hacer un recorrido virtual por el museo, utilizar reproducciones de los bosquejos preparatorios del Guernica, etc.)

¿Qué materiales son necesarios para la producción de una versión de esta obra?

¿Cómo establecer conexiones con otros campos del saber haciendo de éste un estudio interdisciplinario?

Ámbito biográfico

Este ámbito corresponde a nuestra relación con la obra estudiada. Es decir: ¿qué nos dice esta obra de nosotros mismos? ¿Qué relación podemos establecer con nuestras propias vidas y experiencias personales? ¿Qué dice de nuestros sentimientos y los cambios que establecemos al vivir o revivir las cosas allí representadas? Esta compren-

⁸ El artículo del London Times, sobre la destrucción de Guernica decía: "Guernica la ciudad más antigua de los vascos y centro de su tradición cultural fue completamente destruida ayer por la tarde por la aviación insurgente. El bombardeo de la ciudad indefensa, (...) duró exactamente tres horas y quince minutos, durante los cuales una importante flota de aviones, compuesta por tres modelos alemanes, bombarderos Junkers y Hienkel y cazas Heinkel, no cesaron de lanzar bombas, y según los cálculos más de tres mil proyectiles incendiarios de aluminio. Al mismo tiempo, los cazas disparaban con ametralladoras desde una altura muy baja sobre la población civil refugiada en los campos. Toda Guernica quedó en poco tiempo envuelta en llamas, exceptuando la histórica Casa de Juntas, con sus valiosos archivos del pueblo vasco, donde acostumbraba reunirse el antiguo parlamento vasco. Tampoco fue alcanzado el famoso roble de Guernica, ni el viejo tronco seco de seiscientos años de vida, ni su retoño de este siglo" (Wilson, 2004: 120).

sión es siempre biográfica, personal, basada en la construcción y reconstrucción de nuestras identidades.

En este ámbito es importante destacar que los contenidos sean significativos para los estudiantes, que tengan relación con sus inquietudes. Es importante partir de la realidad personal, social y cultural de quienes aprenden. Así que

Si estamos hablando de valorar el mundo particular del estudiante, estaremos considerando sus preconcepciones en relación al tema/problema sobre el cual pretendemos que aprendan mejor, con más complejidad, con más profundidad y, además que aprendan a utilizar los nuevos conocimientos para mejorar su mundo individual y social (Franz, 2003: 141)

Así el aprendizaje ocurre en un contexto significativo para el estudiante. No se trata de negar los contenidos, sino de convertirlos esencialmente significativos para los estudiantes, conectando lo que aprenden en la escuela con su vida, valorando la intersubjetividad, el compromiso, la solidaridad, el afecto, y la autogestión (Franz, 2003b). De ahí que podamos pensar en algunas cuestiones tales como:

¿Con qué cosas te identificas y con cuáles no en relación al Guernica? Justifica.

¿En qué medida crees que los actuales conflictos y guerras mundiales afectan tu vida?

¿Cuáles son las experiencias de vida y referencias personales que te ayudan a comprender esta obra?

¿En qué medida las representaciones de conflictos y guerras nos invitan a involucrarnos o nos producen rechazo hoy en día?

¿Cuál es nuestro grado de implicación y responsabilidad en estos hechos?

¿Cuáles son nuestras guerras y conflictos personales?

¿Cómo nos ubicamos "ante el dolor de los demás"? (Sontag, 2003).

¿Quiénes son estos otros allí representados? ¿Y quién soy yo, el que está mirando esta representación? ¿Cómo me afecta o no esto?

¿Qué ideas, sentimientos, prejuicios o preconcepciones tengo en relación con esta obra?

¿Cómo comprender la experiencia de la guerra desde la distancia y mediados por la “hiperrealidad virtual”? (Baudrillard, 1991).

¿Qué podemos hacer para no considerar las representaciones de la realidad como si fuera la realidad misma, reduciendo los hechos complejos a recortes fuera de contexto? Entre la apatía o la indignación, más allá de la “subjetividad ingenua y de la excepcionalidad de la lejanía”, ¿dónde más podemos ubicarnos? (Cruz, 2006).

¿En qué momento de este recorrido de aprendizaje has aprendido más?

Ámbito crítico social

En la educación para una comprensión crítica, la enseñanza de artes es un camino para ayudar a los estudiantes a comprender el mundo y sus relaciones con él. En la enseñanza del arte posmoderno, de la que esta concepción forma parte, esta comprensión del mundo ha de ser crítica. Cabe considerar aún que el propio concepto de arte también es cambiante. Para los autores como Hernández (2000), Efland (2003) y Franz (2003), el arte es una representación sociocultural, por lo tanto para comprenderla es fundamental ponerla en relación con la cultura y la sociedad que la produce.

En este ámbito son trabajadas comprensiones que desarrollan una conciencia social, a través de una mirada reflexiva. Porque es necesario que las escuelas dejen de pensarse como apenas transmisoras de contenidos y empiecen a ser verdaderas instituciones sociales, ayudando a los que por ellas pasan a mirar críticamente el mundo del cual forman parte, como sujetos históricos y ciudadanos (Franz, 2003). Teresinha basándose en Hernández y Giroux, argumenta que:

La finalidad de la educación para la comprensión crítica del arte es enseñar a problematizar y hacer nuevas preguntas, a conectar diferentes interpretaciones del arte contra las ideas universalistas de verdades que el arte occidental impone, a situar las prácticas de mediación entre el arte y sus públicos dentro de un análisis que explore las frecuentemente ignoradas relaciones complejas de poder, ideología, cuestiones de clase y de género (Franz, 2003b).

En este sentido podríamos entre otras cosas, preguntarnos a partir del Guernica:

¿Cómo ayuda la pintura a reflexionar críticamente sobre la sociedad en que vivimos hoy?

¿Qué importancia da la sociedad en que vivimos a las guerras y a los conflictos representados en los medios de comunicación?

¿Cómo llevan estas representaciones de la guerra a la comprensión sobre la banalización de la violencia y de la muerte?

¿En qué sentido el Guernica puede ser importante para realizar estudios críticos acerca del contexto español que generó esta pintura?

¿Qué criterios de valoración otorgaban las vanguardias artísticas modernas en el inicio del siglo XX? ¿Cómo algunos de estos criterios, como la originalidad por ejemplo, ayudaron a producir íconos como Picasso?

Estas cuestiones son apenas algunas de las posibles, algunos referentes. No son una encuesta cerrada para ser aplicada como un modelo. En cada contexto, con cada grupo de estudiantes, surgirán otras preguntas a partir de sus dudas e intereses. Igualmente el modo como se va a desencadenar el proceso de aprendizaje no es lineal. Lo más interesante sería que estas preguntas estuviesen articuladas en torno a un proyecto interdisciplinario, por ejemplo. No se trata de pasar a los estudiantes estas preguntas para que las respondan en un momento. Se trata de un proceso de investigación, de aprendizaje que se dará a lo largo del período necesario para llevarlo a cabo.

A modo de cierre, me interesa destacar que uno de los puntos más importantes del Instrumento de Mediación propuesto, ha sido la posibilidad de revisar y reflexionar críticamente sobre una práctica docente, que pretendía a principio proporcionar a los estudiantes un aprendizaje significativo en Artes. El ejercicio de pensar este Instrumento de Mediación fue por lo tanto una posibilidad de ir más allá.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrillard, J. (1991), *La guerra del Golfo no ha tenido lugar*. De Bolsillo: Barcelona.
- Carr, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata: Madrid.
- Cruz, R. R. (2006), *Políticas de la mirada. Hacia una antropología de las pasiones contemporáneas*. In: Dussel, Inés (comp.) *Educación y política: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial: FLACSO, OSDE.
- Efland, A. D., Freedman, K. e Stuhr, P. (2003), *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1994), *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Franz, T. S. (2001), *Da avaliação das compreensões às estratégias de ensino: o caso de uma pintura histórica brasileira*. Tesis presentada al Programa de Doctorado "Representación e interpretación en la cultura visual", Universidad de Barcelona.
- Franz, T. S. (2002) "Educación para la Comprensión Crítica del Arte. Un modelo de análisis". In: *Arte, Individuo y Sociedad* vol 14, pp 27-47.
- Franz, T. S. (2003), *Educação para uma compreensão crítica da Arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Franz, T. S. (2003b), "O significado da interpretação crítica de uma obra de arte" In: *Pátio Revista Pedagógica* nº 28, pp 50-53.
- Freire, P. (1996), *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1997), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1997), *O saber local: novos ensayos em antropología interpretativa*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Hernández, F. (2007), *Espigad@res de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2000), *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hernández, F. (1989), *Una propuesta para la investigación en la clase. O cómo elaborar con los maestros su conocimiento profesional*. In: *V.V.A.A. Portar la recerca a la classe*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hernández, F. (1998), *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Koroscick, J. S. (1990), "Novice-Expert differences in understanding an misunderstanding art and their implication and assessment in Art Education". In: *Arts and learning reserch*. Vol. 8, n.1, pp. 6-29.
- Pérez- Gómez, A. I. (1994), *Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot*. In: ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Perrone, V. (1999), *¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?* In: Wiske, M. S. *La enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Rangel, V. B. (2006) *Portfólio Guernica 2004: Por uma Compreensão Crítica de um Projeto de Arte no Ensino Médio*. Dissertação apresentada no Programa de Mestrado "Educação e Cultura", Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Sontag, S. (2003), *Ante el dolor de los demás*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Wilson, B., Hurwitz, A. e Wilson, M. (2004), *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Barcelona: Paidós.
- Wiske, M. S. (Org.) (1999), *La enseñanza para la Comprensión - Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Paidós.