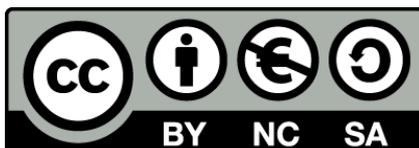




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Perspectives crítiques, educació artística y
formación permanente del profesorado.
Relato de un estudio colaborativo con
docentes de primaria y secundaria**

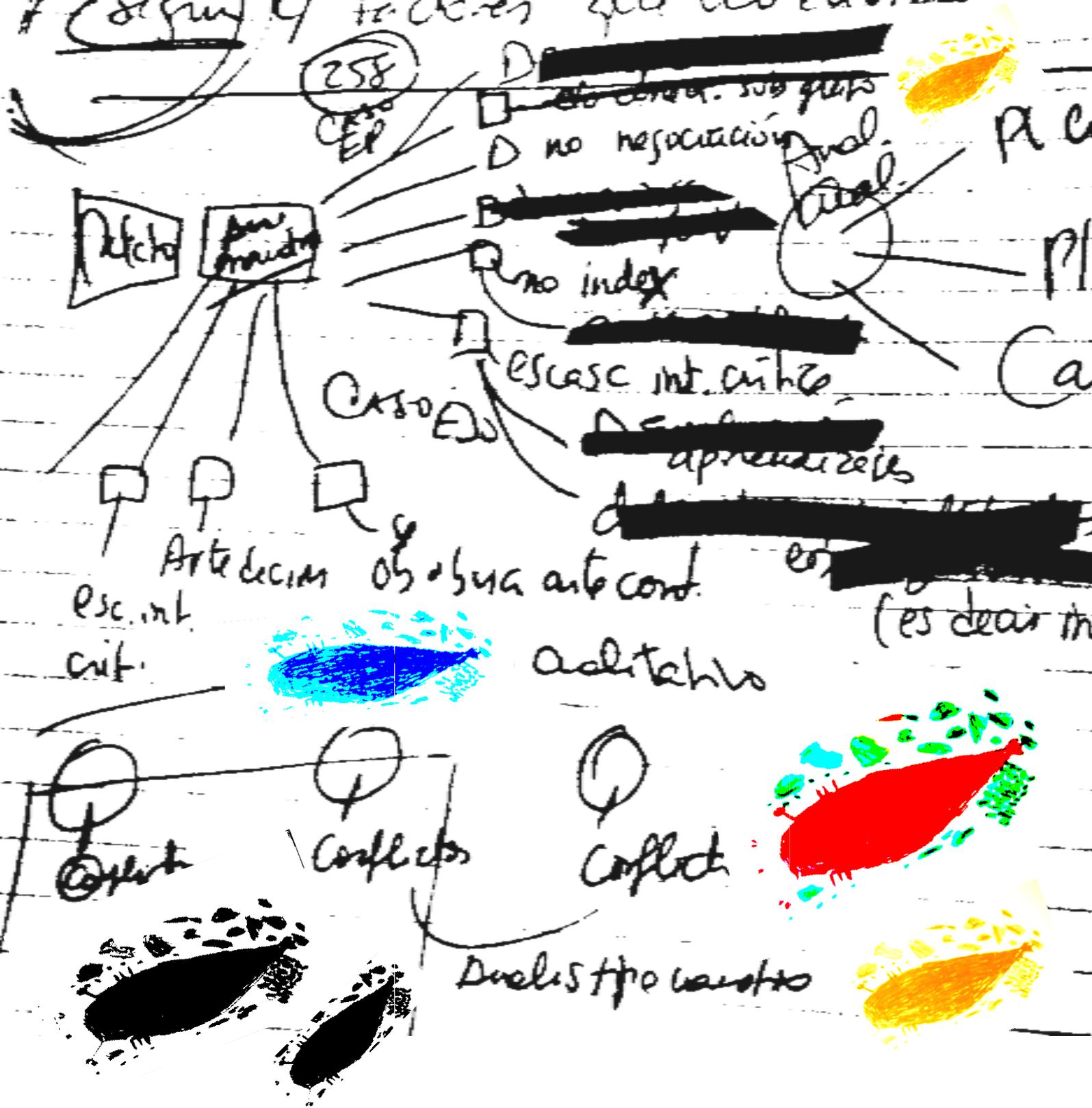
Ana Maria da Silva Cardoso



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons**.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons**.

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License**.



Perspectivas críticas, educación artística y formación permanente del profesorado.
 Relato de un estudio colaborativo con docentes de primaria y secundaria
 Ana Maria da Silva Cardoso

Universitat de Barcelona | Facultat de Belles Arts | Programa de doctorat: Arts i Educació
 Directors | Dr. José María Barragán Rodríguez i Dr. Fernando Hernández Hernández
 Barcelona, 2017



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Perspectivas críticas, educación artística y formación
permanente del profesorado. Relato de un estudio
colaborativo con docentes de primaria y secundaria**

Tesis Doctoral
Ana Maria da Silva Cardoso

Directores
Dr. José María Barragán Rodríguez
Dr. Fernando Hernández Hernández

Programa de Doctorado
Artes y Educación
2011-2013

Barcelona, 2017



Becaria de la Fundação Eugénio de Almeida 2003-2005. Évora, Portugal

Ilustración de la portada: Imagen que combina un mapa conceptual del diario de campo de la investigadora y una representación realizada por un niño de primero de Primaria durante las innovaciones educativas.



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

*A los docentes de Educación Artística
y a las personas que trabajan en su formación*

ÍNDICE

Agradecimientos	13
Resumen	14
<i>Abstract</i>	15
INTRODUCCIÓN	17
El origen de la investigación: a la búsqueda de un planteamiento docente coherente con el momento actual	17
Sobre la pertinencia social y académica del estudio	17
Estudios previos	18
Sobre el pluralismo teórico que constituye el marco teórico de la tesis	19
Sobre cómo me construí como investigadora	19
Estructura de la tesis	22
Sobre el tratamiento del género en el discurso de la tesis	24
CAPÍTULO I	
MARCO TEÓRICO I	
PERSPECTIVAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ORIENTACIONES PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	25
Sumario	26
Introducción al capítulo	28
1. LAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS	29
La modernidad	29
La Teoría Crítica	29
La Teoría de la Acción Comunicativa	30
Postmodernidad y posmodernismo	32
Cambio en la concepción sujeto-objeto	32
Las perspectivas críticas modernas	33
Las perspectivas críticas contemporáneas	33
Marco de perspectivas críticas delimitado en la tesis	37
2. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA RESISTENCIA	38
La propuesta educativa liberadora de Paulo Freire	38
Los estudios de Paul Willis sobre la resistencia en la escuela hacia la ideología dominante	39
Los estudios de Michael Apple sobre el poder y la resistencia en la escuela	40
La propuesta pedagógica radical de Henry Giroux	41
Revisión de la idea de educación: la criticidad	42
Sobre el papel del docente	44
Sobre el papel del estudiante	45
Sobre cómo trabajar en las escuelas	46
Sobre el qué trabajar	47
Sobre el lugar de aprendizaje y generación de conocimiento	48
3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA RECONSTRUCCIONISTA POSTMODERNA	49
Rasgos del arte postmoderno	51

La finalidad de la educación artística postmoderna:	
la construcción de la realidad	53
La educación artística multicultural y de reconstrucción social	54
Sobre el currículo de arte postmoderno	57
Sobre el papel del docente y del estudiante	60
Sobre cómo trabajar en el aula	61
4. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA COMPRESIÓN CRÍTICA Y PERFORMATIVA DE LA CULTURA VISUAL	62
Los estudios visuales y de cultura visual	62
Cultura visual y educación de las artes visuales	63
Un currículo organizado en torno a preguntas	65
Sobre la posición metodológica	66
Sobre el papel de los educadores	69
Sobre el papel de los estudiantes	71
5. LA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO	73
Los fundamentos y concepciones presentes en los proyectos	73
La globalización como forma de organizar los conocimientos	74
Los proyectos de trabajo	75
Aspectos a tener en cuenta y el proceso a seguir en el desarrollo de un proyecto de trabajo	76
6. LOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS QUE SE DESPRENDEN DEL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL	78
El pensamiento construccionista y la práctica educativa	79
7. PLANTEAMIENTOS DOCENTES CRÍTICOS: UNA PRIMERA CONCEPTUALIZACIÓN	82
Vínculos entre las distintas perspectivas críticas	83
El conocimiento y el aprendizaje como espacio de relación construido	83
La comprensión crítica y reflexiva	84
La importancia del diálogo y de los modos narrativos	85
Aprender colaborativamente	86
Fomentar los métodos múltiples	87
Alterar las fronteras de las disciplinas y partir de las micronarrativas	88
Vinculación del proyecto educativo al ámbito de la comunidad con la intención de desvelar situaciones de dominación y contribuir al cambio social	89
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO II	
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	
Sumario	93
Introducción al capítulo	94
	95

1.LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA	96
Aproximación conceptual de Educación Visual y Plástica	96
Un análisis de los currículos de Educación Artística vigentes durante la LOE: continuismos con las propuestas curriculares anteriores	99
2.CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN PERMANENTE	116
Significado de la formación del profesorado	116
Fases de la formación del profesorado	118
Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado	118
Modelos de formación permanente	125
Aproximación histórica a la formación permanente del profesorado	127
La formación permanente del profesorado de Educación Artística de Primaria y Secundaria obligatoria	132
3.EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: EL REFERENTE ACTUAL DE LA FORMACIÓN PERMANENTE	134
La influencia de los cambios sociales en la formación docente y la generación de nuevas alternativas a nivel de la formación permanente del profesorado	134
La formación permanente entendida como desarrollo profesional	139
El proceso de desarrollo profesional docente	139
Factores que influyen en el proceso de desarrollo profesional docente	140
Fases del proceso de desarrollo profesional docente	142
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	149
Sumario	150
Introducción al capítulo	151
1.A LA BÚSQUEDA DE UN PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN ADECUADO AL PROBLEMA DE ESTUDIO	152
Planteamiento del problema de investigación	152
Propósitos de la investigación	153
Paradigma de la teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas	155
Metodología cualitativa orientada a la práctica educativa: decisión y cambio	158
Investigación colaborativa	160
Incorporación de elementos de la investigación narrativa	163
2.EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA	165
Descripción de la investigación colaborativa realizada con el profesorado de Educación Artística	166

Mapa conceptual de la investigación colaborativa	169
Cronología de la investigación	170
Participantes	170
3. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	172
La observación participante	172
El análisis documental	175
La entrevista	177
4. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	160
Modo cualitativo y narrativo: dos modos complementarios de conocer	178
Análisis cualitativo de la información y análisis de <i>tipo</i> narrativo	179
El análisis de datos cualitativos y modelo empleado	179
Empleo de recursos informáticos para el tratamiento de la información	180
Proceso de análisis cualitativo de la información	180
Recogida de datos	180
Reducción de datos: codificación y categorización	181
Disposición de los datos	184
Elaboración y verificación de las conclusiones	185
Proceso de análisis de <i>tipo</i> narrativo	188
Estrategias de rigor que contempla el estudio	190
Criterios éticos de la investigación	192
CAPITULO IV	
UNA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA	195
Sumario	196
Introducción al capítulo	199
1. APROXIMACIÓN AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	200
El centro educativo	201
Negociación de la investigación	201
Formación del grupo docente de la investigación	202
Diagnóstico de necesidades	202
Expectativas del profesorado colaborador	203
Los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Artística	204
La profesora Júlia y los estudiantes de 2º de EP en el aula	204
El profesor Miguel y los estudiantes de 2º de ESO en el aula	207
Las concepciones sobre el saber que median los manuales escolares	210
2. PROYECTO PILOTO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN PERSPECTIVAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA: FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO	212
Justificación, intencionalidades y principios	212
Referentes teóricos de la formación	213
Propósitos de la formación	213
Estrategias empleadas en la formación	213
Factores determinantes de la formación	214
Evaluación del proyecto piloto de formación permanente	215

2.1.DESARROLLO DEL PROYECTO PILOTO (FASE I) EL SEMINARIO DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA	217
Lugar, duración y horario	217
Propósitos del seminario	218
Contenidos	219
Ámbito 1: Revisión de tendencias en educación artística	220
Ámbito 2: La educación artística desde un marco de perspectivas críticas	221
Ámbito 3: Los referentes de pedagogía crítica	221
Ámbito 4: Fundamentación metodológica-pedagógica	222
Ámbito 5: La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo	222
Metodología	222
Sesiones, actividades y recursos formativos	223
Evaluación del seminario	225
Conflictos relacionados con las características del seminario	226
2.2.DESARROLLO DEL PROYECTO PILOTO (FASE II) LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS: EL DESARROLLO DE LAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EL AULA	228
Propósitos de la innovación educativa	229
Metodología	230
Evaluación de las innovaciones educativas	230
2.2.1.RELATO DEL PROYECTO DE TRABAJO DE PRIMARIA: <i>Arte y alimentación</i>	232
Grupo	233
Duración del proyecto, horario y ámbito de intervención	233
Planificación del proyecto de trabajo	233
Sesiones de reflexión-acción	236
Desarrollo del proyecto de trabajo	236
Conflictos, desaciertos y errores ocurridos durante el desarrollo de la innovación educativa. Indicaciones para el proyecto de Secundaria	253
2.2.2.RELATO DEL PROYECTO DE TRABAJO DE SECUNDARIA: <i>Moda, arte y sociedad</i>	255
Grupo	255
Duración, horario y ámbito de intervención	255
Sesiones de reflexión-acción	256
Desarrollo del proyecto de trabajo	256
Conflictos y desaciertos ocurridos durante la innovación educativa. Indicaciones para futuros proyectos	275
3.LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PLANTEAMIENTOS DOCENTES CONVENCIONALES Y CRÍTICOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	277

3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN PERSPECTIVAS CRÍTICAS	279
Logística	280
Relación teoría-práctica	281
Metodología de la formación	282
Contenidos de la formación	284
Sesiones formativas	288
Sesiones de reflexión-acción	289
Sesiones educativas	291
3.2. PLANTEAMIENTOS DOCENTES CONVENCIONALES Y CRÍTICOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	298
Las actitudes docentes	300
Los hábitos docentes y los aspectos cognitivos	303
Los valores docentes	308
La concepción sobre el conocimiento y aprendizaje	310
El papel estudiante	313
La planificación educativa	317
Los contenidos educativos	320
Las actividades educativas	324
Las estrategias, dinámicas y recursos educativos	328
La evaluación educativa	332
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES	337
Sumario	338
CONCLUSIONES	339
1. La Educación Artística en el contexto institucional	340
2. La formación permanente del profesorado en perspectivas críticas y educación artística	341
2.1. Los referentes teóricos de la formación (I): las perspectivas críticas	341
2.2. Los referentes teóricos de la formación (II): la formación permanente del profesorado	344
2.3. Las características de la formación	347
3. Planteamientos docentes críticos en la práctica educativa	349
LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS SOBRE EL ESTUDIO	353
BIBLIOGRAFÍA	355
APÉNDICES	365
Apéndice 1: Consentimiento informado	365
ÍNDICE DE CUADROS	369
ÍNDICE DE FIGURAS	369

In memoriam

A mi abuela, referente de esfuerzo, compromiso y dedicación continuas.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por haberme permitido lograr este propósito personal. Agradezco a mi marido, el cual hizo posible en la cotidianeidad este cometido y me animó día a día en esa lenta y ardua labor. Ésta ha significado una reconstrucción y reposicionamiento en mi historia personal.

Agradezco a mi director, José María Barragán, por su humildad académica, sus incontables aclaraciones, paciencia y generosidad en atender todas mis incertidumbres. A mi codirector, Fernando Hernández, por su gran saber, y por cómo contribuyó a estructurar mi marco mental sobre la educación artística. También por su estímulo para la finalización de este trabajo.

A todos los autores de los que de forma inconsciente me apropié de sus ideas y no les proporciono un justo reconocimiento en estas páginas.

A los docentes colaboradores, por haberme permitido entrar en su mundo, por su tiempo y empatía en todas las fases que duró esta dilatada experiencia.

A mis hijos, por haberles quitado el tiempo que les pertenecía. Que esta experiencia de lucha os pueda servir de referente en vuestros futuros ideales. A mis padres por su ánimo diario y por considerar que aprender es un valor esencial. Y a quienes de forma directa o indirecta me apoyaron a lo largo de este recorrido.

**Perspectivas críticas, educación artística y formación permanente del profesorado.
Relato de un estudio colaborativo con docentes de primaria y secundaria**

Resumen

La tesis estudia la articulación de un marco de perspectivas críticas contemporáneas en educación y educación artística, la formación permanente del profesorado y la realidad docente, de manera que llegue a promover entre los participantes un tipo de planteamientos docentes a los que se ha designado de críticos.

La investigación se realiza desde el enfoque paradigmático de la teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas. Este enfoque aspira a grandes rasgos, a comprender para transformar la realidad social y contribuir a emancipar a los actores sociales, y se puede ver reflejado en la pregunta central de investigación: ¿Cómo ha de ser la formación permanente del profesorado Educación Artística de primaria y secundaria para que promueva planteamientos docentes críticos en la práctica educativa?

Asimismo, el diseño metodológico en la variante cualitativa y la investigación-acción colaborativa también concuerda con el posicionamiento crítico. La variante colaborativa enfatiza la idea de investigar en colaboración o coinvestigar (Latorre *et al.*, 1996; Bartolomé, 1994), es decir, implicar en proyectos comunes a investigadores, profesores, padres, administradores y estudiantes. Vinculando esta modalidad a un posicionamiento crítico, se le añade un componente ideológico y la encamina a un tipo de análisis crítico orientado a la *“transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas”* (Carr y Kemmis, 1988, p. 168).

La investigación colaborativa se desarrolló en un centro educativo de Barcelona y en ella participaron dos docentes de Educación Artística de las enseñanzas Primaria y Secundaria Obligatoria, sus estudiantes y la investigadora -formadora. La investigación se concretó en la fundamentación, diseño y desarrollo de un proyecto piloto de formación permanente en perspectivas críticas, entendido como plataforma para explorar sobre la formación y los procesos formativos, pero también como medio para contribuir al desarrollo profesional de los docentes participantes.

La investigación se estructuró en cuatro etapas: 1) acercamiento a los planteamientos de los docentes en las clases de Educación Artística convencionales y diseño del proyecto piloto de formación permanente; 2) desarrollo del proyecto piloto de formación, que se constituyó en torno a un seminario de perspectivas críticas y a una innovación educativa en cada una de las clases de los docentes participantes; 3) reflexión sobre el sentido de la experiencia educativa y formativa desarrollada, y 4) derivación de información que pueda orientar futuras propuestas de formación, e identificación de los cambios acaecidos a nivel docente y discente como consecuencia de la formación.

Las estrategias de recogida de información empleadas fueron: la observación participante, el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas. Se desarrollaron dos vías complementarias de análisis: un análisis de *tipo* narrativo y el cualitativo. El análisis de *tipo* narrativo se realizó sobre los relatos biográfico-narrativos de la experiencia desarrollada durante las innovaciones educativas y puso de manifiesto los elementos que se desprenden del marco de perspectivas críticas más problemáticos de llevar a la praxis educativa. El análisis cualitativo se realizó sobre toda la información recabada y puso en evidencia cuáles han de ser las características de la formación permanente fundamentada en perspectivas críticas contemporáneas, así como los planteamientos docentes manifestados previamente a la formación y los desarrollados durante la misma. Como consecuencia de lo anterior, los resultados de la investigación muestran dos tipos de respuestas que están relacionadas con las dos partes del problema estudiado (comprensión de la formación permanente fundamentada en perspectivas críticas contemporáneas, y, la promoción de planteamientos docentes en la práctica educativa acordes con el marco de referentes). Así pues, por un lado, los resultados permiten contribuir a la comprensión de procesos similares de formación, y por otro, dan cuenta de los cambios producidos a nivel del papel y del saber docente a causa de la formación desarrollada.

Palabras clave: Educación Artística, Perspectivas críticas contemporáneas, Formación permanente del profesorado, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria.

**Critical perspectives, art education and permanent training of the teaching staff.
Storytelling of a collaborative study with primary and secondary teachers**

Abstract

The thesis studies the interaction between a frame of contemporary critical perspectives in education and art education, the permanent training of the teaching staff and the pedagogical reality, so that it promotes between the participants a type of pedagogical stance designated as critics.

The study is based on the paradigmatic approach of the critical theory and related ideological positions. This approach aspires in broad terms to understand for the transformation of the social reality and to contribute for the emancipation of the social actors, It's possible to see it reflected in the central question of the study: how must be the permanent training of the teaching staff of primary and secondary arts education to promote critical pedagogical positions in educational practice?

Moreover, the methodologic design in the qualitative approach and the collaborative inquiry also agree with the critical approach. The collaborative variation emphasizes the idea to research in collaboration or to co- research (Latorre et al., 1996; Bartolomé, 1994), that is to say, to involve researchers, teachers, parents, administrators and students in common

projects Linking this modality to a critical approach, an ideological component is added to him and it directs it to a type of critical analysis oriented to the “transformation of the educative practices, the educative understandings and the educative values of the people who take part in the process, as well as the social and institutional structures that define the frame of action of these people” (Carr and Kemmis, 1988, p. 168).

The collaborative inquiry was developed in an educative center of Barcelona and involved two art education teachers of Primary and Secondary, their students and me as the researcher - trainer. The inquiry set in grounding, designing and developing a pilot project of permanent training in critical perspectives, seen as a platform to explore on the formation and formative processes, but also as a contribution to the professional development of the participating teachers..

The inquiry was structured in four stages: 1) approach to the positions of the teachers in the conventional classes of art education and the design of the pilot project of permanent training; 2) development of the pilot project of training, constituted by a seminary of critical perspectives and an educative innovation in each one of the classes of the participating teachers.; 3) reflection on the sense of the educative and formative experience developed and 4) information transfer to guide future proposals of training and identification of the changes happened at teachers and students levels as a result of the training.

The strategies used to collect information were: the participant observation, the documentary analysis and the semistructured interviews. Two complementary routes of analysis were developed: an analysis of narrative type and a qualitative one. The analysis of narrative type was done on the biographical-narrative stories of the experience developed during the educative innovations and showed the most problematic elements of the frame of critical perspectives. Problematic in the sense of applying them in the educative praxis. The qualitative analysis was made on all the information achieved and evidenced which have to be the features of the permanent training based on contemporary critical perspectives as well as the pedagogical positions, before and during the training.

As a consequence of the formerly said, the results of the inquiry show two types of answers that are related to the two parts of the studied problem (understanding of the permanent training based on contemporary critical perspectives, and the promotion of pedagogical positions in educational practice in agreement with the reference frame). Therefore, on the one hand, the results contribute to understand similar processes of training, and on the other, they show the changes produced on the pedagogical role and knowledge because of the developed training.

Key words: art education, contemporary critical perspectives, permanent training of the teaching staff, primary education, secondary education.

Introducción

El origen de la investigación: a la búsqueda de un planteamiento docente coherente con el momento actual

Las dudas y preguntas surgidas en mi práctica como profesora de Artes Visuales de secundaria en el sistema educativo portugués, me impulsaron a profundizar en el estudio de la educación artística con el deseo de encontrar un planteamiento docente más ajustado al momento actual. Me acuerdo de preguntarme por el sentido que tenían ciertos contenidos, objetivos y propuestas didácticas en la vida de mis estudiantes. También mi propia experiencia del hecho artístico no se correspondía con la concepción de arte que se transmitía en el currículo de las asignaturas que impartí. ¿Cómo podría articular los conocimientos vehiculados en las propuestas curriculares y mi propia experiencia? De algún modo estas y otras incomprensiones constituyeron los argumentos que me impulsaron a adentrarme en el campo de la educación artística y a cursar los estudios de doctorado.

Los estudios que adquirí durante el periodo curricular del doctorado Artes y Educación de la Universidad de Barcelona me indicaron posibilidades y caminos a la hora de concretar un perfil o planteamiento pedagógico y educativo coherente con el momento presente. Durante ese período desarrollé una primera investigación que versaba sobre las teorías implícitas del profesorado de Educación Artística y su implicación en la evaluación educativa, que evidenció mi interés sobre el pensamiento del profesorado y el estudio del cambio docente. En este recorrido mi interés por el campo de la formación docente emerge como una dilatación de un interés personal y del deseo de poder compartir con los compañeros de profesión mis descubrimientos en ese camino. En simultáneo a los estudios de doctorado, empecé a trabajar como educadora en una escuela de Barcelona, experiencia que me permitió acercarme a la enseñanza de la Educación Artística en el contexto español. Finalmente, en el año 2009 se dio la posibilidad de realizar una investigación con algunos de los profesores del centro educativo en el que había colaborado, con la finalidad de explorar acerca de la formación y contribuir al desarrollo profesional docente en un sentido crítico.

Sobre la pertinencia social y académica del estudio

Hoy en día la formación permanente del profesorado de Educación Artística más extendida es la formación en técnicas artísticas, o formación que busca preparar al docente para convertir en operativo el marco curricular y se puede enmarcar en una racionalidad de tipo semiótica o comunicativa (Hernández, 2000). Si bien esta manera de entender la Educación Artística tuvo su validez en un momento social e histórico concreto, el campo siguió avanzando y le sucedieron otras formas de racionalidad, es decir, le siguieron nuevos conjuntos de argumentos y de evidencias que permitieron sostener nuevos estados

de opinión (*Ibid.*), y que habrían podido avalar varias reformas en la disciplina. Sin embargo, las propuestas curriculares - documentos de referencia de escuelas, editoriales, y del trabajo educativo - permanecen como cristalizadas en el tiempo y no reflejan el avance producido en la disciplina.

A nivel educativo más global, a partir de la década de los setenta en diversos puntos del globo simultáneamente, se realizan una serie de estudios y de experiencias educativas, que van a cuestionar las teorías educativas tradicionales y el *status quo* establecido, al que responsabilizan de las desigualdades e injusticias sociales (Silva, 2001; 2010). Tanto las perspectivas críticas de tendencia marxista, representadas por autores de referencia incuestionable como los de la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, Freire en Brasil, Giroux, Simon, McLaren y Apple en EE.UU., como las de corte postestructuralista y postmoderno representadas por Foucault, Derrida, Deleuze, Lacan, Ellsworth, Lather entre otros, que emergen cronológicamente más tarde van a ofrecer nuevas miradas y nuevas formas de trabajar en educación. De hecho, algunas de las tendencias actuales de educación artística como la educación artística reconstruccionista postmoderna y la educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, se relacionan con estas perspectivas críticas contemporáneas. Estas propuestas educativas se fundamentan en formas de racionalidad cultural (Hernández, 2000) y constituyen una alternativa a las vehiculadas en los currículos españoles vigentes en el momento actual.

A este contexto hay que añadir la inexistencia de investigaciones sobre la formación permanente del profesorado de Educación Artística, fundamentadas en perspectivas teóricas contemporáneas, que ayuden a crear procesos autónomos y propios de intervención y no como resultado de una instrumentación ya elaborada.

Estos argumentos y las circunstancias personales apuntadas anteriormente, me llevaron a acotar el objeto de estudio de la investigación en torno a la formación permanente del profesorado de Educación Artística fundamentada en un marco de perspectivas críticas, focalizando el interés del estudio en cómo debería ser esa formación para que pudiera promover un tipo de planteamientos docentes críticos en la práctica educativa.

Estudios previos

Las abundantes investigaciones surgidas del campo de la formación del profesorado y en particular los estudios sobre la formación permanente, pueden aportar elementos para comprender el fenómeno de estudio tratado en la tesis, ya que este ámbito constituye una de las tres variables del problema de investigación (perspectivas críticas, educación artística y formación del permanente del profesorado).

A partir de una búsqueda bibliográfica, pude identificar algunos estudios de referencia en el campo y descubrí la investigación de Font (2007) que guarda relación con el problema investigado en la tesis. Este estudio trata particularmente de un caso: un curso de

formación permanente del profesorado en educación en valores para el profesorado de Educación Física de Primaria. En su análisis, realiza una ordenación epistemológica del proceso de planificación e implementación de dicho curso, que estructura en varios ámbitos. Uno de éstos – la definición de la formación – aborda cómo ha de ser la estructura de la formación permanente del profesorado, planteada desde una racionalidad práctica (Habermas, 1982), para favorecer el desarrollo profesional docente.

Sobre el pluralismo teórico que constituye el marco teórico de la tesis

La integración teórica y también la metateórica o paradigmática son temas complejos y generadores de debates y controversias entre autores de diferentes comunidades científicas. Aunque en la actualidad se defienda una propuesta de *pluralismo integrador* (Dendaluze, 1995), en lo que se refiere a la variedad de métodos utilizados persisten algunas controversias, que se relacionan con la posible inconmensurabilidad e incompatibilidad de perspectivas en cuanto a sus dimensiones epistemológicas y teóricas (Sandín, 2003). De acuerdo con Muneé (1993), las teorías y paradigmas pueden complementarse únicamente cuando se basan en los mismos supuestos epistemológicos. En el caso que nos ocupa, el marco de referencia teórico de la tesis está constituido por la pedagogía crítica en el enfoque comunicativo de la resistencia, la educación artística reconstruccionista postmoderna, la educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo¹ y los planteamientos educativos que se desprenden del construccionismo social. Estas propuestas teóricas se pueden enmarcar en el paradigma de la teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas, y en el construccionismo, los cuales comparten una epistemología subjetivista transaccional. Ambos admiten que los valores impregnan la investigación y surgen de la interacción entre el que investiga y el investigado (Guba y Lincoln, 1994).

Sobre cómo me construí como investigadora

Para explicar cómo me fui construyendo como investigadora debo exponer de forma breve lo que me pasó y lo que aprendí en este recorrido. Para ordenar esta exposición puedo hablar de lo que aprendí en cada uno de los campos de estudio con los que se entrelaza este trabajo y que se reflejan ya desde el mismo título de la tesis.

En el momento de iniciar el recorrido que supuso este trabajo, las concepciones curriculares de la Educación Artística me resultaban familiares, por mi trayectoria como estudiante y docente de Secundaria. Del campo epistemológico de la educación artística

¹ Aunque algunos especialistas no consideren los proyectos de trabajo una perspectiva estrictamente teórica, concebirla como una perspectiva educativa, significa considerar una serie de presupuestos implícitos sobre la naturaleza de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y el currículo (Hernández, 2000).

podía comprender ciertas ideas por mi propia experiencia del hecho artístico y cultural, pero desde luego que ciertos conceptos me resultaban altamente herméticos. También, la teoría de la formación docente y la metodología de investigación eran para mí, campos por explorar.

Así pues, la experiencia de construirme como investigadora correspondió esencialmente a un largo proceso de inmersión en los diversos campos hasta poder identificar genealogías y construir mapas de significado; es decir, hasta poder cruzar y relacionar aspectos de estos campos. En el momento en el que inicié la experiencia colaborativa con los docentes de Educación Artística, estaba aproximadamente a medio camino del proceso indicado en el párrafo anterior.

Por lo tanto, el recorrido de la tesis fue un recorrido de conflictos, entre los posicionamientos que afirmo tomar de partida y las opciones seguidas en la práctica empírica. Sin embargo, en este camino sucedió algo extraordinario: la consciencia de que en ciertos momentos perdía la coherencia interna de la investigación en la que estaba envuelta, me llevó a buscar maneras de cómo revertir ciertos aspectos, o simplemente de exponer y justificar lo acaecido. Los conflictos detectados entre la teoría y la práctica en los escenarios de investigación (el seminario y las innovaciones educativas) me suministraron una serie de ejemplos concretos a partir de los cuales reflexionar sobre aspectos de la formación del profesorado de Educación Artística y me permitieron entrever lo que aprendí y me gustaría pensar, que pueden aprender otros sobre la práctica docente y la práctica formativa desde un marco de perspectivas críticas contemporáneas.

En este sentido, no puedo dejar de referirme a la escasa preparación del campo de la formación permanente. Esto explica que de entrada, el proyecto piloto de formación permanente propuesto a los docentes colaboradores, se configurase como una propuesta nada deliberativa a nivel del currículo formativo, es decir a nivel de contenidos de la formación. También debo aludir a la excesiva preparación y consecuente delimitación del itinerario del proyecto de trabajo de Primaria o, aún en este escenario educativo, a la ausencia de situaciones educativas que requiriesen el aprendizaje colaborativo. Y podría seguir con otros ejemplos...

Rescato ahora los momentos en los que reconozco haber aprendido más a lo largo de este recorrido. Tuvieron especial importancia las conversaciones establecidas con mi director de tesis, José María Barragán, sobre las perspectivas críticas contemporáneas y un primer intento de sistematizar los rasgos de estos referentes en la praxis educativa. En otros momentos, mis aprendizajes se originaron a partir de las sugerencias realizadas por la Comisión Académica del Doctorado en los informes anuales de seguimiento de tesis, que me llevaron a argumentar mis posicionamientos y con ello a profundizar en ciertos ámbitos, y en otros casos, a desarrollar estrategias para dar respuesta a las exigencias de la investigación en curso.

También, el avance de la construcción del marco teórico de la investigación en ambas vertientes – perspectivas críticas y formación permanente del profesorado- me proporcionó

un nuevo entendimiento teórico y en consecuencia una nueva visión sobre los temas y sobre el modo de llevarlos a la práctica formativa y educativa. En este sentido, la primera conceptualización que realicé sobre planteamientos docentes críticos, ya revela una visión de síntesis sobre el marco de teorías delimitado y sobre los conceptos clave que de ahí se desprenden. En el campo de la formación permanente, el trabajo doctoral de Font (2007) constituyó un referente esencial para avanzar en la comprensión de la formación y los procesos formativos y también me facilitó numerosas pistas para aclarar aspectos metodológicos y estructurar ciertos apartados que integran este documento.

La concepción de investigación colaborativa propuesta por Reason (1994), así como los procedimientos implicados en el proceso colaborativo que elabora son, a mi modo de ver, distintos de otras aproximaciones a la metodología colaborativa y me causaron una fuerte impresión. En particular sus ideas sobre la etapa de dar sentido a los datos. Los abundantes ejemplos que recoge en esa publicación son esclarecedores para los investigadores en formación. Su trabajo también me ofreció nuevas pautas para relacionarme con los participantes.

La construcción de los relatos sobre la experiencia subjetiva correspondió a un período particularmente penoso, ya que fue durante esa labor que reconocí nuevos conflictos que hasta ese momento no había identificado claramente. Curiosamente, el hecho de reflejar mi nueva voz - la resultante del nuevo entendimiento teórico y práctico sobre los temas tratados- y el intento de realizar un retrato reflexivo sobre la experiencia, emergieron para compensar los errores y los desaciertos producidos durante la experiencia y tuvieron un efecto revivificador sobre los relatos, los completaron a mi modo de ver. En ese momento tuvieron particular importancia los consejos constructivistas sobre la utilización de los métodos múltiples en investigación (Gergen y Gergen, 2011).

En la etapa de análisis de la información, que es para muchos la más ardua de todo el proceso de investigación, llegué a experimentar un cierto gozo y euforia por poder escudriñar de forma meticulosa el sentido de los conceptos teóricos manejados, puesto que mi labor en ese momento consistió en contrastar de forma exhaustiva la experiencia formativa y docente con la teoría de referencia. El contacto con el software informático de análisis agilizó una parte de las tareas implicadas en esta fase y me permitió mapear los conceptos y crear redes semánticas, que, pienso, ayudan a comprender el fenómeno de estudio. Con esto, volví a avanzar en la comprensión de los temas, que reflejé en el informe de investigación.

Pero, fue sobre todo durante la escritura de la tesis cuando me enfrenté al reto de articular un discurso que pudiese plasmar la comprensión y los aprendizajes adquiridos durante este recorrido. Esta fue para mí la más dura de todas las actividades implicadas en este proceso, porque siempre me he considerado más práctica que teórica. En este quehacer me resultó particularmente útil, realizar una estructura previa de cada capítulo, así como identificar el contenido pertinente de cada uno de los apartados incluidos. Pero, como recuerda Umberto Eco (2014), la escritura de una tesis es también una cuestión de entrenamiento. Y sobre todo, es necesario escribir para poder aprender a hacerlo.

Estructura de la tesis

La estructura de este documento se organiza en cinco capítulos, enmarcados por una introducción y tres apartados ubicados al final: el primero recoge los límites de la tesis, el segundo, la bibliografía y el último, incluye los apéndices.

En la *Introducción* trato de situar al lector en el documento, a partir de la justificación de la investigación. También realizo una nota aclaratoria sobre el pluralismo teórico del marco de referencia de la tesis y relato brevemente el proceso de construcción de mi identidad como investigadora. Finalizo este apartado con la descripción de la estructura de la tesis.

Los primeros dos capítulos constituyen el marco teórico de la investigación. El Capítulo I, denominado *Perspectivas críticas y educación artística: orientaciones para la práctica pedagógica* se construye en torno a los cinco referentes teóricos de perspectivas críticas de la investigación: la pedagogía crítica en el enfoque comunicativo de la resistencia, la educación artística reconstruccionista postmoderna, la educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo y los planteamientos educativos que se desprenden del construccionismo social. A lo largo de esta exploración, enfatizo las orientaciones para la práctica educativa y formativa que se derivan de este marco de perspectivas. El capítulo finaliza con un apartado en el que se evidencian los vínculos encontrados entre los distintos referentes y con una primera conceptualización de planteamientos docentes críticos.

El Capítulo II denominado *La Educación Artística en el contexto institucional y la formación permanente del profesorado*, consta de tres partes. En la primera, profundizo en la concepción de Educación Plástica y Visual propuesta en el marco curricular de base y realizo un análisis de los currículos de Educación Plástica de la enseñanza Primaria y de Educación Plástica y Visual de la enseñanza Secundaria Obligatoria, vigentes en el momento en el que se desarrolló el trabajo empírico. En la segunda parte, me adentro en el campo de la formación del profesorado: en los significados al uso, sus diversas fases, las orientaciones conceptuales y los modelos de formación permanente. Sigo con un repaso histórico de la formación permanente en España y en Cataluña. Concluyo este apartado con una aproximación a la formación permanente del profesorado de Educación Artística de Primaria y Secundaria Obligatoria. En la tercera y última parte del capítulo, trato el desarrollo profesional docente, los factores que lo determinan y el sucesivo de fases por el que transita.

El *Marco metodológico y diseño de la investigación* es el título del Capítulo III. Inicio este capítulo con el planteamiento del problema de investigación y los propósitos del estudio. Analizo luego el enfoque de investigación adoptado: el paradigma de la teoría crítica y las posturas ideológicas relacionadas; la perspectiva metodológica elegida: la cualitativa, orientada a la práctica educativa de decisión y cambio, y el método: la investigación colaborativa. Asimismo, incluyo una referencia a la investigación narrativa y a los relatos

biográfico-narrativos a los que recurrí para reflejar la experiencia vivida durante el trabajo empírico.

Describo a continuación el proceso colaborativo desarrollado y las características de los participantes. Sigo con las estrategias de recogida de información empleadas: la observación participante, el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas; y con un apartado sobre el análisis y tratamiento de la información, en el que explico cómo desarrollo dos vías complementarias de análisis: el análisis cualitativo de los datos y un análisis de *tipo* narrativo. En este mismo apartado, presento el sistema de categorías que emerge del análisis cualitativo relacionado con las preguntas de investigación. Finalizo el capítulo con una referencia a las estrategias de rigor y a los criterios éticos que contempla el estudio.

En el Capítulo IV plasmo en forma de relato la parte empírica del estudio, desarrollada durante los cursos 2009-10 y 2010-11 con dos docentes de Educación Artística de Primaria y Secundaria Obligatoria y sus estudiantes en un centro educativo de Barcelona. Este capítulo comprende tres partes diferenciadas.

En la primera, me acerco al contexto de la investigación, lo que conlleva a grandes rasgos, la negociación de la investigación, la formación del grupo de trabajo, el diagnóstico de las necesidades del profesorado, la entrada en las clases de Educación Artística de EP² y ESO³ y el análisis de los manuales educativos adoptados en cada caso de estudio.

La segunda parte del capítulo aborda la fundamentación y diseño de un proyecto piloto de formación permanente y su posterior desarrollo en la práctica educativa. Este proyecto contempla dos estrategias formativas: un seminario y una innovación educativa en cada una de las clases dirigida a los docentes participantes y sus estudiantes. A lo largo del relato, que comprende el desarrollo del proyecto, pongo de manifiesto los conflictos que voy detectando. Es decir, en los momentos o situaciones en las que detecto la falta de coherencia interna en la investigación, voy ejerciendo una reflexión crítica sobre mi propio quehacer, que trato de incorporar al relato. Estos conflictos se detectan a partir del análisis de la práctica de la formación, o posteriormente, a partir del análisis de *tipo* narrativo sobre la experiencia desarrollada.

En la tercera parte del capítulo, procedo al análisis e interpretación de los resultados obtenidos del análisis cualitativo de la información. El análisis evidencia dos grandes macrocategorías: *las características de la formación*, que ofrece información sobre cómo ha de ser cada uno de los componentes de la formación, y comprende las siguientes categorías: logística, relación teoría-práctica, metodología de la formación, contenidos de la formación, sesiones formativas, sesiones de reflexión-acción y sesiones educativas; y *el papel y el saber docente*, que pone de manifiesto el rol y los conocimientos manifestados por los docentes antes y durante la formación, tanto en Primaria como en Secundaria. Las categorías que fundamentan esta macrocategoría son: actitudes docentes, hábitos

² Enseñanza Primaria.

³ Enseñanza Secundaria Obligatoria.

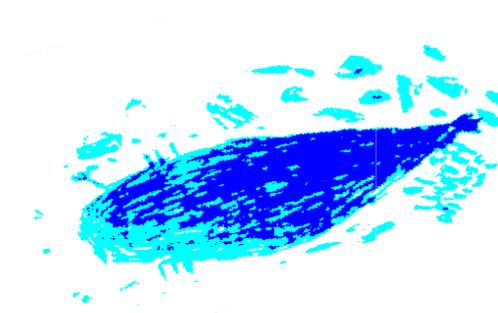
docentes y aspectos cognitivos, valores docentes, concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje, papel del estudiante, planificación educativa, contenidos educativos, actividades educativas, estrategias, dinámicas y recursos educativos y evaluación educativa.

En el Capítulo V formulo las *Conclusiones* finales del estudio, que se hallan interrelacionadas con la teoría de referencia. Las conclusiones arrojan luz sobre la formación permanente del profesorado en perspectivas críticas e informan de los cambios identificados en las prácticas educativas. Este apartado sigue la estructura de los propósitos marcados al inicio del estudio.

Al final del documento se encuentran los apartados, *Limitaciones de la tesis*, *Bibliografía* y *Apéndices*. En el primero se exponen los aspectos que condicionaron la investigación. En la *Bibliografía* se recogen todos los documentos citados en la tesis. En el último apartado, *Apéndices*, incluyo los documentos citados en el documento general.

Sobre el tratamiento del género en el discurso de la tesis

De acuerdo con el desarrollo del estudio de género, considero importante tener en cuenta el uso del género femenino o masculino. En este trabajo lo tengo en cuenta pero no focaliza la temática. Las medidas que tomo al respecto son: hacer explícito este tema, preferir en la medida de lo posible los términos genéricos sin género y utilizar el género en función del género mayoritario de los miembros participantes en la investigación.



CAPÍTULO I

Perspectivas críticas y
educación artística:
orientaciones para la
práctica pedagógica

Sumario

Introducción al capítulo

1. LAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS

La modernidad

La Teoría Crítica

La Teoría de la Acción Comunicativa

Postmodernidad y posmodernismo

Cambio en la concepción sujeto-objeto

Las perspectivas críticas modernas

Las perspectivas críticas contemporáneas

Marco de perspectivas críticas delimitado en la tesis

2. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA:

ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA RESISTENCIA

La propuesta educativa liberadora de Paulo Freire

Los estudios de Paul Willis sobre la resistencia en la escuela hacia la ideología dominante

Los estudios de Michael Apple sobre el poder y la resistencia en la escuela

La propuesta pedagógica radical de Henry Giroux

Revisión de la idea de educación: la criticidad

Sobre el papel del docente

Sobre el papel del estudiante

Sobre cómo trabajar en las escuelas

Sobre el qué trabajar

Sobre el lugar de aprendizaje y generación de conocimiento

3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA RECONSTRUCCIONISTA

POSTMODERNA

Rasgos del arte postmoderno

La finalidad de la educación artística postmoderna:

la construcción de la realidad

La educación artística multicultural y de reconstrucción social

Sobre el currículo de arte postmoderno

Sobre el papel del docente y del estudiante

Sobre cómo trabajar en el aula

4. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA COMPRENSIÓN CRÍTICA Y

PERFORMATIVA DE LA CULTURA VISUAL

Los estudios visuales y de cultura visual

Cultura visual y educación de las artes visuales

Un currículo organizado en torno a preguntas

Sobre la posición metodológica

Sobre el papel de los educadores

Sobre el papel de los estudiantes

5. LA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Los fundamentos y concepciones presentes en los proyectos

La globalización como forma de organizar los conocimientos

Los proyectos de trabajo

Aspectos a tener en cuenta y el proceso a seguir en el desarrollo de un proyecto de trabajo

6. LOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS QUE SE DESPRENDEN DEL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL

El pensamiento construccionista y la práctica educativa

7. PLANTEAMIENTOS DOCENTES CRÍTICOS: UNA PRIMERA CONCEPTUALIZACIÓN

Vínculos entre las distintas perspectivas críticas

El conocimiento y el aprendizaje como espacio de relación construido

La comprensión crítica y reflexiva

La importancia del diálogo y de los modos narrativos

Aprender colaborativamente

Fomentar los métodos múltiples

Alterar las fronteras de las disciplinas y partir de las micronarrativas

Vinculación del proyecto educativo al ámbito de la comunidad con la intención de desvelar situaciones de dominación y contribuir al cambio social

Introducción al capítulo

El presente capítulo corresponde a la primera parte del marco teórico de la tesis. Éste se constituye en torno a un conjunto de teorías y referentes educativos y pedagógicos que se inscriben en las denominadas perspectivas críticas contemporáneas. Este recorrido se inicia con una aproximación a algunos conceptos clave relacionados con el marco de referentes: modernidad, teoría crítica, teoría de la acción comunicativa, postmodernidad y postmodernismo y cambio en la concepción sujeto-objeto. A continuación, abordo las perspectivas críticas modernas que, aunque no forman parte del marco teórico de referencia de la tesis, ofrecen una visión de los posicionamientos críticos que durante la modernidad han cuestionado la pedagogía tradicional. Prosigo con el análisis de las perspectivas críticas contemporáneas y de cada uno de los referentes teóricos que conforman el marco particular de perspectivas críticas delimitado en la tesis: la pedagogía crítica en el enfoque comunicativo de la resistencia, la educación artística reconstruccionista postmoderna, la educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo y los planteamientos educativos que se desprenden del construccionismo social.

Como el objeto de estudio de la tesis versa sobre la formación permanente del profesorado de educación artística, enfatizaré a lo largo de este recorrido las orientaciones para la práctica educativa y formativa que se desprenden de cada uno de estos referentes. Concluyo el capítulo con la identificación de los vínculos encontrados entre dichos referentes y realizo una primera conceptualización de planteamientos docentes críticos en educación artística (ver figura 1).



Figura 1: Mapa de la estructura del marco teórico de perspectivas críticas y educación artística.

1. Las perspectivas críticas

A lo largo de la historia se pueden encontrar una serie de perspectivas educativas críticas con respecto al momento histórico en que emergen. A partir de una revisión bibliográfica se identificaron dos grandes variantes: las *perspectivas críticas modernas*, que se refieren al conjunto de teorías que emergen durante la modernidad tradicional y las *perspectivas críticas contemporáneas*, las que germinan durante la modernidad tardía o postmodernidad. Lo que marca la separación entre unas y otras, es según algunos autores (Ayuste y otros, 2006; Aubert y otros, 2006), la superación de la división sujeto-objeto.

Para introducirnos en la comprensión de las perspectivas críticas delimitadas en la tesis, me parece necesario realizar una aproximación a la modernidad en relación a la cual se erigen las diferentes tendencias críticas, con una referencia a la teoría social crítica de la Escuela de Frankfurt. Asimismo, se contempla un abordaje de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, ya que de ésta emergen diversas tendencias de pedagogía crítica, entre las cuales el enfoque comunicativo de la resistencia, uno de los referentes teóricos de la tesis. Después se sigue con una breve alusión a la postmodernidad y al postmodernismo, y al análisis de la concepción sujeto-objeto apoyado en la actualidad. Más adelante se introduce el conjunto delimitado de perspectivas críticas que, en el contexto postmoderno, buscan dar respuesta a las necesidades emergentes.

La modernidad

Algunos autores están de acuerdo en considerar que la Edad Moderna se comienza a forjar a partir de tres acontecimientos de transcendencia histórica que se producen en torno al año 1500: el descubrimiento de América, el Renacimiento y la Reforma. Quienes defienden esta postura afirman que este periodo se inicia definitivamente con la producción intelectual de la Ilustración y se concreta con la Revolución Francesa y la difusión de los principios que la inspiraron. Habermas, por su parte, identifica la modernidad con la Ilustración, pues considera que la evolución histórica de la modernidad coincide con el desarrollo del proyecto Ilustrado. Los pensadores de la Ilustración, basados en la razón científica unida a los principios de libertad, secularismo y filantropía, proponen un programa universal-cosmopolita. La educación consiste una de las ideas motrices del proyecto ilustrado, que tiene como meta la superación de los oscurantismos de la época anterior, transmitiendo las ideas de progreso y el método científico. El resultado de este proceso culmina con lo que Max Weber designa *la racionalización de la sociedad* (Bórquez, 2007).

La Teoría Crítica

Se conoce por Teoría Crítica, la corriente de pensamiento elaborada por la Escuela de Frankfurt, fundada en 1923, que contó con tres vertientes o generaciones. La primera,

encabezada por Max Horkheimer, Teodoro Adorno y Herbert Marcuse, cuyas ideas principales se desarrollan durante la Segunda Guerra Mundial y la posguerra. Una segunda generación, formada por Jürgen Habermas, cuyos planteamientos destacan desde la década de los 60 hasta nuestros días. Y una tercera generación, en la que encontramos a Alain Touraine, Anthony Giddens y Helmut Dubiel, que tratan de dar respuesta a los problemas contemporáneos del mundo moderno (Bórquez, 2007).

El objetivo central de la teoría crítica fue el de construir y fundamentar un discurso crítico en torno a la sociedad industrial y postindustrial, alternativo a la teoría conservadora positivista tradicional. Ni el capitalismo de la sociedad occidental ni el socialismo histórico tal y como se había llevado a la práctica convencen a los autores de la Escuela de Frankfurt, que critican la irracionalidad del mundo moderno y en concreto aspectos tan importantes como, la racionalidad instrumental, la industria de la cultura, el autoritarismo, la función que la sociedad burguesa atribuye a la familia, el psicologismo intimista separado de la sociología y el concepto generalmente vigente de teoría y de práctica, como si pudieran ser dos aspectos independientes y adialécticos (Rodríguez Rojo, 1997). El propósito de todas estas críticas es el de cambiar el orden establecido, tanto a nivel individual como colectivo. Con esta intención delinean una filosofía de la emancipación basada en un proceso dialéctico.

En su primera etapa, los autores de la Escuela de Frankfurt se dan cuenta que la utilización del método de Marx para interpretar el mundo supone un cuestionamiento del propio pensamiento de Marx.” (*Ibid.*, p. 63). En aquel contexto histórico, diversos acontecimientos habían mostrado que la teoría marxista se había convertido en un dogma o bien se había vulgarizado (la Unión Soviética con sus aliados o la socialdemocracia son ejemplos de ello) e impedían asumir el pensamiento de Marx sin cuestionarlo. Así pues, los representantes de la escuela de Frankfurt superan el análisis marxista, por la introducción de elementos y reflexiones propios de otras aportaciones teóricas, entre ellas el psicoanálisis (Ayuste y otros, 2006). Estos autores concluyen que la razón ilustrada y el progreso de los medios técnicos amenaza con destruir lo que debía promover, es decir, la noción de hombre en todas sus dimensiones, principalmente como ser humano capaz de emanciparse a través de la crítica y de la creatividad. Estos elementos son amenazados por el desarrollo de la sociedad industrial “*que ha sustituido los fines por los medios, y ha transformado la razón en un instrumento cuyo objetivo es alcanzar fines que la razón ya no entiende, como el consumismo, el racismo, la falta de solidaridad, las guerras, el hambre, el desempleo masivo*” (Bórquez, 2007, p. 68) y diagnostican un terrible desenlace de la modernidad donde el hombre viviría en un mundo de cosas completamente deshumanizado.

La Teoría de la Acción Comunicativa

Frente al diagnóstico tan pesimista que los fundadores de la Escuela de Frankfurt hacen de la modernidad, se levanta el programa de investigación de Habermas. Para este autor, la crisis de la razón iluminista y el declive de la modernidad no constituyen el objetivo de su

proyecto. Más bien, considera que se debe recuperar y replantear lo que el proyecto de la modernidad tiene de emancipador, es decir, “los valores de libertad, solidaridad, igualdad y tolerancia, así como las formas de vida democráticas basadas en el diálogo y en la comprensión del otro” (Ibíd., p, 69). Habermas considera y parte del supuesto de que el proyecto de la modernidad está aún inacabado. Por eso, ofrece su visión crítica de la sociedad moderna y las alternativas para su superación por medio de la *acción comunicativa* y de su *ética del discurso* (Ibíd.).

La Teoría de la acción comunicativa de Habermas contempla la sociedad simultáneamente como *mundo de la vida* (o social) y *sistema* (o el poder). El *mundo de la vida* aparece como depósito de autoevidencias o convicciones incuestionadas, creencias, prejuicios e ideologías sobre las que hay consenso generalizado, susceptibles de problematización y cuestionamiento. Este es el lugar en que el hablante y el oyente se encuentran y donde ambos, a través del acto comunicativo, comprueban recíprocamente la validez de sus emisiones, posturas, pretensiones, discrepancias, y la posibilidad de llegar a acuerdos. Es decir, es el lugar donde, mediante la acción comunicativa se alcanza la comprensión mutua. La vía para alcanzar el consenso por medio de la acción comunicativa la determina el mejor argumento y no la presión, ni los condicionamientos dados en una discusión. Por otro lado, el *sistema*, originado en el *mundo de la vida*, se distancia de éste por sus características estructurales propias. Estas estructuras pueden ser el Estado, la Iglesia, la familia u otras. La evolución de estas estructuras va a par con un alejamiento de éstas del mundo de la vida.

Para Habermas ambos niveles han desarrollado un proceso de racionalización ascendente, en el que el sistema ha terminado colonizando el mundo de la vida, reemplazando en parte el lenguaje cotidiano por medios no lingüísticos tales como el dinero (la economía) y el poder (El Estado). A pesar de la fuerza que tiene el sistema, Habermas sostiene que el mundo de la vida nunca será despojado totalmente de su capacidad de concebir al sujeto en acción. Frente a este desacoplamiento entre mundo de la vida y sistema, Habermas propone un reencuentro dialéctico entre ellos, donde ambos se enriquezcan mutuamente y se vinculen en armonía por medio de la acción comunicativa.

La teoría de la acción comunicativa considera a la persona por encima de los sistemas o estructuras, dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a transformar la sociedad. La posibilidad de cambio social se realiza a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas (competencia comunicativa). En el proceso de diálogo intersubjetivo, la persona puede cambiar sus emisiones (construcción de nuevos significados), eliminando ciertos prejuicios y ciertas valoraciones preconcebidas, gracias a la información y los instrumentos de análisis y de reflexión que le aportan el resto de participantes en la conversación. Estos cambios individuales se pueden introducir a nivel social a través del proceso de comunicación y del consenso intersubjetivo.

Postmodernidad y postmodernismo

A finales del siglo XX, los valores característicos de la modernidad empiezan a desvanecerse para dar paso a lo que se conoce por postmodernidad. Esta nueva época histórica se caracteriza por cambios emergentes en todos los ámbitos de la sociedad y de la vida humana. La postmodernidad también entendida como condición social (Lyotard, 1984) comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales (Hargreaves, 1996).

El postmodernismo se puede entender como un aspecto del fenómeno de la postmodernidad (*Ibid.*). En su vertiente social, política y epistemológica, el postmodernismo cuestiona los principios y presupuestos del pensamiento social y político desarrollados a partir del Iluminismo (Silva, 2010). Es decir, cuestiona las ideas de razón, ciencia, racionalidad y progreso constante que están en el centro del pensamiento moderno y en el origen de los problemas que asolan nuestra época (*Ibid.*).

Cambio en la concepción de sujeto-objeto

Para diversos autores (Ayuste y otros, 2006; Aubert y otros, 2006) el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información ha ido acompañado de una crisis de la división sujeto-objeto predominante durante la modernidad tradicional. Esta concepción se plasmaba en diferentes formas y niveles. En el ámbito educativo por ejemplo, se concebía que el sujeto-profesor transformaba a los objetos-alumnos. A nivel político el sujeto-partido concienciaba al objeto-masa. A nivel social el sujeto-sociedad explotaba al objeto-naturaleza. Esta transformación se producía a través de una racionalidad instrumental que se suponía poseían los sujetos, los cuales determinaban lo que convenía a los objetos (Ayuste y otros, 2006). La superación de esta concepción ha dado lugar en la sociedad de la información a dos vías distintas: la vía de *la disolución del sujeto*, defendida por las corrientes de pensamiento posestructuralista y postmoderna y la vía de *la intersubjetividad*, amparada por la pedagogía crítica en su enfoque comunicativo de la resistencia. La vía de la disolución del sujeto considera la deconstrucción de todo relato de emancipación y por lo tanto lleva a la separación de toda perspectiva transformadora de la educación y/o de la sociedad (Aubert y otros, 2006). Quienes defienden la vía de la intersubjetividad recogen las aportaciones de la pedagogía crítica de la modernidad tradicional, con la diferencia que superan su anclaje en la división señalada y la resitúan en el marco de la intersubjetividad, es decir, de tendencia transformadora (*Ibid.*).

Algunos autores (Ayuste y otros, 2006) se han cuestionado si la vía postmoderna se puede considerar realmente una perspectiva crítica, ya que el rasgo más definitorio de un enfoque crítico reside, según estos autores, en su poder para operar cambios individuales y/o colectivos. En cambio, Efland, Freedman y Stuhr (2003) afirman que los postmodernos no niegan el cambio pero discuten el supuesto de que los cambios puedan ser legitimados como avances positivos de la cultura humana (Burgin, 1986, citado en Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

Las perspectivas críticas modernas

Aunque este conjunto de perspectivas educativas no consisten el objeto de estudio de la tesis, consideré oportuno presentar una breve enunciación de las diferentes teorías y prácticas educativas y de los autores que a lo largo de más de dos siglos han configurado una crítica a la pedagogía tradicional. Los diferentes enfoques educativos de carácter crítico surgidos durante la modernidad tradicional, se pueden englobar en torno a tres grandes grupos (Ayuste y otros, 2006):

(1) *los planteamientos rousseauianos*: Rousseau y la Escuela Nueva (Montessori, Ferrière y Decroly) y las experiencias antiautoritarias (Escuela lasniana Poliana de L. Tolstoi en Rusia, las Escuelas de Hamburgo en Alemania, Summerhill de Neill en Inglaterra y las teorías de la Psicología Terapéutica de C. Rogers),

(2) *los anarquistas y marxistas*: la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, Freinet y en una línea distinta las experiencias creadas por Makarenko, y,

(3) *los reproducciónistas*: una primera generación de pedagogía crítica (Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Boudon, Bowles, Gintis).

A día de hoy las nuevas maneras de entender la educación, la relación sujeto-objeto o el modo en que se construye el conocimiento no permiten corroborar algunos de sus fundamentos, razón por la cual una gran parte de estas tendencias ha quedado en cierta medida obsoleta.

Las perspectivas críticas contemporáneas

Las perspectivas críticas contemporáneas articulan una pluralidad de voces, que presentan ciertos puntos de contacto, pero también ciertas diferencias. Globalmente se pueden entender como, *“un marco de teorías y prácticas educativas, pedagógicas, de formación docente e investigación que se proponen afrontar los cambios emergentes que se están produciendo en las sociedades actuales desde una posición reflexiva y que, al mismo tiempo, intentan promover cambios en la comunidad educativa, en las prácticas educativas y en la sociedad”* (Barragán, 2005, p. 55).

Silva (2001; 2010) por su lado, distingue entre teorías o perspectivas críticas de tendencia marxista y las perspectivas postcríticas, de corte postestructuralista y postmoderno. Señala que cada una de ellas enfatiza diferentes conceptos, que en ciertos casos marcan tensiones e incluso fracturas entre las dos tendencias.

Las teorías críticas de tendencia marxista surgen en la década de los sesenta del siglo XX como un movimiento de renovación de la teoría educacional que remueve la teoría educacional tradicional y que inspira una serie de experiencias educacionales que suceden

en simultáneo en diversos países. Las teorías tradicionales aceptan sin cuestionar las disposiciones educacionales existentes y las formas dominantes de conocimiento, y enfocan nuestra mirada hacia conceptos como, enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia, objetivos. En cambio, las perspectivas críticas pueden ser entendidas como “*teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical*” (Silva, 2010, p. 14) que parten de cuestionar los presupuestos de las actuales composiciones sociales y educacionales y desconfiar del *status quo* al que responsabilizan de las desigualdades e injusticias sociales. Problematizan lo que es dado por sentado - lo común. Estas teorías desplazan nuestra atención hacia los conceptos de ideología, reproducción cultural y social, poder, clase social, capitalismo, relaciones sociales de producción, concienciación, emancipación y liberación, currículo oculto y resistencia. En esta tendencia se incluyen entre otros autores, Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bernstein, Young, Bowles, Gintis, Pinar, Grumet, Apple y Giroux.

Es interesante observar que algunos autores (Ayuste y otros, 2006; Aubert y otros, 2006) sitúan los textos de referencia producidos por una parte importante de los citados autores - los denominados reproducionistas - y que van a fundamentar una primera generación de pedagogía crítica, dentro de las perspectivas críticas modernas. Las teorías reproducionistas analizan cómo las estructuras sociales del poder, entre las cuales se encuentra la escuela y la educación tienden a reproducir y a perpetuar las relaciones sociales desiguales. Desde esta perspectiva se argumenta que el sujeto (estudiante, docente, ciudadano) no tiene posibilidad de emanciparse. Es decir, no tiene posibilidad de resistir, ni de transformar dichas estructuras sociales. Como se afirmó anteriormente la tendencia transformadora sería el rasgo determinante de una perspectiva crítica (*Ibid.*).

Entre las líneas de pensamiento que configuran las perspectivas postcríticas se encuentran, las perspectivas multiculturalistas, los estudios de etnia y raza, la pedagogía feminista, los estudios de género, la teoría *queer*, el posmodernismo, el posestructuralismo, la teoría poscolonialista, los Estudios Culturales y las pedagogías culturales. Algunos de sus máximos exponentes son, Foucault, Derrida, Deleuze, Lacan, Guattari, Kristeva, Britzman, Fanon, Bhabha, Said, Williams, Ellsworth, Lather, Hall, Giroux (en sus últimos escritos incorpora las contribuciones del posmodernismo y del posestructuralismo), Kincheloe, Simon y Steinberg, entre otros.

Silva (2010) identifica los conceptos enfatizados por este conjunto de perspectivas y que resumen las grandes categorías de teoría que manejan: identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación y discurso, saber-poder, representación, cultura, género, raza, etnia, sexualidad y multiculturalismo. En su análisis afirma que las perspectivas postcríticas “*amplían y al mismo tiempo modifican aquello que las teorías críticas nos enseñaron*” (p. 154). En *Documentos de identidad*, Silva ilustra una serie de ejemplos de la acción expansiva que realizan las perspectivas postcríticas a partir de las sospechas y de los análisis de las teorías críticas. Algunos ejemplos son: la ampliación de la comprensión de los procesos de dominación, al vincular las dinámicas de poder con relaciones de género,

raza, etnia y sexualidad, en vez de centrarse únicamente en la clase social como lo hacían las teorías críticas; la expansión de la concepción de política más allá del sentido atribuido por las perspectivas críticas que se focalizaba en las actividades alrededor del Estado, llevándolo a la concepción de identidad social y cultural. Asimismo, mientras que las teorías críticas limitan el análisis del poder al campo de las relaciones económicas del capitalismo y nos hacen ver que algunas formas de poder son visiblemente más peligrosas que otras, las postcríticas evidencian que el poder está en todas partes y es multiforme. El poder no parte de un único centro, ni es algo fijo, sino que es siempre una relación movable y fluida. Desde la óptica poscrítica, el poder no es otra cosa distinta del saber. Poder y saber son mutuamente dependientes, pues se considera que no existe saber que no sea expresión de una voluntad de poder. Silva (2001; 2010) también refiere algunos de los cuestionamientos realizados por las perspectivas postcríticas que han generado y generan elementos de tensión, ya que tornan problemáticas, ciertas premisas y análisis de las perspectivas críticas como las grandes narrativas, la razón y la racionalidad modernas o la concepción del sujeto moderno autónomo y centrado.

Por otra parte, y centrándonos en terreno más específicamente pedagógico, Mary Breuing (2011) indaga sobre los sentidos y los propósitos de la pedagogía crítica, a partir de la definición que le atribuyen pedagogos que se autoidentifican como críticos. En su estudio evidencia múltiples definiciones de pedagogía crítica que, por otro lado, coinciden con la revisión de literatura que realiza sobre el tema.

“Critical pedagogical discourse emphasizes democracy (Dewey, 1916; 1938; Freire, 1998), cultural literacy (Kellner, 1998; Macedo, 1994), poststructuralism (Lather, 1991, 1998; Pillow, 2000), and the politics of identity and difference embodied in the discourses of class (Apple, 1990; Giroux, 1997; McLaren, 2003), gender (Shrewsbury, 1987; Weier, 2001), race (hooks, 1994, 2003), and sexuality (de Castell & Bryson, 1997)”⁴.

Bajo la denominación de pedagogía crítica, Breuing abriga una multiplicidad de posicionamientos pedagógicos críticos y postcríticos que incluyen las aportaciones de los denominados *founding fathers* (hooks, 2003) de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, Freire en Brasil, Giroux, Simon, McLaren y Apple en EE.UU., además de las pedagogías feministas o subcampos afiliados de la izquierda, representados por autoras como Patti Lather, Elizabeth Ellsworth, Caroline Shrewsbury, bell hooks, kathleen Weiler o Ira Shor. También Hernández (2016) y Añó y Rodrigo (2013) emplean el término pedagogías críticas en plural, para referirse a la misma “*diversidad de líneas de pensamiento y a multitud de formas y modos de trabajo de pedagogías*”.

El estudio de Breuing se une al discurso sobre las múltiples y variadas definiciones de la pedagogía crítica, a la vez superpuestas y contradictorias (Gur-Ze'ev, 1998; Kincheloe, 2004; Lather, 1998, citados en Breuing, 2011) pero con un importante denominador común:

⁴ “El discurso pedagógico crítico hace hincapié en la democracia (Dewey, 1916; 1938; Freire, 1998), la alfabetización cultural (Kellner, 1998; Macedo, 1994), el postestructuralismo (Lather, 1991, 1998, Pillow, 2000) y las políticas de identidad y diferencia incorporadas en los discursos de clase (Apple, 1990; Giroux, 1997; McLaren, 2003), género (Shrewsbury, 1987; Weier, 2001), raza (hooks, 1994, 2003), y sexualidad (de Castell & Bryson, 1997)”. (Traducción personal)

el de usar la educación como un medio para lograr un mundo socialmente más justo (Kanpol, 1999; Kessing-Styles, 2003; Kincheloe, 2004, citados en Breuing, 2011).

Problematizando la Pedagogía Crítica

Breuing en su artículo titulado “Problematizing Critical Pedagogy” saca a la luz algunas de las tensiones anteriormente apuntadas por Silva (2010) entre críticos y postcríticos, ilustrando de manera resumida el debate entre los diversos grupos. Surge un cuestionamiento de las premisas críticas: que se manifiesta: a) identificando ciertos límites en la pedagogía crítica (Ellsworth, 1989; Sánchez de Serdio, 2011); b) denunciando, como hace la Izquierda de la pedagogía crítica, que ésta ignora las voces de proyectos educativos feministas, antirracistas, postcolonialistas y las contribuciones de los Estudios de la Mujer y de los Estudios Étnicos (hooks, 2003; Lather, 2001, citados en Breuing, 2011); c) incorporando contribuciones del postmodernismo o del postestructuralismo (movimiento de autores críticos, Giroux en particular). En este debate, otros autores de tendencia marxista (McLaren y Farahmandpur, 2000; McLaren, 2003, citados en Breuing, 2011) defienden que la pedagogía crítica debería volver a sus raíces y desmarcarse de su énfasis en otras praxis contrahegemónicas, que a su entender contribuyen a diluir la pedagogía crítica.

En *Pedagogía Crítica: de qué hablamos, dónde estamos*, McLaren y Kincheloe (2008) exponen desde el mismo título de la publicación el cuestionamiento que realizan sobre la situación de la pedagogía crítica actual de tendencia marxista. Lo entienden como un intento de proveer una serie de especulaciones y de tentativas de respuesta que tienen que ver, tanto con el lugar en el que se encuentran como con el lugar al que se dirigen (Kincheloe, 2008). En el capítulo *La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir*, Kincheloe informa de la encrucijada conceptual en que se encuentra la pedagogía crítica actual y de una nueva fase en su movimiento evolutivo:

“Muchos creemos que la adhesión a los conceptos críticos nos obliga, a los que estamos dentro de la tradición, a criticarla y desplazarla a nuevos terrenos, al mismo tiempo que reconocemos tanto nuestros propios errores como los de la disciplina. Fue con esta perspectiva que Peter y yo empezamos a trabajar en este libro. En el contexto de nuestra larga amistad, y de nuestro compromiso compartido con una gran variedad de conceptos críticos, decidimos desplazarlos juntos hacia una nueva fase de la pedagogía crítica” (p. 25).

Aunque el autor afirma que no todos los críticos comparten sus ideas, Kincheloe a lo largo del artículo habla siempre en nombre de Peter McLaren y de él mismo. Juntos llevan a cabo una reconceptualización de la teoría crítica, empleando y desarrollando una cantidad de conceptos propios del discurso postcrítico.

Por otra parte, algunos autores (Gore, 1993; Lather, 1998, 2001; Kohli, 1998, citados en Breuing, 2011), afirman que la conceptualización contemporánea de una práctica pedagógica crítica debería atender a asuntos no únicamente referidos a las condiciones

sociales o de clase, cuestiones centrales desde la óptica marxista, sino también a cuestiones sociales más amplias como género, raza y sexualidad, que históricamente han estado marginadas de la pedagogía crítica. Lather (2001, citada en Breuing, 2011) piensa que la coincidencia entre proyectos de pedagogía feminista, de educación antirracista y postestructuralistas y las intersecciones que comparten con la pedagogía crítica sólo llevaría a fortalecer el propósito orientado a la justicia social de estas pedagogías. Es por este motivo que considera que no debería existir una fractura entre los dos grupos, sino que se deberían unir los múltiples discursos para hacer florecer la pedagogía crítica.

También Gur-Ze'ev (1998, citado en Breuing, 2011) considera que los proyectos de la Teoría Crítica y aquellos de pensadores postmodernos y feministas podrían ser unificados. En su visión, el desarrollo de la pedagogía crítica debería ser teóricamente interdisciplinario y políticamente comprometido con la transformación social. Emplea el término de *contra-educación* para designar un proyecto que pudiera abarcar las diversas pedagogías críticas. Lather (2001) y Gur-Ze'ev animan a los pedagogos críticos de cualquier tendencia a pasar de centrarse en la definición *correcta* de pedagogía crítica a abrazar las voces contradictorias, las contra-narrativas y los conocimientos que compiten y que configuran la pedagogía crítica. Una perspectiva que integre todos aquellos que han invertido e invierten en la realización de trabajo académico orientado a la justicia social.

Por último, Silva (2010) argumenta que después de las teorías postcríticas, la teoría educacional crítica no puede ser simplemente crítica. Al final de su libro propone combinar las diversas perspectivas para ayudarnos a comprender los procesos por los cuales, a través de relaciones de poder y control, presentes en el currículo y en la educación nos volvemos aquello que somos.

Marco de perspectivas críticas delimitado en la tesis

La elección del marco teórico de la tesis sigue la propuesta argumental de Barragán Rodríguez (2005) y está configurado por, la pedagogía crítica en el enfoque comunicativo de la resistencia, la educación artística reconstruccionista postmoderna, la educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo y los planteamientos educativos que se desprenden del construccionismo social.

Aunque este conjunto de referentes integren teorías de tendencia crítica y postcrítica, emplearé de ahora en adelante la denominación "perspectivas críticas" para referirme globalmente a este marco particular de referentes. Cabe aún decir que, aunque alguna de las teorías que lo conforman se refiere a una posición epistemológica y no a un planteamiento didáctico, se pueden intuir y desprender de estos posicionamientos, ciertas orientaciones para la práctica pedagógica y formativa. A continuación expongo cada uno de estos referentes, sus autores, sus fundamentos y características, enfatizando durante este recorrido las orientaciones que de ellos se derivan para la práctica educativa.

2. La pedagogía crítica: enfoque comunicativo de la resistencia

La educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué.

Paulo Freire (1978)

La versión comunicativa y de resistencia radical de la pedagogía crítica (segunda pedagogía crítica) se constituye durante las décadas de 1970, 1980 y 1990 en contextos tan dispares como Latinoamérica, Norteamérica o Europa. Los autores de esta nueva pedagogía crítica se inspiran en la tradición de la sociología crítica, especialmente la vinculada con la segunda y tercera generación de la Escuela de Frankfurt, y en particular con el pensamiento de Habermas. Realizan una serie de críticas a los modelos reproductivistas (primera pedagogía crítica) en los que reconocen ciertas carencias. Opinan que de estos modelos, es el de *“considerar a los sujetos, estudiantes y profesores incapaces de construir un saber dialógico-intersubjetivo y, por consiguiente, imposibilitados de resistir y modificar el entorno educativo”* (Bórquez, 2007, p. 135). En los diversos modelos reproductivistas no hay un análisis que incluya la posibilidad de resistencia por parte de los sectores dominados (*Ibid.*), siendo este el argumento que lleva a autores como Paulo Freire, Paul Willis, Michael Apple, Henry Giroux a construir diversos modelos teóricos que inician este nuevo campo de teorización. En este marco se pueden contemplar las problemáticas de la escuela desde dentro, lugar donde se identifican una serie de resistencias por parte de los dominados, en las que se inscriben las contradicciones de clases, así como los conflictos vinculados a problemas de género, raza, preferencias sexuales, entre otros.

El enfoque comunicativo de la resistencia considera que el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de fuerzas coercitivas, ostenta la capacidad de resistir y, por otro lado, de reivindicar el saber dialógico-intersubjetivo que poseen los individuos así como su disposición a transformar su entorno (Bórquez, 2007). A pesar de reconocer que la escuela es un instrumento de transmisión ideológica del poder, este enfoque sostiene que los sujetos involucrados en el proceso educativo no sólo tienen la posibilidad de resistir, sino también de intervenir para transformar la realidad social.

La propuesta educativa liberadora de Paulo Freire

La propuesta de educación liberadora que realiza Freire (1969) está enmarcada en el contexto histórico de Brasil. En ese momento, su país atravesaba por un proceso de transición de una sociedad cerrada a una sociedad democrática. Sostenía que la misión del pueblo era hacer avanzar a la sociedad hacia una etapa democrática, y para que eso se pudiera verificar el pueblo necesitaba ser consciente de ello. En una de las regiones más pobres del país – el nordeste - en el que la mayoría de las personas eran analfabetas, Freire crea un método y un proyecto de alfabetización para educar a la población. La concepción de alfabetización que sustenta este autor no se limita al aprendizaje de la lectura y escritura, sino que además implica *educar* con el propósito principal de crear en el individuo una constante actitud crítica frente a su realidad (Bórquez, 2007) para, finalmente, transformarla.

Esta propuesta sostiene que, tradicionalmente, la educación ha consistido en transmitir los contenidos curriculares prescritos por la administración educativa y por los educadores, que representan normalmente los intereses de las clases hegemónicas (educación bancaria). Frente a esta tendencia, Freire defiende la *“función de la educación como liberación de las constricciones de significado impuestos por la cultura dominante que tiende a colonizar la vida de las personas”* (Ayuste y otros, 2006, p. 42) e introduce en el proceso de alfabetización la importancia del diálogo (educación dialógica) que considera la base de la comunicación. Para este autor las características del diálogo son su naturaleza racional y que ninguno de los interlocutores posee el monopolio de la iniciativa (Bórquez, 2007). Reconoce la estrecha relación entre palabra, acción y reflexión y considera que la expresión de la palabra verdadera contribuye a cambiar el mundo. En definitiva, *“el modelo dialógico busca que el hombre participe, construya conocimientos a partir de su experiencia de vida, comprenda la sociedad opresiva, la critique, proponga y actúe para cambiar dicha sociedad”* (Ibid., p. 152).

Los estudios de Paul Willis sobre la resistencia en la escuela hacia la ideología dominante

Este sociólogo, miembro del Centro Contemporáneo de Estudios Culturales de la Universidad de Birmingham, Inglaterra, a pesar de enmarcarse en análisis de tipo marxista y reproduccionista, correspondientes a una primera etapa de pedagogía crítica, supera las teorías críticas de esta primera generación, planteando una relación dialéctica entre *estructura* y los *actores sociales* (Ibid.). En los estudios etnográficos que lleva a cabo, concluye que la escuela sigue cumpliendo con su papel reproductor, idea análoga a la de los reproduccionistas. Sin embargo, denuncia todas las contradicciones y la cultura contraescolar que emerge en las escuelas. Es decir, la escuela más que imponer la cultura y la ideología dominante, es un espacio donde se crean mecanismos de resistencia y de supervivencia cultural (Ayuste y otros, 2006). Willis también destaca en sus estudios que la resistencia de estos grupos hacia la ideología dominante en la escuela, termina apoyando,

en última instancia, la opresión que ataca, ya que los grupos de estudiantes pertenecientes a la clase obrera serán obreros como sus padres. Es decir, estos grupos resisten a la cultura dominante, actúan en contra del proceso de reproducción social, pero no rompen con la subordinación de clase, no aprovechando la posibilidad de ascenso social que les proporciona la escuela y que les permitiría salir del circuito reproductivo. Digamos que la reproducción social se termina consumando, bien sea a través de la voluntad obediente de los estudiantes, o con el rechazo activo de los grupos de resistencia (Bórquez, 2007).

Los estudios de Michael Apple sobre el poder y la resistencia en la escuela

Este sociólogo estadounidense, desarrolla una serie de investigaciones acerca de problemáticas vinculadas con la educación. Analiza entre otros aspectos cómo el poder y la resistencia se producen y reproducen en la escuela. Para eso, parte de una crítica tanto al modelo estructural funcionalista como al reproductivista e introduce un nuevo análisis de la educación, dando lugar a lo que se ha denominado el modelo de resistencia que estudia el poder y su transformación.

En sus escritos, demuestra que el sistema educativo está enmarcado en escenarios de dominación, contradicción y resistencias y que puede hacernos creer que frente a estas relaciones de poder y dominación no existe una resistencia significativa. Esto se desmiente si se analizan los diferentes logros sociales, de distintos grupos organizados en torno a movimientos (personas trabajadoras, mujeres, minorías étnicas y grupos con problemáticas específicas), que han conseguido mejorías en su calidad de vida y mayor acceso a la educación y a la cultura (Ayuste y otros, 2006).

Apple (1986) sostiene que la escuela no puede entenderse como una institución neutra, ya que es compuesta por sujetos sociales que toman partido frente a los conflictos políticos, económicos, sociales y culturales. Por otro lado, considera que la escuela comparte con otras instituciones la función de transmitir la ideología dominante, la del Estado, así como la de reproducir una sociedad desigual. En su obra se destacan los análisis del currículum oculto como mecanismo de reproducción en la escuela de los valores e ideología hegemónica frente a los grupos sociales menos privilegiados (Ayuste y otros, 2006). Sin embargo, no entiende a estas instituciones como legitimadoras del orden establecido, en las que el conocimiento que se transmite explícita e implícitamente convierte a los estudiantes en personas pasivas que ansían la integración en dicha sociedad. Considera que este intento reproductivista falla en dos aspectos. El primero, por contemplar a los estudiantes como receptores pasivos de la ideología dominante y no considerar la capacidad de respuesta o reinterpretación por parte de éstos. El segundo, porque en la escuela no se da un proceso de reproducción lineal, sino que la reproducción lleva implícita las contradicciones propias de cualquier sociedad y por tanto sufre alteraciones y transformaciones, producto de la resistencia de ciertos sectores (Bórquez, 2007).

La propuesta pedagógica radical de Henry Giroux

Este sociólogo estadounidense realiza una serie de críticas a la teoría tradicional (teorías conservadoras, liberales), así como a la nueva sociología de la educación (teorías de la reproducción) en sus diversas vertientes: fenomenológica e interaccionismo y sociología crítica. Propone una pedagogía radical sustentada en la teoría social crítica de la Escuela de Frankfurt y en ciertos postulados de autores como Gramsci y Giddens (Bórquez, 2007). A partir de un marco de referencia dialéctico frankfurtiano, desarrolla la relación entre cultura y poder, abriendo un espacio de teorización y análisis de la dominación y de la resistencia.

A pesar de compartir ciertos puntos de vista con los reproducionistas sobre la problemática de la dominación, o con autores como Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, y con Paul Willis sobre la temática de la resistencia, considera que estas líneas teóricas conforman una incipiente teoría de la resistencia aunque no consideran una serie de aspectos importantes que debería tener cabida en una teoría crítica radical de la escolarización (*Ibíd.*).

La postura de Giroux trata de construir *“una teoría que plantee el desarrollo de las necesidades radicales. Para ello considera que es necesario recurrir a la psicología profunda, y así poder comprender tanto las estructuras sociales alienantes como las formas en que se manifiestan”* (*Ibíd.*, p. 169). El modelo teórico de la *pedagogía radical* propuesto por Giroux lo desarrollo brevemente a continuación a partir de las aportaciones de Bórquez (2007).

Como se mencionó previamente, este modelo se sustenta teóricamente en algunas de las ideas de la teoría social crítica, y en concreto en tres de sus postulados: a) comprender la relación que existe entre la sociedad y los agentes sociales; b) que no existen verdades únicas, ni tampoco se debe considerar la ideología como neutral; c) que debe hacerse un uso crítico de la teoría, es decir, que ésta sirva para explicar la realidad y que no sea un dogma que la mitifique. El modelo propuesto incluye la revisión del concepto de resistencia en diversos sentidos: a) debe ser fundamentado teóricamente, remplazando una explicación de tipo funcionalista por el análisis político; b) debe pasar a ser entendido en una perspectiva que incluya la noción de emancipación como objetivo estratégico; c) no puede ser usado como categoría a la que se le atribuya cualquier conducta de oposición, sino que debe constituir una construcción analítica en los procesos de desarrollo de la conciencia radical y de la acción colectiva crítica.

Este modelo considera además que la resistencia debe ser medida por el nivel en que promueva el pensamiento crítico, la acción colectiva y las posibilidades de impulsar la lucha política colectiva en torno al problema del poder. Finalmente, Giroux (1990) considera que existe un vínculo entre escolarización y emancipación, es decir, considera que las escuelas deben promover en los estudiantes el desarrollo de la comprensión crítica y educar para que los estudiantes participen en el proceso democrático y en la eliminación de las desigualdades sociales de sexo, clase, género, raza y religión. De esta forma,

Giroux contempla la escuela no sólo como espacio de reproducción sociocultural, sino también como sitio de contestación y lucha.

La intención última de este modelo es formular un nuevo discurso crítico radical que cree las condiciones necesarias para construir una esfera pública democrática, lugar en el que los educadores radicales luchan por los intereses emancipatorios. En este proyecto de pedagogía radical, Giroux entiende que el profesor como intelectual tiene la posibilidad de desarrollar un discurso contrahegemónico, posibilitando una educación para la acción transformadora, es decir, educar para el cambio institucional, contra la opresión y a favor de la democracia.

A partir del análisis de las aportaciones teóricas enunciadas, he podido extraer ciertas orientaciones para la práctica pedagógica. A continuación, expongo los aportes más significativos que el enfoque comunicativo de la resistencia realiza a la educación.

Revisión de la idea de educación: la criticidad

Los diversos autores que conforman este enfoque ofrecen diversos matices en relación al concepto de educación, que se relacionan sobre todo con el contexto en el que emergen. De todos modos, lo destacable de esta nueva manera de entender la educación es que se rompe con el concepto dominante durante la modernidad, de tipo instruccionalista. Se persigue un tipo de educación que busca el desarrollo crítico de las personas, para impulsar por un lado, el cambio social, en el sentido de favorecer la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, entre otras; y por otro, incidir en la formación de buenos ciudadanos implicados en contribuir a mejores formas de vida pública y comprometidos con los valores de libertad, igualdad y justicia social. Asimismo, desde esta perspectiva, también se considera que la educación nunca es neutral: o bien da cuenta de los procesos de reproducción de las desigualdades existentes, o bien enfatiza la transformación hacia una sociedad más igualitaria.

Otro aspecto que consideré importante explorar en la revisión del concepto de educación, fue el sentido que se le atribuye a la criticidad. Términos como pensamiento crítico, capacidad crítica, conciencia crítica, actitud crítica o comprensión crítica encierran una cantidad de sentidos distintos en la literatura específica. Siguiendo a Idoia Marcellán (2009), realizo un análisis de estos términos desde la perspectiva de sus consecuencias educativas y del tipo de habilidades mentales que se desarrollan con el ejercicio de la criticidad.

El enfoque cognitivo: pensamiento crítico

Este enfoque se desarrolla principalmente en Norteamérica durante la década de los 80 y enfatiza los aspectos cognitivos del pensamiento crítico. Entre otros rasgos, este tipo de pensamiento se caracteriza por ser fundamentalmente *razonable*, *reflexivo*, orientado a la *acción* y tiende a surgir en un contexto de resolución de problemas. Consiste en un

proceso cognitivo complejo que requiere el dominio de habilidades intelectuales de nivel superior e implica la noción de *evaluación*, puesto que *al decir qué creer y qué hacer* conlleva una evaluación de la información de que se dispone.

El enfoque experiencial: comprensión crítica

En el origen de este enfoque están los postulados pragmáticos de Dewey (1949), Shusterman (1992) o Rorty (1989) que defienden que la comprensión además de producirse a nivel analítico-cognoscitivo debe progresar hacia el nivel emotivo-estético. El énfasis de este enfoque reside en el aporte que hace la criticidad en la experiencia personal del sujeto. Por este motivo sus defensores proponen conocer, rastreando en la génesis de las cuestiones, problemas y representaciones para entender cómo estos aspectos condicionan y construyen al sujeto.

El enfoque político: conciencia crítica

Desde una aproximación política, que es la que caracteriza al enfoque de pedagogía crítica comunicativo de la resistencia, la criticidad se ve como necesaria en la transformación personal y social. Como se mencionó anteriormente, la escuela se concibe como un lugar en el que se reproduce la ideología dominante y también como un espacio de contestación y lucha. En este contexto, las propuestas pedagógicas deben promover la autoreflexión acompañada de acción social (racionalidad emancipatoria) para promover la autonomía emancipatoria. Es decir, deben primeramente indagar y desenmascarar (autoreflexión) los elementos opresivos que utilizan los sectores dominantes para mantener su poder para posteriormente crear las condiciones materiales e ideológicas a favor de las relaciones no alienantes y no explotadoras (práctica social) (Bórquez, 2007).

Habilidades asociadas al desarrollo de las diversas formas de criticidad

Según Piette (citado en Marcellán, 2009) la criticidad en sus diversas formas (pensamiento, conciencia o comprensión) se desarrolla mediante la adquisición y el dominio de habilidades de nivel superior y habilidades metacognitivas.

Las habilidades de nivel superior están vinculadas a:

(a) la capacidad de clarificar informaciones. Ejemplos de este tipo de habilidades serían: hacer preguntas, elaborar o juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema, de una situación o tarea, identificar o aclarar problemas importantes.

(b) la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones. Entre las habilidades que indican el desarrollo de esta capacidad se encuentran, la de juzgar la credibilidad de una información o de una fuente de información, la de identificar presupuestos implícitos en una información, situación o problema o la de juzgar la validez lógica de una argumentación.

(c) la capacidad de evaluar las informaciones. El desarrollo de este tipo de capacidad se relaciona con las habilidades de extraer conclusiones apropiadas, realizar

generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular una argumentación, un problema, una situación o tarea.

Las habilidades metacognitivas

Consisten en las operaciones mentales que permiten a la persona *dirigir, controlar y evaluar* sus propios procesos y productos de pensamiento. La conciencia metacognitiva se desarrolla siguiendo un proceso compuesto por cuatro etapas, que se relaciona con la respuesta de la mente a cada una de las variables: persona, tarea, estrategia y contexto. En un tema, situación o problema se pueden plantear, estas u otras preguntas: ¿Qué conozco sobre este tema? ¿Lo he realizado antes? ¿Es fácil o difícil? ¿Cómo lo hago? ¿Cuánto tiempo dispongo para hacerlo? ¿Dónde lo hago? A medida que el sujeto conoce cómo operan sus procesos de pensamiento puede más fácilmente controlar sus propios procesos de aprendizaje y realizar ajustes, modificando la metodología o las estrategias para optimizar estos procesos.

Sobre el papel del docente

La misión del docente en Freire (1969) consiste en ayudar a liberar a los oprimidos de la domesticación ejercida por el poder a través del desarrollo en los educandos de sus capacidades críticas –reflexivas. Teniendo presente este objetivo, Freire considera que la acción docente no se limita a transmitir y entregar conocimientos determinados y estáticos, sino más bien, a crear situaciones pedagógicas en las que el ser humano pueda lograr un mejor conocimiento de sí mismo y una conciencia del mundo que le rodea con el propósito de transformarlo. En este sentido la tarea educativa se convierte en una acción cultural y política. La labor del educador es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, como se si tratara de algo ya elaborado. Esta problematización tiene como finalidad desarrollar la conciencia crítica de los estudiantes para que descubran las relaciones de poder y de explotación a que están sometidos y para que desmitologicen el mundo que les rodea (Bórquez, 2007). Por lo tanto, los docentes deben politizar y desmitificar la noción de cultura dominante de tal modo que los estudiantes puedan apropiarse críticamente de ella y en consecuencia construir alternativas sociales y políticas que beneficien a los sectores oprimidos. Desde esta perspectiva, los procesos de comunicación e interacción intersubjetiva entre educadores y educandos son fundamentales, siendo la función del educador la de facilitar la comunicación con el objetivo de extender la democracia, es decir, contribuir a una mejor formación ciudadana.

Giroux (1990) en su obra analiza la posibilidad que los profesores ejerzan un trabajo potencialmente transformador. Introduce la noción del *intelectual transformador* para designar el rol que pueden llegar a desarrollar los docentes y los trabajadores culturales. Lo deseable es que éstos posean una cultura sustantiva y al mismo tiempo estén políticamente bien informados para elaborar un discurso contrahegemónico y constituirse en agentes capaces de contribuir a la transformación de la sociedad global y ayudar a los

estudiantes a desarrollar una mayor conciencia social y una preocupación por los cambios sociales. Esta manera crítica de aproximarse a la realidad sólo es posible si los docentes politizan la noción de cultura (Giroux, 1997). Es decir, éstos deben descubrir la verdadera naturaleza de la cultura, que no es neutral y que representa el poder de una clase específica que impone a la sociedad una serie de significados por medio de mensajes y prácticas sociales concretas (Bórquez, 2007). Este mecanismo es utilizado por la sociedad para establecer las bases éticas, morales, psicológicas y sociales y facilitar la imposición del sistema político y económico acorde con los intereses del poder. Politizando la noción de cultura, los docentes pueden reconceptualizar la noción de poder, en términos de su significado, dominación o praxis y formular un proyecto educativo radical y emancipatorio a favor de los colectivos más desfavorecidos.

Giroux (1997) también considera que la racionalidad tecnocrática que predomina tanto en la cultura como en la formación del profesorado al centrarse exclusivamente en temas teóricos, enfatiza la enseñanza de modelos educativos o técnicas pedagógicas y descuida la enseñanza de cómo utilizar los instrumentos de análisis para reflexionar o elaborar críticas en torno a dichos modelos y técnicas (Ayuste y otros, 2006). Este autor también defiende que la formación de los docentes y el personal de la administración deberían enfocar el problema de la educación a partir del análisis de sus propias concepciones sobre la sociedad, las escuelas y la emancipación. Es decir, los educadores deberían cuestionar críticamente sus ideologías y valores con el fin de comprender de qué manera los conformó la sociedad como individuos, cuáles son sus creencias y cómo pueden estructurar más positivamente los efectos que su acción ejerce sobre los estudiantes (*Ibid.*).

Sobre el papel del estudiante

Desde la perspectiva comunicativa de la resistencia se entiende al estudiante no como mero objeto receptor de la transmisión de conocimiento, sino que se le considera como participante en un diálogo intersubjetivo que genera prácticas de resistencia y transformación (Ayuste y otros, 2006). Se adopta la concepción de agente transformador para referirse al sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad. Otra característica atribuida desde este enfoque a la figura del estudiante es la de pensador crítico (conciencia crítica). Para Giroux (2004) los estudiantes deben aprender a pensar críticamente y a ver el mundo de manera interconectada. Para eso deberán desarrollar un tipo de racionalidad emancipatoria que parte de una autoreflexión, seguida de una práctica social que contribuya a un tipo de autonomía emancipatoria. A través del razonamiento crítico, los estudiantes pueden también apropiarse de sus sistemas de significaciones considerando sus propias historias y a partir de ellas, darle un sentido al mundo contradictorio que les envuelve.

Por otra parte, también es recomendable que los estudiantes tomen conciencia de que los valores sostienen intereses específicos y que cultiven valores como la solidaridad, la

justicia, la libertad, la democracia, puesto que éstos constituyen elementos indispensables para la vida humana. Giroux (1997) introduce el concepto de coraje cívico, que se concreta en la voluntad de actuar de los estudiantes como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática. Esta forma de educación es esencialmente política y su meta es una sociedad democrática genuina, una sociedad que dé respuesta a las necesidades de todos y no sólo de unos pocos privilegiados. El coraje cívico se logra cuando los agentes sociales (estudiantes y maestros) logran desafiar y decir no a los prejuicios dominantes, al poder opresor y mantienen esta actitud a lo largo de sus vidas (Bórquez, 2007). Los estudiantes juntamente con los docentes y las escuelas son llamados a desarrollar un proyecto educativo que ahonde en el proceso democrático y en la eliminación de las desigualdades, ya sea por razón de sexo, etnia, religión o clase económica (Ayuste y otros, 2006).

Por su lado, Freire (1969) sostiene que sujeto y entorno se relacionan de forma dialéctica, lo que implica que cuando la persona (o estudiante) piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica, al mismo tiempo que el entorno actúa sobre el sujeto. Por lo tanto, cree que los estudiantes pueden y deben intervenir para cambiar a realidad social. Como se mencionó anteriormente, en el proceso educativo es crucial el bagaje cultural del educando. Su primera aproximación educativa consideraba la división sujeto (educador) y objeto (educando) del aprendizaje y concebía a la educación como el proceso de concienciación a través del cual una persona analfabeta adquiere una conciencia realista. En sus trabajos más recientes, Freire ha abandonado este concepto e introduce el valor educativo de la interacción subjetiva y del proceso de comunicación para llegar a acuerdos entre los estudiantes sin la presión de la figura del docente como único conocedor de la verdad (Ayuste y otros, 2006).

Sobre cómo trabajar en las escuelas

Frente al modelo transmisivo e instruccional de la escuela tradicional, el enfoque comunicativo de la resistencia propone diversas vías para trabajar en las escuelas y con los estudiantes. Todos los autores que integran esta perspectiva entienden el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que permita a los estudiantes reflexionar sobre sus ideas e prejuicios y la posibilidad de modificarlos (*Ibid.*). Consideran conveniente trabajar a partir de la autoreflexión y del diálogo intersubjetivo (educación dialógica) en condiciones de creciente democracia e igualdad (*Ibid.*). Se requieren prácticas de disenso sobre los temas abordados para construir nuevos y mejores consensos. Todos los estudiantes tienen derecho a expresar, defender y argumentar sus opiniones, experiencias (valor de la diferencia) y también a construir nuevos significados. Las decisiones se toman por consenso a partir del argumento que prevalece y se van construyendo a través de la reflexión y contribución de todos los participantes. Desde esta manera de entender la educación, se supera la división sujeto-objeto (idea de sujeto-profesor que transforma a los objetos-alumnos) para pensar en términos de comunidades educativas que aprenden colectivamente (*Ibid.*).

Para los autores de este enfoque, las relaciones que se producen en la escuela son tan importantes como las que producen fuera de ésta. De este modo, vinculan el proyecto educativo al ámbito de la comunidad a partir de un “*cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia y toman posturas ante los actos de injusticia, discriminación y violencia*” (Ayuste y otros, 2006, p. 41). Concretamente, los docentes deben descubrir las contradicciones, tensiones y resistencias que se manifiestan en la escuela y en el aula y problematizarlas, analizarlas y vincularlas con aspectos políticos más amplios para indagar de qué manera estas pueden favorecer la construcción de una teoría radical de la educación comprometida con la justicia económica, la solidaridad e igualdad social y la libertad democrática, tanto en las escuelas como en la sociedad (*Ibíd.*).

Sobre el qué trabajar

Los autores de la pedagogía crítica de la resistencia, denuncian que la clase dominante impone y mantiene su hegemonía mediante la construcción y transmisión de conocimientos. La plasmación más evidente de ello se concreta en los currículos escolares, que ofrecen visiones del mundo incuestionables, que legitiman la visión de una élite cultural y que manejan una noción de cultura uniforme y elitista (Apple, 1997). Freire (1993) en sus escritos señala que estos currículos están constituidos por contenidos completamente ajenos a los educandos de origen humilde. Por esta razón, cree conveniente que la acción docente debe partir del capital cultural de los estudiantes a través del diálogo con el objetivo de incorporar el bagaje cultural del alumno al currículo, y por ende evitar las constricciones de significado impuestas por la cultura dominante (Ayuste y otros, 1999, citada en Bórquez, 2007).

En esta línea los pedagogos críticos reclaman que la configuración de los currículos debe distanciarse de las metanarrativas y partir de las *micronarrativas*, que a su vez se fundan en el *valor de la diferencia*. Esta idea se refiere al valor de la interrelación de las historias, textos, memorias, experiencias y narrativas de los diferentes grupos de la comunidad - mujeres, minorías étnicas, clases, edades - que el discurso hegemónico pretende silenciar. Desde este enfoque el currículo se construye a partir de la diversidad de experiencias y bagajes culturales de los participantes y a partir de la confluencia de la pluralidad de voces de los grupos e individuos de la comunidad.

Por otro lado, la mayoría de autores proponen derribar las fronteras de las disciplinas impuestas históricamente por el positivismo y construir una perspectiva crítica de la totalidad (Giroux, 2004) que incorpore bajo este concepto las construcciones artificiales que separan las distintas disciplinas. La manera de tornar operativa esta perspectiva es, según Giroux y tal como se mencionó anteriormente, politizando la noción de cultura. Es decir, descubriendo la verdadera naturaleza de la cultura a través del análisis de los mensajes y prácticas sociales manifestadas por el poder (clase hegemónica).

Otra idea introducida por Giroux y que se relaciona con el qué trabajar, tiene que ver con la propia concepción del conocimiento. Para este autor, *“el conocimiento no es sólo un problema de aprender el contenido de distintas materias, sino que es, sobre todo, el desafío o capacidad de criticar el proceso de aprendizaje, donde el camino rector es distinguir la verdad y la falsedad”* (Bórquez, 2007, p. 176) En este sentido, el aprendizaje es visto como un compromiso crítico de diálogo entre todos los estudiantes.

Otro aspecto considerado relevante en el proceso de aprendizaje y sobre todo en el proyecto educativo radical de Giroux (2004) es la promoción de una forma de vida democrática. Por forma de vida democrática entiende, no sólo la manera de ejercer el poder en público por parte de la comunidad de ciudadanos que integran la comunidad política, sino también una forma de vida que se aprende en los ámbitos de la familia, del grupo de amistades, en las diversas organizaciones sociales, entre ellas la escuela, y en general en las diferentes prácticas sociales cotidianas (Bórquez, 2007). Esta forma de vida se apoya en valores como la solidaridad, la justicia, la libertad, la democracia, la tolerancia, la paz, la comunicación, el consenso, el respeto, todo ello enmarcado en una visión crítica, única vía para comprender el significado de nuestra vida en el mundo (*Ibid.*). Por tanto, Giroux contempla una atención prioritaria a estos elementos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Sobre el lugar de aprendizaje y generación de conocimiento

Desde el enfoque comunicativo el centro educativo es entendido como una comunidad comunicativa de aprendizaje que parte de la interacción entre iguales. Esta comunidad se caracteriza por una atención y apertura a los diferentes movimientos sociales y contempla un tipo de gestión de forma democrática con la intervención de todos los participantes (Ayuste y otros, 2006). Por otro lado, este abordaje también sostiene que la escuela es apenas uno de los variados lugares en el que el conocimiento y las identidades sociales se producen (Marcellán, 2009).

Giroux (2004), en su perspectiva de pedagogía radical, considera que existe un vínculo entre escolarización y emancipación, es decir, considera que las escuelas deben desarrollar en los estudiantes una comprensión crítica de ellos mismos y educar para que vivan y extiendan una sociedad democrática, entendida como forma de vida y también como forma de gobierno que denuncie y luche contra las desigualdades sociales de todo tipo. De esta forma, Giroux entiende la escuela no sólo como institución de reproducción sociocultural, sino también como lugar de resistencia, contestación y lucha (Bórquez, 2007), es decir, de acción transformadora. Su objetivo último es elaborar un discurso crítico radical capaz de crear las condiciones ideológicas y materiales para construir una esfera pública radical, donde los educadores radicales puedan luchar por los intereses emancipatorios (*Ibid.*).

3. La educación artística reconstruccionista postmoderna

Un conocimiento general de la diversidad cultural llenaría el vacío dejado entre meros datos aislados. Una educación construida desde múltiples perspectivas fomenta el pensamiento crítico, la aceptación y la tolerancia de la diferencia. También propicia el ejercicio de la acción democrática y una reevaluación de nuestras responsabilidades ecológicas.

Efland, Freedman y Stuhr (2003, p.226)

El desvanecimiento de los valores eminentemente modernos también se va a substanciar en la educación artística. El debate surgido, ya desde finales del siglo XX, en torno al replanteamiento del concepto de arte y su campo de estudios, o sobre la denominación *educación artística* que no satisface la definición del objeto de estudio del área, así como sus funciones y objetivos, son algunos de los aspectos que evidencian la necesidad de reformar y adaptar la educación artística a los nuevos paradigmas emanados del postmodernismo.

Autores como Kerry Freedman, Patricia Stuhr, Paul Duncum, Arthur Efland, Robyn Wasson, Janet Wolf, Harold Pearse, entre otros van a tratar de estudiar el alcance de este nuevo marco de referencias en la educación artística. En particular los autores de la llamada educación artística postmoderna⁵ investigan las implicaciones de la filosofía postmoderna como problema curricular y exploran los efectos del pensamiento postmoderno sobre el arte y la educación artística. Identifican los conceptos clave de la postmodernidad que, entrelazados con la estética, dan lugar a nuevos y potentes mecanismos educativos opuestos a los del proyecto moderno (Aguirre, 2000). Refieren los siguientes elementos: la invalidez epistemológica, la cuestión de la representación, las nuevas concepciones del tiempo y del espacio, la cuestión de la identidad social y la psicología como construcción del Yo.

La invalidez epistemológica

La pretensión moderna de que los argumentos epistemológicos en filosofía podían revelar verdades neutras, objetivas y contrarias a la falsedad, se desvanece y da lugar al relativismo. Por otra parte, la epistemología moderna al basarse en dicotomías establece un sistema de creencias que lleva a asignar características positivas y negativas a cada uno de los términos. Este tipo de representación dualista despliega jerarquías de valores que resultan poco útiles para la comprensión de la cultura actual. La epistemología dominante en Occidente así como las nociones de verdad o falsedad, en la actualidad se perciben tan sólo como hechos de un determinado ámbito social. Es por ello que los autores de la educación artística postmoderna se unen a la propuesta de Rabinow (1986,

⁵ En este sentido nuestro texto de referencia ha sido el libro de Efland, Freedman y Stuhr (2003).

citado en Efland, Freedman y Stuhr, 2003) que defiende la conveniencia de reconducir los problemas epistemológicos al ámbito de las concepciones de la cultura.

La cuestión de la representación

Una de las cuestiones más tratadas por los teóricos postmodernos se refiere al concepto de representación. Desde la visión moderna se argumenta que existe una relación isomórfica entre una representación y aquello que es representado. Los postmodernos han cuestionado ciertas representaciones asumidas socialmente como encarnaciones de la verdad. Consideran que el concepto de representación puede conducir a ilusiones peligrosas puesto que *“las representaciones son siempre reducciones y distorsiones de ideas o acontecimientos que de un modo u otro intentan alterar el significado de lo representado”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 48).

Las nuevas concepciones del tiempo y del espacio

Otras de las reconceptualizaciones que se llevan a cabo desde una aproximación postmoderna son las nociones de tiempo y espacio. Desde esta óptica se deja de pensar el tiempo como extensión lineal para representarlo como espacio multidimensional en el que coexisten diversos colectivos socioeconómicos y la historia no se entiende ya como un asunto del pasado. La gente sigue viviendo en un espacio estructurado histórica y culturalmente, es decir la historia se sigue perpetuando. En relación a la concepción de espacio, los postmodernos consideran que la cultura también ya no depende de un determinado marco territorial. Las culturas se cruzan, se mezclan, se imponen unas a otras, dibujando un mundo cambiante también a nivel geográfico.

La cuestión de la identidad social

Frente a la concepción moderna de sujeto autónomo y centrado, la perspectiva postmoderna ha demostrado que el individuo está cultural e institucionalmente mediado. La identidad del sujeto es una identidad social, lo que conlleva que todo proyecto educativo se ocupe no solo del individuo sino también, del colectivo social y cultural, en cuanto sujetos de la acción docente (Aguirre, 2000).

La psicología como construcción del Yo

Desde la visión postmoderna se desecha la idea moderna de existencia de un estado “natural” de salud psicológica del sujeto. También se propone una revisión de los contextos normativos que enjuician el desarrollo cognitivo, y de los llamados rasgos innatos. Desde esta aproximación se enfatiza cómo tales normas han contribuido a crear condiciones de desigualdad y a configurar distintas construcciones identitarias, y se reconoce el papel fundamental del lenguaje y de la imagen en la construcción del yo y del otro.

Estos autores también identifican algunas concepciones postmodernas del conocimiento y del arte que configuran prácticas actuales y que sugieren direcciones para la educación artística. Los reseñamos a continuación.

Rasgos del arte postmoderno

El arte como producción cultural

Desde una aproximación postmoderna, el arte es una forma de producción y reproducción cultural que para ser entendida, necesita tener en cuenta el contexto e intereses de las culturas de origen y recepción. Se intenta anular la dicotomía entre el arte de alta cultura y el de cultura popular y se repudia el elitismo.

Flujo temporal y espacial

Se rechaza la noción de progreso lineal y se sostiene que nuestra civilización no ha logrado avances sin producir por añadidura importantes retrocesos. Esta idea, que manifiesta un desmoronamiento de la fe en un progreso indefinido, también afecta a la propia noción de progreso de las artes y se materializa en la pérdida de entusiasmo por la novedad (Aguirre, 2000). En el campo artístico se reconocen las ideas postmodernas acerca del progreso, en el uso del pastiche y el eclecticismo, que integran tanto elementos del presente, como retoman y reciclan elementos históricos del pasado y les confieren nueva actualidad.

Democratización e interés por la alteridad

La relación del poder con el saber es una de las cuestiones de mayor interés de la teoría postmoderna. Tanto el arte como la crítica o la cultura postmodernas han estudiado el control ejercido sobre determinados colectivos étnicos, sociales y sexuales. Desde estas posiciones, el concepto de pluralismo es fundamental y se manifiesta un apoyo al multiculturalismo, feminismo y a otros movimientos activos en la lucha por la igualdad y la democratización. Por otro lado, la comunidad postmoderna del arte se ha orientado a criterios de distensión y ha relativizado la importancia atribuida a una *buena* estética o a un *buen* diseño. Se reconoce el valor central de la cultura popular en el ámbito de la vida cotidiana y se da una apertura y voluntad de apropiación de imágenes de la cultura popular y otras fuentes. Pese a un marcado interés por la alteridad, se hace hincapié en la superposición e interrelación de artes y culturas.

Aceptación del conflicto conceptual

Contrariamente a los valores defendidos por la cultura y la estética modernas, entre los cuales están la lógica, la continuidad, el equilibrio o la forma pura, el arte y la arquitectura postmoderna tratan de la fragmentación y la belleza disonante, creada a través del uso frecuente del *collage* y de elementos disonantes como reminiscencias estilísticas de otros periodos históricos que entrañan una pluralidad de sentidos y que provocan ciertos conflictos conceptuales.

Lecturas múltiples

El abordaje de las cuestiones relacionadas con la representación y la interpretación artísticas son radicalmente distintas, dependiendo de si se realiza una aproximación moderna o postmoderna. La visión moderna, que otorgaba un papel distinguido a los entendidos en arte, desde la cual se privilegia una única respuesta o interpretación de la

obrade arte, es cuestionada por los críticos postmodernos. Éstos, consideran que los espectadores de una obra la interpretan desde perspectivas tan distintas que, a partir de su experiencia visual, construyen de hecho obras diferentes, poco o nada parecidas con la intención original del artista. Por otro lado, la comunidad de artistas profesionales se concibe como *“un espejo de la sociedad, lo que incluye, por ejemplo, las repercusiones culturales del capitalismo y el industrialismo, y al mismo tiempo como una forma de crítica cultural, esto es, respondiendo a la sociedad en la que está inmersa”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 77). Desde esta perspectiva se suele interpretar la representación como realidad, dado que la teoría tiende a desarrollar cuestiones relacionadas con la representación. Las diferencias entre las interpretaciones se originan en el uso intencional de la contradicción, la ironía, la metáfora y la ambigüedad, también conocida como doble codificación.

Por otra parte, Aguirre (2000) considera que en el contexto postmoderno la metamorfosis del arte se polariza en torno a dos cuestiones fundamentales: el desvanecimiento de los límites del arte y la orientación hermenéutica de la exegesis artística en el trabajo de los artistas, teóricos e historiadores del arte.

Indefinición liminar de lo artístico

Uno de los rasgos característicos del arte contemporáneo es su ataque frontal a los tradicionales límites del arte. La multiplicidad de formas, prácticas y acciones que reclaman el estatuto de lo artístico es tal, hace que resulte imposible encontrar un techo conceptual común. Esta sería por tanto la primera y principal característica del arte contemporáneo, su *dinamismo y labilidad*.

Interés por las cuestiones de significado e interpretación.

El arte como sistema simbólico

Otro aspecto que caracteriza al arte contemporáneo es su marcado interés por las cuestiones del significado y la interpretación. Esta tendencia está relacionada con el avance de la hermenéutica y en ella se pueden distinguir dos estadios diferenciados: el primero; se plasma como una superación de una “semántica formal” que identifica de una manera rígida arte y lenguaje y se manifiesta básicamente en los ámbitos de la historia del arte, de las producciones y experiencia artística y en las poéticas de la significación; el segundo, etiene lugar al incorporar a la cuestión de la significación, la variable de la cultura. Para Aguirre la indefinición de los límites del arte permite interacciones constantes entre el arte y todos los demás sistemas culturales. Al considerarse que no hay símbolos propiamente estéticos, comporta que cualquier cosa pueda ser usada como símbolo estético-artístico, dependiendo únicamente del “juego del lenguaje” (Wittgenstein, 1954, citado en Aguirre, 2000) que adopte el sistema cultural en que emerge y del cual se nutre. Una vez que el arte postmoderno no tiene una verdad o idea concreta que revelar, es decir, una vez que *“no dice nada en sí mismo”* (*Ibid.*, p. 265), puede servir para expresar simbólicamente valores, ideas e informaciones, no exclusivamente estéticos y tomados de los más variados campos o ámbitos. De esta forma, el arte se desplaza del plano de los atributos, las destrezas o los soportes para ubicarse en el de las significaciones. El arte se

pasa a considerar un sistema simbólico en interacción con la cultura, y la obra de arte como un *“registro de una actividad visual que uno ha de aprender a leer, de la misma forma que uno ha de aprender a leer un texto de una cultura diferente”* (Geertz, 1983b, citado en Aguirre, 2000, p. 266).

La finalidad de la educación artística postmoderna: la construcción de la realidad

Pasaré ahora a centrarme en los presupuestos teóricos de esta tendencia postmoderna de educación artística. Me refiero al objeto de estudio y a las finalidades o función de la educación artística. Para los autores de la vía reconstruccionista, la función del arte a lo largo de la historia ha sido y continúa siendo la *construcción de la realidad*. Afirman que los artistas *“construyen representaciones del mundo real o bien de mundos imaginarios que incitan a los seres humanos a crear una realidad distinta para sí mismos”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 124). Argumentan que gran parte de la realidad está construida socialmente. Dan ejemplos de representaciones como el dinero, la propiedad, el matrimonio, las funciones de género, los sistemas económicos, entre otros. Y consideran que las artes contienen estas y otras representaciones de la realidad social y que acaparan una parte importante del discurso actual de nuestra sociedad. Señalan también, que ese discurso se encuentra fragmentado en muchos frentes (diferencias étnicas, de género, de clase, etc.) y reconocen que es una tarea compleja participar en ese discurso, tanto por los diferentes sistemas simbólicos que éste articula como por los valores contradictorios que presenta.

Estos argumentos llevan a los citados autores a considerar que la finalidad de la educación artística en la actualidad debe ser la de *“contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos”* (p. 125). Por panorama social y cultural entienden las representaciones de los mundos sociales y culturales creadas a partir de las cualidades estéticas de los medios artísticos. Hernández (2000, citado en Barragán, 2005) por su parte, considera que las finalidades educativas de la educación artística postmoderna se estructuran en torno a la idea de *“ayudar a comprender la realidad en el sentido de examinar los fenómenos que nos rodean de una forma cuestionadora y construir “visiones” y “versiones” alternativas ante las experiencias cotidianas y ante otros problemas y realidades, alejados en el espacio y en el tiempo del nuestro”* (p. 67).

Para tratar de definir el objeto de estudio de la educación artística, los autores de esta tendencia consideran que se debe partir de reconocer que todas las culturas son y seguirán siendo productoras de imágenes, con lo cual la formación artística deberá abarcar el estudio de la cultura visual contemporánea en su totalidad, desde la tradicional historia del arte a la iconografía mediática, enfatizando los estudios que se relacionan con la teoría crítica, la filosofía y los discursos políticos de la formación identitaria (Aguirre, 2000),

valorando su significado y su valor cultural. Esto lleva a relativizar el concepto estético de arte occidental, transformando su objetivo principal en la comprensión de cada cultura. En palabras de Hernández (1997, citado en Aguirre, 2000) el objeto de la educación artística postmoderna vendría a ser “*el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o la cultura visual*” (p. 276).

Esta visión de la función del arte está fuertemente orientada a los problemas y contextos sociales, es decir, a las funciones sociales del arte y muy poco al valor personal y estético de la experiencia artística, característicos de los enfoques de educación artística de la modernidad. Para justificar la proximidad entre lo estético y lo social, los autores de la vía reconstruccionista, recurren a un estudio de Eagleton (1990, citado en Efland, Freedman y Stuhr, 2003) sobre el concepto de estética. Argumentan que para entender una obra de arte hay que percibir sus aspectos estéticos, pero también la experiencia a la que estas obras remiten, y en este caso los contextos en los que son producidos resultan imprescindibles para sustentar cualquier interpretación.

La educación artística multicultural y de reconstrucción social

El aspecto que más va a determinar la configuración de esta tendencia de educación artística es la visión postmoderna de cultura, que incorpora la noción de pluralismo en el sentido que cualquier producción cultural tiene que entenderse en el contexto de su cultura de origen. Esta consideración de los aspectos culturales y locales de las artes ha tenido según Aguirre (2000) varias consecuencias para la educación artística:

- a) la ampliación de su campo de estudios: el arte occidental es únicamente una entre otras manifestaciones estéticas del género humano. Considera ámbitos de producción artística marginados y no institucionalizados;
- b) la reconsideración de los límites del arte: la diversidad del contenido del saber propio del arte, lleva a desdibujar las fronteras entre las producciones consideradas artísticas desde la visión occidental y otras que, sin ser consideradas como tales, puedan tener un significado estético en sus contextos de origen;
- c) la reestructuración de los objetivos y contenidos curriculares: la introducción de la variable cultural supone una profunda reestructuración de cuáles deben ser los objetivos y contenidos de la educación artística y abre nuevas perspectivas para el campo de estudios. Las más relevantes son la de poner en crisis la educación artística de excelencia impulsada en EEUU en la década de los ochenta, la sustitución paulatina de la concepción de arte por la de cultura visual y la de asignar al arte y a la educación artística un papel protagonista en la denominada “reconstrucción social”.

La atención concedida al pluralismo cultural y el interés por actividades que permitan fortalecer a grupos sociales oprimidos económica y políticamente, es una tendencia que ha sido manifestada por algunos investigadores contemporáneos que han dejado de

guiarse por el ideal del conocimiento como un fin en sí mismo. Consideran que una manera de desagrar los problemas de exclusión es incorporando contenidos multiculturales al currículo.

La denominada educación cultural es un concepto y un proceso identificado con un movimiento por la reforma educativa (Banks y Banks, 1989, citado en Efland, Freedman y Stuhr, 2003) que busca atender a la diversidad de razas y culturas que se encuentran en las escuelas de Estados Unidos, así como, a cuestionar los valores universales de la cultura única masculina y anglófona (Clark, 1996, citado en Aguirre, 2000). De forma global, no hay dudas sobre la urgencia de incorporar la voz de colectivos sociales ajenos en los currículos educativos de Estados Unidos. Sin embargo, el consenso no es tan general a la hora de definir cómo llevarlo a cabo en el currículo. R. Clark (1996, citado en Aguirre, 2000) habla de dos variantes que se articulan en torno a los objetivos curriculares. Distingue entre los planteamientos curriculares de tipo asimilacionista, que favorecen la incorporación de estos colectivos al sistema general de valores y las aproximaciones de tipo conversacionalista, que defienden la permanencia de las diferencias y el establecimiento de acuerdos de convivencia entre los diferentes sistemas de valores sin que esto implique la uniformidad social o cultural.

Por su parte, Christine Sleeter y Carl Grant (1987 citados en Efland, Freedman y Stuhr, 2003) identifican cinco aproximaciones de la educación multicultural, detectadas en la educación general: a) enseñar lo culturalmente diferente, b) enfoque pedagógico basado en las relaciones humanas, c) enfoque basado en el estudio de un grupo singular, d) educación multicultural, y, e) educación multicultural y de reconstrucción social. Efland, Freedman y Stuhr (2003) señalan que para hablar de un currículo verdaderamente multicultural no basta con agregar unos cuantos contenidos artísticos de grupos tradicionalmente infravalorados y marginados y consideran que sólo dos de estas cinco aproximaciones curriculares, la multicultural (o también designada de democracia cultural) y la de reconstrucción social, comparten las principales características del discurso postmoderno. Consideran que estas dos opciones son las más indicadas para promover las ideas postmodernas en el terreno de la educación del arte, puesto que *“contribuyen a crear una ciudadanía informada, que cuestiona la autoridad y el status quo, acepta las diferencias y actúa en la defensa de los demás y del entorno”* (p. 155). A continuación, se reseñan estas dos aproximaciones multiculturalistas a la educación.

El enfoque pedagógico basado en la educación multicultural

Desde este enfoque se entiende la educación multicultural como una apuesta por la democracia cultural (Sleeter y Grant, 1990, citados en Efland, Freedman y Stuhr, 2003), ya que sus propuestas de reforma educativa fomentan el pluralismo cultural y la equidad social. Bajo esta acepción, se alude al trabajo con estudiantes diferentes por razones de raza, género, clase social o minusvalía (*Ibid.*). La finalidad social de este abordaje procura *“una distribución más equitativa del poder, reducir la discriminación y los prejuicios, y favorecer la justicia social y la igualdad de oportunidades para todos los grupos”* (p. 141). Por otro lado, este enfoque aboga por una reforma completa del sistema escolar,

considerándola la única vía para *“inocular equidad y pluralismo en sus prácticas y procedimientos”* (Ibíd.).

En la práctica este enfoque en el ámbito de la educación artística supone que los docentes tratan de relacionar las temáticas abordadas en el aula con los puntos de vista sociales o culturales de miembros de distintos grupos. Durante estas presentaciones los docentes adoptan el punto de vista del grupo estudiado, adoptando una perspectiva emic, es decir del punto de vista nativo. Las lecciones se pueden complementar con visitas a artistas o a miembros del grupo en estudio o invitarlos a clase. Cuando no sea posible lograr ese contacto se pueden usar textos en los que éstos se hayan manifestado acerca de la naturaleza o el sentido de su trabajo. Este enfoque se sustenta en el supuesto de que el estudiante es capaz de asimilar un material complejo y altamente cualificado. Los docentes deben descubrir el estilo personal de aprendizaje del grupo de estudiantes para construir su propio método de enseñanza. Igualmente, deben recurrir a los esquemas de aprendizaje (formas de pensar, conocimientos del mundo) que el grupo lleva a la escuela. Desde este enfoque se incentiva el aprendizaje cooperativo y se trata a los estudiantes de un modo no sexista.

El enfoque pedagógico a la vez multicultural y de reconstrucción social

Este enfoque consiste en formar a estudiantes con vistas al derrocamiento de las estructuras injustas de la sociedad y la promoción de la diversidad social y cultural (Sleeter y Grant, 1987, citados en Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Para los autores de la pedagogía artística postmoderna, un proyecto educativo que presente este doble enfoque a la vez multicultural y de reconstrucción social no hace sino desarrollar los postulados básicos del enfoque multicultural. Entre sus objetivos se encuentran el de desarrollar en los estudiantes el pensamiento analítico y crítico, de manera que puedan *“reconocer las circunstancias decisivas de sus vidas y las estratificaciones sociales que les impiden a ellos y a sus grupos sociales respectivos aprovechar plenamente los recursos sociales y económicos”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 143). Correlativamente, también contribuye a que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico puedan desarrollar una mirada crítica sobre su exclusivo bienestar.

Para Grant y Sleeter (1993, citados en Efland, Freedman y Stuhr, 2003) un programa educativo enmarcado en un enfoque a la vez multicultural y de reconstrucción social, incorporaría objetivamente cuatro prácticas en la escuela: a) el ejercicio de la democracia activa en la escuela, b) los estudiantes aprenden a analizar sus propias situaciones, c) los estudiantes adquieren instrumentos de acción social que les ayudan a ejercer la democracia y a analizar sus propias situaciones, y, d) se instruye a estudiantes y grupos sociales acerca de cómo aliarse y trabajar juntos más allá de las fronteras de raza, género, clase social y minusvalía, con el objetivo de afianzar y reforzar su lucha contra la opresión.

Un programa artístico articulado en torno a los conceptos de este doble enfoque será interdisciplinario, ya que el objetivo es enseñar arte, entendido como parte integrante del contexto social y cultural. De este modo se vinculará el arte con otras disciplinas escolares, en especial con los estudios sociales. Los temas en estudio, apoyados en métodos

etnográficos basados en la sociología y la antropología, deben comprender un análisis del fenómeno del poder en su relación con cuestiones étnicas, nivel socioeconómico, cuestiones de género, edad, religión y cuestiones relacionadas con las facultades mentales y físicas. Estos análisis deben ser complementados con datos recogidos por los estudiantes y docentes y asistidos por miembros de la comunidad, de tal modo que clarifiquen y cuestionen los valores establecidos, meditando sobre las posibles decisiones y asegurando que se lleguen a implementar (Stuhr y otros, 1992, citados en Efland, Freedman y Stuhr, 2003). De este modo, los estudiantes estarían en disposición de identificar significativas cuestiones socioculturales. Los docentes, juntamente con otros miembros de la comunidad (administradores de la escuela, personal auxiliar) evalúan qué temas planteados resultan más controvertidos y difíciles de manejar. Los estudiantes también participan en la construcción del currículo, aportando sus experiencias personales o explorando en la diversidad de formas y de obras artísticas de su entorno familiar, comunitario, región, etc. En el aula y una vez identificado el tema, cuestión o problema, la clase se puede organizar en grupos más pequeños de alumnos y buscar la información pertinente para llevar a cabo su investigación. Con la ayuda del docente podrán *“analizar la información, comentar las impresiones y actitudes que les ha suscitado y cuestionar los lugares comunes e ideas preconcebidas al uso sobre la cuestión”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 145). A continuación, llega el momento de *“negociar y ajustar sus puntos de vista a fin de determinar posibles decisiones y modos de actuar en lo tocante a la cuestión original”* (Ibid.). A este respecto, Stuhr y otros (1992, citados en Efland, Freedman y Stuhr, 2003) advierten que esta estrategia puede llegar a determinar el tipo de percepción y producción del arte, de los estudiantes, el docente y/o la comunidad.

Estos autores argumentan que, adoptar un proyecto educativo enmarcado en este doble enfoque, contribuye a que los estudiantes logren entender la complejidad del entramado de grupos sociales y culturales que compone la vida de un país. Igualmente, puede contribuir a eliminar el aislamiento racial y el etnocentrismo, ya que abre la posibilidad de incluir la experiencia de los grupos marginados en el currículo. Consideran que el aspecto más significativo de este enfoque reside en el hecho de que todos los estudiantes tienen la posibilidad de mejorar sus facultades de pensamiento y análisis crítico y de ejercer una acción democrática basada en sus decisiones. Simultáneamente, desarrollan *“su pericia investigadora y aprenden a trabajar cooperativamente en aras de asumir fines políticos comunes”* (Banks, 1993, citado en Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 146).

Sobre el currículo de arte postmoderno

Para los autores de la educación artística reconstruccionista, las características generales de la postmodernidad van a funcionar en calidad de principios organizadores del currículo de educación artística. Consideran que un currículo postmoderno debe compartir algunos o todos los cuatro principios consustanciales al discurso posmoderno: el pequeño relato, el vínculo poder-saber, la deconstrucción y la doble codificación. Señalan posibles contradicciones entre algunas de sus características y creen además que el rasgo

definitorio de un currículo postmoderno es su cuestionamiento de las interpretaciones establecidas, por lo que piensan que cualquier propuesta en este sentido debe recurrir a temáticas controvertidas.

Pequeños relatos en lugar de metarrelatos

Según los postmodernos, la pérdida de confianza en las grandes narrativas de la historia (Lyotard, 1984) hace precisa su sustitución por el pequeño relato, que se caracteriza por una evolución del conocimiento disciplinario y universalizante, basado en comunidades de eruditos, hacia un uso mayor del conocimiento local y abierto a tendencias más pluralizadoras, permitiendo una mayor democratización del currículo y de la educación. Lyotard defiende los pequeños relatos en cuanto historia de diversas culturas, subculturas, géneros y clases sociales. Cada uno con su propia forma de expresión lingüística y a veces artística. Los pequeños relatos establecen su propia narración, sus narradores y sus oyentes y por ello son autónomos. Establecen su propia legitimidad (Carroll, 1987; Readings, 1991, citados en Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Su función es demostrar que cada narración cultural es apenas una entre muchas. En este sentido, la historia del Arte dominante debe ser entendida como una narración más entre otras posibles. Y aunque se debna privilegiar los pequeños relatos, tampoco se trata de dar exclusiva atención a este tipo de contenidos, ya que piensan que los estudiantes que contactan y comprenden las tradiciones ajenas tienen mayor base para entender y evaluar sus propias tradiciones. Por consiguiente, consideran que un currículo postmoderno también debe sancionar contenidos locales relevantes con la finalidad de incorporar contenidos que trasciendan la situación regional.

El vínculo poder-saber

Al relacionar poder y saber, Foucault (1999) pone en evidencia el modo en el que las instituciones y los grupos sociales más poderosos determinan qué saber o versión de los hechos es digna de ser enseñada o ignorada. Foucault afirma la existencia de una íntima relación entre el saber disciplinario y los sistemas de control social que ese saber hace posibles. Considera que la expansión del saber disciplinario, especialmente de las disciplinas que conforman las ciencias sociales (aunque también se puedan aplicar a la Historia y a la Crítica de Arte), puede entenderse como una manera de ampliar el control social sobre ciertos grupos. El vínculo poder-saber también se puede observar en casi todas las áreas de estudio del arte: arquitectura y la crítica arquitectónica, el diseño industrial, la cultura popular o las artesanías.

Aparte de afirmar la relación entre poder y saber, Foucault también explica que ésta se ejerce y mantiene a través del control del discurso social. Este autor se interesó particularmente por las estrategias sutiles de que se vale el discurso en la creación de realidades en las cuales la gente vive su vida y es controlada. Ejemplos de este fenómeno, son los métodos de control de la población en las sociedades totalitarias a través de la propaganda y la censura, o las técnicas publicitarias que conforman el comportamiento de los consumidores en las economías de mercado. Por otro lado, a menudo las sociedades industriales etiquetan a las personas por su etnia, religión, orientación política y sexual, o

en función de sus capacidades intelectuales. Las prácticas discursivas crean por consiguiente diferentes realidades sociales. Efland, Freedman y Stuhr refieren que, también en la crítica de arte, el lenguaje desempeña un papel importante en la creación de estéticas y valores de mercado.

Una manera de democratizar el currículo artístico sería entender las distinciones entre lo dominante y los márgenes a nivel de las áreas que constituyen el campo artístico y tratar las cuestiones del lenguaje como configuradoras de ciertas realidades.

La idea de deconstrucción

La deconstrucción (Derrida, 1987) puede ser entendida como *“un método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir o socavar cualquier interpretación fija”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 177) y como *“un proceso analítico en el que descubren los elementos ocultos que conforman los textos, deslegitimando el valor global del texto”* (Ayuste y otros, 2006). Aunque Derrida concibió la deconstrucción como una manera de leer textos filosóficos, este método ha sido empleado en el análisis de textos literarios y aplicado a las artes visuales, a la crítica de arte y a la arquitectura. Mientras que el crítico moderno presupone la existencia de una interpretación general basada en acuerdos previos sobre los hechos y los métodos de interpretación, la crítica deconstructiva intenta descubrir oposiciones, no tanto para resolverlas, sino para demostrar que no existe un punto de vista privilegiado. Si para el moderno, el signo y el significante en una obra de arte formaban una unidad indivisible y había un significado correcto a desvelar (que correspondía a la intención o significado del autor o artista), la perspectiva deconstructivista afirma la inexistencia de un significado fijo y ve al signo y al significante *“separándose y uniéndose continuamente en nuevas combinaciones”* (Harvey, 1989, p. 49, citado en Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.178). La crítica deconstructiva se orienta principalmente al «lector», al contrario que la crítica moderna, orientada al «escritor», cuya misión consistía en elucidar los significados propuestos por el autor de la obra (Jonatathan Culler, 1989, citado en Efland Freedman y Stuhr, 2003). Para los autores de la educación artística portmoderna, esta tendencia de cambio de acento del autor al lector tiene una implicación en las artes visuales. También en el área que nos ocupa se ha pasado de una preocupación exclusiva por la producción artística a considerar actividades relacionadas con la crítica y la historia del arte. La interpretación crítica, distinta de la interpretación moderna, que buscaba una interpretación única y definitiva de la obra de arte, está siempre sumida en más y distintas significaciones de la obra.

La deconstrucción aplicada al currículo intenta descubrir las oposiciones profesor-estudiante, moderno-postmoderno, naturaleza-cultura, forma-contenido, nosotros-otros, centro-márgenes, universal-plural, local-nacional, individual-grupal, entre otras posibilidades. *“El propósito de la lectura deconstructiva es localizar focos de conflicto y convertirlos en tema de estudio”* (p. 183).

El arte como forma cultural doblemente codificada

La doble codificación (Jencks, 1991) remite a la idea de que el objeto posmoderno agrega nuevos códigos o conjunto de mensajes a los producidos por la modernidad. Según Jencks, esta es la principal característica que distingue los objetos modernos de los postmodernos. Esta visión polemiza con la de los seguidores de la deconstrucción (o deconstructivistas) que tienden a repudiar todo lo moderno. Jencks por el contrario no rechaza la modernidad. Entiende la postmodernidad como la preservación y la transformación de la modernidad (Rose, 1991, citado en Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

La concepción moderna del cambio curricular reivindicaba la supresión de los viejos contenidos y prácticas docentes con la idea de reemplazarlos por otros nuevos y presuntamente mejores. Se daba por sentado que el currículo moderno debería cambiar de modo análogo al arte moderno. En cambio, los artistas y arquitectos postmodernos frecuentemente se apropian de elementos del pasado y los insertan en obras o construcciones modernas. En consonancia con la visión de Jencks, no se ve necesario desechar el contenido moderno para confeccionar un currículo postmoderno. Se puede simplemente insertar y hacer convivir, contenidos con cualidades premodernas y postmodernas en un currículo fundado en la modernidad. Una de las finalidades de la acción pedagógica de los docentes de artes podría ser la de demostrar las limitaciones de ciertas concepciones artísticas modernas (como por ejemplo el análisis formal, o el mito del genio solitario) y contrastarlas con las actuales tendencias.

Efland, Freedman y Stuhr, hacen además algunas referencias específicas en relación a un currículo de arte postmoderno. Refieren que entre sus contenidos podrían figurar el diseño industrial y gráfico, el urbanismo, la artesanía, la imaginería, el folklore, etc, sin una imposición de lo considerado estética o artísticamente bueno. Igualmente, ningún mundo artístico en particular debería quedar consagrado por algún metarrelato como único y verdadero. Los estudiantes son estimulados a participar en la construcción del currículo, que se trabaja en torno a temas, de forma interdisciplinar y globalizada. El reciclado de imágenes, cómo se refleja el pasado en el presente, la existencia de múltiples interpretaciones y las diferencias y conexiones entre culturas son algunos de los temas educativos referidos por estos autores.

Sobre el papel del docente y del estudiante

Anteriormente, en los abordajes realizados del enfoque pedagógico de la *democracia cultural* y de la *reconstrucción social*, repasé una serie de aspectos relativos a los roles asumidos por los docentes y estudiantes, así como, algunas estrategias educativas viables desde una aproximación reconstruccionista. Para evitar posibles redundancias, me limitaré en este apartado a apuntar otras ideas que complementen las anteriormente citadas.

Otros aspectos referidos por los autores en relación al rol docente serían el de analizar el arte en su contexto cultural, así como el de ayudar a explorar las representaciones que los

individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad. Estos abordajes, como se mencionó anteriormente, se harían desde una perspectiva interdisciplinaria. En vez de promover el consenso sobre una determinada problemática o tema, los docentes deberían recurrir al uso del conflicto como herramienta del aprendizaje. Es decir, deberían instruir a los estudiantes acerca de los disensos y conflictos entre diferentes puntos de vista, en lugar de hacer hincapié exclusivamente en las parcelas más establecidas y homogeneizadas del conocimiento. Los estudiantes deberían familiarizarse con las técnicas etnográficas de investigación y abordar los artefactos plásticos, evaluándolos y analizándolos de un modo crítico, transformándose en constructores e intérpretes (no como lectores, ni como receptores) de su propia realidad. Se espera que los estudiantes puedan desarrollar una mirada crítica hacia los mundos artísticos y socioculturales y evaluar a partir de ahí, la equidad de poder/saber o la falta de ésta en cada caso. Para los autores de este enfoque, esta capacidad crítica permitiría a los estudiantes visualizar un país ideal y trabajar en pos de esa meta ilusionadamente.

Sobre cómo trabajar en el aula

A nivel del abordaje educativo, la pedagogía posmoderna propone diversas estrategias para abordar en el aula tanto los conceptos citados como el currículo o los temas educativos. Entre ellas, sugiere un enfoque interdisciplinario del currículo con carácter de *collage*, que se refiere a la idea de trabajo conjunto entre docentes y alumnos en la construcción de significados fuera de la experiencia fragmentaria de las tradicionales disciplinas. Esta labor se puede facilitar si se opta por un enfoque curricular que abarque disciplinas fuera del ámbito de competencias de la educación artística. Otra posibilidad, es abordar el currículo en forma red o entramado (Efland, 1995) lo que lleva a los estudiantes y docentes a buscar significados en múltiples direcciones y a través de diversas sendas intelectuales. Ambas formas de abordar el conocimiento llevan a modos de funcionamiento cognitivo de tipo narrativo (Bruner, 1988a). Para manejar estos abordajes, los autores del enfoque reconstruccionista señalan la importancia concedida al cuestionar, las *lecturas múltiples* o el *conflicto conceptual*.

Para comprender la cultura visual es necesario abordar las imágenes como representaciones sociales, a través de metodologías de descodificación, reconstrucción y de doble juego, como método analítico en la búsqueda de múltiples significados. Paralelamente, se estimula el aprendizaje colaborativo y otros tipos de trabajos en grupo y se promueve la identificación de problemas (Schön, 1992) que alude a la aparición de cuestiones pertinentes en el trascurso del aprendizaje. Estas cuestiones se relacionan con la identidad, los conflictos de propiedad, la multiplicidad de interpretaciones y la inestabilidad epistemológica.

4. La educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual

Como parte de la tarea de hacer aportaciones a esta nueva narrativa, he escrito este libro. Lo he hecho desde una parcela que me parece clave para comprender y afrontar los desafíos que hoy plantean los niños, las niñas y los jóvenes: una aproximación cultural a las representaciones visuales. Pero no desde una posición que persigue la creación de «lectores» sino de actores con capacidad de acción y resistencia.

Fernando Hernández Hernández (2007, p. 14)

La educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual es la denominación empleada por Hernández (2007) para designar una propuesta educativa que articula una manera alternativa a la narrativa dominante de aproximarse a la escuela, a la educación y a la educación de las artes visuales. Esta propuesta es el resultado de una revisión que realiza sobre los fundamentos, los objetivos y las finalidades de Educación de las artes visuales a partir de las aportaciones de los Estudios de Cultura Visual.

Los Estudios Visuales y de Cultura Visual

Los Estudios Visuales y los Estudios de Cultura Visual emergen en la década de los 80 en el ámbito de un debate en el que confluyen diversas disciplinas como la Historia del arte, los Estudios de medios, la Antropología, los Estudios cinematográficos, la Lingüística y la Literatura comparada, con las teorías postestructuralistas y los Estudios culturales (Hernández, 2007). Todas estas perspectivas están de acuerdo en considerar a las disciplinas relacionadas con las Ciencias Humanas y Sociales, esencialmente como artefactos de lenguaje y no tanto como el resultado de una búsqueda de verdad (Eagleton, 2005, citado en Hernández, 2007).

Aunque para ciertos autores los Estudios visuales se aproximen más a la transformación de la historia del arte y de la visualidad, o también denominada, construcción visual de lo social (Mitchell, 2003), y los Estudios de cultura visual enfatizan el aspecto político (Mirzoeff, 2003), en otros contextos, la Cultura Visual también asume la designación de Estudios Visuales (Elkins, 2003; Brea, 2005, citados en Hernández, 2007).

Desde esta aproximación, los Estudios de la Cultura Visual se pueden entender como un campo de estudios transdisciplinar y transmetodológico (Irit Rogoff, 1998, citada en Hernández, 2002) que se constituye en torno a la *“construcción de lo visual en las artes,*

los media y la vida cotidiana” y que se centra “en la imagen visual como el punto central en los procesos mediante los cuales los significados se producen en contextos culturales” (Dicovitskaya, 2005, citado en Hernández, 2007, p. 19).

Cultura Visual y Educación de las artes visuales

Sobre el objeto de estudio y las finalidades de la Cultura visual en la Educación de las artes visuales

En la actualidad diversos autores sostienen (Duncun, 2006; Freedman, 2006; Freedman y Stuhr, 2004; Hernández, 2000, 2007 y Tavin 2005) que una educación de las artes visuales que pueda dar respuesta a las exigencias y los cambios⁶ de la sociedad postmoderna, entre los cuales se destaca un nuevo sistema o régimen de visualidad, debe incorporar las aportaciones de los Estudios Visuales y de Cultura Visual.

Para llevar a cabo esta tarea, y a semejanza de la educación artística postmoderna reconstruccionista, se trata de ampliar y desnormativizar los objetos y artefactos que se llevan a la Educación de las artes visuales, abarcando toda la Cultura Visual. Ésta no se refiere exclusivamente al conjunto de artefactos culturales, productos de alta cultura y de cultura popular, sino también a *“todo lo que los humanos forman y sienten a través de la visión o de la visualización, y que da forma al modo como vivimos nuestras vidas”* (Kerry, Freedman, 2006, p. 25). La Cultura Visual también se puede entender como una forma de discurso, un espacio posdisciplinar de investigación que se centra no solo en el qué, es decir, la colección de *textos* visuales, sino también en quién los lee, considerando la subjetividad del lector (Mirzoeff, 1998; Hernández, 2007). Hernández lo expresa del siguiente modo,

“cuando en este libro me refiero a la Cultura Visual estoy hablando del giro cultural que orienta la reflexión y las prácticas en torno a las maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, y en particular, las maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo” (p. 21).

Desde esta aproximación, se plantea que el objeto de estudio debe ser *“el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o cultura visual”* (Hernández 1997, citado en Aguirre, 2000, p. 276). La noción de estudio o comprensión crítica para este autor, no tiene que ver con las valoraciones o juicios de tipo individual, sino con la aplicación de una pluralidad de perspectivas de análisis a los objetos y sujetos de la Cultura Visual. Engloba la exploración de las experiencias de visualización, de las diversas maneras de mirar, ASÍ como la aproximación a la complejidad de las condiciones en que miramos. También busca desvelar o hacer explícitas las estrategias persuasivas mediadas por los discursos que se

⁶ Los autores citados identifican una serie de cambios en determinados aspectos de la realidad que se vinculan con la Educación de las artes visuales: la relevancia de la visión y de la visualidad en el mundo contemporáneo, en las representaciones sociales de la infancia y de la juventud, en los límites de las artes visuales y en los nuevos saberes que reclama la educación (Hernández, 2007).

vinculan a situaciones de poder y explorar como éstas influyen en nuestra visión de esas realidades, o como señala Hernández (2007),

“Esta perspectiva, que se coloca más allá de la celebración del placer y del consumo, puede proporcionarnos una comprensión crítica del papel de las prácticas sociales de la mirada y la representación visual, de sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera apreciación o de las experiencias de placer estético y de consumo que proporcionan” (p. 39).

La educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual aspira esencialmente a facilitar experiencias reflexivas críticas que permitan a los estudiantes comprender cómo los artefactos culturales influyen y configuran sus identidades. No se trata de hablar de lo que «se ve» en la representación, *“sino para reconocer cómo cada uno «se ve» y es colocado en prácticas de discurso, como estrategia para provocar posiciones alternativas y proyectarse en otros relatos”* (p. 14). La intención no es la de crear lectores de imágenes, sino de actores con capacidad de acción y resistencia. Por consiguiente, se busca explorar cómo las imágenes conforman sus identidades y subjetividades, pero especialmente estas últimas por su naturaleza móvil. Según Hernández, los Estudios de cultura visual permiten acercarnos desde una perspectiva reconstructiva a los lugares y referentes culturales de los estudiantes, a partir de los cuales construyen sus experiencias de subjetividad. Acercarnos a estos lugares desde una perspectiva que permita reconstruir dichos referentes, las maneras de mirar (se) y de ser mirados de los estudiantes. Este acercamiento se puede llevar a cabo a través del trabajo de campo, de tareas de investigación, de análisis y de producción de imágenes y textos.

Por otra parte, considera que la apertura de la Artes visuales hacia los Estudios de cultura visual no trata de reformar el lugar que ocupa esta disciplina en la educación o de ampliar sus contenidos, sino que puede representar otra manera de aprender, en la que se pretende,

“Adquirir un «alfabetismo visual crítico» que permita a los aprendices analizar, interpretar, evaluar y crear a partir de relacionar los saberes que circulan por los «textos» orales, aurales, visuales, escritos, corporales, y en especial por los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnológizadas en las sociedades contemporáneas” (p. 22).

La idea de alfabetismo visual crítico está relacionada con las propuestas que emergen del New London Group (1996, citado en Hernández, 2007) en torno a las «new literacies» (nuevos alfabetismos) o «multipleliteracies» (alfabetismos múltiples). Hernández señala el impacto que tuvo la revisión del New London Group sobre lo que significa la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (alfabetización) en una época de cambios económicos, sociales y tecnológicos *“donde no sólo es importante aprender a leer los textos, sino –como escribió Paulo Freire- a interpretar el mundo para poder actuar en él desde una concienciación que posibilite la emancipación”* (p. 56). Desde esta perspectiva surge la necesidad de ampliar la noción de alfabetismo en relación a los cambios en las sociedades contemporáneas, en particular las transformaciones relacionadas con los medios tecnológicos, así como las prácticas que lo promueven. En este sentido, el alfabetismo surge no sólo en medios escritos, sino también en medios visuales, audio, gestuales y multimedia. Por otra parte, y

confrontando la noción de alfabetización visual, vinculada al concepto de comunicación visual en uso desde la década de los 70, resulta imperativo su replanteamiento, una vez que la identificación de códigos y elementos del lenguaje visual resulta teóricamente insuficiente para relacionarse con la complejidad que requieren las actuales representaciones y tecnologías de la visión (*Ibid.*).

Los múltiples alfabetismos, en tanto que ofrecen nuevas maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje, se constituyen como una alternativa a las actuales políticas educativas. También la cultura visual, al constituirse como una perspectiva que pretende establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos, emerge “*con la finalidad de oponerse al potencial etnocentrista y unidireccional de los enfoques que siguen estando presentes en las concepciones dominantes sobre las asignaturas y de cómo éstas se reflejan en los libros de texto y en las propuestas y prácticas en el aula*” (*Ibid.*, pp. 48-49).

Un currículo organizado en torno a preguntas

Aunque los autores que abogan por la apertura de la educación de las artes visuales a los Estudios de cultura visual hayan tratado de explorar posibles relaciones entre estos campos como las referidas por Hernández (2007)⁷, como afirma Mitchell (2000, citado en Hernández, 2007, p. 52), a falta de una “*crítica sistemática sobre la cual construir un currículo de cultura visual, existe una serie de cuestiones y debates a los que denomina «la dialéctica de la cultura visual»*”. Para afrontar esta dialéctica, Mitchell propone una visión de currículo no basado en la transmisión de contenidos predefinidos, sino construido a partir de una serie de interrogantes que facilitarían a los estudiantes una serie de herramientas críticas para indagar sobre la visualidad humana. En esta misma línea, se encuentran otros autores que consideran conveniente la organización del currículo en torno a preguntas (Rogoff, 1998; Eisenhauer 2006, citados en Hernández, 2007). Todos ellos proponen interrogantes que van más allá de las tradicionales preguntas sobre los objetos artísticos fundamentadas en una concepción de tipo descifradora. En este texto se enuncian las planteadas por Duncun, Chapman, Freedman, Tavín entre otros autores y recogidas de modo sintético por Jennifer Eisenhauer (2005, citada en Hernández, 2007, p. 55).

“¿Qué objetos e imágenes son considerados relevantes e importantes para un currículo de artes? ¿Cómo construimos las categorías de arte, cultura popular y lo visual?
¿Cuáles son las implicaciones de desdibujar y complicar tales categorías normativas?
¿De qué maneras las clases de arte pueden ser un lugar para que los estudiantes se impliquen en plantear cuestiones críticas sobre su mundo y experiencias diarias y cuál sería la importancia de hacerlo?”

Estas cuestiones pueden constituir una alternativa a la concepción educativa que pone el

⁷ Entre las diversas formas de aproximación a la cultura visual, Hernández cita las siguientes: a) la función de las imágenes en y a través de diferentes sociedades y momentos, b) la relación entre las artes visuales y las imágenes de los medios de la cultura visual popular y, c) las conexiones entre el mundo del arte y la cultura popular.

énfasis en la lectura de representaciones visuales como portadoras de verdad, en tanto que desplazan el objeto de estudio hacia los márgenes por conllevar *“una aproximación crítica que duda de la verdad de la propia representación, la pone en relación con otras imágenes, contextos e interrogantes (...)”*. Y por permitir la vinculación con *“las experiencias de los visualizadores de diferentes tiempos y lugares y favorece prácticas de apropiación que las conecten con problemáticas actuales o emergentes”* (Hernández, 2007, p. 54).

Como resultado del trabajo realizado con docentes de distintos niveles de enseñanza, también Hernández concretó una serie de cuestiones como posibles organizadoras de una propuesta educativa.

“¿Qué criterios necesitamos para dialogar de manera crítica con las manifestaciones públicas y propias relacionadas con la cultura visual?

¿Cómo podemos desarrollar actitudes y procedimientos creativos que nos permitan comunicar nuestra manera de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos?

¿Qué proyectos de investigación podemos desarrollar sobre problemáticas que requieran interacción de saberes?

¿Cómo hacer público lo que vamos aprendiendo y vincularlo a propuestas de intervención social?

¿Cómo, mediante la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, podemos favorecer el conocimiento de sí mismos de los jóvenes y el reconocimiento de lo que pueden aprender de los otros?

¿Cómo favorecer posicionamientos alternativos a los derivados del placer vinculado a la cultura visual?” (pp. 54-55).

Todas estas preguntas pueden servir de referencia para organizar propuestas educativas y experiencias de aprendizaje, una vez adaptadas, revisadas o complementadas por cada docente y en relación a las problemáticas más próximas en cada contexto educativo.

Sobre la posición metodológica

Para tratar de desarrollar las ideas abordadas sobre los Estudios de la cultura visual en la práctica de la Educación de las artes visuales, diferentes autores ponen el énfasis en determinado tipo de experiencias de aprendizaje y proponen una o varias metodologías para favorecerlas. Esta aproximación en particular, se concreta pedagógicamente en la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo⁸ y se vincula con el análisis del discurso para el estudio de la cultura visual y las aportaciones relacionadas con la Educación crítica de los medios y de la cultura popular.

Seguidamente trato de abordar algunas cuestiones, estrategias metodológicas y pedagógicas que se inscriben en este enfoque: identificar la relevancia de los temas o

⁸ La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo constituye otro de los referentes educativos de la tesis, la cual se abordará en el siguiente apartado de este capítulo.

problemas de estudio en la vida de los estudiantes y conocer cuáles privilegiar, considerar las políticas del placer y la satisfacción asociadas a la cultura visual, favorecer el carácter oposicional producido en la interpretación de los artefactos de cultura visual, considerar el conflicto que se produce con la visualidad inversa (Mirzoeff, 2006, citado en Hernández, 2007), prestar atención a las comunidades de discurso, la parodia y la imitación, y por último la exploración de las experiencias de subjetivización de los estudiantes.

La relevancia de los temas o problemas de estudio en la vida de los estudiantes

Para iniciar un tema o problema de estudio es conveniente reconocer su relevancia e influencia en la vida de los estudiantes. Saber si existe algún tipo de relación entre los *textos* y la experiencia social del *lector* (Fiske, 1998, citado en Hernández, 2007) o, como señala Hernández, saber si se establece alguna conexión entre el tema o problema de estudio y la experiencia subjetiva y social del grupo, es decir, conocer si responde a sus inquietudes. Ser relevante en la vida de los estudiantes no significa únicamente que les guste o les interese, sino que les implique y desafíe.

Los temas o problemas de estudio como conformadores de discursos

Aunque todos los objetos formen parte de la cultura visual, no todos ofrecen las mismas potencialidades de estudio. Desde una aproximación crítica y performativa a la cultura visual, interesa sobre todo investigar temas o problemas que actúen como conformadores de actitudes, creencias y valores, es decir, como conformadores de discursos en la vida de los estudiantes y de los diferentes grupos sociales. Una manera de identificar si una representación relacionada con la cultura visual ofrece potencialidades para ser investigada, es reconocer si presenta alguno de los caracteres descriptivo, prescriptivo o proscriptivo (de prohibición), en la medida que estos tipos de representaciones ofrecen pautas para la actuación de los sujetos. Otra consideración relacionada con las potencialidades de investigación de las representaciones, reside en que tenga una presencia social relevante. Esta relevancia está relacionada tanto con la reiteración con la que aparece, como con los contextos en los que aparece y las formas que adopta. Esto significa que en la práctica educativa se tiende a investigar no sólo una única representación visual, sino un grupo de imágenes o artefactos. Estas representaciones pueden ofrecer algún tipo de indicios o sospechas sobre determinado tema y/o problema vinculado a la cultura visual que permitan el tránsito y la investigación de educadores y estudiantes sobre la construcción de sus subjetividades (de género, de clase social, de etnia,...) y sobre sus posiciones hegemónicas o subordinadas (*Ibíd.*). Siguiendo una metodología discursiva y, en particular a través de determinadas pautas del análisis crítico del discurso (Rose, 2001, citado en Hernández, 2007), es posible poner en relación e interpretar diferentes elementos, para posibilitar nuevas formas de comprensión, posicionamiento y actuación.

Considerar las políticas del placer y la satisfacción asociadas a la cultura visual

Una aproximación crítica y performativa a las manifestaciones de cultura visual, no

constituye, como señala Hernández, una experiencia únicamente cognitiva ni una práctica vinculada a la satisfacción y a la celebración. Se trata también de tener en cuenta y explorar los placeres de los estudiantes, derivados de la cultura visual y de la cultura popular, que representan las creencias y los significados de grupos subordinados - en oposición a los valores y creencias del grupo dominante - para encontrar nuevas y diferentes maneras de disfrute, proyectando a docentes y estudiantes hacia nuevas *“lecturas y producciones de «textos», imágenes y artefactos sin rechazar los placeres previamente formados”* (p. 69).

Favorecer el carácter oposicional producido en la interpretación de los artefactos de cultura visual

Tener en cuenta las diferentes respuestas que un artefacto de cultura visual evoca entre el grupo, favorece la exploración de las versiones dispares que se derivan de una representación y las que mantienen los y las estudiantes. Posteriormente, se han de situar estas visiones en contextos más amplios, descubriendo las visiones del grupo y considerando visiones y posiciones alternativas.

Considerar el conflicto que se produce como resultado del cruce entre el principio del placer y el principio del análisis crítico

Las experiencias de aprendizaje contemplan la importancia del placer y de la relevancia que asume en la vida de los estudiantes, pero les estimulan a pensar más allá de los placeres derivados de las producciones de cultura visual. Se cuestiona la subjetividad del visualizador, lo que lleva a descubrir formas de liberación de los valores y de las relaciones de poder dominantes.

Prestar atención a las comunidades de discurso

En la medida en que formamos parte de diferentes comunidades de discurso (docente, padre, madre, estudiante, chico, chica, liberal o conservador...), tendemos a interpretar y posicionarnos frente a las representaciones de cultura visual, de acuerdo con la comunidad a la que pertenecemos. De aquí la importancia de identificar el lugar desde el que hablamos, de tal modo que nos permita comprender las múltiples y también conflictivas comunidades de las cuales formamos parte.

La comprensión crítica y performativa a través de la parodia y la imitación

Para promover las posibilidades interpretativas y productivas se puede recurrir a la parodia y la imitación de las manifestaciones de cultura visual que forman parte de los intereses de los estudiantes. La idea es tratar de utilizar sus placeres para examinar sus comprensiones del mundo y desarrollar otras nuevas. La parodia permite explorar y problematizar aspectos de la vida de los estudiantes (miedos, incertidumbres,...) y puede funcionar como una modalidad crítica que facilita el acceso a partes que otras formas de análisis no permiten (Buckingham, 1998, citado en Hernández, 2007). Otra vía para favorecer dichas posibilidades es mediante la imitación de las manifestaciones de cultura visual. La imitación no consiste en reproducir determinada ideología para comprenderla mejor desde otras posiciones, sino que consiste en explorar por parte de los estudiantes, nuevas

posiciones o identidades que hasta ese momento no habían contemplado. La imitación como estrategia, ha de considerar no solamente la implicación en el disfrute que produce entre los estudiantes, sino también la deconstrucción de su significado para que permita reflexionar sobre lo que aprenden de la experiencia.

La comprensión crítica y performativa a través de la exploración de las experiencias de subjetivización

Conviene tener presente que las imágenes de los medios y de la cultura visual funcionan como un instrumento en la regulación de contenidos, valores y preferencias, que fija y legitima determinadas concepciones. En particular, los textos de cultura popular tratan de posicionar a los estudiantes, ya que tienden a crear identidades de etnia, género, sexo y consumidor. De aquí la importancia de trabajar en el aula los significados de la lectura interpretativa de determinados *textos* de la cultura visual y popular que son visualizados y asimilados por los estudiantes y explorar cómo las identidades y los procesos de subjetividad son construidos por éstos. Una manera de abordar estos significados es a través de la imitación de diferentes posiciones y papeles en las historias asociadas a los iconos de la cultura visual.

Sobre el papel de los educadores

Puesto que existen posicionamientos diferentes frente a la cultura visual, una cuestión importante a la hora de articular esta propuesta en la práctica educativa tiene que ver con la necesidad de identificar la posición adoptada por el docente. A continuación se exponen las diversas aproximaciones docentes a la cultura visual identificadas por Hernández (2007, pp. 63-66).

La perspectiva proselitista

Los educadores que se enmarcan en este abordaje consideran que determinadas manifestaciones de la cultura visual constituyen una influencia negativa para los estudiantes, debido a que estas son favorecedoras de violencia, comportamientos sexualizados, el materialismo, el consumismo y un tipo de vida de relaciones insanas y vacías. Se considera a los estudiantes como seres pasivos e indefensos, sin capacidad de acción y resistencia frente a este tipo de representaciones de la cultura visual. Esto lleva a que la práctica educativa se convierta en un ejercicio para proteger a los estudiantes de los perniciosos efectos de la cultura visual, desechando la potencialidad de determinados *textos* y perdiendo de vista que también es posible desarrollar estrategias de distanciamiento, apropiación o resistencia de este tipo de objetos e imágenes de la cultura visual.

La perspectiva analítica

Desde esta aproximación se reconoce la importancia de la cultura visual en la vida de los estudiantes. El profesorado lleva ejemplos al aula como medio para examinar las representaciones visuales y E asume el papel de guía, tratando que los estudiantes

aprendan cómo analizar críticamente los artefactos y se vuelvan impermeables a la influencia de éstos. Desde este abordaje también se entiende a los aprendices como receptores pasivos y se desconsideran y descartan los placeres que pueden derivar de las manifestaciones de cultura visual. Hernández señala que la mayor parte de la educación en valores relacionada con la cultura visual podría enmarcarse en esta perspectiva.

La perspectiva de la satisfacción

Desde este enfoque se presta atención a los placeres que la cultura visual proporciona a los estudiantes. El profesorado no trata de animarles a prestar atención a las manifestaciones de cultura visual desde un análisis crítico, perdiendo así a la oportunidad de proporcionar a los estudiantes una base sobre la cual construir unos criterios frente a cuestiones morales, sociales y éticas.

La perspectiva autorreflexiva

Esta perspectiva se plantea a partir de la revisión de los enfoques anteriores., Tata de enfocar los temas de análisis, satisfacción, posicionamiento y audiencia, de manera que favorezcan entre el alumnado el debate y la adquisición de criterios. Los educadores reconocen el papel de la cultura visual en la vida de los estudiantes, especialmente la relacionada con la cultura popular, y la rescatan –como menciona Hernández- no para pedagogizarla ni trivializarla, sino para utilizarla como medio para proporcionar experiencias de subjetividad y de aprendizaje de formas complejas de comprensión e intervención social. Para la exploración de las manifestaciones de cultura visual en el aula, se privilegia, desde este enfoque, un tipo de aproximación interdisciplinaria vinculada a diferentes teorías sociales y metodologías de la interpretación (Rose, 2001, citado en Hernández, 2007).

Desde esta aproximación a la cultura visual se pretende *“facilitar una deconstrucción crítica y performativa de las manifestaciones de la cultura visual relacionadas con la cultura popular y las artes visuales, considerándolas como discursos mediadores de experiencias de subjetividad”* (Hernández, 2007, p. 67). Hernández señala que, desde este enfoque docente de la cultura visual, se favorece el compromiso con el objetivo global de los estudios críticos, pues lo que se pretende no es solamente analizar la cultura visual en el aula, sino proporcionar oportunidades a los estudiantes de explorar cómo dichas manifestaciones están situadas dentro de relaciones de poder, *“en la medida que contribuyen a conformar las dimensiones emocionales, políticas, sociales y materiales de sus vidas y también de la nuestras”* (p. 68).

Hernández también sugiere algunas pautas sobre la actuación docente. Así, es necesario que el profesorado esté al corriente de las emergencias culturales y sociales para poder posteriormente explorarlas en el aula; y también que identifique lo que forma parte de la cultura visual emergente, es decir, lo que interesa a los estudiantes y qué papel puede jugar en la construcción de sus subjetividades. Digamos que el papel que ha de asumir el docente no es lineal ni estable, al contrario habrá de aprender a moverse y a asumir diferentes roles en función de las necesidades y miradas de los estudiantes dentro y fuera

del aula.

“Combinando negociación con una perspectiva de enseñanza autorreflexiva, los educadores pueden asumir diferentes papeles para abordar los temas que afectan a los chicos y las chicas y posibilitarles posicionarse ante el placer y la crítica en relación con las manifestaciones de la cultura visual” (p. 86).

La posición del educador sería entonces la de encontrar un equilibrio entre el disfrute con los distintos artefactos de la cultura visual y la introducción de una perspectiva crítica y performativa que posibilite la discusión, la exploración y la experiencia por parte de los estudiantes. Una manera de favorecer esta aproximación, que conjuga el disfrute y la indagación crítica y performativa, es abordar temas y problemas relevantes en la vida de los estudiantes.

Por otro lado, el docente debe participar en el proceso de indagación y asumir el papel de aprendiz, sobre todo en relación a saberes y experiencias emergentes de la cultura visual digital, relativamente a las cuales, los estudiantes frecuentemente poseen un saber más amplio. Así aparece la posibilidad de compartir experiencias de aprendizaje y que se deriven nuevos espacios de relaciones entre docentes y estudiantes. Esta posición lleva a los docentes a actuar menos como transmisores de información y más como mediadores en el análisis, crítica y creación a partir de las manifestaciones de cultura visual. Por último Hernández también cree conveniente que el docente manifieste su propio punto de vista de forma *“argumentada y crítica, de manera que el docente actúa no sólo como referente moral, sino como guía y modelo que puede ayudar a orientar la actuación de los estudiantes”* (p. 87).

Sobre el papel de los estudiantes

Desde un posicionamiento crítico y performativo a la cultura visual, los estudiantes, con la ayuda de los educadores tratarán de explorar los artefactos de cultura visual desde una perspectiva interdisciplinaria, transitando por experiencias reflexivas críticas, que como señala Nancy Pauly (2003, citada en Hernández, 2007) *“permitan a los estudiantes comprender cómo las imágenes influyen sus pensamientos, sus acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales”* (p. 23).

Otra idea referida al papel de los estudiantes podría ser la de oscilar entre una vivencia de disfrute de las representaciones de la cultura visual y una aproximación reflexiva que pueda ser discutida, explorada y experimentada por ellos. Como afirma Carmen Luke, (1998, citada en Hernández, 2007) *“una alfabetización cultural y social crítica, es aquella que incluye una comprensión crítica de los medios, las industrias, y la producción de significado, equilibrada con un discurso crítico que ofrezca a los estudiantes oportunidades para desarrollar lecturas y producir textos alternativos”* (p. 86).

Por otro lado, y desde la perspectiva de los múltiples alfabetismos (New London Group, 1996, citado en Hernández, 2007), educadores y estudiantes deben organizar

experiencias de aprendizaje que permitan:

“Aprender a poner en relación medios de comunicación tradicionales y emergentes. Realizar valoraciones creativas y mostrarlas en diferentes formatos. Comunicarse utilizando lenguajes y formas de comprensión multiculturales. Tener un buen dominio de los diferentes alfabetismos (multimedia, aural, visual, escrito, performativo...) y de la numeración (en el sentido de aprender a pensar matemáticamente)” (p. 56).

Otra idea interesante a rescatar, y que en un primer análisis de esta propuesta educativa parece diluirse -en la medida en que esta perspectiva enfatiza una dimensión interpretativa de las representaciones de la cultura visual- es la de posibilitar la elaboración y/o creación por los estudiantes de narrativas visuales por procesos y medios diversos, en las que se ponga en evidencia su capacidad de resistencia, autoría y acción (Hernández, 2007).

5. La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo⁹

Un proyecto tiene sentido si favorece la construcción de un conocimiento que promueva la comprensión del mundo y la capacidad para actuar en él de manera responsable y solidaria.

Sanmartí y Tarín (2001, p. 15)

Para algunos autores los proyectos de trabajo constituyen una concepción metodológica más o menos globalizadora. Para otros, *“el concepto de proyecto va más ligado a los procedimientos implicados y a la naturaleza global de la situación problema que se aborda a partir de los intereses del alumno”* (López Rodríguez, 2001, p. 9). Sin embargo, otros autores defienden que los proyectos de trabajo constituyen *“un enfoque de la enseñanza que trata de resituar la concepción y las prácticas educativas en la escuela”* (Hernández, 2000, p. 198). En otras palabras, los proyectos pueden ser entendidos como un medio que permite repensar y rehacer la escuela, en lo concerniente a la reorganización del espacio, el tiempo, la relación entre docentes y estudiantes y sobre todo permite redefinir el discurso sobre el saber escolar (*Ibid.*). Es desde este último sentido que realizo una aproximación a este referente educativo.

Los fundamentos y concepciones presentes en los proyectos

En su origen, los proyectos como medio de organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se vinculan a la Escuela Nueva a principios del siglo XX y están asociados a autores como Kilpatrick, Decroly, Freinet, Dewey y Bruner, aunque sus teorías no coinciden necesariamente con los sentidos que se les atribuye en la actualidad (Domínguez Chillón, 2000).

Entender los proyectos de trabajo como una perspectiva educativa significa considerar una serie de implícitos en torno a un conjunto de ideas interrelacionadas sobre la naturaleza de la educación, el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza y el currículo. A continuación, y a partir de la aproximación realizada por Hernández (2000), se tratan de explicitar las concepciones presentes en los proyectos.

Desde este abordaje, el aprendizaje se concibe como una producción activa de significados en relación con los conocimientos sociales y el propio bagaje del aprendiz. La

⁹ Hernández y Ventura (2009).

función del aprendizaje está vinculada al desarrollo de la comprensión, que se construye como la extensión de las posibilidades de los estudiantes frente a las cuestiones que les son relevantes. Se entiende la enseñanza como una actividad en la que sus objetivos se dirigen a facilitar un proceso dialéctico entre las estructuras públicas de conocimiento y las subjetivas e individuales. La atención se centra en el proceso de aprendizaje, más que en el resultado, y trata mediante una serie de actividades, facilitar a los estudiantes las posibilidades de comprensión e interpretación de la realidad. La secuenciación de los contenidos no se articula de una forma rígida, sino que procede de la definición de unos guiones previos de actuación que posteriormente se van modificando de una manera dialéctica en la interacción de la clase. Al final del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como en una revisión crítica, se explicitan las nociones clave encontradas que han permitido a los alumnos establecer relaciones con su conocimiento base y realizar transferencias.

El planteamiento que inspira los proyectos de trabajo se vincula en particular con la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional. Constituye una expresión de esta manera de organizar los conocimientos escolares.

La globalización como forma de organizar los conocimientos

La globalización de los conocimientos escolares es una alternativa a la tradicional articulación disciplinar del saber por materias, resultante de un proceso de compartimentación del saber que se ha ido cristalizando en el tiempo. Sin embargo, en los últimos años la noción de globalización se ha introducido en la práctica y en el discurso educativo, hecho que ha dado origen a una profusión de sentidos. Hernández y Ventura (1992) distinguen entre globalización como sumatorio de materias, como conjunción de diferentes disciplinas o como estructura psicológica del aprendizaje. Estos autores proponen un sentido de globalización que supera una actitud interdisciplinar o transdisciplinar y que se identifica con *“una posición que pretende promover el desarrollo de un conocimiento relacional como actitud comprensiva de las complejidades del propio conocimiento humano”* (p. 37). Desde esta manera de organizar los conocimientos se propone la superación de la acumulación de saberes en torno a un tema. Más bien es el tema o el problema de estudio el que reclama la convergencia de conocimientos. En este sentido, globalizar vendría a ser el proceso de búsqueda de las relaciones que pueden establecerse entre los saberes que se aproximan a un determinado tema (Aguirre, 2000), o como señala Morin (1981, citado en Hernández y Ventura 1992, p. 37) se trata de *“en-ciclo-pediar; es decir, aprender a articular los puntos de vista disjuntos del saber en un ciclo”*.

El enfoque de globalización como estructura psicológica del aprendizaje se fundamenta en el planteamiento constructivista del aprendizaje y en el desarrollo de una enseñanza para la comprensión que se basa en la elaboración crítica de relaciones entre las distintas fuentes de información con las que contacta el estudiante. Se apoya en la idea de que para

hacer significativo un nuevo conocimiento es necesario que se establezca algún tipo de vínculo con los conocimientos que el estudiante ya posee, pues se considera que *“al conectar los nuevos puntos de vista con las experiencias conocidas, la adición de información se convierte en relación de información”* (Aguirre, 2000, p. 52). Se valora sobre todo la secuencia de aprendizaje que pueda llegar a desarrollar el alumnado y a la interpretación que hace de ésta el docente. Globalizar en este sentido no significa sólo establecer relaciones entre informaciones diversas, sino un aprendizaje de la manera en que el estudiante debe relacionarse con la información (Aguirre, 2000).

Los proyectos de trabajo

Los proyectos constituyen una modalidad de articulación de los conocimientos escolares y una manera flexible de organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje. La función del proyecto de trabajo es favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en relación con: 1) el tratamiento de la información, 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos y la transformación de la información procedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio (Hernández y Ventura, 1992, p. 47).

Para Hernández (2000; 2007; 2009) lo distintivo de los proyectos de trabajo es que el aprendizaje y la enseñanza se llevan a cabo mediante un recorrido que nunca es fijo, pero sirve de hilo conductor para la actuación del docente en relación a los alumnos. Desde esta perspectiva no se distingue quién aprende y quién enseña y se considera que aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, en la que se pretende principalmente, aprender a dar sentido a las cuestiones que abordamos sobre nosotros mismos y sobre el mundo. Se cuestiona la visión de nivel y de límite en el aprendizaje y, en especial, la idea de que hay que enseñar de acuerdo con el nivel de desarrollo del alumno.

Los proyectos son un formato para la indagación, que nos permite estructurar y contar una historia (construcción de un relato). Se valora el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje estratégico - menos énfasis en los contenidos conceptuales y más en los contenidos procedimentales y metodológicos y en las estrategias para aprender a aprender – y se tiene en cuenta la necesidad de abordar múltiples alfabetismos. La tarea del docente es plantear preguntas que desafíen a los alumnos a examinar sus supuestos, si se considera que pueden ser conceptualmente inadecuados. La evaluación no busca que el alumno repita lo que ha aprendido en su indagación, sino que se pretende enfrentarlo a nuevos desafíos a la hora de dar cuenta de su trayectoria y los momentos clave de su aprendizaje, conectando nuevos conocimientos y problemas con sus experiencias y las del grupo con el que aprende.

Este marco de referencia educativa y de organización de los procesos de enseñanza-

aprendizaje permite implicar al profesorado, familias, estudiantes y a la comunidad educativa, “en un múltiple proceso de aprendizaje en el que tiene una especial importancia la fascinación, la colaboración, el cuestionamiento, la exploración, el descubrimiento, la creatividad y la reflexión (...)” (Hernández, 2007, p. 94).

Aspectos a tener en cuenta y el proceso a seguir en el desarrollo de un proyecto de trabajo

Hernández y Ventura (1992, p. 51) ofrecen algunas pautas cognoscitivas como articuladoras y orientadoras de los conocimientos que la organización de los proyectos de trabajo ha de favorecer en el alumnado de los niveles de primaria.

1º EP	Explicar los procesos de transformación que operan en los objetos, hechos y problemas.
2º EP	Establecer relaciones causales o funcionales sobre los hechos o las informaciones estudiadas.
CICLO MEDIO	Abordar la información presentada en clase, de manera que el alumnado llegue a ordenarla, valorarla e inferir de ella nuevos sentidos, significados o referencias.
CICLO SUPERIOR	Realizar gradualmente un proceso de cambio que conduzca el alumnado de la descripción de la información a su explicación relacional.

Teniendo presente estas referencias u otras que se consideren adecuadas promover en el alumnado, se estará en condiciones de empezar a definir el proyecto de trabajo con la elección del tema. En este momento, el profesorado y el alumnado deben preguntarse sobre la necesidad, relevancia, interés u oportunidad de trabajar determinado tema y no otro y se establecen una serie de hipótesis o preguntas que hay que responder en el trascurso del proyecto.

Siguiendo las pautas propuestas por Hernández y Ventura (1992, p. 54 y p. 57) se presenta a modo de esquema una propuesta de la actividad docente en el desarrollo del proyecto de trabajo.

1. Especificar el hilo conductor → Relacionado con el PCC¹⁰
2. Buscar materiales → Especificación primera de objetivos y contenidos
3. Estudiar y preparar el tema → Selecciona la información con criterios de novedad y

¹⁰ Proyecto Curricular de Centro.

- | | |
|---|--|
| 4. Implicar a los componentes del grupo | planteamiento de problemas
→ Refuerza la conciencia de aprender |
| 5. Destacar el sentido funcional del proyecto | → Destaca la actualidad del tema para el grupo |
| 6. Mantener una actitud evaluativa | → Qué saben, qué dudas surgen, qué cree el alumnado que ha aprendido |
| 7. Recapitular el proceso seguido | → Se ordena en forma de programación, para contrastarlo y diseñar nuevas propuestas educativas |

Y de la actividad de los estudiantes:

- | | |
|--|---|
| 1. Elección del tema | → Aporta criterios y argumentos
→ Elabora un índice individual |
| 2. Planifica el desarrollo del tema | → Colabora en el guión inicial de la clase |
| 3. Participa en la búsqueda de información | → Contacto con diferentes fuentes |
| 4. Lleva a cabo el tratamiento de la información | La información:
→ Interpreta la realidad
→ La ordena y la presenta
→ Plantea nuevas preguntas
→ Individual y en grupo |
| 5. Cubre los apartados del índice | |
| 6. Realiza un <i>dossier</i> de síntesis | → Realiza el índice final de ordenación
→ Incorpora nuevos apartados
→ Lo considera como un objetivo visual |
| 7. Lleva a cabo la evaluación | → Aplica en situaciones simuladas los contenidos estudiados |
| 8. Nuevas perspectivas | → Plantea nuevas preguntas para otros temas |

Estas pautas permiten orientar el recorrido por el proyecto de trabajo, pero como se ha señalado anteriormente, no se deben entender de manera prescriptiva, sino que se van ajustando de una manera dialéctica en la interacción que se da en clase.

6. Los planteamientos educativos que se desprenden del construccionismo social

Las ideas surgen del diálogo en la comunidad; somos seres relacionales.
Todo lo que produce alegría, tristeza o sentido surge de relacionarse.

Kenneth J. Gergen (2015)

El construccionismo social es un movimiento que emerge en la Psicología (Gergen, 1996) a finales del siglo XX y que parte de una serie de críticas al hacer científico de corte empirista y racionalista. Propone una visión que enfatiza la creación de significados, compartida socialmente y culturalmente implicada.

Según Rasera (2005), la historia del construccionismo se integra en el contexto del desarrollo de la ciencia y es pauta por tres críticas al hacer científico, que contribuyeron a la construcción de una concepción alternativa al presupuesto del conocimiento como perteneciente al individuo: la crítica social, la crítica ideológica vinculada a la teoría crítica¹¹ de la Escuela de Frankfurt y la crítica retórico-literaria. Éstas van a redimensionar las teorías científicas, explicitando su carácter comprometido y su determinación histórico-cultural y aunque no devalúen el trabajo científico, desafían la idea de que sus resultados arrojan la Verdad (K. y M. Gergen, 2011).

Si bien no existe una definición única y ampliamente aceptada de lo que se entiende por construccionismo social, Keneth y Mary Gergen (2011) lo consideran como “*un diálogo continuado sobre los orígenes de lo que tomamos por el conocimiento de lo real, lo lógico, lo verdadero y lo bueno*” (p. 28). Este diálogo constante promueve una postura crítica sobre las diversas formas de describir el mundo y permite traspasar las diversas tradiciones de pensamiento y acción, al tiempo que las aprecia, cuestiona, evalúa y recrea (*Ibid.*).

Para Burr (1997, p.14) se puede calificar de construccionista cualquier posición fundamentada en uno o más de los principios siguientes:

Cuestionar las verdades generalmente aceptadas

Desde esta perspectiva se considera el conocimiento como relativo y dependiente del conjunto de prácticas y de condiciones sociales y históricas en las que emerge. Este

¹¹ La teoría crítica rechaza la idea de neutralidad en la ciencia y la posibilidad de descripción objetiva del mundo.

hecho lleva a repensar lo que es dado como cierto en las formas de pensar y percibir el mundo y a desarrollar una postura crítica y reflexiva. Gergen (1999) recuerda que las diversas descripciones y formas de pensar se inscriben siempre en una determinada tradición, que defiende unos valores y que promueve determinadas acciones. El construccionismo incita a cuestionar la propia tradición, invitando a múltiples descripciones y a la legitimación de las mismas, evitando reclamar para sí la Verdad trascendental.

Tener en cuenta la especificidad histórica y cultural del conocimiento

Los conceptos que utilizan los seres humanos son específicos de una cultura y un momento histórico determinado. Los términos en que entendemos el mundo dependen del lugar y de la época en que vivimos.

Los procesos sociales sustentan el conocimiento

Desde el construccionismo social el conocimiento es el resultado de una construcción colectiva y no de la observación objetiva del mundo. Vivimos en sociedad y las interacciones cotidianas que comportan este hecho, fabrican lentamente nuestras versiones del conocimiento.

El conocimiento y la acción social son inseparables

Las diferentes formas de describir el mundo implican diferentes formas de acción social. Las descripciones compartidas, es decir, verdaderas para determinadas comunidades sirven para sustentar determinadas maneras de vivir y actuar en el mundo.

El pensamiento construccionista y la práctica educativa

Las ideas construccionistas han estimulado diversos entornos prácticos, entre los cuales el educativo. En este campo, los Gergen apuntan aspectos del construccionismo aplicados al aula, que se caracterizan por ideas heredadas de la pedagogía crítica, las cuales son superadas según estos autores. Entienden que la educación es política por naturaleza y argumentan los vínculos entre la educación y los valores sociales. Desde la óptica construccionista, así como desde la pedagogía crítica y la educación artística posmoderna, se da valor a la toma de conciencia sobre los sesgos (cuestiones de clase, raza, sexo, religión, orientación sexual, profesiones, etc.) existentes entre estos ámbitos y a la comprensión de los colectivos privilegiados y los ignorados de las políticas educativas. Los autores aludidos sugieren sustituir la crítica antagónica de la pedagogía crítica por el diálogo, argumentando este cambio por la inexistencia de métodos definitivos para juzgar la comparación de tradiciones. Sostienen que es importante mantener una actitud de mutua exploración y en este proceso darse cuenta de las limitaciones y lo positivo de la crítica, traspasando la tradición con miras a recrear y a generar nuevos significados.

Uno de los elementos que destacan en la práctica de enseñanza se refiere al diálogo. Argumentan que la idea tradicional de enseñar está anclada en una base individualista y en la incapacidad que ésta conlleva en la generación relacional de significados. Por eso

proponen recursos que permitan a los alumnos tomar parte en nuevos diálogos.

Otro aspecto a los que se refieren Kenneth y Mary Gergen tiene que ver con la idea de aprender colaborando. Esta idea se relaciona con la propia concepción de construccionismo y alude a que las representaciones que nos llegan de los temas no son nunca individuales sino construidas conjuntamente con otros individuos (socialmente). Por esta razón, consideran adecuado colocar el proceso relacional en el centro de la práctica educativa y no enfocarlo de forma individual, ya que esto llevaría inevitablemente a una cultura de la separación y de la alienación.

Los Gergen, en el marco de las ideas construccionistas, proponen cambios en el ámbito de la investigación, que en el presente trabajo se llevan a la práctica de la educación artística y de la formación docente. Estos autores remarcan la idea de alterar las fronteras de las disciplinas, aludiendo al intercambio a través del diálogo, que permita la interacción de realidades múltiples en ámbitos diversos (ciencia, política, religión...). Creen que el *“no compartir comporta la ceguera para apreciar los valores y las posibilidades de las tradiciones alternativas”* (K. y M. Gergen, 2011, p. 81). , También consideran esencial llevar las disciplinas de los expertos al diálogo con la cultura de su contexto, ya que posibilita un enriquecimiento mutuo y permite que el trabajo científico se traduzca en plusvalías en la sociedad que se enmarca.

Otro de los criterios referidos por el matrimonio Gergen tiene que ver con la conveniencia de investigar lo útil y lo que tiene valor. El enfoque construccionista se considera la utilidad de los lenguajes y de los resultados de investigaciones pertenecientes a distintas comunidades científicas que pueden contribuir a la sociedad en general. También desde la perspectiva educativa para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, y en particular en lo referente a los temas o problemas de estudio, se tiene en cuenta su relevancia e influencia en la vida de los estudiantes, es decir, lo que para éstos es útil y tiene valor. Desde este enfoque, se busca la articulación de los temas con la experiencia subjetiva y social del grupo.

Con la idea de fomentar los métodos múltiples, los Gergen resaltan la tendencia de cada comunidad científica a aplicar una medida o método que refleje los supuestos y los valores de esa comunidad, confiando que con ésta se puede llegar a encontrar lo que se entiende por verdad para esa comunidad. Dado que una verdad sólo existe en el seno de una tradición y que cada tradición sostiene valores distintos, consideran que los métodos de investigación tradicionales tienden a conformar realidades determinadas. Alertan de los peligros de las visiones únicas y proponen la aplicación de diferentes métodos que cuestionen la validez de lo que cada comunidad entiende como verdad.

Al hablar de ampliar las formas de expresión, Kenneth y Mary Gergen apuntan a maneras alternativas de redactar o presentar determinados documentos científicos. Proponen la utilización de la voz personal o de voces múltiples, que permitan escribir acerca de la propia experiencia o desde diferentes perspectivas de la experiencia. Con esto *“el relato llama más a la lectura y muestra el compromiso vital del científico”* (2011, p. 85). Bajo esta

idea, mencionan igualmente la diversidad de formas de representación – películas, grabaciones de audio, música, arte, danza, recursos multimedia, etc. – que ofrecen nuevas posibilidades para construir el mundo y crear relaciones entre las personas de las comunidades que crean el conocimiento y las de afuera.

7. Planteamientos docentes críticos: una primera conceptualización

En la literatura del campo de la formación docente o de la pedagogía no es común la utilización de la denominación planteamiento docente. Más bien se suele utilizar el término posicionamiento docente, que se refiere a la idea de la posición que toma el docente respecto a algo, o, que remite a un lugar teórico-práctico de referencia del profesorado. También se suele emplear la designación, papel o rol docente para identificar las funciones o responsabilidades que los docentes desempeñan o que les corresponden según la Administración Educativa. En el diccionario de la Real Academia Española la palabra “planteamiento” significa “acción y efecto de plantear”. Pero si se realiza un análisis etimológico de este término, se observa que está compuesto por la unión de dos palabras, “plantea-” en que uno de los significados al uso es el de “enfocar la solución de un problema, lléguese o no a obtenerla”, es decir, dirigir la atención hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, y por el sufijo “-miento” que significa “acción y efecto”. Por consiguiente, uno de los sentidos que podría asumir la designación “planteamiento docente crítico” sería el de poner en práctica por parte del docente las maneras de enfocar y de ver los asuntos o problemas pedagógicos desde una (s) perspectiva (s) crítica (s).

El recorrido realizado por los referentes teóricos y el énfasis sobre las orientaciones para la práctica pedagógica va poniendo en evidencia las características de un planteamiento con estos contornos. Pero una vez concluida esa primera revisión teórica, realizo una nueva aproximación que trata de descubrir los aspectos comunes entre dichos referentes. Por tanto, puedo afirmar que, para que un planteamiento pedagógico crítico se verifique, debería priorizar el desarrollo de alguno(s), o de todos estos elementos en la praxis educativa.

En relación a los conceptos identificados como comunes a las distintas perspectivas que componen el marco teórico de la tesis, advierto que, aunque dichas perspectivas empleen términos comunes, en ciertos casos poseen significado distinto, o, parcialmente distinto en razón de los principios que las estructuran, como acontece con la pedagogía crítica y la pedagogía postmoderna. También se puede dar el caso de que ciertas perspectivas empleen distinta terminología para referirse al mismo concepto. El diálogo y la articulación entre las distintas perspectivas teóricas no puede perder de vista estos matices. A continuación, trato de exponer las coincidencias encontradas, explicitando el sentido que le atribuye cada referente teórico.

Vínculos entre las distintas perspectivas críticas

Globalmente, identifico que todos los referentes enunciados entienden el conocimiento y el aprendizaje como espacio de relación que se construye entre todos los participantes. Buscan promover en los sujetos pedagógicos una comprensión crítica y reflexiva sobre los temas, problemas y artefactos de estudio, basada en el diálogo y en modos narrativos. Insisten en la idea de aprender colaborativamente y defienden una pluralidad de maneras de análisis sobre los temas educativos. Además, proponen superar las tradicionales fronteras de las disciplinas, privilegiando el conocimiento local y partiendo de las voces de los participantes. Por último, pretenden desvelar situaciones de injusticia social, implicar a los sujetos en sus contextos de origen y promover cambios educativos, sociales, culturales y políticos.

El conocimiento y el aprendizaje como espacio de relación construido

Las propuestas de pedagogía crítica, en particular las encabezadas por Freire y Giroux que emergen de la propuesta habermasiana, entienden el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes que les permite reflexionar sobre sus ideas e prejuicios y la posibilidad de modificarlos. Asimismo defienden que el sujeto debe llevar a cabo una construcción de significados que se apoye en sus experiencias de vida, con la intención de comprender y liberarse de las constricciones de significado impuestas por la cultura dominante, así como actuar para cambiar las estructuras injustas de la sociedad.

Desde un marco postmoderno también se redimensiona la epistemología moderna. En la actualidad, la noción de verdad o falsedad del conocimiento se perciben tan sólo como hechos de un determinado ámbito social. Rabinow (1986, citado en Efland, Freedman y Stuhr, 2003) insiste en la conveniencia de abordar los problemas epistemológicos a partir de las concepciones de la cultura. Entiende la epistemología como un hecho histórico acompañado de una práctica social específica. Considera que durante el proceso de construcción de la realidad se deben *“pluralizar y diversificar nuestros enfoques: diversificar los centros de resistencia es una iniciativa básica para combatir tanto la hegemonía económica como la filosófica”* (p. 46). Los autores de la educación artística posmoderna apoyados en esta concepción del conocimiento, defienden que la construcción de significados se debe realizar conjuntamente por profesores y alumnos en la práctica educativa e implican principios como: 1) poder saber

Para los construccionistas las explicaciones sobre el mundo son el resultado de la colaboración humana. Es decir, los significados se construyen en las relaciones. Gergen (1999) considera que las relaciones anteceden a todo lo inteligible, de manera que, las diversas concepciones del mundo (o versiones del conocimiento) no son el resultado de la observación objetiva del mundo, sino el resultado de la construcción de cada comunidad lingüística que, a partir de procesos sociales (comunicación, negociación, conflicto y consenso) puede producir significados duraderos en el tiempo. Por este motivo, consideran adecuado colocar el proceso relacional en el centro de la práctica educativa, lo que lleva a

enfocar el aprendizaje de modo colaborativo y no de forma individual, que derivaría en la alienación de los individuos.

También los Estudios de cultura visual emergen en un ámbito que cruza y trasciende diversas disciplinas en el que, se considera que las tradicionales disciplinas relacionadas con las Ciencias sociales y Humanas más artefactos de lenguaje que el resultado de una búsqueda de verdad (Eagleton, 2005, citado en Hernández, 2007). Esta idea se vincula con las premisas construccionistas sobre el conocimiento. Asimismo, este enfoque parte de considerar las imágenes visuales como el lugar en el que se originan o producen significados en contextos culturales (Dikovitskaya, 2005, citado en Hernández, 2007). Esto implica que la producción de sentido se lleva a cabo a partir del análisis e investigación dichos artefactos y que se realiza a partir de una aproximación conjunta de educadores y estudiantes.

El planteamiento que inspira los proyectos de trabajo se vincula con la perspectiva del conocimiento globalizado y relacional, que constituye una alternativa a la tradicional articulación disciplinar del saber por materias. Pretende promover el desarrollo de un conocimiento relacional como forma de comprender las complejidades del conocimiento humano (Hernández y Ventura, 1992). Esta perspectiva se fundamenta en un planteamiento constructivista del aprendizaje y en el desarrollo de una enseñanza para la comprensión en la que prima la elaboración crítica de relaciones entre las distintas fuentes de información con las que contacta el estudiante. Igualmente, se apoya en la idea de que para hacer significativo un nuevo conocimiento es necesario que se establezca algún tipo de vínculo con los conocimientos que el estudiante ya posee (aprendizaje significativo). Desde este enfoque, el aprendizaje se concibe como una producción activa de significados en relación con los conocimientos sociales y el propio bagaje del aprendiz. Del mismo modo, no se separa quien aprende de quien enseña y se considera que aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, en la que se trata de dar sentido a las cuestiones que colectivamente se abordan, vinculándolas con la experiencia de los participantes y con las voces de distintos grupos de la comunidad, posibilitando de esta manera la interpretación de los contextos en los que se enmarcan.

La comprensión crítica y reflexiva

Como se afirmó anteriormente, el objetivo prioritario de los planteamientos de educación artística recogidos en este trabajo se orienta fundamentalmente a la *comprensión* por parte de los sujetos de los contextos a los que pertenecen. Este tipo de comprensión se entiende como una aproximación a los fenómenos de forma cuestionadora, que permita la construcción de visiones y versiones alternativas ante las situaciones y problemas de la vida cotidiana.

En el caso de la educación artística reconstruccionista postmoderna, el desarrollo en los estudiantes de un tipo de *pensamiento analítico y crítico* es una de sus prioridades, en aras a hacerlos conscientes de las circunstancias decisivas de sus vidas, así como de la

imbricada trama que compone las estratificaciones sociales.

La propuesta educativa para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, enfatiza que entre sus finalidades se encuentra la de proporcionar *experiencias reflexivas críticas* que permitan a los estudiantes reconocer cómo se conforman sus identidades y subjetividades, así como entender el papel de la construcción de lo visual, que se vincula con determinadas funciones sociales y relaciones de poder. La noción de *alfabetización visual crítica* rescatada por esta propuesta también se relaciona con la idea de comprensión, en el sentido de aprender a interpretar lo que nos dicen los diversos tipos de textos (orales, escritos, visuales, etc.) que circulan y saturan los diversos tipos de medios. De estemodo, se trata de contribuir a una concienciación y emancipación de los sujetos.

Desde el enfoque de pedagogía crítica de resistencia la *conciencia crítica* se entiende como un elemento necesario a la transformación personal y social. Las propuestas pedagógicas que emergen de este enfoque promueven la *autoreflexión* entre los estudiantes, que consiste en indagar y desenmascarar los elementos de opresión utilizados por determinados sectores.

Para algunos de los autores construccionistas la idea de *cuestionar las verdades generalmente aceptadas* conforma uno de los postulados en los cuales asienta este movimiento. Este principio, que se refiere al cuestionamiento de la creencia de que el conocimiento convencional se basa en la observación objetiva e imparcial de la realidad (Burr, 1997), incita por consiguiente a cuestionar las diferentes tradiciones, también las propias, invita a múltiples descripciones y contribuye a conformar un *posicionamiento crítico y reflexivo* en relación a las diversas descripciones del mundo.

Por su parte, el marco de referencia educativa de los proyectos de trabajo también está fundamentado en el desarrollo de una enseñanza para la *comprensión*, que está relacionada con la elaboración crítica de relaciones entre las diversas fuentes de información con las que el estudiante contacta. Desde este enfoque se considera que el cuestionamiento, la exploración, el descubrimiento, la creatividad y la reflexión constituyen elementos destacados en los procesos de aprendizaje.

La importancia del diálogo y de los modos narrativos

El *diálogo*, aunque con diferentes matices, y los modos narrativos son destacados por los referentes teóricos que conforman el marco teórico de la tesis. El diálogo está presente en las *discusiones de clase* promovidas, tanto por el cuestionamiento constante, como por las *lecturas múltiples* o los *conflictos conceptuales* de la pedagogía posmoderna. Por otra parte, el abordaje postmoderno del currículo en forma de red o entramado lleva a generar modos de funcionamiento cognitivo de tipo narrativo (Bruner, 1988a).

Desde una aproximación crítica y performativa a la cultura visual, los artefactos culturales funcionan como mecanismos que abren el debate y diálogo en torno a una cuestión o

problema. Ese diálogo con el grupo no se centra en lo que se puede ver en las representaciones, sino en torno a cómo estas imágenes configuran a cada uno y le colocan en *prácticas de discurso*, abriendo espacios para nuevos posicionamientos. Esta aproximación también enfatiza la creación o elaboración de nuevas narrativas, visuales u otras, que pongan en evidencia la capacidad de resistencia, de autoría y acción por parte de los estudiantes.

La idea de *conversación cultural*, de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo, también está anclada en el diálogo, es decir, en una forma de conversación colectiva, que procura que cada itinerario de aprendizaje se constituya como una *construcción de un relato*. Ésta no se articula de forma fragmentada, lineal y descontextualizada, sino que, pretende transformar las experiencias de aprendizaje en narraciones.

Desde el enfoque comunicativo de pedagogía crítica se enfatiza la *relación dialógica* o el *diálogo intersubjetivo*. La posibilidad de cambio social a que aspira este enfoque, se realiza a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas. En el proceso de diálogo intersubjetivo, se pueden eliminar ciertas valoraciones preconcebidas y construir nuevos significados, a causa de la reflexión e información que aportan todos los participantes en una conversación.

Por su parte, los autores construccionistas también destacan la importancia del diálogo, tanto en la exploración de tradiciones teóricas, como en la práctica de la enseñanza. Ante la inexistencia de métodos definitivos para juzgar la comparación de tradiciones, sostienen que es importante mantener una actitud de diálogo y de mutua exploración, que permita darse cuenta de las limitaciones y de lo positivo de cada tradición, con miras a recrear y a generar nuevos significados. También argumentan que la idea tradicional de enseñar está anclada en una base individualista y en la incapacidad que ésta conlleva en la generación relacional de significados. Por eso proponen recursos que permitan a los alumnos tomar parte en nuevos diálogos.

Aprender colaborativamente

También la idea de *aprender colaborando* es rescatada por los referentes en análisis. Esta idea es particularmente destacada por los autores del construccionismo social, pues sostienen que todo lo que se toma como real, razonable y deseable es un subproducto de la relación (Keneth y Mary Gergen, 2011). Por consiguiente, consideran apropiado situar los procesos relacionales en el centro de la práctica educativa.

El enfoque educativo para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual y la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo, valoran la conveniencia de *no separar a quién aprende y quién enseña* en el proceso de enseñar y aprender a interpretar el mundo y las relaciones de los sujetos consigo mismos y con los otros.

Desde la aproximación pedagógica postmoderna y en las propuestas de trabajo de los

conceptos posmodernos en el aula, se privilegia el *aprendizaje colaborativo* y el trabajo en *pequeños grupos colaborativos de investigación*. Asimismo, *la instrucción de los estudiantes acerca de cómo aliarse y trabajar juntos más allá de sus diferencias*, es una de las cuatro prácticas educativas básicas defendidas por el enfoque multicultural y de reconstrucción social.

Finalmente, para la pedagogía crítica comunicativa “*ya no se piensa en términos de sujeto-profesor que transforma a los objetos –alumnos «sacándoles de su ignorancia», sino en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas que participan contribuyen desde la diversidad de su propia cultura*” (Ayuste y otros, 2006, p. 40).

Fomentar los métodos múltiples

Los construccionistas sociales resaltan la tendencia de cada comunidad científica de aplicar una medida o método que refleje los supuestos y los valores de esa comunidad. Por esta razón consideran que los métodos de investigación tradicionales tienden a conformar realidades determinadas. Estos autores proponen la aplicación de *diferentes métodos* que cuestionen la validez de lo que cada comunidad entiende como verdad.

Esta tendencia también se puede vincular con la pluralidad de métodos o metodologías para el análisis de la visión, visualidad y artefactos visuales defendida por la aproximación educativa crítica y performativa de la cultura visual. Desde este posicionamiento, se aboga por el empleo de aplicar un conjunto de metodologías¹² a la cultura visual que faciliten una *deconstrucción crítica y performativa* de dichas manifestaciones y de las maneras de ver y no ver.

Los autores de la educación artística postmoderna, a su vez, defienden el empleo de varios métodos etnográficos en el estudio de los temas educativos, para permitir así el análisis de la interrelación de fenómenos y cuestiones sociales, como por ejemplo la relación del poder con cuestiones étnicas o de género. También reclaman el empleo de metodologías varias en la búsqueda de múltiples significados en las representaciones, como el *pequeño relato*, el *doble código* y la *deconstrucción*.

La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo también apoya un acercamiento múltiple al objeto o tema de estudio. Se enfatizan las diferentes maneras de ver y de comprender un tema o cuestión. Una noticia, una novela, un artefacto de cultura popular pueden ofrecer distintas visiones sobre un mismo tema. Estas visiones se relacionan con la comunidad de discurso a la que pertenecen.

Finalmente, desde la pedagogía crítica se privilegian prácticas educativas en las que se exploran la pluralidad de voces de los grupos e individuos de la comunidad.

¹² Un sintético cuadro con diferentes perspectivas para el análisis de producciones culturales y cultura visual puede ser consultado en Hernández (2007, p. 48).

Alterar las fronteras de las disciplinas y partir de las micronarrativas

Desde el construccionismo social se defiende la idea de *alterar las fronteras de las disciplinas*, poniendo énfasis en el intercambio de realidades múltiples en ámbitos diversos como la ciencia, la política o la religión a partir del diálogo. Entendemos que esta idea se vincula a los principios del *pequeño relato*, que se caracteriza por un uso mayor del conocimiento local, por partir de las voces de informantes locales y por estar más abierto a tendencias pluralizadoras. También se vincula con la *deconstrucción* a la que se aludió anteriormente, ya que ambas se sitúan frente a la pedagogía de los grandes saberes.

Del mismo modo, los pedagogos críticos reclaman que la configuración de los currículos escolares debe huir de las metanarrativas y partir de las *micronarrativas*. Ésta se fundamentan en el valor de la diferencia, la cual alude al valor de la interrelación de las experiencias y bagajes culturales de los participantes.

Asimismo, la mayoría de autores del enfoque crítico proponen derribar las fronteras de las disciplinas impuestas históricamente por el positivismo y construir una *perspectiva crítica de la totalidad* (Giroux, 2004), que denuncie los constructos artificiales que separan las diversas disciplinas.

Por su parte, los autores de la educación artística postmoderna, al sostener que el arte es una forma de producción cultural (Geertz, 1983; Efland, Freedman y Sthur, 2003) consideran como requisito para su comprensión, entender el contexto en el que ésta es producida y apreciada. De aquí, surge la necesidad de que en el abordaje de los conceptos postmodernos en el aula se incluyan *conexiones interdisciplinarias* entre las disciplinas de arte y otras asignaturas escolares, en particular los estudios sociales. Es por ello que defienden un enfoque interdisciplinario del currículo con carácter de *collage*, en el sentido de que la educación está repleta de significados múltiples, complejos y discontinuos; en forma de red o entramado (Efland, 1995).lo que invita a docentes y a estudiantes a buscar significados en múltiples direcciones y sendas intelectuales.

Desde el enfoque educativo para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, no se concibe la cultura visual como una asignatura más en el currículo escolar, sino que se entiende como una perspectiva de estudio *transdisciplinar* que trata de establecer relaciones entre problemas, lugares y tiempos.

Asimismo, la perspectiva educativa de los proyectos, al entenderse como una expresión de la perspectiva del *conocimiento globalizado y relacional*, constituye una alternativa a la tradicional articulación disciplinar del saber, que trata de buscar relaciones entre determinados saberes que se aproximan a determinado tema.

Vinculación del proyecto educativo al ámbito de la comunidad con la intención de desvelar situaciones de dominación y contribuir al cambio social

Por último, cabe decir que todos los referentes teóricos que fundamentan este estudio

tratan de vincular el proyecto educativo al ámbito de la comunidad, con la intención de evidenciar situaciones de opresión social, cultural o política y potenciar la intervención y el cambio social. Dado que el objetivo prioritario de la educación artística postmoderna es preparar a los estudiantes para la comprensión de los mundos sociales y culturales en los que ellos habitan, el proyecto educativo se ha de vincular de forma constante con los contextos en los que se enmarca, de tal modo que esta intención sea efectiva. La idea de fondo es preparar a los estudiantes para *“convertirse en pensadores analíticos y críticos capaces de reconocer las circunstancias decisivas de sus vidas”* (Glant y Sleeter, 1993, citado en Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 143), es decir, capaces de reconocer los elementos utilizados por el poder para ejercer su dominación sobre los diversos colectivos y perpetuar el sistema de valores. Aunque la posibilidad de realizar acciones potencialmente transformadoras pueda considerarse, desde un marco postmoderno, una cuestión controvertida, observo que los autores de la educación artística postmoderna reconstruccionista lo contemplan.

En la teoría postmoderna el debate entre estructura y acción supone el descentramiento del sujeto (que se refiere a la forma en la que se halla el poder en la actualidad: disperso y diversificado), *“pero mantiene la idea que todo el individuo puede mejorar su propia vida”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p. 52). En lugar de defender la idea de que los seres humanos toman voluntariamente iniciativas que a su vez propician cambios, la teoría postmoderna se centra en la existencia de estructuras predeterminadas, cuyas contradicciones inherentes fuerzan determinados cambios (*Ibid.*).

Los autores de la educación artística postmoderna, al defender una pedagogía simultáneamente multicultural y de reconstrucción social, contemplan la reforma de la sociedad a fin de lograr mayor equidad social (Grant y Sleeter, 1993, citados en Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Consideran que un proyecto educativo anclado en este doble enfoque consiste en formar alumnos con vistas al *“derrocamiento de las estructuras injustas de la sociedad y la promoción de la diversidad social y cultural”* (Sleeter y Grant, 1987, citado en Efland, Freedman y Sthur, 2003, p.143).

También, desde la propuesta educativa para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual se busca contribuir a la *“comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo”* (Efland, 2004, citado en Hernández, 2007, p. 39). La idea central de esta propuesta es partir del estudio de los artefactos culturales, que son mediadores discursos y de posiciones de sujeto, y explorarlas, tratando de reconocer cómo representan temas vinculados a situaciones de poder y cómo influyen en nuestras visiones sobre esas situaciones. En esta exploración también se busca hacer explícitas las estrategias persuasivas mediadas por esos discursos, con el propósito de desarrollar en los sujetos posiciones críticas y performativas respecto a ellas. Por lo tanto en todo momento, las propuestas educativas se vinculan con cuestiones y temas sociales y culturales. Desde esta perspectiva, también se contemplan las posibilidades de acción y resistencia por parte de los sujetos, es decir, la aproximación que realiza esta perspectiva a las representaciones visuales, no consiste únicamente en hablar de lo que se puede ver

en estas representaciones, sino en “reconocer cómo cada uno se ve y es colocado en prácticas de discurso, como estrategia para provocar posiciones alternativas” (Hernández, 2007, p. 14). Por otro lado, la producción de narrativas visuales alternativas, evidencia las posibilidades de acción y resistencia de los sujetos y constituye una estrategia para dialogar y dar respuesta a las manifestaciones de cultura visual exploradas en el aula.

A su vez, los autores de la pedagogía crítica de resistencia parten de un “*cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales, culturales y políticos de más trascendencia y toman posturas ante los actos de injusticia, discriminación y violencia*” (Ayuste y otros, 2006, p. 41). Al promover una conciencia crítica entre los estudiantes, buscan indagar y desenmascarar los elementos de opresión utilizados por el poder y en simultáneo tratan de desarrollar un determinado tipo de acciones de intervención social, para promover la autonomía y la emancipación entre los estudiantes. En particular, Giroux (1990) considera que las escuelas y los docentes tienen la posibilidad de desarrollar un discurso contrahegemónico y deben educar para que los estudiantes participen en el proceso democrático y en la eliminación de las desigualdades sociales de sexo, clase, género, raza y religión, lo que lleva a contemplar la escuela como lugar de contestación y lucha. De este modo, las escuelas trabajan contra la opresión, contribuyen al cambio institucional y en pro de la democracia.

Desde el punto de vista del construccionismo social, se da valor a la toma de conciencia sobre los sesgos existentes entre educación y ciertos valores sociales, y se trata de explorarlos de manera que permitan imaginar alternativas. En relación al debate, si los seres humanos tienen voluntad libre, si pueden realizar acciones transformadoras o bien si nuestro comportamiento es determinado por la sociedad (debate entre acción y estructura), desde este abordaje, no se piensa ya de forma dicotómica, es decir, se contempla simultáneamente la posibilidad de acción humana y por extensión, de cambio social, así como los rasgos determinantes de la estructura social (Burr, 1997). Dado que la forma de acción humana se redefine, ya no se considera que la estructura social sea el producto de las acciones libremente elegidas por los seres humanos. Por lo tanto, se cree en la posibilidad de cambio social. De hecho, los Gergen (2011) sugieren desarrollar una sensibilidad crítica sobre las diversas tradiciones para comprender mejor los vacíos y silencios representados en la práctica educativa, así como para reconocer lo positivo de estas tradiciones y de las *posibilidades de crear nuevas formas de vida* que deriven de esta exploración e intercambio constantes.

Finalmente, desde la perspectiva educativa de los proyectos se procura esencialmente aprender a dar sentido a las cuestiones que abordamos sobre nosotros mismos y sobre el mundo. Ello conlleva vincular continuamente los temas y cuestiones educativas con los contextos en los que se enmarcan (social, político, cultural, global, local, etc.) y promover actividades que faciliten posibilidades de comprensión e interpretación de la realidad a los estudiantes. Al promover diferentes perspectivas de análisis y puntos de vista sobre situaciones que involucran al poder (cuestiones raciales, sociales, género, sexo, entre otras) con las temáticas y problemáticas tratadas, los proyectos contribuyen a desarrollar y

a constituir posicionamientos críticos, es decir, a desarrollar posibilidades de diálogo y de respuesta a las referidas problemáticas.

CAPÍTULO II

La Educación Artística en el contexto institucional y la formación permanente del profesorado



Sumario

Introducción al capítulo

1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA

Aproximación conceptual de Educación Visual y Plástica

Un análisis de los currículos de Educación Artística vigentes durante la LOE: continuismos con las propuestas curriculares anteriores

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN PERMANENTE

Significado de la formación del profesorado

Fases de la formación del profesorado

Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado

Modelos de formación permanente

Aproximación histórica a la formación permanente del profesorado

La formación permanente del profesorado de Educación Artística de Primaria y Secundaria obligatoria

3. EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE:

EL REFERENTE ACTUAL DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

La influencia de los cambios sociales en la formación docente y la generación de nuevas alternativas a nivel de la formación permanente del profesorado

La formación permanente entendida como desarrollo profesional

El proceso de desarrollo profesional docente

Factores que influyen en el proceso de desarrollo profesional docente

Fases del proceso de desarrollo profesional docente

Introducción al capítulo

El presente capítulo cuenta con tres partes diferenciadas. La primera consiste en un acercamiento a la realidad educativa de los docentes de Educación Artística a través de una aproximación al marco curricular de base, referencia fundamental de la actuación docente. Profundizo en la concepción de Educación Plástica y Visual propuesta y realizo un análisis de los currículos de las asignaturas de Educación Plástica (EP) y Educación Plástica y Visual (ESO) vigentes en el curso escolar 2009/2010.

En la segunda parte, abordo la formación del profesorado, sus diversas fases, las orientaciones conceptuales existentes y los modelos de formación permanente que de éstas se derivan. Realizo una breve aproximación histórica a la formación permanente en España y en Cataluña, y concluyo este apartado rescatando la escasa bibliografía existente sobre la formación permanente del profesorado de Educación Artística. .

En la última parte del capítulo, se trata el desarrollo profesional docente, que en la postmodernidad constituye la tendencia predominante en la formación permanente del profesorado. Identifico algunos de los desafíos, problemas y posibilidades que la postmodernidad plantea a la formación docente, así como las nuevas perspectivas y metodologías surgidas en el campo. Prosigo con la aproximación a los procesos de desarrollo profesional docente, abordando los factores que pueden influir en ellos y las fases por las que transitan. En este recorrido señalo los aspectos que van guiando la elaboración y el desarrollo del proyecto piloto de formación permanente diseñado en la investigación.

1. La Educación Artística en los contextos educativos de Primaria y Secundaria Obligatoria

Aproximación conceptual de Educación Plástica y Visual

Tanto en el pasado como en la actualidad abundan distintas concepciones y versiones en la enseñanza de las artes que asumen denominaciones diferentes. El Dibujo, la Educación Estética, los Trabajos Manuales, la Expresión Plástica, la Educación Plástica y Visual, la Educación por el Arte, la Expresión Artística, la Educación Artística, las Artes Plásticas, las Artes Visuales, y más recientemente los Estudios Visuales o los Estudios de la Cultura Visual son algunas de las designaciones más utilizadas en el ámbito educativo.

En relación a los cambios de nombre en las disciplinas diversos autores sostienen que éstos no son accidentales, sino que responden a formas de comprensión, ordenación e interpretación de la realidad (Hernández, 2000). Es decir, reflejan una ideología, en cuanto relación imaginaria de los individuos con sus condiciones de existencia (Althusser, citado en Hernández, 2000). Para explicar los cambios o cambios de ideologías que se producen en las diferentes disciplinas, existen dos posiciones enfrentadas: la externalista que sostiene que *“los problemas que emergen en cada una de las materias del saber organizado están en íntima dependencia con las concepciones en torno al trabajo, la democracia y la individualidad vigentes en cada momento”* (Hernández, 1995, p. 30) y la esencialista que sostiene que *“los problemas que abordan las diferentes disciplinas son autónomos con respecto al contexto en el que se producen y que dependen en definitiva del trabajo e intercambio de los especialistas que se dedican a ellas”* (Ibíd.).

Desde los ámbitos de la Sociología y de la Historia de la Educación y en una posición cercana al enfoque externalista, autores como Freedman y Popkewitz (1987, citados en Hernández, 2000) defienden que existe una clara conexión entre las tendencias que se adoptan en Educación artística y determinadas decisiones sociales y políticas. En esta misma línea, Hernández (1995; 2000) considera esta relación como reguladora de formas de actuación, y trata de evidenciar la relación de un determinado modelo social y las concepciones y prácticas en la historia de la Educación artística. Considera que la cuestión de la denominación es apenas una evidencia de la relación entre la Educación artística y el sistema de representaciones y valores sociales relacionados con el arte, y en el caso español identifica cuatro grandes tendencias: el Dibujo, los Trabajos Manuales, la Expresión Plástica y la Educación Plástica y Visual.

Por otra parte, estas tendencias representan *grosso modo* las varias etapas de la Educación Artística en España. La tendencia vigente hoy en día e implementada con la puesta en marcha de la LOGSE en 1990, es la de Educación Plástica y Visual. No obstante, es interesante observar que las prácticas educativas de muchos docentes de

Educación Artística se pueden definir como más cercanas al Dibujo o a las Manualidades.

Con la finalidad de realizar un acercamiento a la Educación Plástica y Visual, consideré conveniente introducir las demás tendencias, y apreciar así el recorrido de la disciplina y las relaciones que a lo largo del tiempo ha establecido con los modelos sociales.

La denominación Dibujo fue largamente utilizada desde la mitad del siglo XVIII y las primeras iniciativas sobre la educación universal hasta la adopción de una nueva denominación en el currículo de la Ley general de Educación de 1970. Desde el siglo XVIII que determinadas personalidades vinculadas a los principios de la Ilustración van a tratar de adaptar el país y las escuelas a los cambios europeos. Surgen una serie de reformas legislativas que introducen nuevas ideas sobre la educación y tangencialmente sobre la Educación Artística. Dentro de este ámbito se pueden apreciar fundamentalmente dos propósitos. Por un lado, se buscan desarrollar las habilidades relacionadas con el dibujo con el fin de cualificar trabajadores para las necesidades industriales y por otro, se atiende de forma especial a la formación popular de los artesanos, pues se reconoce al papel mediador de las Artes como conformador de la ideología de los grupos sociales dominantes.

En el inicio del siglo XIX el interés por el dibujo se vincula con la enseñanza de la educación literaria - el arte de leer y escribir - asociado a un plan de instrucción pública y con la enseñanza de la filosofía práctica o ciencias que se derivan del arte de calcular (dibujo natural y científico, moral social y economía civil). Durante este período y bajo las ideas de los reformadores de la Escuela Nueva, se pasa de una orientación del dibujo como conformadora de un sistema de valores, a una orientación que resalta el valor del dibujo por su contribución a la formación estética de los individuos. Este movimiento pedagógico renovador viene a desplazar el arte del ámbito de la regla al de la expresión y se empieza a utilizar el término educación estética referido al ámbito escolar. Ésta será cultivada a través de la práctica del dibujo, que otorga la posibilidad de *“ofrecer una visión estética global al individuo que sirviera de equilibrio y contrapunto frente a disciplinas como Matemáticas o Gramática”* (Hernández, 2000, p. 70). En la educación de los niños y niñas se buscaba promover las bases de una educación estética que se desarrollaba en la práctica educativa a través del dibujo espontáneo y que en su origen enlazaba *“con los principios espontaneistas, sensorialistas ya esbozados por Rousseau en el siglo XVIII”* (Ibíd.), lo cual, como señala Hernández, se va a mantener como uno de los ejes orientadores de una tendencia de educación artística que enraíza entre los educadores y la sociedad española hasta días de hoy. Esta visión origina una serie de debates en la década de los años 20 y 30 del siglo pasado por el planteamiento del dilema que suponía seguir una práctica basada en el dibujo de copia o en el dibujo libre y espontáneo.

La tendencia educativa de los Trabajos Manuales se extiende en el contexto educativo español durante el régimen franquista y se centra en la realización de trabajos manuales como forma de introducir un nuevo sistema de representaciones. Entre las medidas adoptadas por el nuevo Gobierno se encuentran la supresión de la coeducación y la nueva orientación de la educación de la mujer vinculada sobre todo con la realización de trabajos

manuales asociados a la materia de Hogar, que se introduce como obligatoria en las escuelas de Primaria y Secundaria. La enseñanza prioriza básicamente el desarrollo de las destrezas o habilidades manuales, entendidas como el dominio de los materiales, instrumentos y técnicas, con finalidades de representación miméticas. Se realizan actividades de dibujo geométrico, la copia de láminas y la producción de objetos populares y bonitos y que tienen como finalidad filtrar los valores del régimen y “*educar la voluntad, la constancia, el esfuerzo, la precisión, el método y la responsabilidad*” (Hernández, 2000, p. 75). Se buscaba de forma subrepticia establecer determinadas pautas sociales y regular la experiencia de la población. Hoy en día, excluida la función de vehicular ideas y valores de un sistema dictatorial, sigue presente en manuales escolares y en las prácticas educativas de docentes de Educación artística sobre todo a nivel de Primaria.

Con la victoria de los aliados en la II Guerra Mundial, autores como Read, Stern o Lowenfeld van a cuestionar las concepciones dominantes en educación artística y, como reacción a nuevas posibles actitudes totalitarias, van a plantear que el Arte debe contribuir a que las nuevas generaciones sean educadas en la Libertad. Estas ideas llegan a España a mitad de los años sesenta y calan entre los profesores de dibujo y trabajos manuales, que buscaban alternativas educativas a las propuestas por el franquismo o como reacción al propio sistema político. Desde este nuevo enfoque se considera que la educación artística debe apuntar al desarrollo libre y creativo de los niños y niñas y no al producto artístico. Igualmente, se considera que el Arte es esencial para que los niños y niñas puedan expresarse, proyectar sus sentimientos, emociones y su mundo interior que, de no ser por el medio artístico, no podrían comunicar. Desde ese momento se empieza a designar a la Educación Artística como «área de expresión» y se añade el calificativo de «plástica» por un doble motivo. Por un lado, por la influencia de los referentes educativos franceses y el descrédito que la noción de Arte, asociada al Arte académico, había adquirido entre los movimientos sociales (Hernández, 2000). Por otro, “*con la influencia de los planteamientos evolutivos en la formación del profesorado (...) que lleva a considerar, que es la plástica (...) donde el niño puede situarse mientras que lo «lo artístico» requiere, para afrontarlo, llegar a la complejidad de otros estadios de desarrollo*” (Hernández, 1994, citado en Barragán, 1997, p. 162). La denominación Expresión Plástica se institucionaliza con la reforma Educativa de 1970.

La denominación Educación Plástica y Visual es adoptada con la entrada en vigor de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) en 1990 y es la que se transmite en la vigente¹³ Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE). Con la propuesta curricular de 1990 el área de Educación Artística sufrió algunos cambios importantes relacionados con los presupuestos previos relativos al área. Así, se pasa a fundamentar una concepción del Arte como un sistema de comunicación y se apuesta por resaltar los componentes teóricos, en un área que hasta ese momento se concebía exclusivamente

¹³ En los cursos escolares 2009/10 y 2010/11, durante los cuales se realizó la parte empírica de la investigación, la LOE estaba ya plenamente aplicada. En el presente trabajo se recoge el análisis de los documentos oficiales vigentes en ese momento. Actualmente, la ley que regula el actual sistema educativo es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

como práctica, introduciendo la conciencia de que la educación artística tiene gran valor educativo como motor del desarrollo de estrategias cognitivas (Juanola, 1992). Igualmente, el objeto de estudio deja de ser la «expresión plástica» (en la reforma de 1970) para centrarse en el mundo de las imágenes y el conocimiento del entorno artístico y el patrimonio cultural (*Ibid.*). Ante esta nueva concepción, la principal tarea de la Educación Artística consiste en “*desarrollar los mecanismos personales de apreciación, relacionados con las leyes visuales: y dar una capacidad de comunicación lectora, expresiva y comunicativa a través de la imagen*” (Juanola, 1992, p. 13). Es decir, la Educación Plástica y Visual vendría a ser el medio para la alfabetización visual de los estudiantes, entendida como el aprendizaje de un lenguaje visual (conjunto de códigos visuales) que les permitiría descodificar y emitir mensajes, tanto provenientes de la alta cultura como de los media.

El hecho de que esta materia adopte denominaciones diferentes en las diversas etapas educativas - Lenguaje Plástico, en Educación Infantil, Educación Plástica en Educación Primaria y Educación Plástica y Visual en Educación Secundaria - viene a producir cierta ambigüedad en su delimitación conceptual.

Un análisis de los currículos de Educación Artística vigentes durante la LOE: continuismos con las propuestas curriculares anteriores

En el apartado anterior, y a partir de una aproximación a las denominaciones adoptadas en la educación obligatoria, se han podido observar algunos aspectos reflejados por las diferentes reformas educativas. En el presente apartado llevo a cabo un análisis de los diseños curriculares de las disciplinas, Educación Plástica y Educación Plástica y Visual durante la vigencia de la LOE.

En el momento de la realización del estudio, los currículos de Educación Plástica y de Educación Plástica y Visual estaban regulados por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) vigente desde 2006 e implementada en Primaria y Secundaria entre los cursos escolares 2007/08 – 2009/10. Esta ley derogó la anterior Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), aunque los principios presentes en el texto legislativo actual que se refieren a los currículos de las asignaturas citadas, son muy similares a los anteriores.

La puesta en marcha de LOGSE vino a traer en su momento significativas alteraciones en la globalidad del sistema educativo. La gestión democrática de los centros, la creación de un sistema descentralizado de enseñanzas en España, la ampliación de la escolaridad mínima obligatoria hasta los dieciséis años, la potenciación de un modelo de enseñanza constructivista y la previsión de modelos abiertos y flexibles de currículo con diferentes niveles de concreción, fueron algunos de los aspectos más significativos introducidos por esta Ley. En el área de la Educación Artística también se verificaron relevantes

innovaciones, sobre todo en la enseñanza Secundaria. Los contenidos de la disciplina de Educación Plástica y Visual se amplían y son distribuidos por los cuatro cursos de la enseñanza Secundaria Obligatoria y tanto en Educación Plástica (EP) como en Educación Plástica y Visual (ESO) se presta atención por primera vez a aspectos conceptuales de la educación artística (Pol, 1994, citado en Hernández, 1995). Otra de las innovaciones más importantes se da con la incorporación de las enseñanzas artísticas en el sistema general, lo que implica la introducción del Bachillerato Artístico en la enseñanza Secundaria post-obligatoria, así como la creación del título dedicado a esta especialidad.

A su vez, la LOE tiene como objetivo adecuar la regulación legal no universitaria a la realidad actual de España bajo los principios de calidad de la educación para todo el alumnado y pretende instaurarla equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto, justicia, etc. Una de las novedades de esta Ley se refiere a la incorporación de las competencias básicas al currículo, que se pueden definir como aquellos aprendizajes que deben ser necesariamente consolidados por el alumnado al final de cada etapa educativa. Asimismo, introduce en el currículo de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La enseñanza de otras religiones, así como el carácter voluntario de cursar tales asignaturas por el alumnado es otra de las medidas promulgadas por la LOE. Cabe por último destacar que esta Ley altera la organización de los contenidos de algunas asignaturas, para que parte de ellos se impartan sólo en 1º y 3º o en 2º y 4º de Secundaria Obligatoria, para sustituirlas por otras disciplinas. En relación a las asignaturas de Educación Plástica (EP) y Educación Plástica y Visual (ESO) esta Ley supuso una pérdida de carga horaria significativa en 5º de Primaria y en 2ª de la ESO, curso éste último en el que a partir de la LOE no se imparte esta materia.

En el cuadro 1 trato de ordenar las finalidades y contenidos de las asignaturas de Educación Plástica (EP) y Educación Plástica y Visual (ESO) presentes en la LOGSE y en la LOE, siendo ésta última la ley vigente durante el estudio empírico. También incluyo las referencias a estas materias en la Ley General de Educación (LGE) de 1970, con lo que es posible efectuar una lectura comparativa entre las diversas propuestas y observar el recorrido del área desde la década de los setenta hasta la entrada en vigor de la ley actual (LOMCE).

En términos globales, se puede observar diferencias significativas entre la propuesta de los 70 y la de los 90, que revelan entre otros aspectos el cambio de la concepción del Arte, desde una tendencia o racionalidad expresiva y creativa hacia una tendencia comunicativa¹⁴ (Hernández, 2000). Además, se puede constatar una gran similitud entre la reforma curricular de los 90 y la propuesta del 2006. Ambas, resaltan la importancia de la lectura y comprensión de la imagen y de las manifestaciones artísticas, desde una aproximación semiótica o comunicativa. Para alcanzar esta finalidad, proponen el

¹⁴ Estos tópicos se desarrollan en el apartado *El currículo como combinación de distintas concepciones sobre el arte y la educación* del presente capítulo.

desarrollo de capacidades de reconocimiento visual (perceptivas) y de expresión plástica de sentimientos e ideas. También enfatizan el análisis y el conocimiento y disfrute de las obras artísticas y la utilización de códigos y técnicas como finalidades a lograr. Aunque en estas propuestas curriculares predomine una tendencia comunicativa y perceptiva para los niveles de enseñanza en análisis, sigue coexistiendo la tendencia expresiva sobretudo en Primaria (Hernández, 2000).

	Reforma 1970	Reforma 1990 (MEC, 1990)	Reforma 2006 (MEC, 2006a)
PRIMARIA	<p>EXPRESIÓN PLÁSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfacer la «necesidad de expresión del niño». ▪ Estimular la «espontaneidad creativa». ▪ Introducir a la «comprensión de las obras artísticas de todos los tiempos» y a la «cultura visual». 	<p>EDUCACIÓN PLÁSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Importancia de la «lectura de la imagen». ▪ Educar para «saber mirar, analizar y comprender la imagen». ▪ El «análisis y disfrute de la obra artística». ▪ Potenciar la «percepción de representaciones plásticas y de la expresión de sentimientos e ideas». ▪ El «uso expresivo de la representación plástica». ▪ Introducir el «análisis y reflexión acerca de la producción artística», con la finalidad de «descubrir valores de belleza en un objeto». <p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> -La imagen y la forma; -La elaboración de composiciones plásticas e imágenes; -La composición plástica y visual: elementos formales; -Artes y cultura. 	<p>PLÁSTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer la «percepción y expresión estética» posibilitando la «formación general y cultural del alumnado». ▪ Favorecer «el conocimiento y disfrute de producciones plásticas». ▪ Ayudar «al alumnado a iniciarse en la percepción y la comprensión del mundo que le rodea y a ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás». ▪ Favorecer «la expresión de sentimientos e ideas mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas». ▪ «Se abordan cuestiones espaciales, la interpretación del significado de las imágenes y el análisis de los mensajes icónicos». <p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Observación plástica; -Expresión y creación plástica;

Cuadro 1: Cuadro comparativo de las propuestas de Reforma del 1970, 1990 y 2006 relativas a la disciplina de Educación Plástica en la Enseñanza Primaria en España. Adaptado de Aguirre (2000) y Hernández (2000).

	Reforma 1970	Reforma 1990 (MEC, 1990)	Reforma 2006 (MEC, 2006a)
SECUNDARIA	<p>FORMACIÓN ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico. ▪ Educar su sensibilidad para una valoración de las obras de arte. ▪ Proporcionarles las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad. <p>Asignatura de Dibujo <i>Primer curso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Estructura de la forma plana, -Trazados geométricos lineales, Estructura de la forma tridimensional, -Sistemas de representación (diéd. y axon.), -Lenguaje, forma, color y diseño. 	<p>EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar en el alumnado «capacidades de expresión, análisis, crítica, apreciación y categorización de las imágenes». ▪ Relacionarse con la «inundación de información visual». ▪ Educar en la imagen permite, a la vez, un acceso más profundo a la realidad y una capacidad de distanciamiento crítico respecto a ella. ▪ Capacitarles para asimilar su entorno visual y plástico con actitud reflexiva y crítica. ▪ Capacitarles para lograr el disfrute artístico de las obras de arte y de objetos e imágenes del entorno ordinario. ▪ El saber ver se relaciona con la percepción visual inmediata y la comprensión conceptual y el saber hacer se relaciona con la representación y la instrumentación. ▪ Favorecer el conocimiento de técnicas y procedimientos. ▪ Desarrollar la sensibilidad artística, a través del análisis y la apreciación de los valores estéticos presentes en el entorno visual y plástico y en particular en las manifestaciones de arte popular. <p>Directrices para el desarrollo de los contenidos del área: saber ver y saber hacer.</p> <p>Contenidos <i>Primer a tercer Curso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Lenguaje visual; -Elementos configurativos del lenguaje visual; -Espacio y volumen; -La representación de las formas planas, -Procedimientos y técnicas utilizados en los lenguajes visuales, -Apreciación del proceso de creación en las artes visuales. <p><i>Cuarto Curso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Sintaxis del lenguaje visual y plástico; -Análisis crítico y apreciación del entorno visual y plástico; -Uso y análisis de técnicas y procedimientos expresivos. 	<p>EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «Desarrollar en el alumnado capacidades perceptivas, expresivas y estéticas». ▪ «Para comprender la realidad, cada vez más configurada como un mundo de imágenes y objetos». ▪ «Potenciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la inteligencia emocional. ▪ Favorecer el razonamiento crítico ante la realidad plástica, visual y social». ▪ «Predisponer al alumnado para el disfrute del entorno natural, social y cultural». ▪ «Dotar de las destrezas necesarias para usar los elementos plásticos como recursos expresivos», ▪ «Saber ver para comprender y saber hacer para expresarse, con la finalidad de comunicarse, producir y crear y conocer mejor la realidad y a uno mismo, para transformarla y transformarse». <p>Contenidos <i>Primer a tercer Curso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Observación; -Experimentación y descubrimiento; -Entorno audiovisual y multimedia; -Expresión y creación; -Lectura y valoración de los referentes artísticos. <p><i>Cuarto Curso</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Procesos comunes a la creación artística; -Expresión plástica y visual; -Artes gráficas y el diseño; -Imagen y sonido; -Descripción objetiva de formas.

Cuadro 2: Cuadro comparativo de las propuestas de Reforma del 1970, 1990 y 2006 relativas a la disciplina de Educación Plástica y Visual de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. Adaptado de Aguirre (2000) y Hernández (2000).

Otra vía que permite identificar continuidades y cambios entre estas propuestas curriculares, es comparar los objetivos generales para cada etapa educativa. Con esa finalidad dispuse en un cuadro los objetivos que guardan correspondencia entre ambas reformas para cada nivel de enseñanza (ver cuadros 3 y 4).

Tanto en Primaria como en Secundaria se puede observar casi una plena correspondencia entre éstos, salvo dos excepciones en cada nivel de enseñanza. En este sentido, dos de los objetivos enunciados en la LOE para los diferentes niveles educativos guardan una correspondencia parcial con los de la reforma anterior y hay otros dos casos en que la propuesta curricular de 2006 introduce dos nuevos objetivos.

Educación Plástica (EP) RD 1006/1991 (MEC, 1991a)	Educación Plástica (EP) RD 1513/ 2006 (MEC, 2006b)
1. Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego.	1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Aplicar sus conocimientos artísticos a la observación de las características más significativas de las situaciones y objetos de la realidad cotidiana, intentando seleccionar aquellas que considere más útiles y adecuadas para el desarrollo de las actividades artísticas y expresivas.	3. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
3. Utilizar el conocimiento de los elementos plásticos, musicales y dramáticos básicos, en el análisis de producciones artísticas propias y ajenas y en la elaboración de producciones propias.	4. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas. (CORRESPONDENCIA PARCIAL)
4. Expresarse y comunicarse produciendo mensajes diversos, utilizando para ello los códigos y formas básicas de los distintos lenguajes artísticos, así como sus técnicas específicas.	2. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
5. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa que supongan papeles diferenciados y complementarios en la elaboración de un producto final.	8. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
6. Explorar materiales e instrumentos diversos (musicales, plásticos y dramáticos) para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.	2. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
8. Conocer los medios de comunicación en los que operan la imagen y el sonido, y los contextos en que se desarrollan, siendo capaz de apreciar críticamente los elementos de interés expresivo y estético.	5. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.

10. Tener confianza en las elaboraciones artísticas propias, disfrutar con su realización y apreciar su contribución al goce y al bienestar personal.	7. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.
11. Conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración.	6. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
	9. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público en la observación de sus producciones. (OBJETIVO SIN CORRESPONDENCIA)

Cuadro 3: Cuadro comparativo de los objetivos de Educación Plástica de la Enseñanza Primaria de las propuestas de Reforma curricular del 1990 y del 2006 en España.

Educación Plástica y Visual (ESO) RD 1007/1991 (MEC, 1991b)	Educación Plástica y Visual (ESO) RD 1631/2006 (MEC, 2006c)
1. Percibir e interpretar críticamente las imágenes y las formas de su entorno, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.	1. Observar, percibir, comprender e interpretar de forma crítica las imágenes del entorno natural y cultural, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales.
2. Apreciar el hecho artístico como fuente de goce estético y como parte integrante de un patrimonio cultural, contribuyendo activamente a su respeto, conservación y mejora.	2.1. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora.
3. Expresarse con actitud creativa, utilizando los códigos, terminología y procedimientos del lenguaje visual y plástico con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación.	4. Expresarse con creatividad, mediante las herramientas del lenguaje plástico y visual y saber relacionarlas con otros ámbitos de conocimiento.
4. Comprender las relaciones del lenguaje visual y plástico con otros lenguajes, eligiendo la fórmula expresiva más adecuada en función de sus necesidades de comunicación.	3. Comprender las relaciones del lenguaje plástico y visual con otros lenguajes y elegir la fórmula expresiva más adecuada en función de las necesidades de comunicación.
5. Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos, y elaborar juicios y criterios personales que le permitan actuar con iniciativa.	2.2. Apreciar los valores culturales y estéticos, identificando, interpretando y valorando sus contenidos; entenderlos como parte de la diversidad cultural, contribuyendo a su respeto, conservación y mejora. (CORRESPONDENCIA PARCIAL)
6. Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales.	9. Relacionarse con otras personas participando en actividades de grupo con flexibilidad y responsabilidad, favoreciendo el diálogo, la colaboración y la comunicación.
7. Valorar la importancia del lenguaje visual y plástico como medio de expresión de vivencias, sentimientos e ideas, superar inhibiciones y apreciar su contribución al equilibrio y bienestar personal.	5. Utilizar el lenguaje plástico para representar emociones y sentimientos, vivencias e ideas, contribuyendo a la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas.
	7. Representar cuerpos y espacios simples mediante el uso de la perspectiva, las proporciones y la representación de las cualidades

	de las superficies y el detalle, de manera que sean eficaces para la comunicación. (OBJETIVO SIN CORRESPONDENCIA)
8. Apreciar las posibilidades expresivas que ofrece la investigación con diversas técnicas plásticas y visuales, valorando el esfuerzo de superación que supone el proceso creativo.	6. Utilizar las diversas técnicas plásticas y visuales y las Tecnologías de la Información y la comunicación para aplicarlas en las propias creaciones.
9. Planificar, individual o conjuntamente, las fases del proceso de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar, cada una de las fases.	8. Planificar y reflexionar, de forma individual y cooperativamente, sobre el proceso de realización de un objeto partiendo de unos objetivos prefijados y revisar y valorar, al final de cada fase, el estado de su consecución.

Cuadro 4: Cuadro comparativo de los objetivos de Educación Plástica y Visual de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de las propuestas de Reforma curricular del 1990 y del 2006 en España.

A partir de la comprensión del objeto, función y campo de trabajo de la educación artística, diversos autores se han pronunciado sobre algunas carencias y orientación que toma el diseño curricular propuesto en la LOGSE (Aguirre, 2000; Barragán, 1997; Hernández, 1995, 2000; Juanola, 1992; Rifà Valls, 2003) el cual se prorroga en la actualidad al abrigo de la LOE. Entre los aspectos más cuestionables de estas propuestas curriculares se pueden señalar: (1) la globalización de las áreas artísticas en primaria, (2) la imagen como centro del currículo, (3) la asimilación de las Artes como un lenguaje, (4) el predominio de la tendencia manual y procedimentalista, (5) la presentación de la educación artística no como un saber con interés en sí mismo, (6) la tendencia a obviar las referencias a términos relacionados con el arte y por último, (7) el currículo como combinación de distintas concepciones sobre el arte y la educación.

A continuación, expongo algunos de los argumentos que llevaron a los autores citados a cuestionar las opciones administrativas manifestados currículos. Llevaré a cabo el desarrollo de estas ideas sobre el conjunto de las materias de Educación Plástica (EP) y Educación Plástica y Visual (ESO), puesto que el hilo conductor del diseño curricular, que se puede entender como “*la voluntad de capacitar al alumnado para comprender y expresarse mediante lenguajes visuales*” (Aguirre, 2000, p. 29), es común para las diversas etapas educativas. Cuando se requiera el tratamiento de aspectos particulares referentes a una etapa o materia, lo especificaré.

La globalización de las áreas artísticas en primaria

Si en la LOGSE se consideraba la Educación Artística¹⁵ como una macro-área que comprendía la Educación Plástica, la Música y la Dramatización, en la Reforma del 2006, la Educación Artística está integrada por dos áreas, la Plástica y la Música. Sobre el tratamiento globalizador dado a estas materias, ya en la anterior reforma (LOGSE)

¹⁵ En la LOGSE se emplea la denominación Educación Artística para designar la macro-área de enseñanza Primaria compuesta por la Educación Plástica, la Música y la Dramatización. En la LOE esta designación se refiere al conjunto de las materias de Plástica y Música.

Hernández (1994) cuestionó si esta globalidad estaba justificada o si por el contrario, el tratamiento de estas materias requería un tratamiento diferencial. A su entender, cada área ha de organizarse de forma autónoma para tal de crear un espacio curricular propio. En cuanto a una posible actitud globalizadora, considera que ésta no sólo ha de ser específica del área artística sino de todas las enseñanzas de la escuela Primaria. A este respecto, Aguirre (2000) indica que la LOGSE, al proponer la integración de las artes en una sola área, demuestra una intención de que la Educación Artística refleje las actuales prácticas artísticas cada vez más multimediáticas, siendo éste en su opinión uno de los mayores aciertos de la reforma curricular. Sin embargo, señala que la falta de precisión de cómo deben articularse estas materias en el desarrollo curricular y la inexistencia de una reforma paralela de la organización escolar y universitaria (Aguirre, 2000; Hernández, 2000), provocan que en la práctica el profesorado ignore que comparte currículo con las restantes materias artísticas, de modo que no se plantea ningún tipo de coordinación o interdisciplinariedad. Este hecho desnaturaliza la idea unificadora de las artes y desvirtúa las intenciones curriculares.

La imagen como centro del currículo

En los currículos de educación artística de la Reforma de los 90, se considera *la imagen* (ya sea realizada por procedimientos clásicos o tecnológicos) como uno de los tres conceptos centrales (junto con *la percepción y la expresión*, y *el análisis y reflexión acerca de la producción artística*) del currículo de Educación Artística de Primaria. Se argumenta que puesto que la imagen es un elemento de consumo masivo en nuestra sociedad, deviene necesario, “*educar para saber mirar, analizar y comprender la imagen*” (MEC, 1991a).

En este sentido, la Educación Plástica trata de ayudar al alumnado a leer el mensaje, a iniciarle en la interpretación de significados y en el análisis de los mensajes icónicos. Por lo tanto, se trata de promocionar al alumnado como “lector” del mundo visual. Como refiere Rifà (2003), el proceso de *alfabetización visual* prepara a los estudiantes como consumidores de imágenes y como técnicos capacitados para el desarrollo de trabajos básicos en el campo de la producción de imágenes. Aguirre (2000) a su vez, considera que la utilización del término y concepto *imagen* surge en sustitución del de arte. Aunque reconozca la importancia de la *imagen* en la cultura actual, le parece excesivo ordenar todo el currículo de la educación artística en torno a ésta. Para Hernández (2000) el hecho de que esta propuesta curricular tienda a favorecer la formación de consumidores de imágenes demuestra un profundo eclecticismo y desapruueba que muchas de las artes visuales contemporáneas – instalaciones, performances, multimedia... - no tengan cabida en la denominación de *imagen*. Asimismo, considera que el objeto de la educación artística en la sociedad postmoderna no debería ser el de aprender a *leer* una imagen en el sentido expuesto anteriormente, sino *conocer* críticamente las diferentes manifestaciones artísticas de cada cultura. Es decir, “*la educación artística tendría como objeto las manifestaciones (artísticas) de todo tipo, como vehículo de conocimiento (en*

cuanto comprensión, comunicación y expresión) de las manifestaciones simbólicas de las diferentes épocas y culturas” (Hernández, 2000, p. 79).

El énfasis en la *lectura de la imagen* como el centro del currículo de la propuesta de los 90 aparenta dislocarse, en la propuesta curricular actual, a la *percepción y expresión estéticas* de las producciones plásticas (LOE). En todo caso, si se procede a un análisis de los objetivos para la etapa de Primaria se entrevé que los presupuestos pedagógicos siguen apostando por la interpretación del significado de las imágenes y el análisis de los mensajes icónicos.

La cuestión de asimilar las Artes como un lenguaje

Para Barragán (1997) la orientación del área de Educación Plástica y Visual en la enseñanza Secundaria propuesta en la LOGSE se fundamenta en una única finalidad: la adquisición de un lenguaje visual y plástico que capacite al alumno en dos tipos de actividades básicas: las que implican interpretación de imágenes (lenguaje visual) y las que implican la producción gráfico-plástica (lenguaje plástico). Esta tendencia a la comprensión y expresión mediante lenguajes visuales está presente en todas las etapas educativas de la propuesta en análisis. En palabras de Aguirre (2000):

“la voluntad de capacitar al alumnado para comprender y expresarse mediante lenguajes visuales, siguiendo una progresión en el aprendizaje que comienza en Infantil, promoviendo la expresión y el conocimiento de códigos visuales simples, sigue en Primaria, introduciendo a los alumnos en el uso y comprensión de los elementos del lenguaje visual y se completa en Secundaria con la profundización y el pleno desarrollo de esta tarea” (p. 29).

También Hernández (2000) refiere que la orientación curricular de educación artística propuesta en la LOGSE recupera la noción de Arte como lenguaje, tendencia ésta, que se inicia en la Bauhaus y que perdura hasta los planteamientos semiológicos de los años ochenta sobre todo en Italia, siendo Lucía Lazzotti su principal difusora. La traducción de una publicación de esta autora en 1983 con formato de libro de texto, constituyó en España una referencia ineludible para la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En la Reforma educativa del 2006 (LOE) se mantiene este mismo presupuesto, la tendencia de identificar la Educación Artística con un tipo de lenguaje, el visual y plástico. Así pues, en ambas reformas educativas se aborda la educación artística desde la perspectiva comunicativa o analítico-formalista.

Esta orientación prioriza la enseñanza de los elementos formales de las imágenes y las «leyes» de la composición, que articulan estos elementos en el marco físico de la imagen, y a los cuales se añaden las nociones comunicacionales de «mensaje» y «código» (Hernández, 2000). Los argumentos que impulsan esta orientación *“defienden un paralelismo entre las actividades de producción y lectura de un texto lingüístico y las actividades de la misma naturaleza pero aplicadas a un texto visual o imagen”*, dando origen a la idea de alfabetización visual (Barragán, 1997, p. 170). Para Hernández (2000),

la comunicación visual no responde a una categoría universal ya que la traducción de la lengua hablada o escrita a las imágenes y viceversa es bastante cuestionable. Entiende que la reducción de la comunicación visual a unos determinados códigos simplifica el problema de la lectura de la imagen, que no simplemente se «lee» a partir de signos o de las características formalistas de las imágenes. Considera que seguir “*el camino de la identificación conceptual, hace perder el riesgo del aprendizaje de la complejidad en las Artes Visuales*” (p. 103).

La tarea principal de la Educación Artística: el desarrollo de la percepción y la expresión

La percepción y la expresión son según Hernández (2000) otro de los tres conceptos centrales (juntamente con *la lectura de la imagen y el análisis y reflexión acerca de la producción artística*) de la propuesta curricular de los 90. En la actual propuesta educativa (LOE) se mantiene esta misma consideración, tal y como se puede apreciar en los objetivos concretados en el texto legislativo.

“La Educación Primaria ha de potenciar el desarrollo de las capacidades necesarias para la realización de dos procesos básicos: el de la percepción de representaciones plásticas, musicales y dramáticas, y el de la expresión de sentimientos y de ideas, a través de esos mismos medios” (MEC, 2006b).

“El área de Educación artística tiene el propósito de favorecer la percepción y la expresión estética del alumnado y de posibilitar la apropiación de contenidos imprescindibles para su formación general y cultural” (*Ibid.*).

Teniendo presente que la finalidad de la Educación Artística propuesta en ambas reformas apunta a la constitución de un tipo de alumnado visualmente alfabetizado, o dicho de otro modo, dotado de una capacidad de comunicación, lectora y expresiva a través de la imagen (Juanola, 1992), las tareas centrales del área vienen a ocuparse de actividades relacionadas con el desarrollo de procesos perceptivos que implican la interpretación de imágenes, es decir, la interpretación del lenguaje visual presente en la imagen. Éstos se relacionan con procesos expresivos que implican la producción gráfico-plástica y que apuntan al desarrollo del lenguaje plástico.

En la actualidad, las disciplinas que ayudan a la comprensión del hecho artístico no se reducen a la semiótica, tal como ésta se presentaba en el pasado y todavía hoy se formaliza en las propuestas curriculares en análisis. Apostar por el abordaje del lenguaje perceptivo y expresivo, significa centrarse en el análisis y producción de imágenes, resaltando la importancia de las cualidades externas y materiales y prescindiendo de los aspectos simbólicos y culturales y de las posibilidades interpretativas y críticas que encierran los productos culturales (Hernández, 2000).

Orientación procedimental y manual del currículo

Una de las finalidades básicas de la Educación Plástica en la reforma educativa de los 90, era huir de antiguas tendencias de procedimentalización y manualización, sustituyéndolas por “*el dominio de conceptos y de procesos relacionados con la línea, el color, la superficie, el volumen y la textura de los materiales*” (MEC,1991a) es decir, por una conceptualización del área. Aún así, se mantuvo la tendencia procedimentalista y manual (o expresiva) que como refiere Aguirre (2000) se plasma en el listado de contenidos conceptuales de la etapa. A este respecto también Hernández (2000), refiere que en el Currículo de Primaria previsto en la LOGSE se excluyen las referencias en torno al Arte y “*siguen predominando en los libros de texto las propuestas de actividades manuales como en los años cincuenta, u otras de carácter procedimental basándose, sobre todo, en la experimentación (sin contexto) de determinados procedimientos pictóricos*” (p. 87).

Aunque la tendencia conceptual esté en la base de los currículos de Educación Artística de las Reformas educativas del 1990 y del 2006, y las recomendaciones curriculares apunten la posibilidad de enfatizar distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) las interpretaciones realizadas por una parte importante de las editoriales resaltan el componente instrumental de las actividades educativas. Este hecho viene en gran medida a determinar la actuación docente, pues como es sabido, en muchos casos los docentes se limitan a seguir el manual escolar sin cuestionar el trasfondo de tales propuestas o a contrastarlas con la teoría curricular. De hecho, esta fue la tendencia que observé, tanto en los manuales educativos analizados en el presente estudio (ver *Las concepciones sobre el saber que median los manuales escolares* del capítulo IV) como en la práctica pedagógica de los docentes colaboradores en la investigación.

Se obvian las referencias a términos como el arte, artístico y estético

Como se ha indicado anteriormente, la Reforma curricular de los 90, sitúa *la imagen* como núcleo central del currículo de Educación Artística. Este hecho tiende a obviar en el discurso curricular el empleo de términos como el arte, artístico o estético (Aguirre, 2000; Barragán, 1997; Hernández, 2000), que constituyen categorías esenciales vinculadas al conocimiento artístico.

Barragán (1997) explica que en la propuesta curricular de los 90 se puede “*observar el deslizamiento que se ha producido desde una educación artístico-estética [presente en la reforma de los 70] hacia una enseñanza de los medios visuales y, en consecuencia, el cambio de referentes disciplinares*” (p. 170). Considera que en este deslizamiento ha perdido protagonismo “*la consideración de los aspectos culturales, sociales e históricos que se relacionan con el concepto de arte en las diferentes épocas y culturas*” (*Ibíd.*) y que a partir de los postulados de la psicología de la Gestalt y de las teorías semióticas, se van imponiendo entre los autores conocidos como teóricos de la comunicación visual (Lazotti, 1983,1994; Dondis, 1976, citado en Barragán, 1997).

Por otra parte, Barragán también señala que el concepto *imagen* propuesto en el currículo

se desvincula de la producción artística de las visiones del mundo y de los significados diversos que el arte puede proporcionar. Considera además que las escasas referencias a contenidos sociales y culturales quedan completamente diluidas en la atención a los aspectos formales y descontextualizadores.

Para Hernández (2000) la noción de *imagen* “no abarca, de manera necesaria, a las obras con significado artístico o estético” (p. 101) y considera que la propuesta curricular aboga por la conveniencia de iniciar la Educación Artística de los alumnos a partir del estudio de objetos familiares y no tanto de objetos o manifestaciones con significado artístico o estético de distintas culturas y lejanos en el tiempo. Siguiendo a este autor, la idea de proximidad tiene su origen en la aportación piagetiana sobre el papel del entorno próximo en el desarrollo cognitivo. Indica que en la actualidad la noción de *lo próximo* es ambigua, puesto que la mayoría de los estudiantes, incluso los de edades tempranas, tienen información proveniente de diferentes medios (televisión, cine, videojuegos, etc.) sobre aspectos de la realidad que traspasa el mundo de estímulos que les rodea naturalmente. Apunta además que esos objetos o imágenes considerados *familiares* pueden asumir distintos significados dentro de una misma cultura. Cree que centrar el currículo de Educación Artística en esta noción de *imagen* y en estudio de los estímulos visuales del entorno inmediato presenta ciertas limitaciones, pues promueve restricciones en las posibilidades de aprender del alumnado.

Aguirre (2000), por su parte, refiere que el diseño curricular de los 90 se caracteriza por la ausencia de la alusión a lo *estético*, salvo en algún caso puntual que se usa como sinónimo de bello. A su entender,

“es precisamente la sensibilidad estética, que se adquiere mediante el contacto y la experiencia artística (junto a un hábito reflexivo y crítico que se debe cultivar en cualquier área educativa) la que nos capacita para afrontar «la cultura de la imagen» en perfectas condiciones de independencia y sensibilidad” (p. 42).

En texto legislativo del 2006 se denota la disminución del empleo del término *imagen* tal y como aparece en la Reforma anterior, y se da cabida a otras designaciones más amplias como el de producciones plásticas, o el de artes plásticas o visuales, que desde la óptica del lector parecen suplantar el concepto de *imagen*. No obstante, esta tendencia no se materializa, pues si se procede por ejemplo al análisis de los objetivos para la etapa de Primaria se entrevén que los presupuestos pedagógicos se mantienen y se sigue apostando por la interpretación del significado de las imágenes y el análisis de los mensajes icónicos.

La cuestión de asimilar el arte no como un saber con interés en sí mismo

Para Aguirre Los currículos de Educación Artística de la reforma de los 90 manifiestan una tendencia a obviar el arte en cuanto objeto de conocimiento en todas las etapas educativas (Aguirre, 2000). A su entender el arte o la plástica asume, en los currículos oficiales de la

LOGSE, dos de las funciones tradicionales de la concepción decimonónica del arte: el arte como vehículo para la representación (como *transportador* de imágenes de la realidad) o el arte como vehículo para la comunicación (expresión de sentimientos) y no como un saber con interés en sí mismo. Esta tendencia se mantiene en la Reforma del 2006 pues, la Plástica sigue apostando, por el saber hacer para poder expresarse, y por, el saber ver para poder comunicarse (MEC, 2006a).

Las Artes representan y ofrecen una forma de conocimiento con menor presencia en la educación escolar que otras formas de conocimiento (como las derivadas de la Matemática, de la Historia o de la Lengua) e incluso está generalizada la idea de que poseen un valor marginal en la formación de los estudiantes. La mixtificación creada socialmente alrededor del Arte y los artistas, es según Hernández (2000) responsable de distorsionar el papel de la Educación Artística en la formación de cualquier individuo. Socialmente está extendida la idea que,

“ser artista es un don que reciben unos pocos elegidos. De ahí que la Educación Artística no sea necesaria, pues quien no tiene el «don del genio» (de genes) no podrá tener la impronta de artista. Lo curioso de este razonamiento (...) es que lo realizan las mismas personas que consideran que cualquier individuo ha de saber leer y escribir, aunque muy pocos acaban siendo autores de referencia. Así mismo, nadie cuestiona que es importante adquirir unas bases sobre el conocimiento histórico, científico o de cultura clásica durante el periodo de escolaridad básica, aunque luego la mayoría no vayan a ser historiadores, científicos o latinistas” (Hernández, 2000, p. 85).

El conocimiento artístico es un tipo de conocimiento diferencial, coherente y organizado, como puede serlo aquel del que se ocupa cualquier otra disciplina (*Ibíd.*). Habermas (1982, citado en Hernández, 2000) por ejemplo, sitúa al conocimiento artístico en la distinción señalada por Dilthey en siglo XIX entre *vivencia*, *expresión* y *comprensión*. Desde una perspectiva psicológica, el aprendizaje en el campo del conocimiento artístico exige un pensamiento de orden superior (Vigostky, 1979, citado en Hernández, 2000) y la utilización de estrategias intelectuales como el análisis, la inferencia, el planteamiento y la resolución de problemas o formas de comprensión e interpretación.

“Además, cuando un estudiante realiza una actividad vinculada al conocimiento artístico, la investigación ha puesto de manifiesto algo que, por obvio, muchos olvidan: que no sólo potencia una habilidad manual, desarrolla uno de los sentidos (el oído, la vista, el tacto) o expande su mente, sino también, y sobre todo, perfila y fortalece su identidad, en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar... lo que le rodea y a sí mismo” (Hernández, 2000, p. 34).

El currículo como combinación de distintas concepciones sobre el arte y la educación

Aunque cada nueva reforma curricular surja como un intento de superar los modelos educativos vigentes y de dar cabida a una nueva concepción del conocimiento, en realidad

se pueden reconocer en las propuestas curriculares conceptos y términos referentes a diferentes orientaciones educativas y curriculares que frecuentemente presentan incompatibilidades entre ellas. Este hecho genera, como señala Hernández (1995, p. 33) una visión de collage que se entiende “*poco responsable con el reto que supone ofrecer un currículo y una concepción sobre el saber y el aprender artístico*” para el alumnado y el profesorado.

Para poder reconocer algunos rasgos del sistema de valores que se transmite a través de las propuestas curriculares es importante reconocer las estructuras de racionalidad desde las cuales se argumentan esas mismas propuestas. Una forma de racionalidad “*puede definirse como el conjunto de argumentos y evidencias que sirven para sostener un estado de opinión que avale una reforma o una innovación en la educación*” (Hernández, 2000, p. 37). En otras palabras, las formas de racionalidad en la Educación Artística, se definen como el conjunto de criterios empleados a lo largo de la historia para justificar la enseñanza-aprendizaje de las artes y consecuentemente la presencia de esta materia en el currículo escolar o para aprobar la introducción de reformas e innovaciones.

Sobre la explicación de los cambios en las disciplinas, existen dos posturas enfrentadas, a las que me a he referido anteriormente¹⁶. Por un lado, las que defienden que los cambios son autónomos respecto al contexto en el que se producen y dependen del trabajo e intercambio de los especialistas que a ellas se dedican (esencialistas). Por otro, las que ponen en evidencia las relaciones entre las prácticas educativas y las concepciones y representaciones sociales (Freedman y Popkewitz, 1987; Hernández, 1995, 2000; Araño, 1989), tesis ésta cercana al enfoque externalista o contextualista.

El enfoque contextualista considera que en la historia de la Educación Artística no ha existido propiamente una evolución, entendida en el sentido de un verdadero progreso de este campo de estudios, sino que los cambios en los diseños curriculares en esta disciplina son un reflejo de los cambios de racionalidad y, que responden a un momento histórico y a unas relaciones ideológicas, sociales y artísticas determinadas.

Partiendo de un estudio de Errázuriz (1997, citado en Hernández, 2000) sobre las formas de racionalidad identificadas en la historia de la Educación Artística en Chile, Hernández (2000), estudió y amplió las diferentes formas de racionalidad empleadas en la disciplina. Identifica diferentes formas de racionalidad que, como apunté anteriormente, constituyen los argumentos que posibilitan sostener un estadio de opinión en la materia. Entre las diversas variantes, señala las siguientes: industrial, moral, expresiva, cognitiva, perceptual, creativa, comunicativa, interdisciplinar, cultural, histórica y foránea.

Seguidamente, se abordan únicamente los rasgos de las estructuras de racionalidad evidenciadas en los currículos de Educación Artística en análisis, para argumentar así las concepciones sobre arte y educación implícitas en los discursos curriculares.

A partir del acercamiento a la organización y contenidos de las diversas propuestas

¹⁶ Ver el apartado *Aproximación conceptual de Educación Artística* del presente capítulo.

curriculares, se puede identificar la presencia de algunos rasgos característicos de estas estructuras y desvelar las orientaciones dominantes sobre el saber que median. Para Hernández (2000) la estructura de racionalidad desde la cual se argumentan las propuestas curriculares de Primaria y Secundaria de la Reforma educativa de 1990, corresponde a una combinación de las denominadas Perceptiva y Comunicativa, con indicios de la racionalidad Expresiva en Primaria.

En las propuestas curriculares de 2006 se mantienen las estructuras de racionalidad apuntadas por Hernández (2000) en relación a la LOGSE. No obstante, en ellas también identifico características de la racionalidad cognitiva, sobre todo a nivel de la enseñanza Primaria.

Una racionalidad de tipo expresivo destaca que el Arte es esencial para que los niños y niñas puedan proyectar sus sentimientos, emociones y su mundo interior que, de no ser por el medio artístico, no podrían comunicar. Los defensores de esta tendencia educativa también identificada como *autoexpresión*, consideran que la educación artística debe apuntar al desarrollo libre y creativo de los niños y niñas y no al producto artístico. Desde esta perspectiva, se renuncia a la instrucción artística – al estudio de los clásicos, a la observación de la naturaleza o a las reglas de composición - en beneficio del trabajo libre y espontáneo siguiendo el desarrollo gradual y natural del alumnado. La enseñanza debe favorecer el autodescubrimiento sin la intervención en los trabajos del alumnado.

Estos rasgos aparecen en el currículo de Educación Artística ya en la reforma curricular de 1970, se mantienen en su posterior reformulación en 1981 y en la reforma educativa de 1990 (Hernández, 2000), así como en la propuesta curricular del 2006. Los argumentos que justifican esta forma de entender el arte y la educación artística surgieron a inicios de los años cuarenta y la extensión de esta visión se debió sobre todo a la divulgación de la obra de Lowenfeld y de algunos postulados del psicoanálisis (*Ibid.*).

Desde la racionalidad perceptiva, se argumenta que a través del Arte los niños y niñas pueden desarrollar su percepción visual, tanto en la dimensión estética como hacia el entorno. Se considera que mediante la observación y el análisis de los elementos formales, se puede llegar a desarrollar las habilidades plásticas de los estudiantes. El auge de los estudios de semiótica en la década de los sesenta, que reivindicaban una relación entre los significados y medios verbales y los de carácter visual (Lazzoti, 1983, 1994, citado en Hernández, 2000), vino a fundamentar este tipo racionalidad.

La percepción, desde este enfoque, se ocupa básicamente del estudio de las cualidades visuales de la obra de arte o de la imagen que se consideran universales. El desarrollo de los procesos perceptivos se realiza a través de la interpretación de imágenes y de los elementos del lenguaje visual que configuran dichas imágenes. Tal como se ha referido anteriormente, esta es una de las prioridades de la propuesta curricular actual, según se expone a continuación.

“Como cualquier otro lenguaje, el lenguaje plásticovisual necesita de dos niveles

interrelacionados de comunicación: saber ver para comprender y saber hacer para expresarse (...). Saber ver para comprender, implica la necesidad de educar en la percepción, supone ser capaz de evaluar la información visual que se recibe basándose en una comprensión estética que permita llegar a conclusiones personales de aceptación o rechazo según la propia escala de valores y, además, poder emocionarse a través de la inmediatez de la percepción sensorial para analizar después la realidad, tanto natural como social, de manera objetiva, razonada y crítica” (MEC, 2006c).

“El alumnado aprende a mirar, ver, observar y percibir y, desde el conocimiento del lenguaje visual, a apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas” (*Ibid.*).

Para Hernández (2000) centrarse en las propiedades visuales o cualidades externas de una obra o imagen significa relegar otros aspectos, como podrían ser los simbólicos o culturales, que en la actualidad se tienen en cuenta desde posicionamientos contemporáneos en educación artística.

“Centrarse en la percepción significa establecer una clara distinción entre las cualidades estéticas, que se consideran universales, y otras características que pueden encontrarse en los objetos visuales y que no «están» en la representación. Esta separación no tiene en cuenta que las imágenes forman parte de contextos visuales (históricos, sociales, culturales...) que pueden afectar a la generalización de las cualidades estéticas que la visión perceptiva favorece” (p. 40).

Desde una racionalidad cognitiva, se defiende que el Arte está vinculado a una forma de conocimiento favorecedora del desarrollo intelectual de los niños y niñas y por ese motivo debe ser contemplada en el currículo escolar. Este enfoque tuvo vigencia sobre todo a partir de los años sesenta a raíz de la revolución cognitiva, que consideró la percepción visual como un tipo de cognición, hecho que llevó a destacar la importancia del aprendizaje conceptual en la educación artística (Hernández, 2000). La extensión de esta visión se debió en gran medida a la obra de Rudolph Arnheim.

Este tipo de racionalidad está claramente vinculada con la anterior, ya que se relaciona con una lectura signífica de las imágenes. Tal y como se mencionó anteriormente, la propuesta de 1990 se caracterizó por resaltar los componentes teóricos en un área que hasta ese momento se concebía exclusivamente como práctica y se introdujo la conciencia de que la educación artística poseía gran valor educativo como motor del desarrollo de estrategias cognitivas (Juanola, 1992). Igualmente, en la actual propuesta se pueden reconocer rasgos de este tipo de racionalidad, como se puede entrever en la siguiente cita:

“La Educación artística involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo” (MEC, 2006b).

La racionalidad comunicativa considera que, si vivimos en una cultura dominada por imágenes, es fundamental la alfabetización visual de los estudiantes para que puedan

aprender a descodificar y a emitir mensajes, con la finalidad de formar ciudadanos plenamente comunicados con su entorno. Este enfoque surgió en la década de los sesenta y los ejes que sustentan esta forma de racionalidad son los relacionados con algunos aspectos de la semiótica, que consideran la importancia de conceptos y el lenguaje formal (Hernández, 2000).

Desde este abordaje se considera el arte como lenguaje¹⁷, siendo la finalidad de la educación artística la adquisición de un lenguaje visual y plástico, es decir un tipo de *lenguaje semiótico* que engloba la enseñanza-aprendizaje del alfabeto visual, las reglas específicas de los códigos visuales y las diversas funciones de los mensajes (lenguaje perceptivo), así como las actividades manuales y procedimentales (lenguaje expresivo). Esta forma de racionalidad es la que domina en las propuestas curriculares de Educación Artística desde la implantación de la Reforma de 1990 y se evidencia plenamente por la denominación *Educación Plástica y Visual* que asume la asignatura en Enseñanza Secundaria Obligatoria, como por los presupuestos teóricos presentes en el currículo de Primaria y Secundaria Obligatoria también de la actual propuesta curricular.

“El área [de Educación Artística] está integrada por dos lenguajes: plástico y musical” (MEC, 2006b).

“La Educación plástica y visual tiene como finalidad desarrollar en el alumnado capacidades perceptivas, expresivas y estéticas a partir del conocimiento teórico y práctico de los lenguajes visuales para comprender la realidad, cada vez más configurada como un mundo de imágenes y objetos que se perciben a través de estímulos sensoriales de carácter visual y táctil” (MEC, 2006c).

Este enfoque de la Educación Artística en cuanto *lenguaje semiótico* parece según Hernández (2000) demasiado estrecho para las posibilidades que ofrecen la comprensión de las Artes en la actualidad. Hoy en día tiene más sentido proponer una forma de *lenguaje cultural* (interpretación crítica), entendida como expresión y producción de objetos, de productos culturales realizados no forzosamente con técnicas y formatos clásicos (*Ibid.*).

En definitiva, las propuestas curriculares siembran términos y conceptos que responden a diferentes orientaciones sin tener en cuenta que no son compatibles entre sí (*Ibid.*) y vienen a producir en los docentes, principales intérpretes de los textos curriculares, ambigüedades y dificultades para captar los sentidos o concepciones que se proponen desde la Administración educativa.

¹⁷ Esta idea se desarrolla en el tópico *La cuestión de asimilar las Artes como un lenguaje del presente* apartado.

2. Conceptualización de la formación del profesorado y aproximación a la formación permanente

Significado de la formación del profesorado

El concepto de formación del profesorado ha ido adquiriendo diferentes significados a lo largo de su historia. Puede ser entendido desde una aproximación más tradicional que enfatiza el dominio del contenido como el objetivo principal de la formación, o bien, considerar el entrenamiento del profesorado en habilidades, destrezas y competencias y concebir al docente como un técnico. Más recientemente, otras concepciones entienden la formación como investigación y dan cabida, entre otros aspectos, a componentes reflexivos y críticos (Gimeno, 1988; Pérez Gómez, 1998; Medina y Domínguez, 1989; Villar, 1990; Marcelo, 1999; Imbernón, 1994).

Para tratar de concretar el significado de formación del profesorado recurro a una elaboración de Marcelo (1999) que considera la:

“Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas que, dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje, a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del curriculum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos” (p. 28).

Este autor también desarrolla una serie de principios que subyacen al concepto y que lo aclaran y dejan entrever el tipo de modelos de formación más apropiados para su desarrollo.

El primer principio que destaca es concebir la formación del profesorado como un continuo. Con esta expresión se refiere al proceso compuesto de fases diferenciadas que respeta unos principios éticos, didácticos y pedagógicos comunes, independientemente del nivel de formación del profesorado al que se refiera. Otro de estos principios se refiere a la articulación de la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. Escudero (1992, citado en Marcelo, 1999:30) a este respecto piensa que hoy en día *“resulta poco defendible una perspectiva sobre el cambio que no sea, en sí misma, capacitadora, generadora de ilusión y compromiso, estimuladora de nuevos aprendizajes y, en suma, formativa”*.

La vinculación de la formación con el desarrollo organizativo de la escuela es otro principio al que se refiere Marcelo, destacando la potencialidad del centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores.

Asimismo, este autor identifica la articulación de los contenidos académicos, disciplinarios y pedagógicos, con el conocimiento didáctico del contenido, que consiste en *“una amalgama especial de pedagogía y contenido, que hace que los profesores sean diferentes de los especialistas en cada campo”* (Gudmundsdottir, 1987, citado en Marcelo, 1999).

Otro aspecto clave para Marcelo es la integración de la teoría y la práctica. El proceso de construcción de teoría debe partir de posiciones fundamentalmente localizadas en la práctica (Schön, 1998; Elbaz, 1983; Connelly y Clandinin, 1985). Marcelo entiende que la formación del profesorado *“ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un curriculum orientado a la acción”* (Marcelo, 1991, citado en Marcelo, 1999, p. 31).

También destaca el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que desarrollará en la práctica. En que el principal contenido de la formación es el método con el que el contenido se imparte (Fernández Pérez, citado en Marcelo, 1999).

Destaca además que la formación debe atender al principio de la individualización, que consiste en la posibilidad de adaptación de la formación a cada docente o grupo de docentes. Entiende que aprender a enseñar no es un proceso homogéneo para todos los sujetos, y por eso cree necesario conocer previamente las características personales, cognitivas, contextuales, o relacionales del profesorado. Considera que este principio se refiere además, a la respuesta que puede dar la formación a las necesidades y expectativas de los docentes, tanto a nivel personal como profesional (McNergney y Carrier, 1981, citados en Marcelo, 1999).

También considera que la formación debe proporcionar la posibilidad de que los profesores cuestionen sus propias creencias y prácticas institucionales, y subraya la necesidad de adoptar una perspectiva de formación que destaque la importancia de la indagación (Little & McLaughlin, 1993) y que fomente la capacidad crítica (Giroux, 1990) a partir del trabajo y reflexión realizado por los propios docentes. Esto supone entender a los docentes *“no como consumidores de conocimiento, sino como sujetos con capacidad para generar conocimiento y para valorar el conocimiento desarrollado por otros”* (Marcelo, 1999, p. 32).

Por otra parte, Medina y Domínguez (1989), enfatizan la formación como preparación y emancipación profesional y como trabajo en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común.

Fases de la formación del profesorado

La formación del profesorado constituye un proceso continuo de carácter sistemático, organizado y evolutivo orientado al aprendizaje continuo. Como tal, es natural que se configure por una sucesión de fases. Sharon Feiman-Nemser (1983, citada en Marcelo, 1999) distingue cuatro fases en el aprender a enseñar.

Fase pre-entrenamiento

Corresponde a las experiencias de enseñanza que el aspirante a profesor ha tenido durante su trayectoria como alumno. Estas experiencias configuran determinadas creencias que son asumidas normalmente de forma acrítica y que influyen inconscientemente en el docente.

Fase de formación inicial

Concierne a la preparación formal del futuro profesor en una institución de formación del profesorado y consiste en la adquisición de conocimientos pedagógicos y disciplinarios, y en la realización de las prácticas de enseñanza.

Fase de iniciación profesional

Se refiere a los primeros años de ejercicio profesional en los que el profesor desarrolla el conocimiento práctico sobre todo a través de estrategias de supervivencia.

Fase de formación permanente

Esta etapa corresponde a la adquisición de conocimientos específicos, proporcionados por instituciones, o bien, por los propios docentes para complementar las necesidades que presenta el ejercicio profesional, o para perfeccionar su enseñanza y propiciar el desarrollo profesional. Los términos utilizados para referirse a esta etapa son variados: formación permanente, formación continua, formación en servicio, perfeccionamiento docente.

El proyecto piloto de formación que desarrollo en la parte empírica de la investigación se sitúa en la última de estas fases, en la fase de formación permanente e implicó a dos docentes de Educación Artística en ejercicio.

Orientaciones conceptuales en la formación del profesorado

Las orientaciones conceptuales de formación del profesorado constituyen el sustrato ideológico de los diversos discursos utilizados para referirse a determinados tipos de profesorado. Puesto que la educación y la formación son prácticas sociales no neutrales, quien las ejerce se adscribe, implícita o explícitamente a una determinada concepción de esa práctica social. Como refiere Imbernón (1994), la función de enseñar- y de formar se podría añadir- ha de conocer la legitimación de la práctica que realiza y por consiguiente es imprescindible poder situarla a nivel conceptual.

A nivel de la formación del profesorado este autor entiende que el conocimiento de las orientaciones conceptuales es fundamental para poder analizar y comprender la formación y realizar propuestas formativas en la acción. Feiman-Nemser, (1990, p. 220, citada en Marcelo, 1999) delimita el concepto de orientación conceptual en este campo de estudios, cuando afirma que,

“una orientación se refiere a un conjunto de ideas acerca de las metas de la formación del profesorado y de los medios para conseguirlas. Idealmente, una orientación conceptual incluye una concepción de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Estas concepciones deberían dirigir las actividades prácticas de la Formación del Profesorado, tales como la planificación del programa, el desarrollo de los cursos, la enseñanza, supervisión y evaluación... las orientaciones conceptuales no se excluyen mutuamente. Por diseño o por defecto, pueden, y realmente así ocurre, convivir en el mismo programa” (p.33).

En la literatura específica, se suelen emplear distintos términos para referirse a las diversas orientaciones conceptuales: técnica, académica, tradicional, positivista o tecnológica, práctica, cultural o interpretativa, personal o personalista, crítica, sociocrítica, de reconstrucción social, estratégica o reflexiva. Aquí recojo la clasificación elaborada por Pérez Gómez (1992), que identifica cuatro grandes tradiciones en la historia de la formación del profesorado: la orientación académica, la tecnológica, la práctica y la de reconstrucción social. A continuación, describo los rasgos esenciales de cada una, haciendo énfasis en la orientación conceptual de reconstrucción social y la formación que plantea, por ser la que tomo como referencia en este trabajo.

El hecho de establecer un marco de orientación conceptual del proyecto de formación permanente en cuestión, me permitió adoptar unos determinados criterios de actuación en las diversas fases de desarrollo del proyecto piloto de formación consonantes con la orientación de la que partí.

Perspectiva académica

Esta orientación conceptual de formación del profesorado se funda en una concepción que entiende la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos, el aprendizaje como un proceso de acumulación de conocimientos y al profesor como un profesional especialista en la materia o materias que imparte. El dominio del contenido viene a ser el objetivo fundamental de la formación y, por lo tanto, el proceso formativo se identifica con el proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales, sobre todo a nivel de dominio de los conceptos y de la estructura disciplinar de las materias.

En esta orientación se distinguen dos enfoques: el *enciclopédico* y el *comprensivo*. El primero, obvia el conocimiento didáctico y pedagógico y enfatiza que el proceso de transmisión de los conocimientos debe respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de la disciplina. El enfoque comprensivo se basa en una concepción de la enseñanza que busca el desarrollo de la comprensión del alumno. Como en el enfoque

enciclopédico, se prioriza el conocimiento de las disciplinas pero con la diferencia que no se concibe al docente como una enciclopedia, sino como un intelectual que comprende la estructura de la materia que enseña, así como la historia y las características epistemológicas de la misma, además del conocimiento del contenido pedagógico (Shulman, 1989, citado en Pérez Gómez, 1995). Esta variante considera que la labor del alumnado, además de integrar el conocimiento de los contenidos, debe incorporar prioritariamente los procesos de investigación utilizados en la producción del conocimiento.

Perspectiva tecnológica

Esta orientación conceptual parte de una concepción sobre la enseñanza dentro del paradigma proceso-producto y entiende los procesos de enseñanza como mera intervención tecnológica. La actividad del profesor se confina al dominio instrumental dirigido a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. El profesor es considerado un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros, convertidas en reglas de actuación en su práctica profesional.

La formación centra básicamente su atención en el conocimiento del contenido y en las destrezas necesarias para la enseñanza. Aprender a enseñar *“implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación”* (Feiman-Nemser, 1990, citada en Marcelo, 1999, p. 38).

Dentro de esta orientación, se distinguen dos corrientes: la de *entrenamiento* y la de *adopción de decisiones*. La corriente de entrenamiento, apoyándose en los resultados de las investigaciones sobre eficacia docente, desarrolladas dentro del modelo proceso-producto, propone un tipo de formación que tiene como propósito fundamental el entrenamiento del docente en las técnicas, procedimientos y habilidades. Busca desarrollar en el docente competencias específicas y observables, concebidas como habilidades de intervención, que se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan. La corriente de *adopción de decisiones* estima que los logros de la investigación sobre la eficacia del docente no deben trasladarse mecánicamente en forma de habilidades de intervención, sino convertirse en principios y procedimientos, a los que los docentes recurrirán para solucionar problemas o tomar decisiones en su práctica didáctica.

Pérez Gómez (1992) refiere que la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una mera actividad instrumental (Habermas, 1982; 1987), por el hecho de que el análisis de los medios apropiados para determinados fines, contribuye al olvido del *“carácter específico e insoslayable del problema moral y político de los fines en toda actuación profesional que pretenda resolver problemas humanos”* (Pérez Gómez, 1992, p. 403). Asimismo, indica que esta perspectiva tiende a crear condiciones para el aislamiento, el desconocimiento mutuo y la confrontación entre los profesionales y especialistas.

Esta manera de concebir la formación se ha desarrollado a lo largo de todo el siglo XX y sigue muy afianzada en el pensamiento educativo de la comunidad educativa, contando con un significativo respaldo social por parte de sectores de mentalidad pragmática (Imberón, 1994; 2007).

Perspectiva práctica

La *perspectiva práctica* entiende la enseñanza como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con situaciones de enseñanza difícilmente generalizables y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por todo ello, considera al docente “*como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula*” (Pérez Gómez, 1992, p. 410)

Desde este enfoque se valora grandemente la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar, ya que la formación del profesor consiste fundamentalmente en el aprendizaje de la práctica, a partir de la práctica y para la práctica. El aprender a enseñar “*se produce mediante una combinación de experiencias directas e interacciones con compañeros y mentores acerca de situaciones problemáticas. A través de estas experiencias, se inicia a los principiantes en una comunidad de prácticos y en el mundo de la práctica*” (Feiman-Nemser, 1990, p. 222).

Esta orientación ha sufrido una importante evolución, por lo que cuenta con dos corrientes distintas: el enfoque *tradicional* y el que enfatiza la *práctica reflexiva*. El enfoque *tradicional* entiende la enseñanza como una actividad artesanal. La sabiduría profesional se transmite de generación en generación mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado. El conocimiento profesional es implícito, poco verbalizado y a nivel teórico, escasamente organizado.

El enfoque *reflexivo sobre la práctica* surge a partir de la crítica generalizada a la orientación de racionalidad técnica por parte de diversas comunidades académicas. El docente como *investigador en el aula* (Stenhouse, 1984), la *enseñanza como arte* (Eisner, 1985; 2002) o el profesor como práctico reflexivo (Schön, 1998; 1992) son algunas de las metáforas empleadas para designar el perfil del docente defendido por este enfoque. Aunque cada una de estas imágenes del docente y de la enseñanza presenta su singularidad, todas tienen en común el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula y enfatizan la componente reflexiva que incorpora la docencia.

Estas maneras de entender al profesor, reconocen la necesidad de analizar la realidad docente en situaciones de conflicto y complejidad que caracterizan la vida del aula. El problema central que se plantea en este enfoque es como generar un conocimiento que emerja de la práctica educativa y que sea útil y comprensivo para facilitar la

transformación de ésta (Pérez Gómez, 1992). El desarrollo de este tipo de conocimiento reflexivo, viene por otro lado, a evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional. Dewey, Schwab, Fenstermacher o Schön son algunos de los autores más destacados de este enfoque.

Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social

Esta perspectiva de formación del profesorado engloba posiciones teóricas con diferentes matices: el enfoque de *investigación-acción* y *formación del profesor para la comprensión* y el enfoque de *crítica y reconstrucción social*, pero tienen en común una concepción de la enseñanza como una actividad crítica y como una práctica social repleta de opciones de carácter ético (Pérez Gómez, 1992). Ambas perspectivas entienden al docente como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana, tanto a nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje como a nivel del contexto de enseñanza. Esta reflexión contribuye al desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

La corriente de *investigación-acción* se desarrolla en Gran Bretaña, desde finales de los años sesenta, a partir de los trabajos de Stenhouse, Elliott y McDonald. Para Stenhouse (1984) la enseñanza no puede considerarse como una rutina mecánica, es más bien un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora. Propone un modelo de desarrollo curricular que respete el carácter ético de la actividad de enseñanza. Este modelo posee un carácter procesual y es construido por el docente a través de su actividad intelectual y creadora. Por esta razón, Stenhouse afirma que no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente. Este autor entiende el desarrollo profesional, no como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación en el cual el docente se convierte en un investigador que reflexiona sistemáticamente sobre su práctica y utiliza el resultado para mejorar la calidad de su propia intervención.

Elliott (1990) por su parte, defiende la investigación-acción como medio de desarrollo del currículo, de la mejora de la calidad de la enseñanza y del desarrollo profesional del docente. Despliega su propuesta de investigación-acción como forma de desarrollar el *currículum* en las escuelas de innovación con el objetivo de mejorar la práctica antes de producir conocimiento. Desde esta perspectiva, la práctica educativa es considerada una actividad ética y no instrumental y la manera de intervenir en ésta es a través de la reflexión permanente en la acción y sobre la acción.

El enfoque de *crítica y reconstrucción social* entiende la enseñanza y la formación del profesorado como una actividad plena de valores que pretenden desarrollar la conciencia social, para la emancipación individual y colectiva, contribuyendo así a la transformación de la sociedad actual en una sociedad más justa e igualitaria. Sus principales representantes son Giroux, Smith, Zeichner, Apple y Kemmis. Para estos autores la escuela y la formación del docente se consideran elementos cruciales en el proceso de

transformación social. La escuela debe cultivar en los estudiantes y en los docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social existente. El profesor es considerado un intelectual transformador. Es a la vez un educador y un activista político implicado en la formación de la conciencia de los estudiantes para que asuman un interés y compromiso crítico con los problemas colectivos. Al contrario de otro tipo de planteamientos de formación que defienden la neutralidad política de los docentes, este enfoque sostiene que tanto la enseñanza como la formación del profesorado deben manifestar posiciones políticas.

Desde esta manera de entender la formación del profesorado, se ve al profesor como un agente activo de su propia formación y se considera que cuanto más conozca los orígenes y consecuencias de sus acciones y de las realidades que las constriñen, tendrá más poder de controlar sus acciones y coacciones. Por esto, la principal tarea de los programas de formación docente viene a ser el desarrollo de hábitos de indagación, de habilidades de investigación crítica que preparen al profesorado en habilidades para analizar lo que hace, en términos de sus efectos sobre los estudiantes, sobre las escuelas y sobre la sociedad (Zeichner, 1983). Esta focalización sobre los componentes de indagación y reflexión crítica no implica que se desvaloricen las habilidades técnicas, sino que se las considera como un medio para alcanzar los fines anteriormente descritos. En relación a la organización de los programas de formación docente, Zeichner (1983) considera que éstos deben atender a dos grandes componentes o ejes: la enseñanza de habilidades técnicas asociadas con la indagación (en el sentido descrito anteriormente) y el “espíritu crítico” entendido como la disposición hacia la indagación crítica.

Pérez Gómez (1992) subraya tres ámbitos a considerar en programas formativos: (1) la adquisición por parte del docente de un bagaje cultural de orientación política y social, con el currículo formativo constituido por disciplinas como historia, política, cultura o lenguaje; (2) el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, con la intención de descubrir la ideología dominante en la práctica cotidiana del aula, en el currículo, en la organización de la vida en la escuela, en los sistemas de evaluación y en otros ámbitos y (3) el desarrollo de actitudes (de búsqueda, de experimentación, de crítica, de interés, de trabajo solidario, de generosidad, de iniciativa, de colaboración...) que requiere el compromiso político del profesor como intelectual transformador.

Giroux y McLaren (1986, citados en Marcelo, 1999:49) defienden que *“un curriculum de formación del profesorado como forma política y cultural, asume que las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas son las principales categorías para comprender la escuela contemporánea”*. A su vez, Smyth (1989, citado en Marcelo, 1999, p. 51) propugna una vía para introducir en el discurso sobre la enseñanza y la escuela una preocupación por lo ético, personal y político. Desarrolla el concepto de reflexión, que entiende como un proceso estructurado en cuatro fases: descripción, información, confrontación y transformación. *Describir* lo que hago, *informar* qué significa lo que hago, *confrontar* como he llegado hasta aquí, y *reconstruir*, como puedo hacer las cosas de forma diferente (ver figura 2).

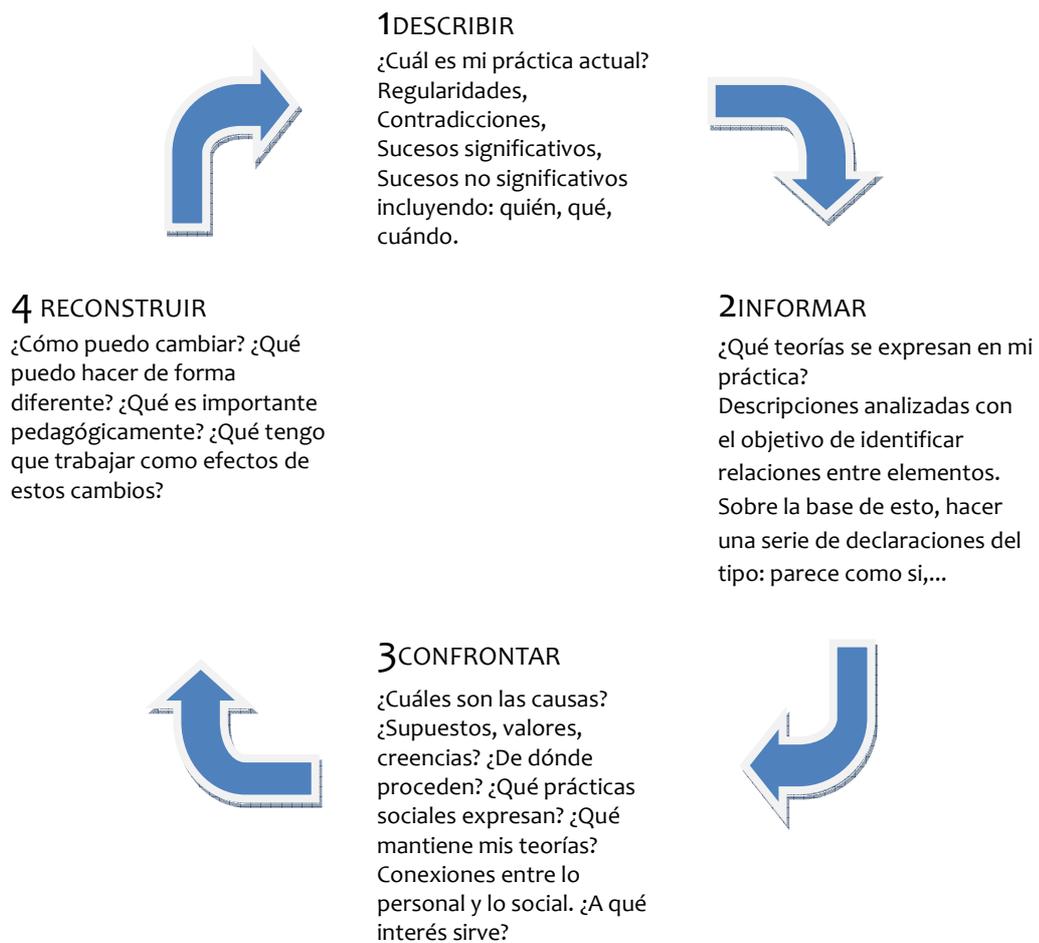


Figura 2: Fases del proceso de reflexión (Smyth, 1989).

Las diferentes propuestas reseñadas son algunos de los escasos ejemplos del enfoque de crítica y reconstrucción social, que articulan la teoría con la práctica en la formación del profesorado (Zeichner, 1987).

Además, se puede constatar una gran variación en el énfasis que realizan los diversos programas de formación, en cuanto a las cuestiones y tópicos que debería contener un currículo formativo y sobre los tipos de prácticas que podrían provocar el análisis y la acción críticos. En algunos programas el énfasis se centra sobre el contenido o sobre las habilidades de análisis crítico y de desarrollo curricular, en otros, incide sobre la naturaleza de las relaciones pedagógicas entre profesores y alumnos o entre los profesores y sus formadores. Aún en otro tipo de programas, el énfasis recae sobre las conexiones entre la formación de los profesores y proyectos políticos (De Vicente, 2002).

En los apartados *Propósitos de la formación*, *Propósitos del seminario* y *Propósitos de las innovaciones educativas* del capítulo IV, recojo los aspectos y principios que permiten

enmarcar el proyecto piloto de formación permanente en un enfoque crítico de reconstrucción social.

Modelos de formación permanente

Cualquier estudio que se proponga en la actualidad abordar la formación permanente del profesorado necesita revisar los modelos que han influido en los modelos actuales. En el presente apartado trato de revisar estos modelos, así como, señalar y describir el que tomo como referencia para el desarrollo del proyecto de formación permanente del profesorado. La noción de *modelo* asume para diversos autores, distintas acepciones. En este trabajo utilizo este concepto para designar el “*marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación*” (Imbernón, 1994, p.67).

El estudio elaborado por Sparks y Loucks-Horsley (1990, citado en Imbernón, 1994) concreta cinco modelos de formación permanente del profesorado: el de formación orientada individualmente, el de observación/evaluación, el de desarrollo y mejora de la enseñanza, el de entrenamiento y el indagativo o de investigación.

El modelo de formación orientada individualmente

Se fundamenta en la idea de que los docentes pueden por sí mismos orientar y dirigir su aprendizaje, valorar sus necesidades formativas y realizar una valoración de los resultados obtenidos. Considera que los docentes aprenden de forma más eficaz cuando son ellos quienes planifican su propio aprendizaje y que la motivación para aprender aumenta cuando son los docentes los que seleccionan unos objetivos y unas modalidades de formación que corresponden a sus necesidades. Por lo tanto, el profesorado aprende por sí mismo sin la presencia de un programa formal, que planifique y haga el seguimiento de las actividades que cree convenientes para satisfacer sus necesidades formativas.

Entre sus referentes teóricos encontramos a autores como Rogers o Dewey (1949), que defienden que el único aprendizaje que tiene una influencia significativa en el comportamiento es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento. Esta concepción se fundamenta principalmente, en las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de los adultos, que ponen de manifiesto que las diferencias y las necesidades individuales explican las diferencias en el desarrollo, los estilos de aprendizaje y los procesos de cambio. Las limitaciones de este modelo se dan, sobre todo, por la falta de retroalimentación externa.

El modelo de observación/evaluación

Esta variante es planteada por Sparks & Loucks-Horsley (1990) y consiste en realizar observaciones de la práctica didáctica para llegar a aprender de ella. Estas observaciones o evaluaciones pueden ser realizadas por un profesor, un asesor o a través de un intercambio entre iguales. La observación y la valoración de la enseñanza facilitan datos al profesorado sobre los que puede reflexionar y analizar, de cara a favorecer el aprendizaje del alumnado. Una de las referencias fundamentales en la que se apoya este modelo es que la reflexión y el análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional. Muchos docentes suelen asociar este modelo a una estricta evaluación, y por esta razón no se practica tanto.

El modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza

Este modelo se fundamenta en las teorías de Knowles (1984), que defiende que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen necesidad de conocer algo concreto o han de resolver algún problema. Otra perspectiva que apoya este modelo es que las personas adultas que están próximas a su trabajo tienen una mejor comprensión de lo que se requiere para mejorarlo. Tiene lugar cuando el profesorado, al intentar dar respuesta a situaciones problemáticas de la enseñanza, se involucra en tareas de desarrollo curricular, de diseño de programas o en el desarrollo de proyectos didácticos u organizativos que revierten en la mejora de la institución educativa. Normalmente, para alcanzar dichos fines, el profesorado debe adquirir conocimientos y estrategias específicas. Así pues, el aprendizaje del profesorado se da a partir de la implicación de éste en acciones de mejora de la calidad de la escuela o del desarrollo del currículo, beneficiando simultáneamente a la enseñanza y al centro educativo. Una de las limitaciones apuntadas a este modelo tiene que ver con una cierta pérdida del contexto social y político.

El modelo de entrenamiento o institucional

Se fundamenta en los trabajos de Joyce & Showers (1988), los cuales defienden que existen una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los profesores las reproduzcan en el aula. Otro de los principios en los que se fundamenta este modelo es que los profesores pueden cambiar su manera de actuar y pueden aprender a reproducir comportamientos que no poseían previamente en la práctica didáctica. Las sesiones de formación se organizan en forma de cursos o seminarios, liderados por un ponente considerado un experto, que establece el contenido y el desarrollo de las actividades. Los objetivos y los resultados están claramente especificados de antemano. Entre los resultados también se espera que se produzcan cambios en las actitudes de los asistentes y que éstos los traspasen a sus prácticas educativas.

El modelo indagativo o de investigación

Las bases de este modelo se remontan a Dewey, quien apunta que los docentes necesitan «una acción reflexiva». Zeichner (1983) y Elliot (1984) son dos de sus impulsores (Imbernón, 1994). Este modelo se fundamenta en tres ideas (Loucks-Horsley y otros, 1987, citado en Imbernón, 1994): 1) el profesorado es inteligente y puede plantearse una investigación de forma competente y basada en su experiencia; 2) los profesores tienden a buscar datos para responder a cuestiones relevantes y a reflexionar sobre éstos para obtener respuestas a los problemas de la enseñanza, y 3) los profesores desarrollan nuevas formas de comprensión cuando contribuyen a formular sus propios interrogantes y recogen sus propios datos para darles respuesta.

Este modelo propone que se parta del análisis de un área de interés, se recojan datos sobre ésta y, basándose en la interpretación de estos datos, se lleguen a realizar cambios en la enseñanza. Esta es según Imbernón, una definición de partida ya que en la práctica este modelo puede adoptar diferentes formas: puede ser una actividad individual, desarrollada en grupos pequeños, o por todo el claustro de un centro educativo. Cuanto al proceso, refiere que puede ser de carácter formal o informal, y que puede tener lugar en el aula, en el centro educativo, o, en un centro de profesores.

Una vía metodológica idónea para desarrollar este modelo es a través de la investigación-acción, que permite al profesorado encontrar respuestas a las cuestiones y problemas de la enseñanza, el desarrollo de sus habilidades en la toma de decisiones y además habilita para llenar el vacío existente entre la investigación y la práctica educativa.

El modelo indagativo fue el tomado como referencia para el diseño y desarrollo del proyecto piloto de formación permanente del profesorado de Educación Artística concretado en este estudio. No obstante, a lo largo de su desarrollo he ido identificando ciertas incongruencias. Trato de estos aspectos en el apartado *Limitaciones del estudio* ubicado al final de la tesis.

Aproximación histórica a la formación permanente del profesorado

Recorrer la genealogía de la formación permanente del profesorado en el Estado español y Cataluña en particular, me permitió obtener una visión de conjunto de la evolución de la formación permanente y situarme en el actual contexto de la formación y orientar la investigación acción colaborativa hacia unos valores que he tenido como referentes.

Para abordar la evolución de la formación permanente recojo diversos textos de referencia de Imbernón (1987; 1994; 2007) que estructura esta evolución en cuatro etapas: hasta 1970, años ochenta, años noventa y años dos mil hasta la actualidad. Las contribuciones de Colom, Sarramona y Vázquez (1999) permitieron profundizar en la comprensión de la trayectoria de la formación permanente en Cataluña.

Hasta 1970: el inicio

Es en la década de los setenta que el campo de la formación del profesorado se empieza a desarrollar como tal a partir de una serie de estudios para determinar las actitudes de los enseñantes en relación a los programas de formación permanente. Sparks y Loucks Horsley (1990) designan este periodo como “*el inicio de la era de la formación permanente*”. Las tentativas formativas realizadas con anterioridad y protagonizadas por algún colectivo o institución de cariz renovador o conservador no presentan ningún tipo de impacto a nivel institucional en la profesión docente. No obstante, constituyen una referencia para la reflexión posterior.

Las aportaciones pedagógicas de autores como Dewey, Freinet, Montessori y de seguidores de sus propuestas se practican a nivel escolar. Los innumerables cursos, seminarios, talleres que se realizan casi de forma clandestina sobre las propuestas educativas de estos autores, juntamente con los movimientos sindicales, políticos y de renovación pedagógica y la influencia de algunos pedagogos locales, y de determinadas revistas pedagógicas, ponen de manifiesto la importancia y transcendencia de la formación del profesorado para un verdadero cambio de la institución educativa “*que aún estaba anclada en posiciones autoritarias, clasistas, uniformizadoras y selectivas*” (Imbernón, 2007, p.19). Aparece la necesidad de formarse en ámbitos diferentes a los propuestos por las administraciones o universidades, lo que lleva a muchos docentes a cuestionarse diversos aspectos educativos.

La formación permanente de este periodo se caracteriza por un modelo individual de formación, entendido como un proceso en el cual los mismos profesores se planifican y siguen las actividades de formación que creen que pueden facilitarles algún tipo de aprendizaje. Las iniciativas de formación son puntuales, ya que de forma general los docentes eran poseedores de un saber que les duraba toda su vida profesional.

En Cataluña, el franquismo anula las experiencias de formación permanente precedentes, siendo la institución privada Rosa Sensat fundada en 1966, la única que desarrolla acciones de formación para los maestros. Esta institución pretendía la creación de un escuela normal de maestros, alternativa al sistema de formación, que pudiera compensar el nivel escaso que alcanzaban las escuelas normales¹⁸ en aquel momento (Colom y Vázquez, 1999b). Por esta razón, las actividades de formación permanente propuestas por esta institución utilizaban sistemas propios de la educación no formal. De todas maneras, la actividad principal por la que se distinguió la institución fue la puesta en marcha de las nuevas escuelas de verano, que mezclaban temáticas pedagógicas y metodológicas con cuestiones que, de manera más amplia, trataban aspectos culturales y políticos (*Ibíd.*). Así

¹⁸ Las escuelas de magisterio se denominaban *normales* pues se dedicaban a formar los maestros que se ocuparían de la educación y instrucción de los niños normales, en contraposición a los denominados, en ese momento, como *anormales* o *discapacitados* (Colom y Sarramona, 1999).

que las escuelas de verano rápidamente se convirtieron en plataformas más libres, dinámicas y creativas de formación permanente del profesorado.

A partir de 1970, dentro del marco de la Ley General de Educación, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades promueven cursos de perfeccionamiento docente, seminarios permanentes, publicaciones de materiales didácticos y estudios pedagógicos y se empieza a desarrollar una labor en torno a la investigación educativa. Todo ello contribuye, a consolidar la importancia que se empezaba a atribuir al perfeccionamiento y a la formación permanente del magisterio, en especial el encargado de la educación infantil. Es esta la etapa educativa que se va a renovar de manera más eficaz y la que va a manifestar un grado de de innovación pedagógica más alto (*Ibíd.*).

En relación a la formación permanente del profesorado de secundaria, ésta llega históricamente más tarde. La razón fundamental de este hecho es la consideración que el profesorado de segunda enseñanza al estar integrado por titulados superiores, es decir por licenciados universitarios, ya posee unas garantías suficientes de conocimientos, lo que lleva a desatender el componente pedagógico de la formación del profesorado. Por esta razón, la enseñanza secundaria va a prescindir de una formación inicial de tipo pedagógico o profesional hasta la creación en el ámbito de los ICE universitarios, en 1969, del certificado de aptitud pedagógica (CAP). Las diversas acciones de formación permanente desarrolladas en Cataluña, las escuelas de verano y las promovidas por los ICE, comienzan a ser utilizadas por el profesorado de este nivel educativo que empieza a manifestar unas necesidades concretas en su formación. Esto lleva a que, ya entrada la década de los setenta, se inicie el desarrollo de cursos, seminarios y actividades, dirigidas especialmente al perfeccionamiento y formación permanente del profesorado de secundaria en ejercicio.

Años ochenta: La paradoja formativa. El auge de lo técnico en la formación y la resistencia práctica y crítica

A principios de los años ochenta convergen diversos factores sociológicos en la sociedad española que llevan a la escuela a plantearse un cambio. El más destacado de estos factores se refiere a la escolarización total de la población, en un contexto de desarrollo industrial y de emigración hacia las grandes ciudades.

El trabajo docente en las escuelas graduadas obliga a los profesores a plantearse una nueva manera de trabajar. Para dar respuesta a esas nuevas necesidades se introducen elementos técnicos como las planificaciones, programaciones, objetivos claramente redactados, evaluaciones, etc. En este periodo entra en vigor una reforma neocapitalista y la formación inicial del profesorado adquiere rango universitario. Con la intención de adecuarse a la referida reforma, las universidades empiezan a generar programas de formación permanente del profesorado enmarcados en modalidades de entrenamiento y de prácticas conductistas, características del modelo de observación/evaluación.

La formación permanente se institucionaliza y nace con la finalidad de *“adecuar a los maestros a los tiempos actuales, facilitando un constante perfeccionamiento de su práctica educativa y social para adaptarla a las necesidades presentes y futuras”* (Imbernón, 2007, p. 23). Para este autor, la institucionalización de la formación permanente también comportó aspectos negativos. La formación, al ser caracterizada por una racionalidad técnica que entendía las tareas docentes desde una óptica determinista y uniforme, y ser reforzada por procesos de investigación de cariz cuantitativo y positivista, se configuró un modelo de entrenamiento mediante cursos estándar, todavía fuertemente arraigado hoy en día. Este modelo consiste en la adquisición de conocimientos o habilidades por medio de la instrucción individual o grupal a partir de la formación decidida por el formador o formadora. Los objetivos y los resultados están claramente descritos para cada sesión o curso y se espera, normalmente sin una comprobación o una devolución de las prácticas posteriores, que el profesorado tras pase al aula lo que aprendió. Como señala Imbernón, esta supuesta transferencia de la formación al aula es algo que está comprobado en muchos países que no se verifica.

Como aspectos positivos, este autor destaca la preocupación a nivel universitario por el estudio teórico de la formación permanente, una mayor conciencia por parte del profesorado de la necesidad de un tipo de formación en el que los docentes estuviesen más implicados, el desarrollo de modelos de formación alternativos, el acercamiento de la formación a los centros, el surgimiento de textos y la celebración de congresos, encuentros y similares.

Estas realidades abrieron paso al cuestionamiento de aspectos que hasta entonces no habían sido debatidos y que llevaron a impulsar una nueva concepción de formación.

Años noventa: la introducción del cambio

En la década de los noventa la formación se va impregnando de nuevos conceptos e ideas, sobre todo a partir de literatura pedagógica anglosajona. Se extienden rápidamente, la investigación acción, un nuevo concepto de currículo, los proyectos educativos, la triangulación y la reflexión, y se crea una ilusión de cambio, de que se abandonan ciertas prácticas y políticas técnicas y se avanza por caminos más progresistas.

Estas ideas calan en el campo de la formación, pero como señala el autor citado, son asumidas como modas. Se da una apropiación de la nueva terminología y una adscripción masiva a las nuevas ideas, pero limitada al nivel de discurso, un discurso simbólico, sin una implicación real en las prácticas formativas, con los que el modelo de formación de entrenamiento se mantiene, pero ahora mediante los planes de formación institucional.

Es una época fructífera pero de gran confusión en la que se consolidan los centros de profesores en la mayoría del Estado español, surgen la formación en centros, los seminarios permanentes y la figura del asesor o asesora.

En esta década se asiste a una mezcla del *“modelo de entrenamiento con los planes de formación, el modelo de desarrollo y mejora con la reforma introducida por las leyes al establecer los proyectos educativos y curriculares, el modelo indagativo (...) y la investigación acción”* (p.26). Todos estos elementos actúan como fuerzas que van potenciando el cambio en la formación del profesorado en sus diversas dimensiones (enfoque, análisis, prácticas, etc.).

Años dos mil hasta la actualidad: la búsqueda de nuevas alternativas

Desde la década de los sesenta las sociedades se van reconfigurando a partir de grandes cambios socioculturales y epistemológicos, pero es en el cambio de siglo cuando los contextos sociales empiezan a reflejar una serie de fuerzas en conflicto. Surge una crisis en la profesión de enseñar, causada por la percepción de que los sistemas anteriores no funcionan para educar a la población de este nuevo siglo. También emerge la crisis institucional de la formación a causa de la misma constatación – el sistema educativo del siglo anterior es obsoleto. Se necesita una nueva manera de entender la educación, la formación y los papeles de los docentes y estudiantes.

En el campo educativo se gira la mirada hacia la formación emocional de las personas, la relación entre ellas, las redes de intercambio y se remarca la importancia de comunidad. En la formación se utiliza la metáfora de la construcción. La formación es un lugar de creación de espacios y de recursos para construir aprendizaje mediante proyectos de innovación e intercambio en los centros, a través de procesos de práctica reflexiva. Las opciones formativas que apuestan por modelos relacionales y participativos suplantando los modelos anteriores. Es una época en la que se establecen nuevas redes de formación, tanto presenciales como virtuales.

Las administraciones educativas no proponen grandes alternativas de cambio debido a lo que implican económicamente tales medidas, y por lo que conllevaría poner en cuarentena todo lo anterior (planes de estudio, planes formativos, formación de personal...).

Imbernón observa que en algunos países gobernados por la derecha conservadora, se aplica a la educación una especie de neoconservadurismo causado por un cúmulo de variables, lo que lleva a desanimar o a desconcertar al colectivo de docentes y a los que se dedican a la formación. Esta situación se traduce en un retroceso en las prácticas de formación permanente. El tipo de formación parece decantarse nuevamente hacia un modelo aplicacionista-transmisivo, de lecciones modelo, de nociones, de ortodoxia, de profesor eficaz, de competencias a lograr y orientado a la solución de problemas del profesorado, en lugar de ahondar en un modelo más regulativo y reflexivo, que incorpore la investigación acción, la heterodoxia, la posibilidad de modelos variados, el respeto a la capacidad del docente, a la inventiva didáctica y a la vertiente contextual, diversa y personal.

La formación permanente del profesorado de Educación Artística

Tal y como se ha visto anteriormente, la institucionalización de la formación permanente es un fenómeno relativamente reciente. A finales de los años sesenta se empieza a considerar su importancia como elemento de profesionalización docente y en la conveniencia de integrarlo al sistema educativo. La aparición de los Institutos de Ciencias de Educación (ICE) y la constitución de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP), entre los cuales se destacan las escuelas de verano, vienen a replantear la formación permanente realizada hasta ese momento.

La LOE, legislación educativa vigente durante la realización de este estudio, reconoce la formación permanente como un derecho y una obligación del profesorado y constituye una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros (artículo 102. 1 de la LOE). En el Estado español conviven diversas instituciones que realizan tareas de formación permanente, entre ellas, las instituciones universitarias (ICE, UNED); instituciones que dependen de la Administración central o de las autonómicas (CEP, centros de recursos, secciones departamentales); instituciones que dependen de las administraciones locales (institutos municipales de educación y similares) y diversas instituciones privadas (Imbernón, 1987). Actualmente, buena parte de estas tareas están atribuidas a los centros de profesores (CEP) creados en 1983, no obstante, en el caso de Cataluña las competencias se dividen entre los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) y los Institutos de Ciencias de Educación (ICE).

En el caso de la formación permanente del profesorado del área de Educación Artística de Primaria, ésta es opcional y depende totalmente del grado de implicación, del interés educativo o de las necesidades particulares de cada docente. Además siendo un área escasamente valorada a nivel académico y social (Aguirre, 2003) y al no estar contemplada entre las líneas prioritarias de formación permanente lleva a que muy pocos docentes opten por acciones de formación en esta especialidad. Esta combinación de factores provoca que en la escuela actual sobrevivan un tipo de prácticas educativas en las que se reproducen los modelos tradicionales asentados en estructuras de racionalidad de tipo productiva, técnica y expresionista (Hernández, 1994).

En lo referente a la formación permanente del profesorado de Educación Visual y Plástica de Secundaria y por lo que he podido comprobar por el análisis de currículos de formación permanente, estas se pueden englobar mayoritariamente en una racionalidad perceptiva y comunicativa, por los contenidos y metodologías que privilegian: el estudio del alfabeto visual, las reglas específicas de los códigos visuales, las diversas funciones de los mensajes, estudio de la percepción y de la comunicación visual del mundo icónico, del análisis y la producción de mensajes icónicos. Como se mencionó anteriormente, esta manera de entender el arte y la educación artística, es según algunos autores, demasiado estrecha para las posibilidades que ofrecen la comprensión de las artes en la actualidad. Hoy en día tiene más sentido proponer otro tipo de argumentos para justificar la enseñanza

y aprendizaje de la educación artística (Hernández, 2000). Previamente se ha hecho referencia a una forma de racionalidad cultural, desde la cual se entiende que el arte es un tipo de manifestación cultural, y en que dichas manifestaciones son mediadoras de significado en cada época y cultura. La comprensión en su doble dimensión de interpretación y producción de los significados que median las representaciones artísticas es el objetivo prioritario de la educación artística para algunos docentes y expertos ya desde el inicio de los años noventa (*Ibíd.*).

Dada la gran dificultad de encontrar publicaciones que recogieran el tema de la formación permanente del profesorado de esta especialidad, contacté en el curso de este trabajo con algunos investigadores, pues sabía que también ellos y ellas estaban, o habían estado, implicados en la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Artística. En uno de estos contactos, Imanol Aguirre, profesor de la Universidad de Navarra, me informó de algunos de los argumentos que podrían explicar la escasa literatura en la materia:

“Desgraciadamente, el tema de la formación permanente del profesorado de educación artística no ha generado mucha literatura científica. Quizás porque gran parte del peso de esta formación, cuando existe, suele recaer en artistas o personas del mundo educativo poco vinculadas a la investigación. En aquellos casos en los que personas, como Fernando Hernández o yo mismo, hemos trabajado en el campo de la formación permanente, hemos escrito más sobre educación artística que sobre el propio hecho de la formación permanente de profesorado.” (Comunicación personal, marzo del 2014, correo electrónico)

La falta de bibliografía que recogiese el tema me imposibilitó rastrear el recorrido histórico del área y realizar un posible análisis de la diversidad de modelos, de sus componentes, y de los presupuestos teóricos de propuestas formativas concretas. Ello hubiera ofrecido un retrato de la evolución de la formación permanente del profesorado de Educación Artística. Éste podría ser un estudio pendiente.

3. El desarrollo profesional docente: el referente actual de la formación permanente

En la actualidad, la concepción de desarrollo profesional es la tendencia que predomina en la formación permanente del profesorado. Esta concepción surge como respuesta de la formación permanente en un momento sociohistórico y político determinado, la postmodernidad (Font, 2007).

Es por ello que este apartado se exploran algunos de los desafíos, problemas y posibilidades que plantea la postmodernidad a docentes y su trabajo para seguir con la identificación de nuevas perspectivas y metodologías surgidas en los últimos años en el campo de la formación permanente del profesorado. Acto seguido de una aproximación a la formación docente entendida como desarrollo profesional y a los procesos que implica. Después se tratan los factores que pueden influir estos procesos y el sucesivo de fases por las que el proceso de desarrollo profesional docente transita.

Todas estas consideraciones son de gran ayuda a la hora de orientar, diseñar e implementar propuestas y procesos de desarrollo profesional docente.

La influencia de los cambios sociales en la formación docente y la generación de nuevas alternativas a nivel de la formación permanente del profesorado

Hargreaves (1996), Pérez Gómez (1999) e Imbernón (2007) son algunos de los autores que remarcan la influencia del contexto actual, caracterizado por profundos cambios científicos, tecnológicos, culturales y sociales, en la educación y en los procesos de formación docente. Hargreaves (1996) por ejemplo destaca la idea que estos cambios están obligando a reorganizar la vida política, económica y social. En lo que concierne a la formación del profesorado y para tal de reestructurar los procesos que la conforman considera necesario entender la realidad en clave de postmodernidad y conocer las dimensiones que la definen: economías flexibles, globalización paradójica, la incertidumbre moral y científica, cambios acelerados y complejos, la fluidez de las organizaciones, la ansiedad personal, la sofisticación tecnológica y la complejidad, la comprensión del tiempo y del espacio. Considera que todos estos aspectos tienen una clara repercusión en la formación del profesorado ya que exigen una nueva manera de entender y de explicar la realidad educativa. En su análisis, subraya las consecuencias de esas dimensiones, además de los efectos no deseables o paradójicos. A continuación se profundizan en esas dimensiones clave.

Las economías flexibles

A semejanza del modelo de producción, consumo y vida económica postmoderna anclado en la idea de flexibilidad, que mejora la rentabilidad gracias a la reducción de costes de trabajo y a la incrementación del tiempo de movimiento de producción y consumo, también el profesorado debe priorizar el desarrollo de destrezas y cualidades como la adaptabilidad, la responsabilidad, la capacidad para trabajar con otros y sobretodo la flexibilidad entendida como una oportunidad democrática que exige compromiso y participación crítica (*flexibilidad de la organización*). Otro objetivo importante a lograr es la familiarización con las nuevas tecnologías que caracterizan cada vez más todos los ambientes laborales (*complejidad tecnológica*).

La globalización

Provoca la duda y la inseguridad nacionales y conlleva el peligro de recuperar en el ámbito educativo, los currículos tradicionales de carácter etnocéntrico y xenofóbico. Estos *curricula* pueden llevar a reforzar las desigualdades educativas entre grupos de distintas culturas, provocar excesos de contenidos y sobrecargas para el profesorado, así como reforzar las estructuras de la enseñanza, basadas en asignaturas que inhiben el aprendizaje en un contexto global.

La incertidumbre moral y científica

Reduce la confianza en las certezas relativas a *lo que se enseña, cómo se enseña y por qué se enseña lo que se enseña*. Como respuesta a esto, el profesorado tiende a desarrollar sus propias visiones, a abandonarse a fuerzas mercantiles o a recuperar certezas del pasado. El reto consiste en desarrollar en el contexto escolar un tipo de certezas situadas, en vez de de las tradicionales certezas científicas, sin relegar los marcos morales de referencia situados en los campos de la política y el debate público.

La fluidez de las organizaciones

Este elemento también conocido como modelo de organización del mosaico móvil desafía las estructuras de tipo balcanizado, pues se caracteriza por estructuras de tipo flexible y dinámico en que se trabaja por redes, alianzas, tareas y proyectos. En el campo educativo se atienden a las necesidades de colaboración, de aprendizaje compartido en contextos más amplios (extraaulicos) y complejos.

El yo ilimitado

La atención dedicada al desarrollo del profesorado en cuanto desarrollo personal refleja el proceso de la búsqueda psicológica continua impulsada por la ansiedad personal y la búsqueda de la autenticidad. Este proceso puede ser inmensamente potenciador si se vincula a las realidades contextuales del trabajo de los docentes y trata de cambiarlas. Por el contrario, si se desvincula del contexto y se consideran ilimitadas las capacidades de desarrollo y cambio personales, puede acabar en autocompasión, narcisismo y autoindulgencia.

La sofisticación tecnológica y la complejidad

La sofisticación tecnológica y la complejidad crean un mundo de imágenes instantáneas y de apariencias artificiales. Las simulaciones seguras de la realidad pueden acabar con la vitalidad y la espontaneidad del proceso cooperativo tanto en el aula como en los espacios compartidos por los profesores.

La compresión del tiempo y del espacio

La compresión del tiempo y del espacio pueden conducir a una flexibilidad mayor y a una mejor capacidad de respuesta en las escuelas, aunque ejerce presiones derivadas de las posibles sobrecargas, las múltiples innovaciones y el cambio acelerado.

Cualquier propuesta educativa y formativa que intente dar respuesta a la realidad postmoderna debe tener en cuenta los elementos referidos. Font (2007) considera que el planteamiento de una formación en el momento actual debe atender concretamente a:

“incorporar les noves tecnologies com a instrument complementari d'informació i formació, i ahora necessitarà treballar amb currículums oberts a noves realitats i noves cultures, sempre entès i aplicat des d'una realitat nacional concreta. Per altra banda, serà necessari impregnar la professió i la formació dels valors generals que impregnen els discursos socials i polítics, sempre contextualitzant-los i concretant-los en funció de la situació local” (p. 42)

Imbernón (2007), refiere que estos cambios repercuten en la formación docente y facilitan la generación de nuevas posibilidades que pueden servir de guía para orientar las propuestas formativas. Entre ellas destaca: 1) el cuestionamiento de la pura transmisión nocionista y conceptual del conocimiento, reivindicando contenidos basados en habilidades y actitudes; 2) la importancia del trabajo en equipo y la colegialidad verdadera; 3) la incomodidad de prácticas formativas basadas en procesos de experto infalible o académico, demandando metodologías alternativas; 4) la introducción de la capacidad del profesorado para generar conocimiento pedagógico mediante su trabajo práctico en las instituciones, que lo dota de mayor dignidad y autonomía profesional y que le permite generar innovaciones con sus colegas, y, 5) la diversidad y la contextualización como elementos imprescindibles en la formación, que cuestionan las prácticas uniformizantes y potencian la formación desde dentro.

Refiere además un conjunto de aspectos heredados de la teoría y de la práctica formativa de los últimos años que puede servir de evidencia para construir una nueva forma de ver la formación permanente del profesorado y de transformar la educación.

- a) La formación permanente del profesorado requiere un clima de colaboración sin resistencias entre el profesorado.
- b) Una organización mínimamente estable en los centros (respeto, liderazgo democrático, participación de todos los miembros, etc.) que dé apoyo a la formación.
- c) Una aceptación entre el profesorado de una contextualización y una diversidad que impliquen maneras de pensar y actuar diferentes.

- d) La importancia del apoyo externo que los centros puedan llegar a recibir, sobre todo cuando han de asumir riesgos vinculados a la experimentación.
- e) La participación del profesorado en todo el proceso de la formación (planificación, ejecución y evaluación), bien como atender sus opiniones y necesidades.
- f) Sólo cuando el profesorado ve que la formación propuesta repercutirá en el aprendizaje de sus estudiantes y la forma de ejercer la enseñanza, cambia sus creencias y actitudes de manera significativa y percibe la formación como un beneficio individual y colectivo.
- g) Para introducir nuevas formas de trabajo en el aula es fundamental que el profesorado esté apoyado por sus compañeros o por un asesor externo.
- h) La observación y la valoración de la enseñanza facilitan al docente datos sobre los que puede reflexionar y analizar para favorecer el cambio, tanto en sus estrategias de actuación como en el aprendizaje de sus estudiantes. La observación y la valoración benefician tanto al profesor como al observador.
- i) La formación del profesorado influye y recibe la influencia del contexto interno (la escuela) y del contexto externo (la comunidad) en el que tiene lugar, y dicha influencia condiciona los resultados que puedan llegar a obtenerse.

Propone algunas alternativas posibles en las prácticas de la formación permanente del profesorado:

- j) La combinación de la actualización científica y técnica con la vertiente psicopedagógica.
- k) Utilización de metodologías menos transmisoras y más basadas en casos, incidentes críticos y proyectos de innovación.
- l) Unir la formación a un proyecto de trabajo provoca más la innovación educativa que realizar la formación y, posteriormente, elaborar un proyecto.
- m) Una «formación desde dentro y para dentro y fuera», basada en la revisión conjunta mediante procesos reales de investigación acción, en el sentido no de ortodoxia metodológica, sino en el de reflexionar sobre lo que se hace y la finalidad del cambio colectivo.
- n) Cambios del contexto, de organización, de gestión y de relaciones de poder entre los enseñantes, ya que la formación por sí misma hace muy poco si no está unida a dichos cambios. El desarrollo profesional no recae en la formación, sino en diversos componentes que se dan conjuntamente en la práctica laboral de la enseñanza.
- o) Una nueva formación que establece mecanismos de desaprendizaje para volver a aprender. Una formación que implique innovación, que si se da en contextos de escasez, provoca en los enseñantes reivindicación, (necesito de herramientas intelectuales que no poseo y que anteriormente desconocía). Ello comporta una mayor vigilancia de los gobiernos que no desean la reivindicación y, como consecuencia, establecen mecanismos de abortamiento de prácticas formativas

alternativas o de prácticas formativas innovadoras y críticas, aunque consten en sus papeles oficiales y en sus planes de formación.

- p) La formación permanente no puede separarse de las políticas que inciden en los docentes. Si se quiere una formación viva y dinámica se ha de unir a la carrera profesional o estatuto de la función docente que incluya incentivos profesionales y promoción y que recompense o, al menos, no castigue los que ponen más empeño en el mejor funcionamiento de los centros y de su práctica docente a los que realizan prácticas alternativas de formación e innovación.
- q) La formación permanente debería apoyar, crear y potenciar una reflexión real de los sujetos sobre su práctica docente en los centros y los territorios, de modo que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc., estableciendo de forma firme un proceso constante de autoevaluación de lo que se hace y analizando por qué se hace.
- r) La orientación formativa hacia este proceso de reflexión (y los supuestos políticos que subyacen) exige un planteamiento crítico de la organización y la metodología de la formación permanente del profesorado, ya que debe ayudar a los sujetos a revisar los supuestos ideológicos y actitudinales que están en la base de su práctica.
- s) Una formación que ayude al profesorado a descubrir su teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla o construirla de nuevo. Esto comporta un cambio radical de la forma de pensar la formación, ya que no supone tanto desarrollar unas modalidades centradas en las actividades del aula ni ver al profesor como una aplicador de técnicas pedagógicas, sino comprometerse con una formación orientada hacia un sujeto que tiene capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos tanto laborales como sociales y educativos en su contexto y con sus colegas.

Refiere igualmente, la necesidad de generar un amplio cuestionamiento de la actual situación de la formación permanente, caracterizada por elementos que aunque conocidos del discurso educativo distan de ser puestos en práctica en las políticas y en las prácticas de la formación. Recuerda que el compromiso de cambio pasa por analizar las contradicciones y denunciarlas buscando alternativas (Freire, 2004, citado en Imbernón, 2007). Entre estos elementos destaca los siguientes.

- 1) La reflexión sobre la práctica en un contexto determinado.
- 2) La creación de redes de innovación, comunidades de práctica formativa y comunicación entre el profesorado.
- 3) La posibilidad de una mayor autonomía en la formación con la intervención directa del profesorado.
- 4) Partir de los proyectos de las escuelas con el objetivo de que el profesorado decida qué formación necesita para sacar adelante el diseño, la puesta en marcha y la evaluación del proyecto.

- 5) Potenciar una formación que sea capaz de establecer espacios de reflexión y participación que permitan llegar a aprender con la reflexión y el análisis de las situaciones problemáticas de los centros, y que parta de las necesidades democráticas del colectivo para establecer un nuevo proceso formativo que posibilite el estudio de la vida en el aula y en el centro, los proyectos de cambio y el trabajo colaborativo como desarrollo fundamental de la institución educativa y del profesorado.

La formación permanente entendida como desarrollo profesional

Los elementos descritos anteriormente concurren en la aparición de una nueva significación de formación permanente – el desarrollo profesional (Font, 2007). Sin embargo, esta denominación presenta dos sentidos bien diferenciados. El que domina en el ámbito anglosajón y que equipara el desarrollo profesional con la formación permanente, considerando esta última la única vía de desarrollo profesional y la existente en nuestro contexto académico (*Ibid.*) que considera que la formación no es el único elemento de desarrollo de una cultura profesional, sino que también se considera la incidencia de elementos laborales, económicos, de selección y de evaluación, entre otros (Imbernón, 1994).

Esta tendencia de vincular la formación al desarrollo de la profesión docente viene predominando en las últimas décadas en el ámbito de la formación del profesorado y trata de ver la formación como un proceso dinámico que supera la tradicional formación disciplinaria, pedagógica o personal, que tiene en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica docente. Desde esta manera de entender la formación, se pretende dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el profesorado en un sentido de continuum progresivo y que considera la enseñanza como una profesión dinámica, en desarrollo (*Ibid.*). Significa además dar una atención a los componentes de la cultura, del contexto, de la ética y centrar la formación en prácticas colaborativas del aula y del centro, promoviendo las capacidades de reflexión crítica y autogestión en el profesorado. También supone considerar que los docentes son agentes sociales que además de realizar funciones de enseñanza-aprendizaje intervienen en los sistemas que conforman la estructura social.

El proceso de desarrollo profesional docente

Anteriormente se describió en líneas generales cómo ha de ser la formación entendida como desarrollo profesional. Pero los procesos de desarrollo profesional son complejos e implican procedimientos de diseño, desarrollo y evaluación curricular. También hay que tener en cuenta los factores que influyen en estos procesos y las dimensiones que los

constituyen, para poder realizar propuestas de formación coherentes con la concepción de formación permanente de la cual se parte.

Se inicia este recorrido, con una primera definición de Epstein y otros (1988, citados en Marcelo 1999, p. 216) sobre el significado de proceso de desarrollo profesional docente.

“La estructura y organización del desarrollo profesional se refiere al proceso sistemático, habitual, razonado de planificación, desarrollo, implementación y evaluación de actividades de desarrollo profesional para la mejora del currículum, la enseñanza, y el aprendizaje en las escuelas. Se refiere al quién, qué, dónde, cuándo, por qué y cómo de los procedimientos y tópicos de desarrollo profesional; las estructuras de liderazgo de quién decide los tópicos, contenidos y estructuras; la cantidad de tiempo invertido en actividades útiles; el calendario, la frecuencia, y localización de las reuniones; y si las actividades de seguimiento proporcionan la oportunidad para llevar a cabo y evaluar nuevas ideas”.

Estos autores señalan la necesidad de que los procesos de desarrollo profesional contemplen la estructura y organización de las diversas fases, así como las dimensiones que los constituyen. Señalan además que hay que tener en cuenta las intenciones de quien decide los tópicos, contenidos y estructuras. Otros autores han dado particular atención a los factores que condicionan estos procesos, los cuales se reseñan a continuación.

Factores que influyen en el proceso de desarrollo profesional docente

Marcelo (1999) y Villar (1990) son algunos de los autores que han estudiado las influencias y presiones a que está sujeto el desarrollo profesional. Marcelo (1999) considera que los procesos de desarrollo profesional son determinados por los siguientes factores: la política educativa; la estructura organizativa de las instituciones públicas de formación; la cultura organizativa de los centros educativos; los propios profesores, tanto a nivel individual como colectivamente; las necesidades formativas personales del profesorado, y, los profesores como colectivos organizados.

Por su lado Villar (1990) refiere además de estos factores, las metas y supuestos de la formación, y, las normas y expectativas que genera en el profesorado.

La *política educativa* determina claramente los procesos de desarrollo profesional. Ésta se concreta en cuestiones referidas al currículum, la organización, y el funcionamiento de la escuela. El marco curricular fijado por la Administración Educativa, viene a configurar cuales son las necesidades formativas de los profesores, cada vez mayores en España, y conlleva la necesidad de realizar cambios en la forma de relación y comunicación en los centros educativos. Influyen en la profesionalidad docente en función del modelo de implantación que se asuma (técnico, cultural), el cual a su vez repercute en las modalidades de formación a desarrollar. La política educativa incluye aspectos referidos a

los profesores como profesionales (salarios, incentivos, autonomía, control.) que influyen en el desarrollo profesional, en la medida que pueden funcionar como factores motivadores o alienantes de los profesores respecto a su compromiso profesional.

En la *organización y funcionamiento de las instituciones* encargadas de planificar y desarrollar actividades de desarrollo profesional (en España, los centros de profesores, con sus diferentes variantes autonómicas) es importante el grado de autonomía en las decisiones respecto a contenidos y modelos de formación, así como poder contar con recursos presupuestarios, humanos y materiales.

La *cultura organizativa de los centros educativos* también puede actuar como facilitadora o dificultadora del desarrollo de procesos de formación autónomos, de colaboración, y de formación basado en la escuela. La propia historia de un centro educativo (Louis y Miles, 1990, citados en Marcelo, 1999) tiene una clara influencia en la posibilidad de poner en práctica modalidades de formación más cercanas a la práctica. La disponibilidad de recursos humanos y materiales, la existencia de un clima de confianza que permita “asumir riesgos”, la existencia de un liderazgo democrático, la autonomía de los centros para tomar decisiones, son aspectos que determinan que en una escuela se puedan desarrollar modalidades de formación que vayan más allá de la realización de un curso de perfeccionamiento.

También los propios *profesores*, tanto a nivel individual como colectivamente, son considerados como otro de los factores determinantes de la formación. El profesorado desarrolla a lo largo de su experiencia docente teorías implícitas y concepciones pedagógicas (Marrero, 1991, Marcelo 1992d; citados en Marcelo, 1999) que suelen tener un fuerte arraigo en el pensamiento del profesor y su cambio representa un proceso de autoconciencia y autorreflexión del profesor (Schön, 1992) que se ha de contemplar en la planificación de actividades de desarrollo profesional.

Cuanto a *las necesidades formativas personales del profesorado* también se deben contemplar y conocer, ya que tienen una estrecha relación con el momento de desarrollo cognitivo, moral y personal en que se encuentra cada profesor, así como el momento de su ciclo vital. Marcelo (1999) cree conveniente introducir el concepto de trayectoria formativa que permite ofrecer itinerarios de desarrollo profesional diferenciado.

Los *profesores como colectivos organizados* también influyen en los procesos de desarrollo profesional. Las propuestas de modalidades de formación efectuadas por sindicatos de profesores o Movimientos de Renovación Pedagógica han sido asumidas en muchas ocasiones por la Administración Educativa (p.ej. los Seminarios Permanentes).

Las *metas* de la formación del profesorado, deben encaminarse según Villar (1990) a la creación de disposiciones en el docente. Es decir, deben superar la exclusiva generación de cambios temporales, que normalmente se configuran en forma de destrezas o habilidades particulares y orientarse a la creación de cambios más estables, en forma de disposiciones de manera que sea más estable su ocurrencia. Este concepto se diferencia

de hábitos, destrezas y actitudes y conceptuase como “hábitos mentales”. Las *expectativas* del profesorado por otro lado, son en opinión de Burke (1987, citado en Villar 1990) los elementos para lograr la autoconfianza del docente y se generan a partir de las finalidades de la formación.

Los factores considerados determinantes en el estudio que nos ocupa, fueron los relacionados con la *cultura organizativa del centro, los propios profesores*, tanto a nivel individual como colectivamente, *sus necesidades personales y las metas de la formación* (ver *Factores determinantes de la formación* del capítulo IV).

Fases del proceso de desarrollo profesional docente: planificación-seguimiento-evaluación

En el apartado anterior se hizo referencia a factores de diferentes índoles que afectan y determinan los procesos de desarrollo profesional. En el presente apartado se trata de la descripción de las fases que comportan estos procesos, que están constituidos por una primera fase de diagnóstico de necesidades de formación, seguida de la fase de planificación que se sobrepone con la de seguimiento y posteriormente una fase de evaluación (Marcelo, 1999). Para una planificación-seguimiento-evaluación adecuada de los procesos de desarrollo profesional, será preciso combinar y consensuar las actividades en función de los factores anteriormente descritos.

Diagnóstico de necesidades de formación

El ciclo del desarrollo profesional, entendido como un proceso de aprendizaje se inicia como ha mostrado Dean (1991) con el establecimiento de metas junto con el diagnóstico de necesidades de formación. Tejedor (1990, citado en Marcelo, 1999) identifica cuatro tipos de necesidades formativas: *percibidas, normativas, expresadas y relativas*. Las necesidades percibidas de los docentes se pueden entender como “*aquéllos deseos, problemas, carencias y deficiencias percibidas por los profesores en el desarrollo de la enseñanza*” (Montero, 1987, p. 10). Desde esta perspectiva el concepto de necesidad se refiere a autoconcepciones individuales referentes a la enseñanza. Las necesidades *normativas* son aquéllas que vienen impuestas por parte de la política educativa. Las *expresadas* se reflejan en función de la demanda de un programa de formación y las *relativas* resultarían de comparar las necesidades de diferentes situaciones o grupos.

Por otra parte Hewton (1988, citado en Marcelo, 1999) establece cuatro tipos de necesidades en proyectos de formación centrados en la escuela. *Las necesidades con respecto a los alumnos*, que se relacionan con necesidades de aprendizaje del alumnado, tratamiento de la diversidad, problemas de disciplina, rendimiento, motivación, etc. *Las necesidades con respecto al currículum*, que se refieren al desarrollo de nuevos diseños curriculares, la adquisición de nuevos estilos de enseñanza, esquemas de presentación de información, de comunicación, de evaluación, de objetivos, etc. *Las necesidades de los*

propios profesores no se refieren tanto a la enseñanza como a aspectos profesionales y personales, referentes a las necesidades de la carrera docente, mayor satisfacción con el trabajo, reducción de la ansiedad, etc. Y *las necesidades de la escuela como organización*, que engloban el currículum, los alumnos (formas de agrupamiento), la organización y el profesorado (roles y responsabilidades, comunicación entre el profesorado), clima de centro, relación con el exterior (padres y otros). Oldroyd y Hall (1991, citados en Marcelo, 1999) por su lado, diferencian necesidades en función de los grupos a que éstas van dirigidos. Distinguen entre necesidades individuales, de grupos y de la totalidad de la escuela.

Entre las estrategias tradicionalmente empleadas y posiblemente la más utilizada para el diagnóstico de necesidades, se encuentran el cuestionario. Por sus características, aporta información genérica y no permite una adecuación a las diferencias de cada situación y contexto. Por ello, diferentes autores proponen que el diagnóstico de necesidades a través de cuestionarios sea la primera acción de un análisis más profundo, que puede ser complementado con la entrevista en grupo que es otra de las estrategias comúnmente utilizadas que permiten la detección de demandas y necesidades formativas. El modelo de formación permanente basado en la observación y supervisión también aporta importantes elementos para la detección de necesidades.

Las necesidades manifestadas por los profesores colaboradores en la investigación, así como, el procedimiento seguido se recogen en el apartado *Diagnóstico de necesidades del profesorado* del capítulo IV.

Planificación y desarrollo

La planificación del desarrollo profesional se inicia una vez detectadas las necesidades de formación. Para proceder a planificación del currículum del desarrollo profesional Marcelo (1999) habla de dos tipos de modelos: los tecnológicos y los deliberativos.

Los modelos tecnológicos son normalmente prescriptivos e impuestos, entienden el currículum como un conjunto de objetivos y experiencias previamente delimitadas y abogan por un tipo de planificación de estrategias y actividades del tipo “cerrado”. Esta manera de entender la planificación curricular no se adecua a las características de la formación entendida como desarrollo profesional. En cambio, los modelos deliberativos se fundamentan en el reconocimiento de la existencia de diferentes puntos de vista que es necesario tener en cuenta para que se pueda producir una identificación y compromiso de los sujetos con el proyecto formativo (*Ibid.*). Esta concepción también conocida como colaborativa se entiende como,

“un proceso continuo que relaciona la definición de metas, la elaboración de políticas, la planificación a corto y largo plazo, el presupuesto y la evaluación, de tal manera que liga todos los niveles de la organización, asegura la adecuada implicación de la gente según sus responsabilidades para llevar a cabo los programas, y de aquéllos que tienen un interés en

los resultados de esos programas” (Caldwell y Spinks, 1988, citados en Marcelo, 1999, pp. 228-229).

Otra consideración relevante en la elaboración de planes de desarrollo profesional, tiene que ver con una concepción de la planificación de tipo abierta y flexible. Escudero (1992, citado en Marcelo, 1999) al afirmar que “*ni os individuos ni las organizaciones son tan racionales en sus actuaciones, ni su comportamiento obedece a un esquema de objetivos preestablecidos, pues frecuentemente sus metas no preexisten a su acción, sino que son interpretadas retrospectivamente y en el curso de la misma*” (p.25), pone de manifiesto que las planificaciones elaboradas en un primer momento del proceso de desarrollo profesional docente son a menudo modificadas para que puedan ajustarse a las necesidades de cada contexto formativo.

Finalmente Marcelo, (1999) e Imbernón (2007) apuntan ciertos principios o ejes a tener en cuenta en el diseño del desarrollo profesional docente:

- La reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el análisis de la realidad educativa y social del territorio, y su comprensión, su interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico a través del análisis de la práctica educativa.
- El intercambio de experiencias (escolares, de vida...) y la reflexión entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre el profesorado.
- La unión de la formación a un proyecto de trabajo y no al revés (primero formación y después realizar un proyecto).
- La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, la proletarianización, el individualismo, el bajo estatus, etc., y a prácticas sociales como la exclusión y la intolerancia.
- El desarrollo profesional de la institución educativa mediante el trabajo colaborativo, reconociendo que la escuela está constituida por todos y todas y que coincidimos en la intencionalidad de transformar esa práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación aislada y celular a la innovación institucional.

Los principios que orientan el seguimiento del desarrollo profesional se recogen en el apartado *Justificación, intencionalidades y principios* del capítulo IV.

Por otra parte la fase de la planificación y seguimiento no termina en la determinación de estos principios, sino que además integra la definición de unas metas y objetivos pretendidos por la formación, bien como la planificación unas estrategias a adoptar. A continuación se describen estos aspectos que se tuvieron en cuenta en el momento de planificar y desarrollar la formación.

Metas y objetivos

Anteriormente se afirmó que entre los principales objetivos, desde una perspectiva de desarrollo profesional docente, se encuentran la promoción de capacidades de reflexión crítica y autogestión del profesorado. Marcelo (1999) también enfatizó que la meta más relevante actualmente desde esta perspectiva, sea la formación en las dimensiones menos técnicas de la enseñanza relacionadas con las actitudes, valores y principios. Villar (1990), por su lado mencionó que las metas o finalidades de la formación deben encaminarse al desarrollo de una serie de disposiciones en el profesorado a las que designa de “hábitos mentales”. Se interpreta que estos hábitos se refieren al desarrollo de ciertos aspectos cognitivos. Asimismo también se refirió, que desde una perspectiva crítica de reconstrucción social, autores como Zeichner (1983) y Pérez Gómez (1992) defienden que las propuestas formativas deberían privilegiar ámbitos como la indagación o reflexión crítica sobre la práctica, además del desarrollo de actitudes docentes como la experimentación, la flexibilidad, el interés...

En relación a la implantación efectiva de cambios en la práctica docente, Marcelo (1999) remarca que es conveniente que los nuevos conocimientos adquiridos por los profesores deben ser integrados con los conocimientos que estos ya poseen, en la forma de *esquemas estratégicos de acción*, mezcla de saber y saber hacer. Recuerda que los profesores difícilmente incorporan un conocimiento proposicional a menos que se presente junto a un conocimiento procedimental, es decir, un saber hacer, de manera a poder llevar al aula algún cambio significativo.

Las metas y objetivos del proyecto piloto de formación se recogen en el apartado *Propósitos de la formación* del capítulo IV.

Planificación de las estrategias

Loucks *et al.* (1987, citado en Marcelo, 1999), Marcelo (1989), De Vicente (1990), Dean (1991) y Villar, De Vicente y Alegre (2005) son algunos de los autores que abordaron la variedad de estrategias en la formación del profesorado. Consideran las estrategias formativas como “*las modalidades, métodos y maneras de desplegar los recursos formativos y realizar las actividades de formación permanente para obtener resultados y cambios en los beneficiarios (docentes, estudiantes y comunidad social)*” (Villar, De Vicente y Alegre, 2005, p. 57).

Estos autores identifican siete variantes de estas modalidades formativas: *Grupos de trabajo, asesoramiento y formación en centros, seminarios, cursos de actualización científica y didáctica, proyectos de innovación, jornadas y licencias por estudio y ayudas económicas individuales*. Debido a la multiplicidad de maneras de entender la formación inicial y permanente del profesorado, diferentes autores han clasificado las estrategias formativas en función de modelos de desarrollo profesional (Northfield y Gunstone, 1997,

citados en Villar, De Vicente y Alegre, 2005). A continuación se procederá a una breve revisión de estas modalidades a partir de la clasificación realizada por Villar, De Vicente y Alegre (2005) identificando la orientación con que cada modelo se relaciona.

1. *Grupos de trabajo*. Un grupo de docentes en número reducido de uno o varios centros educativos participan de los mismos intereses y expectativas curriculares y organizativas y elaboran materiales curriculares o planes de trabajo para posterior experimentación y divulgación. También admite la colaboración puntual de asesores externos (Tradición crítica).
2. *Asesoramiento y formación en centros*. Los especialistas de los centros de formación del profesorado apoyan los docentes o grupos de docentes de los centros educativos en actividades de diseño y desarrollo curricular (Tradición práctica).
3. *Seminarios*. Grupo de docentes que profundizan y reflexionan conjuntamente sobre un tema educativo. Esta modalidad proporciona oportunidades para la participación social y el intercambio de experiencias y cuanto mayor sea el número de componentes, mayor el grado de socialización o enculturación docente. Cuenta con un asesor externo que realiza un análisis y evaluación de los procesos formativos desarrollados (Combina varias tradiciones formativas: académica, práctica, personal y crítica).
4. *Cursos de actualización científica y didáctica*. Los cursos son ministrados por especialistas o asesores externos que promueven la reflexión sobre la práctica con la intención de vincular o adecuar la teoría y la práctica. Se consideran a los docentes individualmente responsables por el dominio de la materia curricular y de conocer el procedimiento de análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje correspondientes. Los *cursos a distancia* son considerados una variante de esta modalidad. (Tradición académica y crítica)
5. *Proyectos de innovación*. Los profesores a título individual o equipos de docentes promueven la reflexión e indagación sistemática sobre una o varias dimensiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje (contenidos curriculares, estrategias metodológicas, recursos tecnológicos y organizativos) con vista a la puesta en marcha en la práctica educativa (Tradición crítica).
6. *Jornadas*. Son consideradas reuniones en las que expertos imparten o presentan conferencias, ponencias o comunicaciones sobre temas científicos o curriculares (Tradición práctica). Estas reuniones pueden también ser impartidas por miembros de equipos docentes que presentan experiencias sobre la práctica educativa para la posible difusión y transferencia a otras realidades educativas (Tradición tecnológica).
7. *Licencias por estudio y ayudas económicas individuales*. Tienen como objetivo la mejora continua del profesorado, tanto en su cualificación académica como profesional (cambio de titulaciones, realización de proyectos de investigación y actividades elegidas por el docente en su comunidad académica o en el extranjero). (Tradición personal).

Existen pues variedad de estrategias o modalidades que se corresponden con las diferentes tradiciones u orientaciones conceptuales en la formación del profesorado. En la investigación que nos ocupa se recurrió al *seminario* y al *proyecto de innovación*, ambas inscritas en la tradición crítica, plataforma desde la cual, se procedió a la planificación y desarrollo de la formación (ver *Estrategias empleadas en la formación* del capítulo IV).

Una vez determinadas las modalidades formativas, se pueden atender en un mayor nivel de concreción, a otras consideraciones relevantes a la hora de planificar las estrategias de formación. Anteriormente, se hizo referencia que para la implantación efectiva de cambios es recomendable unir el saber proposicional al saber procedimental. También los estudios realizados por Joyce & Showers (1988) demostraron que las actividades de desarrollo profesional presentan más posibilidades de provocar cambios en los docentes, es decir, de existir una transferencia del aprendizaje a las prácticas del profesorado, en función de que se incluyan además de la presentación de la *teoría*, la *demonstración*, la *práctica* y el *apoyo profesional mutuo en la escuela* (o retroacción).

Evaluación

La evaluación del desarrollo profesional docente es una tarea compleja en la que intervienen factores de muy diverso tipo, como son los profesionales, económicos, institucionales, políticos, educativos y curriculares (Ferrerres, 1997). También puede asumir diversos propósitos, entre ellos, el de informar del impacto de los planes formativos en el sistema escolar, el facilitar la toma de decisiones acerca del futuro de un programa formativo o el de orientar sobre la conducción y prescripción de acciones para la planificación educativa y el cambio constructivo personal y profesional del profesorado (De Vicente, 2002). Villar, De Vicente y Alegre (2005) aplican el concepto de evaluación de programas de formación permanente,

“a la acción de juzgar los fundamentos teóricos, las metodologías, los procedimientos de valoración y los efectos que produce el perfeccionamiento profesional en el cuerpo docente, (...) en otros agentes intervinientes, en instituciones del sistema educativo y en otros beneficiarios de la comunidad educativa, o de la comunidad de la práctica donde resida un aprendizaje” (p. 89).

Por lo tanto la evaluación de los programas de formación docente debe solamente evaluar la calidad del programa, o apreciar los cambios acaecidos a nivel docente, mas igualmente considerar las mejoras significativas producidas en el aprendizaje de los estudiantes - los efectos de determinado programa en el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes. Esta es la dirección que se requiere actualmente en la evaluación del desarrollo profesional (Guskey y Sparks, 1991).

La mayor parte de la investigación sobre el desarrollo profesional docente ha tratado de establecer qué cambia como consecuencia de la participación en una actividad de desarrollo profesional (Marcelo, 1999). Ryan y Crowell (1982) por ejemplo, plantean que

los cambios pueden referirse a las percepciones, conocimientos o conductas de los profesores, o bien a la conducta y rendimiento de los alumnos. Por otra parte, Joyce & Showers (1988) plantean un modelo de evaluación que incluye tres dimensiones posibles de impacto de un programa formativo (profesores, escuelas y entorno y estudiantes). Cada una de estas dimensiones integra determinadas variables a ser tenidas en cuenta cuando se evalúan las actividades de formación docente. Los autores citados consideran que los efectos de un programa de desarrollo profesional pueden ocurrir primeramente a nivel del profesorado, con la adquisición de nuevos conocimientos, destrezas, actitudes, desarrollo personal, nivel conceptual, madurez, etc. Consideran además, que la participación del profesorado en actividades de desarrollo profesional tiene repercusiones en sus estudiantes, que pueden mejorar sus resultados cognitivos (comprensión de conceptos, destrezas de pensamiento, aprender a aprender) y socio-afectivos (motivación, implicación, satisfacción, autoconcepto, relaciones sociales, etc.). Por último, creen que los cambios producidos por los programas pueden también tener una repercusión a nivel de la escuela (formación en estilos directivos, clima del centro, cohesión, organización, orientación, participación, trabajo en común, resolución de conflictos, etc.)

En la investigación que nos ocupa, la fase evaluativa del proceso de desarrollo profesional se describe en los apartados *Evaluación del proyecto piloto de formación permanente*, *Evaluación del seminario* y *Evaluación de la innovación educativa* del capítulo IV.

CAPÍTULO III
Marco metodológico y
diseño de la
investigación



Sumario

Introducción al capítulo

1. A LA BÚSQUEDA DE UN PLANTEAMIENTO DE INVESTIGACIÓN ADECUADO AL PROBLEMA DE ESTUDIO

Planteamiento del problema de investigación

Propósitos de la investigación

Paradigma de la teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas

Metodología cualitativa orientada a la práctica educativa: decisión y cambio

Investigación colaborativa

Incorporación de elementos de la investigación narrativa

2. EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

Descripción de la investigación colaborativa realizada con el profesorado de Educación

Artística

Mapa conceptual de la investigación colaborativa

Cronología de la investigación

Participantes

3. ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La observación participante

El análisis documental

La entrevista

4. ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Modo cualitativo y narrativo: dos modos complementarios de conocer

Análisis cualitativo de la información y análisis de *tipo* narrativo

El análisis de datos cualitativos y modelo empleado

Empleo de recursos informáticos para el tratamiento de la información

Proceso de análisis cualitativo de la información

Recogida de datos

Reducción de datos: codificación y categorización

Disposición de los datos

Elaboración y verificación de las conclusiones

Proceso de análisis de *tipo* narrativo

Estrategias de rigor que contempla el estudio

Criterios éticos de la investigación

Introducción al capítulo

Este capítulo se inicia con el planteamiento de la investigación, que incluye la delimitación del problema y de los propósitos del estudio. Se sigue con la descripción del enfoque de investigación elegido para dar respuesta al problema de estudio: el paradigma de la teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas con sus supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. A continuación se introduce la perspectiva cualitativa, que constituye la vía metodológica preferente desde el enfoque de Teoría crítica, puesto que éste no cuenta con una metodología con entidad propia (De Miguel, 1988 y Nisbet, 1988 citados en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Después se sigue con el abordaje del método a que recurro para dar respuesta a las preguntas del estudio: la investigación colaborativa. Asimismo, incluyo una referencia a la investigación narrativa y a los relatos biográfico-narrativos a los que recurrí para reflejar la experiencia vivida durante el trabajo empírico. Describo a continuación el proceso colaborativo desarrollado y las características de los participantes. Sigo con las estrategias de recogida de información empleadas: la observación participante, el análisis documental y la entrevista. Dedico luego un apartado al análisis y tratamiento de la información, en el que desarrollo las dos vías complementarias de análisis, empleadas en el estudio: el análisis cualitativo de los datos y un análisis de *tipo* narrativo. En este mismo apartado, presento el sistema de categorías que emerge del análisis cualitativo relacionado con las preguntas de investigación. Finalizo el capítulo con la referencia a las estrategias de rigor y a los criterios éticos que contempla el estudio.

1. A la búsqueda de un planteamiento de investigación adecuado al problema de estudio

Planteamiento del problema de investigación

Tal y como se ha mencionado en la introducción, esta investigación se origina en mi deseo de descubrir un planteamiento docente en Educación Artística ajustado al momento actual, lo que lleva implícito que, a lo largo de mi trayectoria como estudiante, artista y docente haya ido reconociendo ciertos desajustes, ciertas carencias y ciertas incoherencias en los planteamientos docentes propios y de otros. Este será el pretexto para el desarrollo de una investigación educativa, que busca acercarse a un posicionamiento docente idóneo desde un marco de referentes teóricos contemporáneos alternativo a los que fundamentan las propuestas curriculares vigentes, y, explorar maneras de conectarlo con la práctica docente a través de la formación.

Para iniciar esta labor, trato de realizar un primer acercamiento a un marco de perspectivas críticas contemporáneas en educación y educación artística siguiendo la línea argumental propuesta por Barragán Rodríguez (2005). En este momento inicio una exploración sobre los referentes teóricos y los rasgos de este marco de referentes. Mi intención es extraer orientaciones pedagógicas y educativas para la práctica docente de cara a introducirlas en una propuesta de formación concreta.

Pero para diseñar una propuesta de formación ajustada a la realidad en la que se va a desarrollar, necesito conocer lo que piensan los docentes colaboradores y sus necesidades, así como las características del contexto educativo. De manera que en simultáneo a la construcción del marco teórico de la investigación inicio la negociación formal de la investigación con la dirección del centro educativo y los docentes interesados. Realizo una primera entrevista informal a los participantes y observo sus prácticas docentes convencionales. También llevo a cabo un análisis de los currículos de las asignaturas impartidas y de los libros de texto adoptados en cada caso. Pero aún de nuevo para emprender una propuesta de formación también necesito acercarme al campo de la formación docente y a los procesos de desarrollo profesional.

Con todas estas orientaciones diseño una propuesta de formación, entendida como un escenario de ensayo, que me permita indagar sobre la formación docente que repercute en planteamientos docentes acordes con el marco teórico de perspectivas críticas y educación artística. La pregunta central de investigación que guía el estudio viene a ser en ese momento: *¿cómo promover planteamientos docentes más autónomos y deliberativos a través de la formación permanente del profesorado?* En este momento también enuncio a modo de hipótesis otra interrogante de la investigación: *¿son los proyectos de trabajo un*

recurso adecuado para promover el tipo de planteamientos docentes que se desprenden del marco de referencia teórico?

Se identifica el enfoque de investigación más acorde con los objetivos del estudio y se elige la investigación acción colaborativa como medio para dar respuesta a las preguntas planteadas. Se revisa la metodología colaborativa y se preparan los instrumentos de recogida de información. Se desarrolla la propuesta formativa en la práctica docente y educativa. El avance del estudio permite hacer evolucionar el problema de investigación. La investigación doctoral de Font (2007) en el campo de la formación permanente y la educación en valores, me va a ofrecer nuevas pistas en ese sentido. El avance de la construcción del marco teórico de la investigación, al posibilitar una primera conceptualización de planteamiento docentes críticos en educación artística, permitirá concretar definitivamente la pregunta central de investigación: *¿cómo ha de ser la formación permanente del profesorado de Educación Artística de primaria y secundaria para que promueva planteamientos docentes críticos en la práctica educativa?*

Por tanto la investigación se inicia con una primera indagación sobre cómo debe ser la articulación de los referentes teóricos y la realidad docente y educativa para que, a partir del desarrollo de una propuesta concreta de formación, pueda seguir indagando sobre las características de una formación que repercuta en planteamientos docentes críticos en la práctica educativa. Es decir, se vuelve a (re) pensar esa articulación, ahora ya no sobre una realidad únicamente teórica, sino sobre un escenario teórico y práctico de formación.

Propósitos de la investigación

En relación a las ideas expresadas, concreto en este apartado los propósitos a alcanzar con la investigación.

1. **Explorar la articulación de las perspectivas críticas contemporáneas, la formación permanente del profesorado y la realidad docente y extraer información que permita orientar futuras prácticas formativas.** Ideo una propuesta de formación concreta con los conocimientos provenientes de las perspectivas críticas, de la formación permanente del profesorado y de las necesidades manifestadas por los participantes. Entiendo esta propuesta como espacio teórico y práctico para pensar sobre la formación y más concretamente sobre las características que ha de tener la formación para que pueda promover el tipo de planteamientos docentes defendidos desde el marco de perspectivas críticas. Procuró que de esta exploración se puedan extraer orientaciones para futuras propuestas formativas.
2. **Explorar los planteamientos pedagógicos de los docentes colaboradores en sus prácticas de Educación Artística convencionales y conocer las relaciones que se establecen con los currículos y manuales educativos.** Descubrir las concepciones sobre el saber que subyacen en sus prácticas

docentes, las vehiculadas en los currículos de las asignaturas impartidas y en los libros de texto adoptados, y los criterios que las justifican, de manera que durante la formación las podamos situar en un contexto de posibilidades educativas y pedagógicas.

3. **Contribuir al desarrollo profesional docente: promover planteamientos docentes críticos en Educación Artística.** Se intenta materializar en la formación, (seminario e innovación educativa) las orientaciones que se desprenden de un marco de perspectivas críticas contemporáneas en educación y educación artística. Para poder superar una vertiente exclusivamente práctica, y una aplicación acrítica de esas ideas, se contemplan en la formación varios espacios de reflexión (seminario y sesiones de reflexión-acción durante las innovaciones educativas) sobre los significados que fundamentan esas y otras prácticas pedagógicas, en los cuales se analizan algunos de los factores sociales que producen y mantienen dichas prácticas. De esta manera, se posibilita la legitimación/ deslegitimación de esas concepciones con la finalidad de promover cambios en los planteamientos de los docentes colaboradores a nivel de sus prácticas docentes implícitas (seminario) y explícitas (innovación educativa).

A partir de la definición de la pregunta central de investigación y de los propósitos del estudio, se despliegan nuevas preguntas que nos sirven de ayuda en la delimitación del alcance de la investigación (ver cuadro 5).

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	¿Cómo ha de ser la formación permanente del profesorado de Educación Artística de Primaria y Secundaria para que promueva planteamientos docentes críticos en la práctica educativa?	
HIPÓTESIS INV.	¿Es la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo un recurso adecuado para promover planteamientos docentes críticos en Educación Artística?	
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN Y SUBPREGUNTAS QUE SE DESPLIEGAN DE ÉSTOS	<p><i>Explorar la articulación de las perspectivas críticas contemporáneas, la formación permanente del profesorado y la realidad docente y extraer información que permita orientar futuras prácticas formativas</i></p>	<p>¿Qué referentes teóricos podrían concurrir para definir un marco de perspectivas críticas en educación artística y cuáles son las orientaciones que se derivan de éste para la práctica pedagógica?</p> <p>¿Qué referentes teóricos del campo de la formación del profesorado guardan mayor relación con el enfoque de perspectivas críticas?</p> <p>¿Qué características ha de tener la formación permanente del profesorado de Educación Artística en el momento actual?</p>

		<p>¿Qué necesidades y expectativas manifiestan los docentes colaboradores en relación a la formación?</p> <p>¿Qué recomendaciones se pueden extraer de esta experiencia para prácticas formativas similares?</p>
	<p>Explorar los planteamientos pedagógicos de los docentes colaboradores en sus prácticas de Educación Artística convencionales y conocer las relaciones que se establecen con los currícula y manuales educativos</p>	<p>¿Qué planteamientos pedagógicos manifiestan los docentes de Educación Artística de primaria y secundaria?</p> <p>¿Qué concepciones sobre el conocimiento predominan en los currículos escolares de Educación Plástica (EP) y Educación Visual y Plástica (ESO)?</p> <p>¿Qué concepciones sobre el conocimiento predominan en los manuales escolares adoptados por los docentes colaboradores?</p> <p>¿Qué relaciones se establecen entre estas concepciones y los planteamientos pedagógicos de los docentes?</p>
	<p>Contribuir al desarrollo profesional docente: promover planteamientos docentes críticos en Educación Artística</p>	<p>¿Qué se entiende por planteamiento docente crítico en Educación Artística?</p> <p>¿Cuál ha de ser el papel del docente de Educación Artística y qué saberes ha de manejar para que su planteamiento docente resulte crítico?</p> <p>¿Qué caracteriza un proceso de desarrollo profesional docente y qué procedimientos implica?</p>

Cuadro 5: Preguntas y subpreguntas de la investigación.

Paradigma de la teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas

Una vez configurado a grandes rasgos el problema de investigación y establecidos unos primeros propósitos a alcanzar, se trata de buscar un planteamiento de investigación adecuado al problema a estudiar. La revisión documental proporciona pistas y sugerencias para plantear el enfoque, el método y las técnicas de recogida de información. La realidad estudiada se enfoca desde el paradigma de la teoría crítica y posturas ideológicas relacionadas¹⁹ (Guba y Lincoln, 2002). Esta orientación paradigmática se fundamenta en la postura filosófica de la Teoría Crítica, desarrollada por la segunda generación de la

¹⁹ Este enfoque de investigación también recibe otras denominaciones: enfoque crítico, sociocrítico, nueva sociología de la formación, neo-marxista, sociopolítico, político, dialéctico, reconstructivo, posestructural, democrático, orientado a la acción, a la praxis o perspectiva de reestructuración (Imberón, 2002).

Escuela de Frankfurt, en el neomarxismo (Apple, 1986; Giroux, 1983), en la teoría crítica social de Habermas (1984) y en los trabajos de Freire (1972) y Carr y Kemmis (1983), entre otros (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Este paradigma defiende una ciencia social no únicamente interpretativa y empírica e introduce de forma explícita la ideología y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento, con la intención de transformar la estructura de las relaciones sociales (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Según los autores de influencia marxiana, la ideología, que se considera vinculada a las condiciones sociales, políticas y económicas de un contexto concreto (ideología vivida), es entendida como falsa conciencia y como distorsión para mantener la hegemonía de ciertas ideas (Esther Wiesenfeld, 1994; 2001). Esto lleva a concebir la realidad como múltiple e históricamente acumulada, siendo ésta susceptible de ser transformada cuando los implicados toman conciencia de ella y actúan sobre las condiciones que la configuran. El objetivo de este enfoque es despertar la conciencia de los oprimidos, llevándolos a actuar como activistas sociales (*Ibíd.*) en aras al cambio de las condiciones que los oprimen. Por consiguiente, la investigación no busca propiamente la objetividad, sino “*contribuir a la transformación social de las prácticas educativas, sensibilizando a todos los implicados en las mismas (...) hacia una visión más amplia de las posibles causas y consecuencias de sus propias acciones*” (Sabariego, 2004, p. 75).

La comunidad científica adscrita a este enfoque critica la disposición de los educadores a ser cómplices en la reproducción de un sistema social desigual e impulsan a los investigadores educativos a ser conscientes de las luchas de poder en la sociedad y a participar en esa lucha en nombre de la justicia social. Por encima de todo, los teóricos críticos defienden que la investigación educativa de ser una investigación *para* la educación y no *sobre* educación, queriendo con esto resaltar el fuerte compromiso con la práctica educativa que debe tener toda la investigación en educación (Carr y Kemmis, 1988). Como nos explica Imbernón (2002), asumir un enfoque crítico y adscribirnos a las premisas epistemológicas ofrecidas por Habermas de cómo se construye y se puede conocer el mundo social, conlleva una serie de exigencias en el plano metodológico. Conlleva concebir la investigación educativa y los procesos de formación como un hecho cooperativo donde todos los participantes se involucran en el proceso de investigación. Este proceso se inicia con la apropiación de un problema (comprensión sobre una determinada problemática) y deriva en transformación de la situación problemática y de las prácticas educativas. Busca la libertad o emancipación de todos los actores sociales implicados en ese proceso. Incluye la descripción de los procesos educativos, formativos y culturales a través de los cuales las instituciones se mantienen o cambian y contempla el análisis de las relaciones de poder y los efectos sociales de la acción de los diferentes agentes implicados.

Cualquier proceso educativo y formativo anclado en este enfoque, deberá tener en cuenta, no únicamente las prácticas educativas, sino también las prácticas sociales de los docentes, enmarcadas en un determinado contexto socioeconómico, con la intención de situar sus prácticas y posibilitar la transformación educativa y social. Otra idea destacada de este enfoque es la promoción en los investigadores-participantes de un tipo de

comprensión globalizada. Conocer en este sentido será “*comprender la intencionalidad y significados atribuidos por el actor a sus propios actos y a las situaciones que le afectan*” (Imbernón, 2002, p. 43). Para Habermas, la comprensión es el primer paso de la emancipación pues supone el derrumbamiento de barreras de tipo ideológico que impiden una verdadera comunicación entre sujetos y la posibilidad de un consenso racional (*Ibid.*). La necesidad de llegar a consensos intersubjetivos a través de procedimientos basados en la argumentación y la autoreflexión tiene como finalidad, decidir democráticamente sobre las transformaciones de las situaciones sociales, educativas o formativas a emprender y pretende crear nuevos espacios de solidaridad entre los implicados en esos procesos.

¿Pero qué significa adscribirme al paradigma o posicionamiento de la teoría crítica en mi investigación?

Significa que me adscribo a un determinado sistema de creencias básicas; a determinados principios y supuestos sobre la naturaleza de la realidad investigada (supuesto ontológico), sobre el modelo de relación entre la investigadora y lo investigado (supuesto epistemológico) y sobre el modo en que podemos obtener conocimiento de esa realidad (supuesto metodológico) (Lincoln, 1990). Estos tres componentes principales que constituyen cualquier paradigma de investigación nos ofrecen una imagen básica del objeto de una ciencia y se hallan interrelacionados (Valles, 1997). Así las opciones que se hacen en cada uno de estos tres planos deben ser consonantes (Guba y Lincoln, 2002).

A nivel ontológico, que se refiere a la naturaleza de la realidad social, el enfoque sociocrítico aboga por una *realidad múltiple*, compartida, construida (Sabariego, 2004; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996) enmarcada en un *realismo histórico*. La realidad – educativa y formativa- está configurada virtualmente o históricamente por valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género, que han ido cristalizando a lo largo del tiempo, los cuales se admiten como reales e inmutables mientras no se cuestionen como tales. En el plano epistemológico, este enfoque defiende una epistemología *subjetivista/transaccional*, pues se considera que el conocimiento está mediado por valores y por lo tanto depende de éstos. Se puede decir que la investigación está mediada por los valores de un sujeto investigador y un objeto investigado, que interactúan (Guba y Lincoln, 2002) No se admite una visión dicotómica entre el sujeto y el objeto. El criterio que priva para la construcción del conocimiento no es el del especialista sino el de los informantes entre los cuales se encuentra el investigador (Wiesenfeld, 2001). La metodología defendida desde este enfoque es la *dialógica, dialéctica y transformativa*. La naturaleza interactiva de la investigación requiere un diálogo entre el investigador y los sujetos de la investigación que debe ser dialéctico (Guba y Lincoln, 2002). A partir del diálogo y por medio de oposición y reconciliación de contradicciones lógicas o históricas, el investigador busca la reconstrucción de sentido de las construcciones sostenidas previamente por los sujetos de la investigación, contribuyendo a crear una conciencia informada (idea de intelectuales transformadores) y a la transformación de la realidad.

Metodología cualitativa orientada a la práctica educativa: decisión y cambio

Una vez elegido el enfoque de investigación, tratamos de aproximarnos a la perspectiva metodológica que utilizaremos, la cual se determina en función de los problemas que plantea la investigación. Como el problema de investigación se orienta a indagar sobre cómo ha de ser la formación para que llegue a promover planteamientos docentes críticos en la práctica educativa, se ha elegido la *metodología cualitativa orientada a la práctica educativa: decisión y cambio* como vía para responder a los interrogantes de la investigación.

Esta metodología tiene como objetivo la investigación de conocimientos que puedan constituir un marco de referencia para la actuación. Bisquerra (2004) remarca que la expresión “orientada a” empleada en la literatura especializada se refiere a una corriente de investigación, cuyo objetivo es la obtención de conocimientos que puedan constituir una guía para sistematizar las razones de actuar de uno u otro modo. A diferencia de otro tipo de metodologías de corte empírico-analítico/ cuantitativo y constructivista/cualitativo, la finalidad esencial de esta perspectiva metodológica “*no es tanto acumular conocimientos sobre el proceso educativo y explicar y/o comprender la realidad educativa, como aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa*” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p. 239). Para Bartolomé, (1997, p. 7) “*l’aspiració fonamental d’aquesta mena de investigació és arribar a millorar la qualitat dels processos educatius i ajudar els educadors en la reflexió sistemàtica sobre la seva pràctica educativa*”. Arnal (1997) considera además, que se trata de una metodología que reposa en la praxis con la finalidad de capacitar a las personas para alcanzar su propia autonomía y emancipación, y que, en mayor o menor medida, es un tipo de investigación que busca la construcción de teorías emancipadoras que tienen como finalidad la transformación de la sociedad. Dentro de la corriente de investigación *orientada a la práctica educativa*, también conocida como *crítica*, se incluye la investigación-acción, la investigación evaluativa, la investigación participativa, la investigación colaborativa, la investigación feminista y la corriente postestructural (*Ibíd.*).

Esta perspectiva de investigación no posee una metodología con entidad propia. Por ello, recurre a las dos orientaciones metodológicas predominantes, la empírico-analítica y la constructivista (De Miguel, 1988 y Nisbet, 1988 citados en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). A partir de las revisiones realizadas por Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), Sandín (2003) y Vasilachis (2006) sobre las características de la metodología cualitativa –como conjunto de prácticas interpretativas y procedimientos de investigación (Guba y Lincoln, 2002) - se describen a continuación los aspectos que permiten enmarcar este trabajo en una investigación cualitativa.

Características cualitativas de la investigación realizada

El problema delimitado en la tesis recae por un lado sobre el cómo ha de ser la formación del profesorado de Educación Artística fundamentada en perspectivas críticas. Y por otro,

busca que esa comprensión derive en la transformación de las prácticas docentes y educativas. En relación al carácter interpretativo Eisner (1998, citado en Sandín, 2003) lo entiende en un doble sentido: el investigador cualitativo trata de justificar, elaborar o integrar en un marco teórico, sus hallazgos y por otra parte pretende que las personas estudiadas hablen por sí mismas. Desea acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que posee, a través de lo que Geertz (1987, citado en Sandín, 2003) denomina *descripción densa*. Por consiguiente, se indaga sobre el *significado que le atribuye cada participante* a los procesos formativos y a los procesos de cambio experimentados. Pero como enfatiza Morse (1999a y 2002b, citado en Vasilachis, 2006), para que constituya un aporte es necesario agregar algo más a las palabras de los actores sociales, ya sea el desarrollo de un concepto, de una teoría o de una interpretación, siendo precisamente esa relación que se establece con el concepto, la teoría o la interpretación lo que hace significativa a la investigación cualitativa.

Por otro lado, la indagación busca aportar conocimientos, no únicamente sobre los procesos de formación, y su implicación en la práctica docente, así como un acercamiento a las prácticas docentes previas a la formación y al estudio de los documentos que fundamentan y orientan esas prácticas (currículos y libros de texto). Así pues, se busca una visión *holística* de esa experiencia. La indagación tiene lugar en el *contexto natural* de los participantes, el centro educativo y en él se desarrolla la investigación y los procesos formativos en la práctica educativa de los docentes y sus estudiantes. Se entiende la investigación como un proceso *interactivo* entre la investigadora y los participantes, en el cual se emplean las palabras de las personas y sus comportamientos como datos primarios (Marshall y Rossman 1999, citado en Vasilachis, 2006). La recogida de información se realiza a través de *estrategias interactivas*, como la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos. De este modo, se obtiene una comprensión directa de la realidad social en estudio, no mediada por definiciones conceptuales previas (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). La *reflexividad* en investigación cualitativa tiene que ver con la forma en que diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de presentación) e impregnan la producción de los textos (autoridad, legitimidad). Por otra parte, la reflexividad supone dirigir la mirada hacia la persona que investiga, el reconocimiento de los supuestos teóricos y también personales que modulan su actuación, así como su relación con los participantes y las personas con las que se realiza el estudio (Sandín, 2003).

El muestreo es *intencional*, se apoya en criterios internos. Se eligen los participantes que formarán parte de la muestra - una profesora de Primaria y un profesor de Secundaria - siguiendo criterios de conveniencia de la investigadora y de la investigación, por lo que la generalización de los resultados no es un objetivo de la investigación (Maykut y Morehouse, 1994, citados en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Otra de las características cualitativas es la aproximación *inductiva* que se realiza a los datos, según la cual las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y

no a partir de teorías previas. Finalmente, se considera que el estudio es *ideográfico*, en tanto que realiza una indagación sobre un caso - una experiencia de formación - que no busca generalizar los resultados, pero sí que se deriven de ella orientaciones para la formación permanente del profesorado de educación artística. También es ideográfica en el sentido en que, la experiencia es vista desde dentro y en ella la investigadora y formadora asume el papel docente y se coloca en muchos momentos en el papel del otro, el sujeto y coinvestigador.

Investigación colaborativa

Una vez determinadas las indicaciones para plantear el enfoque y la metodología de investigación, la naturaleza del área problemática y de los propósitos de la investigación también son de ayuda en la determinación del método que hay que utilizar (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Anteriormente, he aludido a que nuestro objeto de estudio se centra en estudiar la articulación de la formación permanente del profesorado y el saber que proviene de las perspectivas críticas para que ello derive en la transformación de los planteamientos docentes entendidos en un sentido crítico. Mi intención es la de desarrollar, conjuntamente *con* los docentes y no *sobre* los docentes (Liebermman, 1986), ciertos elementos que se desprenden de un marco de perspectivas críticas y obtener orientaciones para la formación permanente del profesorado de educación artística. Por consiguiente, consideré adecuado elegir una modalidad de investigación basada en la colaboración, entendida como el trabajo conjunto sobre aspectos profesionales compartidos (Jacullo-Noto, 1984).

La investigación colaborativa (*collaborative research*), también conocida como investigación-acción colaborativa, investigación cooperativa o investigación interactiva (*Interactive Research and Development*) es una modalidad de investigación-acción que surge en los Estados Unidos, a través de la labor realizada por el National Institute of Education en 1972, como alternativa al diseño de investigación «R and D» (*Research and Development*) , con la intención prioritaria, de salvar la distancia existente entre investigación y práctica educativa (Smulyan, 1984; Ward y Tikunoff, 1982, citados en Bartolomé y Anguera, 1990; Desgagné, 1997; Moreno, Martín y Padilla, 1999). Aunque la expresión investigación colaborativa se empieza a utilizar a partir de la década de los setenta, las ideas que la configuran se sitúan en el trabajo de Corey (s.f.), que enfatiza el estudio cooperativo de los problemas por parte de los prácticos e investigadores, y en la obra de Lewin (s.f.) - autor de la investigación -acción - que había creado una serie de conceptos y definiciones relativos al estudio cooperativo, usados por Corey en el desarrollo de la investigación-acción (Jacullo-Noto, 1984, citado en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). En este sentido, se puede afirmar que la investigación colaborativa surge como desarrollo de la investigación-acción en el campo colaborativo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Diversos autores (Reason, 1994; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996; Sandín, 2003; Bartolomé, 1994, 1997), están de acuerdo en considerar que el rasgo básico de la investigación colaborativa es «investigar en colaboración» o «coinvestigar». La colaboración como concepto de aprendizaje e investigación describe una forma peculiar de implicación participativa en proyectos comunes de investigación que involucran a investigadores, profesores, estudiantes, padres y administradores (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Para Reason (1994) la idea de investigar colaborativamente es sencilla: fundamentalmente se busca que la gente trabaje conjuntamente como co-investigadores explorando y modificando su mundo. Bartolomé (1994; 1997) por su parte, propone una definición de investigación colaborativa como una variante de la investigación-acción que se produce cuando algunos miembros del personal de dos o más instituciones (una de las cuales suele estar orientada a la producción de investigación científica o a la formación de profesionales, y la otra es una escuela o una institución en la cual trabajan estos profesionales que se pretende formar) deciden agruparse para solucionar conjuntamente problemas que afectan a la práctica profesional de estos últimos, de manera que se vinculan los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y la formación profesional.

De acuerdo con Desgagné (1997), la investigación colaborativa busca hacer compatibles dos grandes binomios: la teoría y la práctica, y, las visiones *emic* y *etic*. Es por ello que Desgagné afirma que esta variante aúna tanto los objetivos de los investigadores, preocupados normalmente por la producción de conocimiento y que parten de una agenda determinada, como los objetivos de los docentes. Crea a su vez, espacios y oportunidades de reflexión que permiten al docente mejorar su práctica. El investigador que coordina el proyecto debe asegurarse que el objeto de estudio integra ambos intereses: los del investigador y los de los prácticos. Este es según Lowe (2001) el gran desafío de los investigadores en la variante colaborativa: unir investigación y desarrollo profesional en el mismo proyecto.

Para Bednarz, Desgagné & Lebuis (1999 citados en Lowe, 2001) el elemento esencial de la investigación colaborativa es que el investigador debe considerar el punto de vista del co-investigador (práctico) a lo largo de todo el proceso de investigación, lo cual no significa que cada uno tenga el mismo rol en la toma de decisiones o *inputs* en ese proceso. Los cambios de roles dependen de las necesidades surgidas durante el desarrollo de la investigación (Wallat, 1981, citado en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996; Desgagné, 1997; Lowe, 2001). Aunque los prácticos puedan participar en todas las etapas del estudio, su contribución también puede verificarse simplemente en las áreas de su interés personal o de su experiencia (Desgagné, 1997 citado en Lowe, 2001). En la investigación colaborativa, los prácticos juntamente con el investigador tratan de explorar juntos uno o más aspectos de la práctica educativa, intentando comprender el fenómeno en el contexto educativo en que se desarrolla (Lowe, 2001). A lo largo de ese proceso es imprescindible el respeto mutuo a los diferentes posicionamientos educativos. Este requisito parte del reconocimiento de la diferencia del conocimiento que el co-investigador maneja, y supone una negociación constante entre todos los implicados (Casals, Vilar y Ayats, 2008).

Otra de las características distintivas de este tipo de investigación e refiere a la manera en que se construye el conocimiento. En la investigación tradicional, la construcción de conocimiento se realiza normalmente y únicamente por el investigador o grupo de investigadores. En la modalidad colaborativa, la construcción conjunta de conocimiento, o co-construcción como la designa Desgagné (1997), corresponde a un proceso de co-construcción de sentido y significados sobre la práctica educativa en el que participa el investigador en colaboración con todos los actores sociales (Strauss & Corbin, 1990 citados en Lowe, 2001).

Características de la investigación colaborativa realizada

Si trasladamos las características que subyacen a la modalidad colaborativa a nuestro estudio, podemos identificar que el punto de partida de la investigación se produjo con el acuerdo entre la dirección de un centro público concertado, dos docentes de primaria y secundaria y yo misma para desarrollar conjuntamente un proceso de investigación, formación e innovación educativa sobre la enseñanza y aprendizaje en Educación Artística a partir de un marco de referentes críticos. Por ende, ya desde el inicio del estudio, busqué vincular los procesos de investigación, de desarrollo profesional docente y de innovación en el aula. También traté de unir las visiones *etic* y *emic*, pues aunque la propuesta de investigación y formación se inició a partir de unas necesidades y carencias sentidas en mi práctica docente dicha propuesta se reconfiguró a partir de las necesidades expresadas por los participantes en la aproximación al contexto de investigación y por los condicionantes del contexto educativo: las condiciones expresadas por la dirección, las posibilidades manifestadas por los docentes y los intereses de los estudiantes (en el caso de secundaria).

Si bien en el momento inicial pactamos de forma global la investigación, el avance del estudio condujo a concretar una serie de aspectos sobre los procesos de investigación, de formación y de innovación y sobre el estilo y roles de actuación de cada uno de los miembros del grupo, lo que conllevó una negociación continua a lo largo de todo el proceso. En este particular, la relación establecida entre los distintos miembros jugó un papel decisivo en el avance y desarrollo de la investigación y permitió regular positivamente la negociación de esos procesos.

En las dos etapas formativas que contempla el estudio (seminario e innovación educativa) traté de unir la teoría y la práctica educativa. Primero, en el seminario, pensado como un espacio de exploración conjunta de ciertas ideas con la posibilidad de contrastarlas de forma tácita con la propia experiencia docente. Y luego en la innovación educativa, tratando de explorar y poner a prueba en un ambiente de colaboración y apoyo mutuo docente, algunas de las ideas abordadas en el seminario. Proyecté, tanto el seminario como la innovación, pero sobre todo ésta última, se con la intención de explorar conjuntamente aspectos de la práctica educativa con los docentes colaboradores. En consecuencia, traté que los participantes coinvestigasen sobre su propia práctica docente. Llevando al aula la perspectiva educativa de los proyectos de forma colaborativa, pretendí

arrojar luz sobre el fenómeno en el contexto educativo el en que se desarrolla y observar y concienciar sobre las implicaciones pedagógicas y educativas. Así, habilitaba a los docentes para construir conocimiento a partir de su propia experiencia y del intercambio reflexivo con los restantes miembros sobre la práctica desarrollada. La unión de la perspectiva o punto de vista de los docentes y el mío propio sobre esa experiencia desembocaron en la construcción conjunta del conocimiento. Por último, elaboré el informe de investigación a partir de la consulta previa con los miembros del grupo.

Incorporación de elementos de la investigación narrativa

Como se refirió en el apartado anterior, este estudio utiliza como método la investigación colaborativa para dar respuesta a las preguntas de investigación. No obstante, también se recurre a ciertos elementos de la investigación narrativa, concretamente, a los relatos biográfico-narrativos para reflejar la experiencia vivida, compartida, y se adopta un estilo discursivo narrativo en la redacción global del informe.

La investigación biográfica y narrativa en educación se estructura dentro del "giro hermenéutico" producido en la década de los setenta en las ciencias sociales (Bolívar, 2002). Partiendo de una aproximación de corte positivista en la investigación, se asiste en estos años a una tendencia interpretativa, en la que los fenómenos sociales se pasan a entender como *textos* y la investigación se orienta a comprender el significado que los actores sociales atribuyen a su propia experiencia (*Ibid.*). Para Bolívar, Domingo y Fernández (2001), la investigación narrativa comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación, y reclama por ello una aproximación distinta al paradigma cualitativo convencional, abriendo así las posibilidades metodológicas en la recolección y análisis de la información. El término narrativa se puede aplicar tanto al *fenómeno* que se investiga (investigación sobre la narrativa), como al *método* de la investigación (investigación narrativa). Para señalar esa distinción, Clandinin y Connelly (1995) utilizan los términos *historia* o *relato* para designar el fenómeno y *narrativa* para designar la investigación.

Desde este enfoque se replantea el papel del que investiga, se prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, y, se pasa a incluir por necesidad, la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad (Bolívar, 2002). La subjetividad no se refiere simplemente a la interpretación que realiza un determinado sujeto, sino que es más bien, una condición necesaria del conocimiento social, pues no sólo expresa las dimensiones más importantes de la experiencia vivida, sino que de forma más radical media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (*Ibid.*). Como afirmó Bruner (1988b), la narrativa no es sólo una metodología sino también una forma de construir realidad.

Para Bolívar (2002), el relato es, un modo de comprensión y también de expresión de la vida en el que está presente la voz del autor o autores. También considera que los relatos

y los modos narrativos constituyen una vía tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza, debido a que la actividad educativa es en sí acción práctica que tiene lugar en contextos concretos y es guiada por intenciones específicas. Según Bolívar, el relato capta la riqueza y detalles de los significados humanos - motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos - que difícilmente pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal.

En nuestro estudio, identifiqué el relato como medio que permite reflejar la experiencia vivida durante esta experiencia formativa y educativa, y como un modo privilegiado para hacer comprensible el saber docente (Elbaz, 1991).

2. El proceso de la investigación colaborativa

El proceso de *investigación colaborativa* se distingue del proceso seguido en el modelo de *investigación-acción*. Mientras que este último se caracteriza por la utilización de las espirales de cambio como procedimiento para mejorar la práctica profesional, la investigación colaborativa aunque pueda conllevar un proceso cíclico que se desarrolle en forma de espiral, pone su énfasis en el trabajo conjunto y de colaboración que se produce entre los miembros participantes del grupo (Sandín, 2003).

Son varias las propuestas de modelos procesuales de investigación colaborativa (Bartolomé, 1986; Bartolomé y Anguera, 1990; Ward y Tikunoff, 1982; Oja y Pine, 1983; Smulyan, 1983; Reason, 1994; Desgagné, 1997; Lowe, 2001). En mi estudio, he seguido la propuesta de Reason que conlleva básicamente cuatro etapas. Previamente al desarrollo del proceso propiamente dicho, este autor señala algunos aspectos y procedimientos que reflejan el estilo colaborativo y que tendrán una impronta segura en el desarrollo del proceso subsecuente. Sobre la manera de iniciar la investigación colaborativa y sobre la confrontación y negociación de aspectos como la propiedad y poder en la investigación; sobre la formación del grupo de investigación; sobre el compartir las intenciones del investigador y de la investigación y sobre cómo explorar los intereses de los participantes y llegar a pactar de forma general los procedimientos a emprender. Otro aspecto es definir de entrada los roles de cada miembro, aunque siempre con la posibilidad de re-negociar esos papeles u otros aspectos o procedimientos conforme avance el proyecto.

Sobre el progreso de la investigación, señala el conjunto de pasos que conlleva:

(1) *Elaboración conjunta de un plan*

El primer paso que el grupo debe tener claro es lo que quiere investigar. En este momento es necesario desarrollar algún tipo de mapa conceptual, no necesariamente complejo, que ayude y permita al grupo comprender el área en cuestión y con ello iluminar las posibilidades de acción. El foco principal del plan es ayudar a decidir cuáles serán las cuestiones a investigar y qué acciones experimentales serán emprendidas.

(2) *Desarrollo del plan en la práctica*

Una vez identificadas las cuestiones a investigar y definido el plan de acción, el grupo tratará de desarrollarlo en la práctica y registrar su experiencia.

(3) *Reflexionar y dar sentido a su experiencia*

Después de cada período de aplicación y también en el final de la investigación, el grupo necesita de cierto tiempo para dar sentido a sus experiencias y formular sus aprendizajes. El grupo necesitará encontrar alguna manera de transformar esta

experiencia dispar en una exposición coherente. También es probable que los diferentes miembros del grupo hayan formulado sus propias teorías durante el proceso de sus investigaciones. Lo que se necesita en esta etapa es algún tipo de comparación sistemática de la experiencia con la teoría. Una posibilidad es encargar a una o más personas la tarea de transitar por las varias experiencias del grupo y darles sentido. Otra opción es que el grupo se mantenga unido y trabaje colectivamente sobre las experiencias de cada miembro, clasificando y discutiendo hasta que se alcance un acuerdo aceptable.

(4) *Diseñar un nuevo plan, ciclo o momento de acción*

En un proyecto de investigación pueden ocurrir diversos momentos de reflexión y de construcción de sentido sobre la experiencia desarrollada. Dependiendo del cariz del proyecto, se pueden plantear ajustes en los procedimientos y desarrollar nuevos ciclos de acción, experiencia y construcción de sentido, o explorar nuevas tareas dentro de un proyecto más amplio.

Descripción de la investigación colaborativa desarrollada con el profesorado de Educación Artística

La investigación colaborativa desarrollada se estructuró en las siguientes etapas:

(1) *Aproximación al contexto de investigación y diseño del proyecto piloto de formación permanente.*

En la etapa inicial de la investigación, planteé el estudio a un centro educativo concertado de la ciudad de Barcelona con el objetivo de contribuir al desarrollo profesional de los docentes de Educación Artística de Primaria y Secundaria y de posibilitar una experiencia de innovación educativa en el Centro. La dirección aceptó la propuesta y medió los contactos con el profesorado. En el proceso de negociación, compartí con el profesorado los referentes teóricos elegidos y el porqué de esta elección. También compartí los objetivos iniciales y el planteamiento de la investigación. A partir del asentimiento del profesorado formamos un grupo de trabajo docente, compuesto por una profesora de primaria, un profesor de secundaria y por mí misma en calidad de investigadora-formadora. El grupo programó las primeras sesiones de trabajo en las que se identificaron las necesidades del profesorado en relación a la disciplina. También se concretaron diversas sesiones de observación participante de las clases de Educación Artística, que permitieron un acercamiento a la realidad educativa y a los planteamientos pedagógicos del profesorado. Esta aproximación perseguía, por un lado, que las actuaciones durante la formación fueran más ajustadas a la realidad del profesorado colaborador y por otro, contrastar los planteamientos docentes desarrollados antes y durante la formación.

Paralelamente y con el fin de profundizar en la realidad educativa en estudio, realicé un análisis de los currículos de Educación Plástica (EP) y de Educación Visual y Plástica (ESO) y de los manuales escolares adoptados en cada caso. Con ello pretendía también desvelar las concepciones sobre el saber contenidas en ellos y permitir, durante la formación, un contraste con las propuestas explorada desde el marco teórico de referencia.

Posteriormente a este primer acercamiento al campo, procedí al diseño del proyecto piloto de formación permanente del profesorado, que estructuré en torno a un seminario dirigido al grupo docente y una intervención educativa en cada una de las clases de los docentes colaboradores y sus estudiantes.

(2) *Desarrollo del proyecto piloto de formación permanente del profesorado.*

Esta fase de la investigación comprendió el desarrollo del proyecto piloto de formación permanente en el centro educativo. Primeramente, tuvo lugar el seminario de perspectivas críticas y educación artística a lo largo de cinco sesiones formativas. Una vez concluido, el grupo de trabajo docente se reunió para concretar aspectos de la innovación educativa. Ésta se desarrolló primero en las clases de primaria y posteriormente en secundaria y duró aproximadamente quince sesiones lectivas en cada caso. A lo largo de la innovación educativa, los docentes se reunieron para reflexionar sobre el proceso que se estaba llevando a cabo, hacer ajustes, planificar y elaborar materiales para las sesiones educativas. Durante el desarrollo del proyecto piloto, se recogió información en el diario de campo y se emplearon- medios de registro audiovisuales. Una vez finalizado el proyecto piloto de formación, se realizaron las entrevistas finales a los docentes colaboradores.

(3) *Reflexión sobre el sentido de la experiencia.*

El momento relativo a la reflexión sobre el sentido de la experiencia de la investigación colaborativa que nos ocupa, se produjo en cuatro momentos distintos. Por un lado, se realizaron a lo largo de las innovaciones en el aula, normalmente al final de las sesiones educativas, unas sesiones designadas como de reflexión-acción. En éstas, el docente y yo misma, reflexionábamos sobre el proceso que se estaba llevando a cabo, o sobre ciertos aspectos de éste, intentando contrastar las actuaciones docentes en el aula y las propuestas desde el marco teórico de referencia. También proyectábamos nuevas formas de actuación sobre la práctica educativa. Una vez finalizado el proyecto de formación permanente tuvo lugar un momento de co-reflexión sobre el sentido global de la experiencia desarrollada, que quedó reflejado en la entrevista final. Estas fueron las primeras formas de dar sentido a la experiencia desarrollada.

Más tarde, realicé otro tipo de reflexión sobre el sentido de la experiencia que buscó esencialmente dar respuesta a las preguntas que planteaba la tesis, a partir de la información recogida a lo largo de la experiencia colaborativa. Para eso

preparé toda la información – tanto la recogida previamente a la formación, como la recabada durante la misma - y procedí a un análisis cualitativo de los datos según un procedimiento inductivo. Este análisis me permitió un acercamiento a los planteamientos docentes en sus prácticas docentes convencionales y también a los desarrollados durante la formación. Con él también indagué en cómo debía ser la formación permanente para promover un tipo de planteamientos, conceptualizados como críticos.

El empleo del relato biográfico-narrativo como estrategia para reflejar en el informe de investigación la experiencia vivida por los participantes durante el desarrollo de las innovaciones educativas, vino a ofrecer una nueva perspectiva sobre los datos recogidos durante la formación. Los relatos fueron poniendo al descubierto ciertos conflictos que no habían tenido plena cabida en el análisis cualitativo, que me llevaron a desarrollar un análisis de *tipo* narrativo paralelo (ver *Proceso de análisis de tipo narrativo* del presente capítulo). Éste análisis al centrarse en aspectos de orden vario hizo posible, a mi entender, una visión no estrangulada sobre el proceso de desarrollar en la práctica educativa algunas de las orientaciones pedagógicas y educativas procedentes del marco de referencia de la tesis y de lo que experimentaron los intervinientes. Esta visión dista mucho de la ofrecida por el análisis cualitativo, que se organizó en torno a conceptos y categorías, y que ofreció una lectura, en cierto modo, más abstracta de la realidad. Este proceso de análisis de *tipo* narrativo también me permitió construir un mapa de la actuación de los participantes en cada caso, y funcionó como dispositivo para volver a la experiencia vivida y co-reflexionar con los docentes sobre los aciertos y desaciertos sucedidos en los proyectos de innovación educativa. Ello hizo posibles nuevas interpretaciones sobre el sentido de esas experiencias.

(4) *Información que permite orientar propuestas de formación*

Los procedimientos analíticos desarrollados aportan información sobre cómo ha de ser la formación permanente del profesorado fundamentada en perspectivas críticas contemporáneas y por otro, desvelan el tipo de planteamientos docentes observados en Primaria y Secundaria antes y durante la formación. Esta información permite conceptualizar el tipo de planteamientos docentes que se desprenden del marco de perspectivas críticas pero también permite caracterizar un planteamiento docente convencional en educación artística, contribuyendo por contraste a definir un planteamiento docente crítico. Por otro lado, el análisis de *tipo* narrativo, desarrollado paralelamente sobre los relatos de las innovaciones educativas pone al descubierto y enfatiza los elementos con mayor dificultad de llevar a la praxis educativa, los cuales han de ser objeto de especial atención en futuras propuestas formativas. En consecuencia, el resultado de los análisis de *tipo* narrativo y cualitativo, ofrece información que puede servir de referente a la hora de diseñar y desarrollar futuras propuestas formativas.

Mapa conceptual de la investigación colaborativa

A continuación, presento en forma de mapa las diversas etapas del proceso de investigación colaborativa desarrollado (ver figura 3). Éste comportó simultáneamente un proceso de desarrollo profesional docente, si bien ambos procesos no se iniciaron ni finalizaron de forma sincrónica. Para no sobrecargar el diseño del mapa conceptual de la investigación colaborativa, opté por describir las fases del proceso de desarrollo profesional docente en diversos mapas conceptuales referentes a cada etapa concreta del estudio (ver figuras 5, 10, 11, 12, 13 y 37).

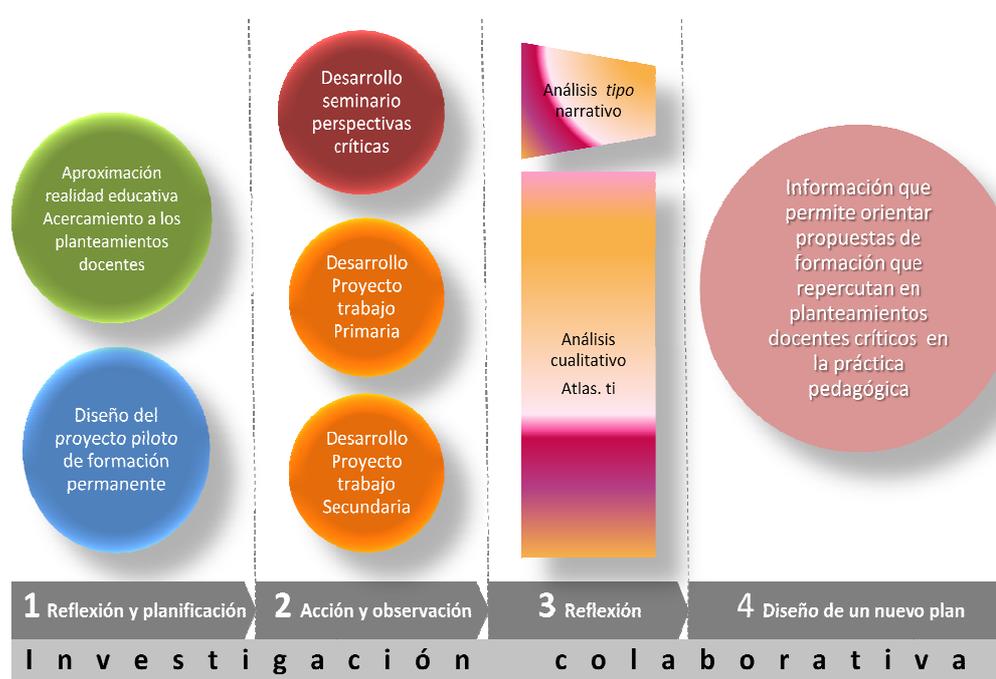


Figura 3: Mapa conceptual del proceso de la investigación colaborativa realizada con el profesorado de Educación Artística.

Cronología de la investigación

El cronograma de la investigación permite visualizar cada etapa del proceso desarrollado con sus respectivas tareas (ver cuadro 6)

Etapas	Fecha	Fase	Tareas
1) Aproximación al contexto de investigación y diseño del proyecto piloto de formación permanente	Septiembre - octubre 2009	Explorativa / Planteamiento investigación	Aproximación al problema de investigación. Reflexión sobre cómo contribuir al desarrollo profesional de los docentes de educación artística a partir de un marco de referentes críticos. Revisión documental. Identificación de la pregunta de investigación. Elaboración de un plan inicial de acción de formación permanente para el profesorado de Educación Artística de primaria y secundaria.
	Septiembre - octubre 2009	Inicio de la elaboración del marco metodológico y diseño de la investigación	Elección de la investigación colaborativa y de los diversos procedimientos a utilizar. Previsión y preparación de los instrumentos de recolección de datos.
	Octubre 2009	Negociación investigación	Negociación de la investigación con el centro educativo. Formación del grupo de trabajo docente.
	Octubre 2009 - abril 2010	Aproximación contexto investigación	<i>Entrevista informal:</i> acercamiento a las necesidades y expectativas del profesorado. <i>Observación participante:</i> los planteamientos pedagógicos de los docentes de Educación Artística. <i>Análisis documental:</i> análisis de los currículos de las asignaturas y de los manuales escolares adoptados en cada caso.
	Enero - marzo 2010	Inicio de la construcción del marco teórico	Elaboración del marco de perspectivas críticas y educación artística y de la formación permanente del profesorado. Acercamiento a los procesos de desarrollo profesional docente.
	Enero - abril 2010	Diseño del proyecto piloto de formación permanente y previsión de los instrumentos de recolección de información	Fundamentación, propósitos y evaluación del proyecto. Seminario: lugar, duración, horario, contenidos, metodología, sesiones, actividades y recursos formativos. Innovación educativa: desarrollo de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo en las clases. Preparación de los instrumentos de recolección de información: diario de campo y medios de registro audiovisuales.
2) Desarrollo del proyecto piloto de formación	Mayo - Junio 2010	Desarrollo del seminario de perspectivas críticas y educación artística	Desarrollo de las sesiones formativas.
	Septiembre 2010 - abril 2011	Desarrollo de las Innovaciones educativas	Planificación y desarrollo del proyecto de trabajo de Primaria. Desarrollo del proyecto de trabajo de Secundaria. Momentos de reflexión-acción con el grupo de trabajo docente.
3) Reflexión sobre el sentido de la experiencia	Mayo - Junio 2011	Elaboración y realización de entrevistas	Construcción y validación de la entrevista. Realización de las entrevistas a los docentes.
	Sept. - diciembre 2011	Descripción narrativa de la experiencia	Primera descripción de los procesos de investigación y de formación desarrollados y construcción de los casos de estudio.
	Enero - diciembre 2012	Construcción de los marcos metodológico y teórico	Finalización de la construcción de los marcos metodológico y teórico.
	Enero - marzo 2014	Recopilación de información	Transcripción de documentos.
	Agosto 2015 - Enero 2016	Análisis cualitativo de la información y disposición de la misma	Reducción, codificación y categorización de la información. Empleo del programa informático Atlas.Ti7. Elaboración de mapas conceptuales sobre el sistema de categorías emergente y cada una de las categorías que lo componen.
	Marzo - mayo 2016	Construcción de los relatos	Elaboración de los relatos biográfico-narrativos sobre la experiencia educativa desarrollada en las clases de Primaria y Secundaria.
	Julio - agosto 2016	Análisis de <i>tipo</i> narrativo	Identificación y exploración de nuevos elementos en los relatos, que permiten un análisis paralelo al análisis cualitativo.
	Sept. 2016	Validación de la información	Validación de la información con los participantes.

	Oct. – enero 2017	Elaboración del informe	Elaboración de una primera versión del informe de la investigación.
	Febrero 2017	Co-elaboración del informe de la investigación	Envío del informe a los docentes colaboradores e introducción en el mismo de sus comentarios sobre los procesos desarrollados. Finalización de la redacción del informe de la investigación.
	Marzo 2017	Construcción de un mapa de la actuación docente en cada caso y co-exploración del mismo con los participantes	Elaboración de un mapa de la actuación de los participantes en cada caso, como dispositivo para volver a la experiencia vivida y co-reflexionar con los docentes sobre los aciertos y desaciertos ocurridos durante las innovaciones educativas
4) Información que permite orientar propuestas de formación	Abril – mayo 2017	Conclusiones	Información que permite orientar propuestas de formación permanente del profesorado de educación artística, fundamentadas en perspectivas contemporáneas de orientación crítica.

Cuadro 6: Cronograma de la investigación.

Participantes

Tal y como se mencionó anteriormente, el grupo de trabajo docente estuvo integrado por una profesora de primaria, un profesor de secundaria y yo misma en calidad de investigadora-formadora. A continuación, se describen las características de los elementos que conformaron el grupo en el inicio de la investigación en octubre del 2009.

Júlia

Profesora de 24 años, con formación de Magisterio de Primaria y de monitora de casal y de colonias. Llevaba enseñando dos años como profesora de primaria.

Miguel

Profesor, de 34 años de edad. Había realizado estudios de Arquitectura técnica y de formación profesional de la rama de fontanería y construcción. Como profesor de ESO, llevaba nueve años enseñando; como profesor de Unidad de Adaptación Curricular, un año; y como profesor de Formación Profesional en su especialidad, tres años. Paralelamente a la enseñanza, colaboraba frecuentemente con una empresa de artes gráficas.

Ana Maria

Investigadora y formadora, 36 años, licenciada en Artes Plásticas²⁰ y profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la materia de Dibujo, con experiencia de cinco años como docente en la enseñanza reglada y no reglada. Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el área de la Didáctica de la Expresión Plástica y doctoranda del programa Artes y Educación de la Universidad de Barcelona.

²⁰ Por la Universidade de Évora, Portugal.

3. Estrategias de recogida de información

La recogida de información constituye uno de los momentos más significativos en el ciclo de la investigación colaborativa, ya que los datos o evidencias recogidas aportan información sobre las implicaciones de las acciones desarrolladas. Las características de las estrategias de recolección elegidas en este estudio proceden de la investigación cualitativa. Éstas se pueden definir según Massot, Dorio y Sabariego (2004) por su: (1) *adaptabilidad al contexto*, puesto que se extraen de ambientes naturales; (2) *carácter continuo*: los datos se recogen, analizan e interpretan con una perspectiva de proceso; (3) *interactividad*, puesto que las estrategias son procesos relacionales e interactivos entre el investigador y el investigado y (4) *naturaleza cualitativa*: los datos son de carácter narrativo, densos en significados e interpretaciones personales sobre la realidad de estudio. En la investigación realizada he empleado como estrategias metodológicas de recogida de información, la observación participante, el análisis documental y la entrevista.

La observación participante

La observación es la estrategia más utilizada en el campo de la investigación cualitativa y consiste en la observación atenta de un determinado fenómeno o caso, reflexionando y recogiendo registros de campo para su posterior análisis. En la variante observación participante, el investigador combina la observación con la participación en las actividades propias del grupo que se está investigando. Esta participación puede ser del tipo *pasiva*, si no se toma parte en las actividades que se están desarrollando, si la persona observadora es una mera espectadora; *moderada* si la interacción con el grupo es mínima; *activa*, si la persona que investiga hace lo mismo que el grupo observado, o, *completa*, si la participación se realiza de forma completa en la vida cotidiana del grupo, llegando a ser un miembro más del mismo (Angulo y Vázquez, 2003). Esta última forma de observación, permite observar la realidad social en su conjunto y captarla desde una perspectiva holística (Massot, Dorio y Sabariego, 2004).

La planificación de la observación tiene un carácter inductivo, emergente y flexible, en la que el investigador se integra en una situación natural con interrogantes generales sin marcar una dirección determinada (*Ibid.*). Estas autoras, enfatizan cuatro elementos esenciales del diseño de la observación participante. (1) el *grado de participación*, al que se aludió anteriormente, y que se refiere a la aproximación entre el observador y el grupo observado; (2) el *acceso al ambiente* que se pretende estudiar, que supone un proceso inicial de negociación, en el que las relaciones de confianza y seguridad con los informantes son de gran importancia para el éxito de la investigación (Taylor y Bogdan, 1990); (3) el *conocimiento del lenguaje y sus aplicaciones*, que comprende el conocimiento del significado y utilización de las palabras y símbolos adoptados en cada

contexto, y (4) la *forma de registrar* la información, que puede ser del tipo narrativo, como es el caso del diario y las notas de campo, o de otro tipo, como el audiovisual.

En la investigación que nos ocupa, empleé la observación participante en varios momentos del estudio, aunque variaron las formas de implicación de la investigadora. Así pues en la observación de las prácticas de Educación Artística convencionales desarrollé una participación de tipo pasiva. En el aula coloqué alguna cuestión de cara a profundizar en aspectos didácticos y de la vida del grupo y evité todo comentario de tipo evaluativo. Las observaciones se registraron en forma de notas de campo en un cuaderno de observación y posteriormente a cada sesión se transcribieron al diario de campo. Durante las innovaciones educativas en las clases de los docentes colaboradores y sus grupos de estudiantes, adopté una observación participante de tipo completa. Durante estas sesiones asumí el rol docente, juntamente con el docente colaborador en cada caso de estudio. Mi intención fue la de explorar de forma compartida en la práctica educativa la concreción de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo, así como algunas de las orientaciones educativas y pedagógicas que se desprenden del marco de perspectivas críticas. Esta exploración compartida buscaba no solamente dar respuesta a mis inquietudes como investigadora-formadora-docente, sino que, también buscaba facilitar estrategias de cambio docente, por el contacto y experimentación de otras maneras de posicionarse y de relacionarse en las prácticas educativas reales. Debido a mi forma de implicación en las actividades del grupo, el registro en el diario de campo de mis percepciones e interpretaciones sobre la experiencia se realizó al final de cada sesión educativa.

Notas de campo

Las notas de campo son descripciones de tipo narrativo de acontecimientos desarrollados en una situación natural. Pueden contemplar decisiones sobre cuestiones metodológicas, apreciaciones personales, relaciones con el marco teórico y notas descriptivas e inferenciales (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Tal y como se refirió anteriormente, el registro de las observaciones de las prácticas educativas convencionales asumió la forma de notas de campo en un cuaderno de observación. Con la intención de organizar las observaciones, opté por estructurar el cuaderno en cuatro ámbitos. En el primero, se especifican los datos de cada entrada en el campo – fecha, hora, clase, asignatura y curso. Un segundo ámbito, que recoge datos de tipo general referidos al ambiente - las situaciones que se generan, la organización del espacio, las relaciones y sentimientos que se establecen entre el grupo, y en el que eventualmente se recogen comentarios – previos o posteriores al desarrollo de la clase. El tercer y cuarto ámbito se refieren al desarrollo de las actividades lectivas propiamente dichas y recogen lo acaecido en el aula desde que se inicia hasta que finaliza formalmente la clase. Estos últimos ámbitos se disponen en dos columnas, una al lado de la otra, en el cuaderno. En la de la izquierda, relato todo lo que sucede en el aula - comentarios literales de los participantes, actividades propuestas, acciones, situaciones generadas, etc. – y en la columna de la derecha, se introducen mis comentarios, percepciones e interpretaciones sobre lo que está pasando. Estas notas de campo recogen, en ciertos casos, anotaciones concretas, abreviadas, de las frases

literales de los participantes, que posteriormente se transcribieron con mayor detalle y exhaustividad en el diario de campo, y se completan con otros datos para reconstruir la situación vivida y en ciertas ocasiones el propio discurso de los participantes. Las notas registradas son esencialmente de tipo descriptivo, cuando dan cuenta de la imagen de la situación, o de tipo inferencial, cuando presentan un carácter más reflexivo e interpretativo sobre las situaciones observadas.

Diario de campo

El diario de campo es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de la investigación (Angulo y Vázquez, 2003) y constituye la expresión cronológica del recorrido de la misma, que contiene además de datos formales y precisos sobre la realidad estudiada, ideas, preocupaciones, decisiones, errores, fracasos, sensaciones y valoraciones de quien investiga. Por otro lado este instrumento capta al propio investigador y la investigación en situación (*Ibíd.*).

En la investigación que nos ocupa, el inicio del diario de campo va a la par que el desarrollo del trabajo empírico. En éste se recogen aspectos del proceso de investigación desarrollado, relativos a decisiones y a cuestiones metodológicas. Incluye también informaciones relativas al registro de las actividades en el campo, desde la negociación hasta la finalización del trabajo empírico, desde el registro de conversaciones con miembros del centro educativo y con el grupo docente hasta el relato de situaciones y tensiones que acompañaron la permanencia en el campo de estudio. Tal y como anteriormente se mencionó, en el diario se incluyen las notas de campo tomadas durante las observaciones de las prácticas educativas convencionales, una vez completadas y transcritas, y, las impresiones que acompañan al desarrollo del proyecto piloto de formación permanente en sus dos etapas - seminario e innovaciones educativas. La descripción de las sesiones de innovación educativa ocupa un lugar destacado en el diario debido a la duración de las mismas en cada caso de estudio (aproximadamente quince sesiones educativas). Estas descripciones, van asumiendo un formato progresivamente más narrativo, aproximándose cada vez más a la experiencia vivida. Estos relatos tienden a enfatizar aspectos de tipo teórico, cuando contrasto las actuaciones de los participantes – incluida yo misma – con las propuestas en el marco teórico de referencia; de tipo inferencial, cuando emito valoraciones e interpretaciones sobre esas actuaciones y situaciones; o, de tipo personal, cuando expreso mis percepciones, dudas, preocupaciones o sentimientos en relación al desarrollo de las experiencias que se están llevando a cabo.

Medios audiovisuales: la fotografía y las grabaciones audio y video

Los medios audiovisuales son técnicas que el investigador utiliza para registrar información seleccionada previamente (Latorre, 2003). Esta información depende más de la selección y focalización que el investigador realice y no tanto del medio que emplea. Las fotografías son consideradas documentos o artefactos de la conducta humana que en el contexto educativo, pueden funcionar como ventanas al mundo de la escuela (*Ibíd.*). Las grabaciones en audio permiten captar la interacción verbal entre los participantes y el registro de las emisiones con precisión. Las posteriores transcripciones son consideradas

un modo idóneo de explorar aspectos narrativos del problema que se está investigando. Las grabaciones en vídeo, facilitan el registro de cualquier situación o acción y permiten su recuperación para el análisis e interpretación posterior. Esta técnica posibilita un análisis más exhaustivo, ya que permiten volver a la escena estudiada innumerables veces (Erikson, citado en Wittrock, 1989).

A lo largo del proceso de investigación que aquí se recoge, empleo las tres variantes aludidas: la fotografía, grabaciones en audio y vídeo. En ciertos momentos las he utilizado de forma complementaria, lo que me ha permitido la obtención de información adaptada a las diferentes fases del proceso; y en otros, de forma simultánea, para enriquecer la información sobre la situación en estudio y permitir el contraste y la triangulación de la información (ver cuadro 7).

Medios registro audiovisuales				
Etapa	Aproximación al contexto de estudio y diseño del proyecto piloto de formación permanente	Seminario	Innovaciones educativas	Entrevista final
Medio	Fotografías y grabaciones audio	Grabaciones audio	Grabaciones audio, vídeo y fotografías	Grabaciones audio
Empleo de forma complementaria / simultánea	Complementaria	Complementaria	Simultánea	Complementaria

Cuadro 7: Empleo de medios de registro audiovisuales en la investigación.

El análisis documental

El análisis de documentos es una de las estrategias de recogida de información de la investigación cualitativa que consiste en analizar de modo sistemático y planificado documentos escritos como fuente de información (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). A través de este procedimiento se puede acceder a información significativa sobre determinada materia o acontecimiento y reveladora de los intereses y puntos de vista de quienes los han escrito. En la investigación que nos ocupa he empleado esta estrategia para identificar las concepciones sobre el saber que median los currículos de las asignaturas de Educación Plástica (EP) y de Educación Visual y Plástica (ESO) regulados por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) y los manuales escolares adoptados por los docentes colaboradores en cada caso de estudio.

Este procedimiento permitió profundizar en las concepciones sobre el saber que están presentes en dichos documentos y que explícita o implícitamente orientan las prácticas educativas de los docentes participantes en el estudio y que conforman situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje. Para realizar el análisis documental he contemplado los aspectos propuestos por las autoras señaladas, y que se refieren a un proceso que engloba cinco etapas: (1) *el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles*, (2) *la clasificación de los documentos identificados*, (3) *la selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación*, (4) *una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis* y registrarlos en “memos” o notas marginales para identificar los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo y (5) *una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión*, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva sobre lo analizado.

Analisis comparativo con las propuestas curriculares anteriores

El análisis de los currículos de Educación Plástica (EP) y de Educación Visual y Plástica (ESO) regulados por la LOE, ley vigente durante el desarrollo del estudio (2009-2011), evidencia una serie de tópicos anteriormente identificados y referidos por diversos autores (Aguirre, 2000; Barragán, 1997; Hernández, 1995, 2000; Juanola, 1992; Rifà Valls, 2003) en relación a las propuestas curriculares reguladas por la LOGSE: (1) la globalización de las áreas artísticas en primaria, (2) la imagen como centro del currículo, (3) la asimilación de las artes como un lenguaje, (4) el predominio de la tendencia manual y procedimentalista, (5) la presentación de la educación artística no como un saber con interés en sí mismo, (6) la tendencia a obviar las referencias a términos relacionados con el arte. Estos aspectos se pueden vincular a diferentes formas de racionalidad en Educación Artística (Hernández, 2000) y en consecuencia permiten desvelar las concepciones sobre el arte y la educación que están en la base de los currículos vigentes durante la realización del estudio (ver *El currículo como combinación de distintas concepciones sobre el arte y la educación* del capítulo II)

Analisis de los manuales educativos

El análisis de los manuales escolares adoptados en cada caso de estudio puso en evidencia ciertos tópicos vinculables con las diferentes formas de racionalidad en Educación Artística (industrial, moral, expresiva, cognitiva, perceptual, creativa, comunicativa, interdisciplinar) (Hernández, 2000). Este hecho permitió identificar la concepción o concepciones sobre el saber predominantes en cada caso (ver *Las concepciones sobre el saber que median los manuales escolares* del capítulo IV).

Entrevista

La entrevista se considera una técnica de recogida de información basada en la conversación y se caracteriza por la obtención de información desde la perspectiva de los participantes (Fàbregues y otros, 2016). En la investigación desarrollada empleé esta

estrategia en un momento inicial en la modalidad de *entrevista informal no estructurada* para realizar un diagnóstico de las necesidades de formación. Las preguntas se centraron en torno a los tópicos determinados previamente - dificultades y necesidades docentes y expectativas del profesorado en relación a la formación - y se han ido planteando sobre la evolución de la conversación. Opté inicialmente por esta variante, por su facultad de generar un ambiente cómodo de conversación entre colegas, en el que, apoyados por los compañeros, pudiesen generar, contrastar, debatir y replicar sus opiniones (Angulo y Vázquez, 2003) e ideas, sin que se sintieran juzgados por la entrevistadora.

También adopté esta estrategia en un formato semiestructurado, al finalizar el proyecto piloto de formación permanente. Esta modalidad parte de un guión que determina de antemano cuál es la información que se necesita obtener. No obstante, las preguntas elaboradas de forma abierta permiten obtener una información con variados matices, ir entrelazando temas y construir un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Bisquerra, 2004). La entrevista final realizada a los docentes colaboradores, tuvo la intención de aproximarse a la experiencia vivida por los participantes y de descubrir los cambios experimentados por éstos como consecuencia de la formación. Esta estrategia también funcionó como un instrumento que permitió a los docentes recapitular el proceso llevado a cabo y todo lo aprendido. Además también buscaba indagar sobre las características de la formación para que redundara en planteamientos docentes críticos en la práctica educativa, o, dicho de otro modo, recoger información que permitiera mejorar la articulación de la formación permanente del profesorado de educación artística y el marco de perspectivas críticas delimitado en la investigación.

Realicé la entrevista final a los docentes una vez concluido el proyecto de formación permanente, siendo éstos quienes concertaron el día y la hora de la entrevista. El lugar elegido fue una sala polivalente perteneciente a un equipamiento de barrio, que se sitúa en frente del colegio La elección de este espacio tuvo la intención de minimizar posibles distorsiones y distracciones. Antes de iniciar la entrevista, se siguieron las recomendaciones y orientaciones sobre el proceso de la entrevista de Angulo y Vázquez (2003). En particular, se enfatizaron dos ideas: el papel de la entrevista como una pieza de un proceso de indagación más amplio, y, que el propósito de ésta no sería juzgar sino conocer las ideas, impresiones y valoraciones de los entrevistados sobre la formación desarrollada. A lo largo de la entrevista, - mi actitud fue fundamentalmente de escucha, empatía, tratando de evitar un tono evaluativo de las respuestas y comentarios de los entrevistados. Utilicé recursos de contraste de las respuestas, para conocer el significado de algunos términos empleados, así como la coherencia o las contradicciones de las respuestas proporcionadas por los docentes colaboradores. Para profundizar en el significado de las respuestas de los informantes, introdujeron o suprimí preguntas cuando lo consideré pertinente.

Por último, esta estrategia también constituyó una vía que permitió triangular la información recogida por las restantes técnicas empleadas en la investigación y dar validez interna al estudio.

4. El análisis y tratamiento de la información

Modo cualitativo y narrativo: dos modos complementarios de conocer

Bruner (1988, citado en Bolívar, 2002) uno de los autores que más contribuyó a legitimar el modo narrativo de conocimiento y razonamiento, habla de dos modos de conocer y pensar: el modo paradigmático, que no se identifica estrictamente con el positivismo clásico, aunque lo comprende; y el modo narrativo que se caracteriza por presentar la experiencia humana concreta y en la que los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación (Huberman, Thompson y Weiland, 2000, citados en Bolívar, 2002). Para Bruner, estos dos modos de conocer son irreductibles entre sí, llevando a que los intentos de reducir o de ignorar uno u otro hagan perder la riqueza y la diversidad de pensamiento que encierran. La oposición establecida entre el modo paradigmático - que se expresa en conceptos - y el narrativo - que se expresa en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a sus acciones - no implica que se defiendan una dicotomía entre aquello que se considera un estudio científico-racional de la conducta humana, y una comprensión narrativa de la misma (Bolívar, 2002). Como recuerda (1988b) constituyen dos modos complementarios de conocer y pensar.

Reason & Hawkins (1994) también nos hablan de la *explicación* y de la *expresión* como dos caminos de investigación, que sitúan dos modos básicos de reflexionar y de procesar la experiencia. Argumentan que la expresión de la experiencia, y por lo tanto la investigación sobre el significado es un aspecto importante de la investigación que casi ha sido ignorado por la ciencia ortodoxa. Defienden ambos caminos en la investigación y consideran adecuado crear entre ellos “*un espacio para el diálogo y el desarrollo dialéctico, de modo que un tema pueda ser iluminado por una historia, o una teoría pueda clarificar un mito*” (p. 85). Según estos autores, explicar corresponde a un modo de clasificar, conceptualizar y construir teorías a partir de la experiencia e identificable con un tipo de análisis cualitativo - el que Bruner designa por paradigmático. En esta aproximación el investigador se distancia, analiza, descubre o inventa conceptos y trata de relacionarlos en un modelo teórico. Expresar, por otro lado, será la manera de permitir que el significado de la experiencia se manifieste, lo que requiere del investigador una participación profunda de esa experiencia. El significado es parte de toda experiencia, que se presenta de forma entrelazada con la experiencia y por ello, escondido, reclamando la necesidad de ser descubierto, creado, hecho manifiesto y comunicado. Para crear sentido a través de la expresión se requiere el uso de un medio creativo, a través del cual el sentido pueda tomar forma. Reason & Hawkins (1994) consideran las historias y las narraciones una de las vías metodológicas de la expresión.

Análisis cualitativo de la información y análisis de *tipo* narrativo

En la investigación que nos ocupa desarrollo las dos vías de acercamiento a la realidad de estudio. Aunque inicialmente contemplo un análisis cualitativo de los datos, el empleo del relato biográfico-narrativo como estrategia para reflejar en el informe de investigación la experiencia vivida de forma compartida durante el desarrollo de las innovaciones educativas, viene a ofrecer una nueva perspectiva sobre los datos. Al apercibirme que los relatos van poniendo al descubierto ciertos conflictos, contradicciones y desaciertos que no han tenido plena cabida en el análisis cualitativo y que ofrecen pistas para un análisis paralelo, mi opción es tratar de explorar esos nuevos elementos que emergen de la escritura de los relatos. En los apartados que siguen describo cómo se desarrollaron ambos análisis.

Análisis de datos cualitativos y modelo empleado

Los datos cualitativos son elaboraciones ricas de tipo descriptivo, que recogen densamente información desde el punto de vista de los participantes. El análisis de datos constituye una etapa del proceso de investigación cualitativa, que se caracteriza por un proceso continuo que implica un conjunto de operaciones sobre los datos. Pretende extraer significados y dar sentido al conjunto de datos e informaciones recogidas durante el proceso de investigación. El análisis de datos cualitativos es esencialmente una actividad hermenéutica que busca interpretar vivencias relatadas, experiencias vistas o creencias de las personas en diferentes situaciones sociales (Chernobilsky, 2006). Ruíz Olabuénaga (1999 citado en Dorio y Sabariego, 2004) emplea la designación “método cualitativo de análisis de contenido” para referirse al proceso de análisis cualitativo de datos, que entiende como *“una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un ‘escenario de observación’ o como ‘el interlocutor de una entrevista’ del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretación posteriores”*.

En este estudio empleo el modelo de Miles y Huberman (1994) que contempla cuatro operaciones sobre los datos: la recogida, la reducción, la exposición, y la elaboración y verificación de conclusiones. Estos autores consideran que el proceso de análisis de datos es más que un conjunto de fases diferenciadas y se puede entender como el flujo y conexión interactiva entre las diferentes operaciones. Latorre (2003) considera además que este es un proceso singular y creativo donde el componente artístico tiene un peso importante.

Empleo de recursos informáticos para el tratamiento de la información

En la etapa del análisis puede recurrirse a programas informáticos para el tratamiento de la información. Acerca del uso de software en el análisis cualitativo, algunos autores han manifestado cierta preocupación con respecto a que estos programas puedan guiar al investigador en una dirección determinada, o incluso distanciar al investigador de sus datos, encaminándolo a un tipo de análisis más cercano al cuantitativo. Sin embargo, otros autores sostienen que éstos permiten un proceso ajustado y transparente de análisis de los datos (Richards y Richards, 1994, citados en Chernobilsky, 2006). Los recursos informáticos son de gran ayuda cuando se aborda el análisis de un gran volumen de datos cualitativos, que por procedimientos manuales resultaría trabajoso y complicado. Pueden realizar tareas mecánicas de análisis como identificar similitudes, diferencias y relaciones entre distintos fragmentos de texto, pero no llegan a realizar actividades de creación conceptual. Es decir, no sustituyen al investigador en su actividad interpretativa, que es la que en definitiva da el sentido a los datos. En el análisis de los datos recolectados en este estudio empleo el programa informático de análisis cualitativo *Atlas.ti7* por sus facultades relativas al almacenamiento, recuperación y agilización de las tareas de codificación, organización y estructuración de los datos. Aunque finalmente la utilización de esta herramienta me ha permitido desarrollar estas y otras funciones: crear una base de datos organizada de todos los materiales del análisis; codificar y categorizar; refinar progresivamente la categorización; separar datos agrupables para poder realizar posteriores análisis comparados; vincular categorías para crear redes semánticas; crear mapas conceptuales y favorecer la construcción de la teoría emergente. En el apartado que sigue describo con mayor detalle cada una de estas tareas.

Proceso de análisis cualitativo de la información

Recogida de datos

La acción de recogida de información implica determinar qué datos son significativos para la investigación. El investigador se centra en observar y registrar los datos que ayudan a dar respuesta a los objetivos y a las preguntas del estudio. Por consiguiente, la recogida de información conlleva un componente subjetivo, ya que el investigador pone énfasis en determinados datos, y no es nunca una acción o proceso aleatorio y espontáneo. Miles y Huberman (1994) contemplan dentro del proceso de análisis la operación de recogida de información. Con esto sitúan la importancia y la tendencia de los investigadores a analizar y a interpretar la realidad durante el momento de registrar y describir lo observado, lo que sería equivalente a una forma primitiva de análisis. Posteriormente a la recogida de datos, es conveniente revisar la calidad de la información obtenida y examinar si se observan vacíos de contenido (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). En caso afirmativo, se ha de completar la recogida de información con otras estrategias de obtención de información. Acto seguido, se recopilan y se transcriben los documentos y se reduce y prepara la información para hacerla manejable y comprensible. En el estudio que nos ocupa, realicé

la recogida de datos a través de la observación participante y la entrevista. Los datos se han recogido en periodos intermitentes a lo largo de dos años.

Reducción de datos: codificación y categorización

La reducción de la información consiste en seleccionar, focalizar y abstraer o fragmentar los datos brutos en *unidades de significado o de análisis*. Estas son unidades de información significativas para la interpretación y comprensión del fenómeno que se investiga. La *codificación* es la operación por la que se asigna un código indicativo a un fragmento textual (palabra, frase o párrafo). Los códigos vinculan los fragmentos de texto o unidades de análisis a las categorías y sirven para definir las (Latorre, 2003).

La *categorización* consiste en asociar cada unidad de análisis codificada a una categoría determinada. Esta operación posibilita clasificar conceptualmente las unidades de análisis referidas a un mismo tema o tópico. Las categorías hacen referencia a situaciones, contextos, actividades, comportamientos, opiniones, perspectivas, procesos, etc., y poseen unas propiedades que son aspectos significativos y se consideran una especie de subcategorías. Latorre considera que al acto físico de codificar, de asignar un código, va unido el acto conceptual de categorizar que consiste en asociar cada unidad de análisis a una categoría representada por un código. Esto significa que categorizar y codificar son los aspectos conceptual y físico de una misma actividad.

La definición de las categorías requiere una búsqueda y sistematización de los datos (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Este proceso se puede realizar a través de una lógica inductiva (*a posteriori*), también designada por codificación abierta (Strauss, 1987), deductiva (*a priori*) o por una combinación de ambas, una lógica mixta. Las categorías derivadas de la aplicación de la lógica inductiva, emergen a medida que se examina la información. Las categorías deductivas vienen predeterminadas por el marco teórico de referencia, los objetivos de la investigación, las hipótesis que orientan el trabajo o por su utilización en estudios previos. Las mixtas se caracterizan por un procedimiento deductivo-inductivo que puede ir de la teoría a la práctica o viceversa. Como se ha mencionado anteriormente, la metodología cualitativa comporta una aproximación inductiva a los datos y son éstos que van definiendo las categorías de análisis (Angulo y Vázquez, 2003).

En mi estudio, tal y como expuse anteriormente, orienté el objeto de la investigación a indagar sobre cómo debería ser la formación permanente para que pudiera promover un tipo de planteamientos docentes críticos en la práctica educativa. En consecuencia, centro el análisis de la información recogida durante el estudio empírico, por un lado, en observar las características del proyecto piloto de formación permanente y por otro, en, identificar el tipo de planteamientos docentes que emergen a causa de la formación desarrollada, tanto en Primaria como en Secundaria.

En la fase inicial de reducción de los datos, desarrollé una primera codificación, o codificación inicial, en la que llevé a cabo un acercamiento provisional a los datos con

cierta rapidez y espontaneidad. A partir de un criterio temático, fui identificando las unidades de significado y les atribuí códigos simples. En este momento traté de identificar un tópico que pudiera cubrir cada unidad de significado. El avance de la codificación fue permitiendo, por un lado, refinar los códigos, entendiendo por refinar, la atribución de la descripción más ajustada a las unidades de significado; y por otro, comparar los códigos entre sí, lo que en ciertos casos originó nuevos códigos analíticos. Este proceso también fue proporcionando la identificación de los códigos agrupables y de las categorías que pudieran describir cada conjunto de códigos (categorización). Los códigos vinieron así a constituir las propiedades de cada categoría y permitieron definir las. Cuando del análisis dejaban de emerger nuevas dimensiones o propiedades, es decir, nuevos códigos analíticos, se dió la saturación de los datos. En un momento posterior, traté de seleccionar los códigos y las categorías más representativos y que emergieron con mayor frecuencia, volviendo después a los datos para realizar una codificación definitiva de los mismos.

El proceso de codificación puso en evidencia elementos que me permitieron constituir las categorías: **logística, relación teoría-práctica, metodología de la formación, contenidos de la formación, sesiones formativas, sesiones de reflexión-acción y sesiones educativas**. El conjunto de estas categorías posibilitó la creación de la macrocategoría **características de la formación**. La presencia de las unidades de significado referidas a esta macrocategoría es de 21,66%. El análisis, también evidencia la presencia de elementos que me posibilitaron crear las categorías: **actitudes docentes, hábitos docentes y aspectos cognitivos, valores docentes, concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje, papel del estudiante, planificación educativa, contenidos educativos, actividades educativas, estrategias, dinámicas y recursos educativos y evaluación educativa**. A la macrocategoría que abarca este conjunto de categorías denominé **el papel y el saber docente**. Su presencia es de 78,34%.

Puesto que el análisis de los datos no se realizó únicamente sobre la información recogida durante el desarrollo de la formación, sino que incluyó la información recabada de las prácticas docentes convencionales, previas al desarrollo de la formación, se dio la ocurrencia de una gran variabilidad de elementos o códigos dentro de cada una de las categorías referidas **al papel y al saber docente**. En un estadio más avanzado del proceso de categorización, mi labor consistió en asociar los códigos emergentes con un tipo de planteamiento docente crítico, o, con un tipo de planteamiento docente convencional. Los planteamientos desarrollados durante y posteriormente a la formación no resultan forzosamente críticos, ni todos los adoptados en sus prácticas docente previas se pueden identificar de convencionales, aunque en los dos casos de estudio se dé esa coincidencia en relación a los planteamientos docentes previos a la formación.

Otro aspecto que tiene interés observar y que emerge del análisis, es la coexistencia de planteamientos docentes críticos y convencionales durante el desarrollo de la formación. Tal y como he expresado anteriormente, en el desarrollo de la innovación educativa en las clases, asumí el mismo rol que el docente colaborador, y traté de desempeñar un papel de guía de la actuación docente. No obstante, es importante recordar que la innovación

educativa desarrollada en primaria constituyó mi primer contacto con la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo en un contexto educativo concreto, lo que significó para mí todo un proceso de descubrimiento y aprendizaje. Por consiguiente, mi inexperiencia y no saber constituyeron en ciertas ocasiones, espacios en los que se manifestaron las concepciones convencionales incrustadas en mi andamiaje docente, las cuales en cierto modo, tienden a orientar las actuaciones de los docentes colaboradores en determinadas situaciones educativas. Este argumento podría justificar esa coexistencia de planteamientos docentes críticos y convencionales durante las innovaciones educativas. A continuación, presento la frecuencia con la que se manifestaron las unidades de significado asociadas a un tipo de planteamiento docente convencional o crítico en relación a las categorías del papel y el saber docente (ver cuadro 8, *Frecuencia y porcentaje de las unidades de significado referidas a la macrocategoría papel y saber docente*).

CATEGORÍAS Papel y saber docente		Asociadas con un planteamiento docente crítico (durante la formación)	Asociadas con un planteamiento docente convencional (durante la formación)
	Frecuencia / Porcentaje	Frecuencia	Frecuencia
Actitudes docentes	103 / 4,57%	97	6
Hábitos docentes	193 / 8,56%	193	<i>No se manifiestan</i>
Aspectos cognitivos	34 / 1,5%	34	<i>No se manifiestan</i>
Valores docentes	52 / 2,3%	52	<i>No se manifiestan</i>
Concepción sobre el conocimiento y aprendizaje	191 / 8,47%	179	12
Papel estudiante	236 / 10,47%	236	<i>No se manifiestan</i>
Planificación educativa	162 / 7,19%	162	<i>No se manifiestan</i>
Contenidos educativos	295 / 13,09%	287	8
Actividades educativas	273 / 12,11%	273	<i>No se manifiestan</i>
Estrategias, dinámicas y recursos educativos	164 / 7,27%	157	7
Evaluación educativa	62 / 2,75%	62	<i>No se manifiestan</i>
Total unidades de significado / Total porcentaje	1765 / 78,34%	1732	33

Cuadro 8: Frecuencia y porcentaje de las unidades de significado referidas a la macrocategoría "Papel y saber docente" asociadas con un planteamiento convencional y crítico durante la formación.

Otra de las tareas desarrolladas en esta etapa del análisis, simultáneamente a la codificación y a la categorización de los datos, es la creación de un sistema de codificación para cada proyecto de investigación con el propósito de conseguir una información más manejable, facilitar la identificación de los informantes, y agilizar la localización de citas y de interpretaciones en el informe de la investigación. En el cuadro 9, describo los códigos empleados en la investigación y los significados que les corresponden.

Código	Significado
Júlia, Miguel	Docente colaboradora de Primaria y docente colaborador de Secundaria.
E1, E2, ...	Estudiantes participantes en el estudio.
IF	Investigadora-formadora.
DC	Diario de campo.
RSOP1, ...	Registro de la sesión de observación participante 1.
RSIE1/EP, ...	Registro de la sesión de innovación educativa 1 de Enseñanza Primaria.
RSIE1/ESO, ...	Registro de la sesión de innovación educativa 1 de Enseñanza Secundaria Obligatoria.
RSRA1, ...	Registro de la sesión de reflexión-acción 1.
EJúlia, EMiguel	Entrevista realizada a Júlia y entrevista realizada a Miguel.

Cuadro 9: Sistema de codificación empleado en la investigación.

Disposición de los datos

Seguidamente a la reducción de los datos, procedí a la representación de los mismos según una estructura ordenada. Latorre (2003) identifica la disposición de la información como un conjunto organizado de información, como son las gráficas, diagramas o matrices. Este tipo de representaciones permiten obtener una perspectiva global sobre los datos estudiados y elaborar las conclusiones finales (Massot, Dorio y Sabariego, 2004; Latorre, 2004).

El empleo del programa informático *Atlas.ti7* en la investigación me permitió y facilitó la estructuración de los datos en forma de redes semánticas o conceptuales, básicamente por permitir representar gráficamente cada uno de los *nodos* (citas, códigos, categorías, memos, documentos) y el establecimiento de vínculos entre dichos elementos, explicitados por frases de unión que asumen la forma de proposiciones. La visualización del conjunto de elementos y las interrelaciones entre ellos hace posible una mirada más compleja sobre los datos y puede facilitar el descubrir conexiones entre conceptos, la realización de interpretaciones sobre éstos y comunicar sus resultados. En nuestro caso, elaboré redes conceptuales del sistema global de categorías emergente (ver figura 4), y de cada una de las macrocategorías y categorías que lo componen (ver figuras 74-92 del capítulo IV). Consideré relevante plasmar gráficamente los conceptos, debido a la diversidad de elementos que constituyen estas redes. En mi caso, este proceder me permitió observar y

comprender mejor la interrelación de conceptos, relacionarlos con un tipo de planteamiento docente convencional o crítico e identificar el momento en el que ocurren. Mapear los conceptos me permitió representar el conocimiento de una forma más intuitiva y fue de gran ayuda en la interpretación de los datos, ya que a partir de estas representaciones identifiqué algunas conexiones clave. La más significativa de estas conexiones fue, tal vez, la de identificar que el conjunto de categorías referidas **al papel y al saber docente** se relaciona con los **contenidos de la formación**. De hecho, advertí que la exploración, análisis y confrontación de los elementos referentes al papel y al saber docente desde una óptica convencional y crítica, podrían constituir los contenidos de una propuesta formativa anclada en un marco de referentes críticos. Por consiguiente esta conexión me ofreció información para repensar el componente de contenidos de la formación.

Elaboración y verificación de conclusiones

Esta operación se caracteriza por involucrar al investigador en la construcción de significados o en la interpretación del fenómeno estudiado (Angulo y Vázquez, 2003). Algunas de las actividades implicadas en esta operación pueden ser: comparar y contrastar datos, identificando aspectos comunes y distintos; buscar patrones y temas concretos que apoyen la construcción de significados; elaborar metáforas de identificación de situaciones, ambientes o relaciones, con sus características y propiedades; o construir racimos de relaciones.

En el momento de relacionar las categorías entre sí, busqué vincular las categorías emergentes con las preguntas de la investigación para detectar una lógica o historia analítica que me permitiera explicar el fenómeno estudiado. Tal y como expuse anteriormente, el objeto de estudio de la investigación se orientó a indagar sobre cómo debería ser la formación permanente para que pudiera promover un tipo de planteamientos docentes críticos entre el profesorado de Educación Artística. En consecuencia, el análisis de datos se centró por un lado, en observar el tipo de planteamientos docentes desarrollado en las prácticas docentes convencionales y en las prácticas docentes durante el transcurso de la formación. Dicho análisis me permitió identificar similitudes y diferencias en primaria y secundaria y asimismo, verificar si los planteamientos pedagógicos desarrollados mientras duró la formación se correspondieron o no con las propuestas teóricas tomadas como referencia en la tesis. Así surgió, la reconceptualización de la noción de planteamiento docente crítico en educación artística que se plantea en este trabajo. Finalmente, el análisis me proporcionó información sobre las características de la formación que contribuyen a promover planteamientos docentes críticos en la práctica pedagógica.

La etapa de reducción de datos pone en evidencia elementos relacionados con el **papel y el saber docente** y permite asociarlos a un tipo de planteamiento docente crítico o convencional. Por consiguiente, ofrece información que permite conceptualizar un planteamiento docente crítico en educación artística y dar respuesta a las subpreguntas 1 y 2 de la investigación: *¿qué se entiende por planteamiento docente crítico en educación*

artística? y ¿cuál ha de ser el papel del docente de Educación Artística y qué saberes ha de tener para que su planteamiento docente resulte crítico? (ver cuadro 10, Sistema de categorías emergente relacionado con las preguntas de investigación). Por otro lado, la emergencia de elementos asociados a un tipo de planteamiento docente convencional en educación artística permite, por contraste, ofrecer una perspectiva de lo que no es un planteamiento docente crítico. De hecho, estos últimos elementos constituyen indicadores de determinadas concepciones del saber (industrial, comunicativa y perceptiva) y una vez analizados y descubiertos podrían contribuir a la comprensión del docente sobre cuál ha de ser su papel desde un marco de perspectivas críticas.

Tal y como se ha referido, también emergen del análisis elementos relacionados con **las características de la formación**. Estas categorías ofrecen información sobre los componentes de la formación y permiten repensar ciertos aspectos del seminario y de la innovación educativa, las dos estrategias formativas contempladas en el proyecto piloto de formación permanente, y dar repuesta a la tercera subpregunta de la investigación: *¿qué características ha de tener la formación permanente del profesorado de Educación Artística fundamentada en perspectivas críticas? (ver cuadro 10, Sistema de categorías emergente relacionado con las preguntas de investigación).* Este conjunto de categorías puede ser entendido como la macrocategoría organizadora del sistema de categorías emergentes, ya que en torno a ésta se estructuran todas las otras categorías.

A continuación presento en un cuadro el sistema de categorías que emerge del análisis relacionado con las preguntas que plantea el estudio (ver cuadro 10), seguido de una vista de red, que ofrece desde un formato distinto el mismo sistema de categorías (ver figura 4).

MACRO-CATEGORÍA	CATEGORÍAS	Preguntas de investigación	
CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PERSPECTIVAS CRÍTICAS	LOGÍSTICA		
	RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA		
	METODOLOGÍA FORMACIÓN		
	CONTENIDOS FORMACIÓN	Subpregunta de investigación 1 y 2 ¿Qué se entiende por planteamiento docente crítico en educación artística? ¿Cuál ha de ser el papel del docente de Educación Artística y qué saberes ha de manejar para que su planteamiento docente resulte crítico?	
	MACRO-CATEGORÍA EL PAPEL Y EL SABER DOCENTE		ACTITUDES DOCENTES
			HÁBITOS DOCENTES Y ASPECTOS COGNITIVOS
			VALORES DOCENTES
			CONCEPCIÓN SOBRE EL CONOCIMIENTO Y EL APRENDIZAJE
			PAPEL ESTUDIANTE
			PLANIFICACIÓN EDUCATIVA
			CONTENIDOS EDUCATIVOS
			ACTIVIDADES EDUCATIVAS
			ESTRATEGIAS, DINÁMICAS Y RECURSOS EDUCATIVOS
		EVALUACIÓN EDUCATIVA	
	SESIONES FORMATIVAS (seminario)		
SESIONES DE REFLEXIÓN-ACCIÓN (innovación educativa)			
SESIONES EDUCATIVAS (innovación educativa) LA PERSPECTIVA EDUCATIVA DE LOS PROYECTOS DE TRABAJO + ORIENTACIONES DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS			
		Subpregunta de investigación 3 ¿Qué características ha de tener la formación permanente del profesorado de Educación Artística fundamentada en perspectivas críticas?	
		Pregunta central de investigación ¿Cómo ha de ser la formación permanente del profesorado de Educación Artística de Primaria y Secundaria para que promueva planteamientos docentes críticos en la práctica educativa?	

Cuadro 10: Sistema de categorías emergente relacionado con las preguntas de investigación.

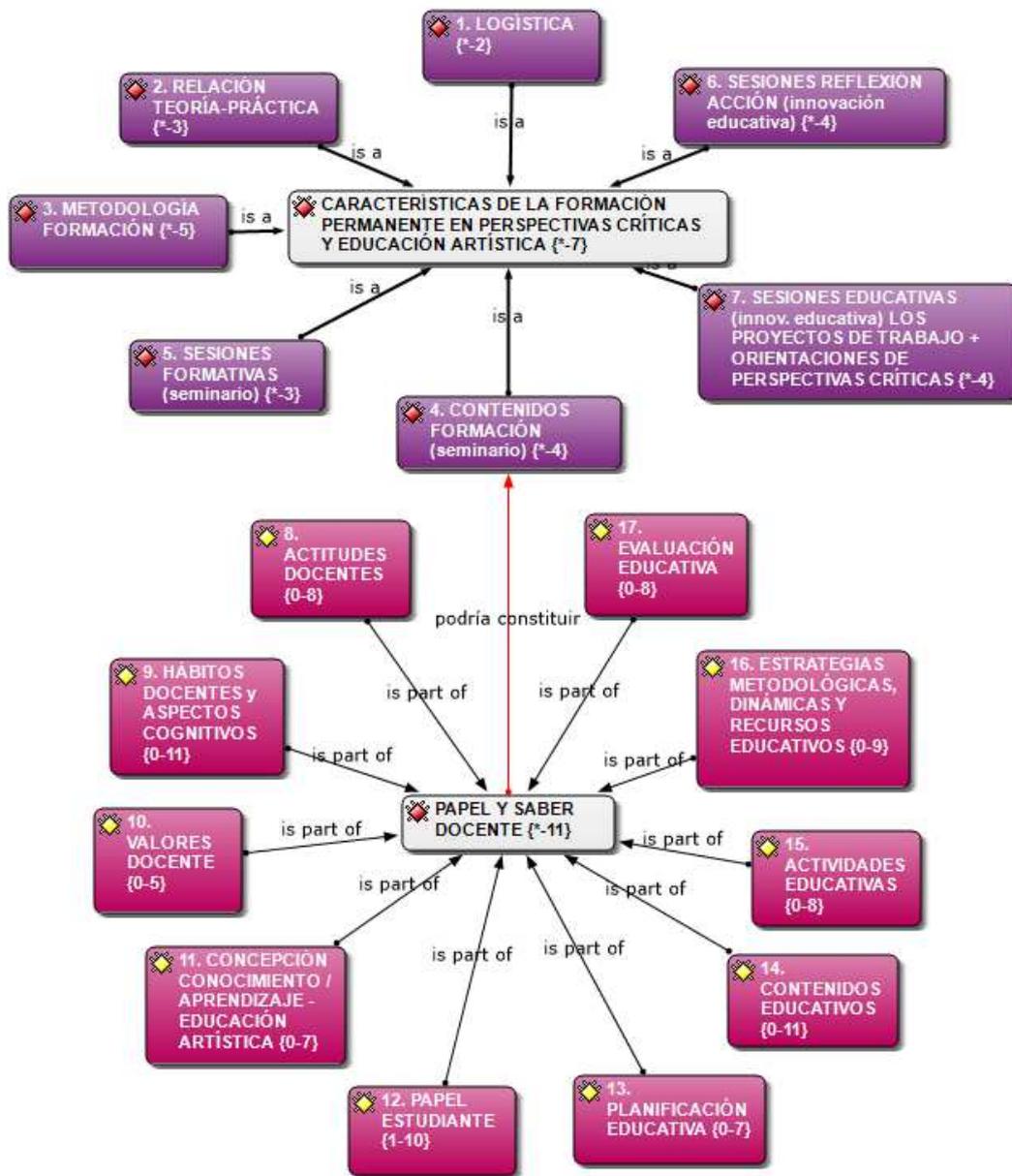


Figura 4: Sistema de categorías emergente en la investigación.

Proceso de análisis de *tipo* narrativo

Anteriormente, y partiendo de las aportaciones de Bruner (1988b) y Bolívar (2002), diferencié entre análisis cualitativo y análisis narrativo. Sin embargo, el denominado análisis narrativo alude a formas variadas de análisis, a saber: las que enfatizan la historia, bien sea a nivel del contenido o de la estructura, y las que enfatizan cómo se cuenta esa historia y que se relacionan con la manera cómo se construye el discurso (Denzin, 1997).

En el presente trabajo, el análisis que realizo sobre los relatos no se corresponde con un

análisis narrativo exhaustivo y sistemático, sino que empleo la denominación de *tipo* narrativo para designar el análisis que llevo a cabo sobre la experiencia docente plasmada en los relatos. Para llevar a cabo este proceso de análisis, tomé como referencia las recomendaciones propuestas por Hawkins (1994) y Heron (1994; 1996) relativas a los procedimientos a desarrollar en la etapa de reflexión sobre el sentido de la experiencia de la investigación colaborativa. Heron (1996) considera una serie de operaciones sobre los datos: reportar, refinar y revisar (reporting, collating and reviewing) Este proceso de análisis está pensado para llevarse a cabo en un contexto de colaboración. No obstante, en mi caso lo desarrollé de forma personal a partir de la experiencia, por lo que no exploré plenamente las potencialidades del mismo.

En la primera de las operaciones propuestas, la de reportar, debí elegir el medio a través del cual expresar la experiencia personal y elaborar una primera visión ordenada sobre los datos. En mi caso, inicié este proceso con la redacción de los relatos que recogen la experiencia vivida por los participantes. Empleé en su construcción información recogida de forma directa (diálogos, comentarios literales, imágenes, etc.) e indirecta (notas y diario de campo) durante las innovaciones educativas.

A continuación, emprendí una comparación de la experiencia con la teoría. Este procedimiento, identificado por Heron con la acción de refinar, permitió evidenciar cuatro tipos de elementos: (1) unos momentos clave de la actuación de estudiantes y docentes en el desarrollo de un proyecto de trabajo, (2) unas actividades a priorizar en su desarrollo, (3) las orientaciones pedagógicas y educativas más significativas que se desprenden del marco teórico de referencia del estudio, y (4) ciertos conflictos o dificultades surgidas en la puesta en práctica de las perspectivas críticas; es decir, todo aquello que durante las narraciones voy identificando como no coherente con el marco teórico del cual se parte.

El análisis cualitativo puso de manifiesto los tres primeros tipos de elementos (ver interpretación de la categoría *Sesiones educativas* del capítulo IV), por lo que el resultado del análisis de tipo narrativo no añadió nueva información relevante. Sin embargo, éste sirvió para evidenciar los aspectos que presentan mayor complejidad de llevar al aula, por lo menos en mis dos casos de estudio, apuntando la necesidad de hacer mayor énfasis en ellos en futuras propuestas formativas. Esta información la incorporo al final de cada relato biográfico-narrativo (ver *Conflictos, desaciertos y errores ocurridos durante las innovaciones educativas* del capítulo IV)

Tras compartir los relatos con los docentes colaboradores, los cuales añadieron sus ideas, comentarios y correcciones, realicé un mapa en cada caso de estudio, que incorporó los cuatro tipo de elementos referidos anteriormente (actuación de estudiantes y docentes, actividades realizadas, las orientaciones más significativas de perspectivas críticas y los conflictos ocurridos en la práctica educativa). Este mapa me funcionó como dispositivo para volver a la experiencia vivida por los docentes y reflexionar conjuntamente con ellos sobre los aciertos y conflictos identificados, haciendo posibles nuevas interpretaciones sobre la experiencia pasada.

Estrategias de rigor que contempla el estudio

Guba (1981) y Lincoln y Guba (1985) redefinen los criterios de calidad en las investigaciones cualitativas. Distinguen los criterios de calidad que permiten evaluar un estudio en ciencias sociales: (1) credibilidad, (2) transferibilidad, (3) dependencia, y, (4) confirmabilidad.

Credibilidad

La credibilidad de una investigación se verifica cuando los hallazgos de la investigación o resultados son entendidos como “verdaderos” o “reales” por los participantes en el estudio, es decir, los resultados de la investigación son reconocidos por los participantes tal y como los percibieron estos sujetos. Por tanto, este criterio permite evidenciar el isomorfismo entre los datos recabados y las experiencias de los sujetos. Para garantizar este criterio se pueden adoptar una serie de procedimientos en la investigación: (a) trabajo prolongado en el campo, (b) observación persistente, (c) juicio crítico de los compañeros, (d) triangulación, (e) recogida de material de adecuación referencial, y (f) comprobación con los participantes.

Transferibilidad

Los estudios desarrollados en investigación cualitativa corresponden a estudios en profundidad que respetan los diferentes contextos que conforman la situación. Así pues, no es posible ni es un objetivo de esta variante de investigación generalizar los hallazgos obtenidos en un estudio particular. En cuanto a la posibilidad de transferir los resultados de un estudio cualitativo, ésta varía de acuerdo con el contexto en el que se apliquen.

Para lograr este criterio se necesita una descripción exhaustiva del contexto y de las características de las personas participantes en el estudio. El grado de transferibilidad va a depender de la similitud entre los contextos. Entre los procedimientos utilizados para asegurar este criterio se encuentran: (a) muestreo teórico (b) descripciones densas, (c) recogida abundante de información.

Dependencia

Este criterio tiene que ver con la estabilidad de los datos y la posibilidad de replicar el estudio. Debido a la complejidad de la investigación cualitativa y a la variedad de situaciones o realidades que son estudiadas, es difícil lograr la estabilidad de los datos y la replicabilidad. No obstante, el investigador debe procurar la dependencia o consistencia de los datos a través de procedimientos tales como, (a) métodos solapados, (b) réplica paso a paso, (c) pista de revisión, y, (d) auditoría de dependencia (evaluación de un investigador externo al estudio).

Confirmabilidad

La confirmabilidad es definida por Lincoln y Guba (1985) como la habilidad de un investigador externo de seguir el recorrido realizado por el investigador principal. El investigador externo confirmará si los hallazgos surgen de los datos, planteándose asimismo la posibilidad de consultar a los entrevistados. Por consiguiente, este criterio

permite conocer la actividad y papel del investigador principal durante el trabajo de campo, así como identificar sus posibles limitaciones y alcances, con el objetivo de controlar los juicios emitidos sobre el fenómeno de estudio. Algunos de los procedimientos empleados para asegurar la confirmabilidad de un estudio son, (a) triangulación (b) ejercicio de la reflexión, y, (c) auditoria de confirmabilidad (investigador externo).

Para asegurar la credibilidad de la investigación empleé diversos procedimientos: trabajo prolongado en el campo, observación persistente, triangulación de datos en el tiempo, de fuentes y de métodos, recogida de material de adecuación referencial, juicio crítico de los miembros de la Comisión Académica del doctorado, y validación comunicativa con los participantes.

El trabajo prolongado en un mismo lugar, se realiza con la intención de superar las posibles distorsiones producidas por la presencia del investigador en el campo. Mi permanencia en el campo se desarrolló en períodos intermitentes a lo largo de dos años académicos. Las diversas fases que conllevó la investigación (acercamiento a las prácticas de los docentes colaboradores y desarrollo de la formación en sus dos variantes, seminario y proyectos de innovación) hicieron posible que docentes y estudiantes se familiarizaran con mi presencia en el campo y dio pie a poder reforzar sus percepciones y juicios y los míos.

La observación persistente de los contextos educativos me permitió identificar los aspectos esenciales sobre los que debe incidir la formación. Para contrarrestar mi perspectiva como investigadora, la información fue triangulada por los participantes del estudio, y por mí misma, ya que asumí el rol docente durante los proyectos de innovación en el aula. La triangulación también se realizó en diversos momentos, ya que los datos fueron recogidos a lo largo del tiempo que duró el trabajo de campo y al final del mismo; y, a través de diferentes métodos: la observación participante, los medios de registro audiovisual y la entrevista. También recogí material de adecuación referencial, como fotografías y grabaciones audio y vídeo, para respaldar las interpretaciones que presento en el informe de investigación.

Por otra parte, expuse regularmente todo el proceso de investigación y los resultados obtenidos durante el desarrollo del estudio, al juicio crítico del director de tesis, en momentos puntuales al tutor de tesis, y anualmente a la Comisión Académica del doctorado, Las consideraciones de todos ellos me condujeron a reorientar ciertos aspectos de la investigación.

Por último, solicité la validación comunicativa a los participantes sobre los relatos biográfico-narrativos y el informe de la investigación, lo que redundó en una lectura crítica de los documentos, la evaluación del rigor de las descripciones y la captación del significado atribuido por los participantes. De esta manera, se pactaron los datos que se darían a conocer.

El criterio de la transferibilidad quedó asegurado con la descripción densa del contexto en

el que se desarrolla el estudio, haciendo referencia al contexto curricular, así como a las características de los participantes y del fenómeno de estudio, aspectos estos que se reflejan en el informe de investigación. En particular, me esmeré en expresar la experiencia formativa y educativa desarrollada durante los proyectos de innovación en los relatos biográfico-narrativos, con la intención de hacer comprensible al lector el saber docente manejado y a posibilidad de transferencia a otros contextos. Por otra parte, también contemplé una recogida de abundante información a través de diversas estrategias en las distintas etapas del estudio: sesiones formativas (seminario y proyectos de innovación), encuentros formales, sesiones de planificación educativa (en el caso de primaria), sesiones de reflexión-acción (en los dos casos de estudio) y entrevista final.

En cuanto al criterio de dependencia utilice métodos solapados, más concretamente una triangulación de métodos - observación participante, medios de registro audiovisual y entrevista - tal y como se señaló en relación al criterio de la credibilidad. Este tipo de triangulación múltiple busca evitar insuficiencias en los métodos individuales. La utilización de varios métodos permite que la debilidad de un método se compense por la fuerza del otro u otros, y, la detección de resultados similares refuerza la estabilidad de los datos (Lincoln y Guba, 1985). En el apartado *Medios audiovisuales: la fotografía y las grabaciones audio y video* del presente capítulo, se pueden observar el empleo de forma complementaria o simultánea de los medios de registro audiovisuales empleados en la investigación.

En relación a la confirmabilidad de los datos e interpretaciones (Guba, 1985) recurrí a la triangulación ya señalada de métodos, momentos y de fuentes. Paralelamente, también presento a lo largo del informe de investigación, los llamados descriptores de baja inferencia con los que pretendo legitimar las afirmaciones que realizo como investigadora.

Finalmente, el ejercicio de la reflexión queda patente a lo largo del informe de investigación, donde se ponen al descubierto los conflictos, desaciertos y errores que acompañan al proceso de investigación y se revelan los supuestos de partida, de proceso y de llegada de la investigadora.

Criterios éticos de la investigación

La práctica de la investigación con personas, grupos o comunidades comporta necesariamente, tener que lidiar con cuestiones éticas y morales. Aunque el fin de la investigación sea la producción del conocimiento, no es posible atender sólo a fines científicos (Huberman y Miles, 1994). La meta del conocimiento no dispensa al investigador de salvaguardar los derechos de los participantes, sus intereses, sus sentimientos y su privacidad. Así pues, la investigación debe ser un acto ético (Buendía y Berrocanal, 2001), en el sentido que debe ejercerse de forma responsable, evitando todo el perjuicio a personas y se va constituyendo como un balance entre los potenciales conflictos de interés y las necesidades de llevar a cabo los procesos de investigación

(Galeano, 2004).

La correcta aplicación de ciertos criterios éticos como el consentimiento informado, la confidencialidad, el anonimato y el manejo de riesgos permiten mejorar la calidad de las investigaciones cualitativas (Sandín, 2003) y evaluar la ética en este tipo de estudios.

El consentimiento informado

Toda investigación social debe primar el respeto por el principio ético de la autonomía de los participantes. Este principio se refiere a una ética kantiana que aboga por «siempre tratar a las personas como fines en sí mismo y nunca como medios» (Buendía y Berrocanal, 2001). La investigación social, al trabajar en situaciones no naturales con personas para lograr determinados fines, conlleva siempre implícita una tensión ética, desde una perspectiva kantiana (Abad, 2016). Una manera de resolver esta tensión en investigación con personas es garantizar la autonomía de las personas participantes en la investigación a través de la utilización del consentimiento informado (*Ibíd.*)

El consentimiento informado se puede entender como un procedimiento de explicación verbal y escrita por parte del que investiga a la persona o personas que aceptan participar en una investigación siempre que ésta concuerde con sus principios y valores y que no les signifique ningún tipo de perjuicio. Este consentimiento conlleva compromiso por ambas partes (investigador y participante). En concreto, los participantes deben recibir suficiente información sobre el tipo de participación que se espera de ellos, los posibles riesgos, beneficios y finalidades de la misma, así como la explicitación de sus responsabilidades, derechos y la posibilidad de suspender en cualquier momento la participación en la investigación. Para Patton (1990) este principio también ha de conllevar la exposición exhaustiva de los objetivos y métodos a utilizar en el estudio para evitar malentendidos y riesgos innecesarios.

La confidencialidad y el anonimato

Los varios códigos de conducta ética insisten en que la investigación social debe garantizar los principios del anonimato de los participantes y la confidencialidad de la información que se revela en un estudio. El anonimato se refiere a la protección de la identidad de las personas participantes y se puede conseguir mediante la utilización de un pseudónimo o la asignación de un número. También se puede dar el caso de que tanto participantes como las instituciones en las que se realizan las investigaciones deseen ser reconocidos e identificados. Por consiguiente, se hace necesario conocer la voluntad de los implicados desde el inicio del estudio, y pactar una decisión al respecto. La confidencialidad se puede vincular con la privacidad de la información revelada por los participantes (Sandín, 2003). En el contexto de la investigación social, la absoluta confidencialidad no tiene sentido ya que los investigadores tienen la obligación de informar sobre sus hallazgos (Wiles *et al.*, 2006, citados en Meo, 2010). Asegurar la confidencialidad en una investigación, significa que lo que se ha revelado no será repetido sin permiso del informante (*Ibíd.*).

El manejo de riesgos

Otro principio ético fundamental en investigación social es no causar daños a los participantes (Mockler, 2014; Simons, 2011; Taylor y Bogdan, 1987, citados en Moriña, 2016) o a quien éstos se refieran. La investigación social implica siempre ciertos riesgos y/o beneficios en los participantes. Como señala Gibbs (2012), “*Toda investigación causa algún daño o impone un coste (...). Afortunadamente, la buena investigación puede hacer también algún bien*” (p. 135). Así la clave de la ética en investigación es, según Gibbs (2012), minimizar el daño o coste y maximizar el beneficio.

Mason (1996, citado en Gibbs, 2012) sostiene que la naturaleza particular de la investigación cualitativa propicia que la relación investigador/informante sea de mutua confianza y de intimidad, lo que en ciertos casos puede propiciar al investigador detalles e informaciones que podrían ser perjudiciales a los propios informantes o a terceros. En este contexto, dos principios que deben regir las prácticas de investigación son: asegurar que no se explota la franqueza ni la vulnerabilidad de las personas, es decir, evitar dañar a los participantes (Gibbs, 2012; Moriña, 2016) y producir algún beneficio positivo e identificable en ellos y/o en la sociedad (Gibbs, 2012).

Uno de los procedimientos convenientes para garantizar que no se daña a nadie, aunque no elimine de forma total ese riesgo, es el de dar a quien participa, el control sobre qué informaciones se pueden hacer públicas (Simons, 2011, citado en Moriña).

En el presente estudio, empleé el procedimiento del consentimiento informado (ver apéndice 1). Para la redacción del documento escrito, adapté un modelo elaborado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona²¹. En la primera parte del documento se describe la investigación, los procesos que implica y los compromisos expresados por ambas partes. En la segunda parte, aparecen los datos de los participantes y se les formulan de forma clara algunas preguntas referentes a la participación en la investigación.

También se aseguraron los principios del anonimato, a través del empleo de un pseudónimo elegido por cada uno de los participantes, y la confidencialidad de las informaciones reveladas. En concordancia con el principio de confidencialidad y para evitar eventuales daños en los participantes, les presenté una primera versión del informe de investigación para su escrutinio y pactamos qué informaciones serían públicas en el ámbito del estudio.

²¹ Ver <http://www.ub.edu/comissibioetica/es/modelo-orientativo-consentimiento-informado>

CAPÍTULO IV

Una investigación
colaborativa sobre la
formación permanente del
profesorado de Educación
Artística



Sumario

Introducción al capítulo

1. APROXIMACIÓN AL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El centro educativo

Negociación de la investigación

Formación del grupo docente de la investigación

Diagnóstico de necesidades

Expectativas del profesorado colaborador

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Artística

La profesora Júlia y los estudiantes de 2º de primaria en el aula

El profesor Miguel y los estudiantes de 2º de ESO en el aula

Las concepciones sobre el saber que median los manuales escolares

2. PROYECTO PILOTO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN PERSPECTIVAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA: FUNDAMENTACIÓN Y DISEÑO

Justificación, intencionalidades y principios

Referentes teóricos de la formación

Propósitos de la formación

Estrategias empleadas en la formación

Factores determinantes de la formación

Evaluación del proyecto piloto de formación permanente

2.1. DESARROLLO DEL PROYECTO PILOTO (FASE I)

EL SEMINARIO DE PERSPECTIVAS CRÍTICAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Lugar, duración y horario

Propósitos del seminario

Contenidos

Ámbito 1: Revisión de tendencias en educación artística

Ámbito 2: La educación artística desde un marco de perspectivas críticas

Ámbito 3: Los referentes de pedagogía crítica

Ámbito 4: Fundamentación metodológica-pedagógica

Ámbito 5: La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo

Metodología

Sesiones, actividades y recursos formativos

Evaluación del seminario

Conflictos relacionados con las características del seminario

2.2. DESARROLLO DEL PROYECTO PILOTO (FASE II)

LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS: EL DESARROLLO DE LAS

PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN EL AULA

Propósitos de la innovación educativa

Metodología

Evaluación de la innovaciones educativas

2.2.1. RELATO DEL PROYECTO DE TRABAJO DE PRIMARIA:

Arte y alimentación

Grupo

Duración del proyecto, horario y ámbito de intervención

Planificación del proyecto de trabajo

Sesiones de reflexión-acción

Desarrollo del proyecto de trabajo

Conflictos, desaciertos y errores ocurridos durante el desarrollo de la innovación educativa.

Indicaciones para el proyecto de Secundaria

2.2.2. RELATO DEL PROYECTO DE TRABAJO DE SECUNDARIA:

Moda, arte y sociedad

Grupo

Duración, horario y ámbito de intervención

Sesiones de reflexión-acción

Desarrollo del proyecto de trabajo

Conflictos y desaciertos ocurridos durante la innovación educativa. Indicaciones para futuros proyectos

3. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y PLANTEAMIENTOS DOCENTES CONVENCIONALES Y CRÍTICOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

3. 1. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Logística

Relación teoría-práctica

Metodología de la formación

Contenidos de la formación

Sesiones formativas

Sesiones de reflexión-acción

Sesiones educativas

3.2. PLANTEAMIENTOS DOCENTES CONVENCIONALES Y CRÍTICOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Las actitudes docentes

Los hábitos docentes y los aspectos cognitivos

Los valores docentes

La concepción sobre el conocimiento y aprendizaje
El papel estudiante
La planificación educativa
Los contenidos educativos
Las actividades educativas
Las estrategias, dinámicas y recursos educativos
La evaluación educativa

Introducción al capítulo

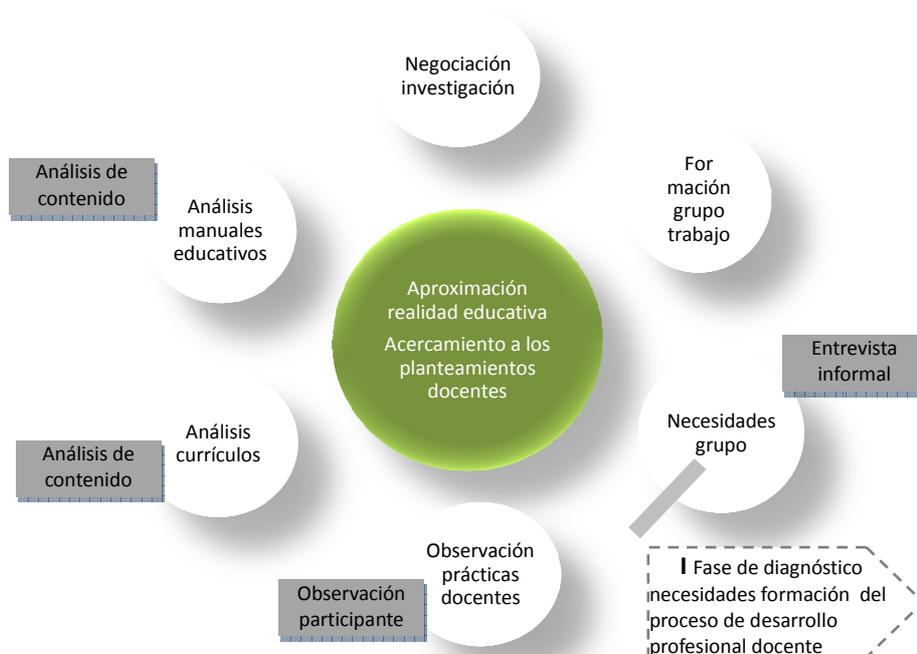
En el presente capítulo se plasma la parte experimental de la investigación, desarrollada durante los cursos 2009-10 y 2010-11 con dos docentes de Educación Artística y sus grupos de estudiantes en una escuela de Barcelona. El estudio de campo consistió en fundamentar, diseñar y desarrollar un proyecto piloto de formación permanente en perspectivas críticas y educación artística dirigido al profesorado de Educación Artística de Primaria y Secundaria con el propósito de: (a) constituir una plataforma sobre la cual explorar la articulación de las perspectivas críticas y de la formación permanente del profesorado en esta especialidad, y, (b) promover planteamientos docentes críticos entre el profesorado colaborador.

El capítulo se compone de tres partes diferenciadas. La primera, narra la aproximación al campo de estudio, previa al desarrollo del proyecto piloto de formación permanente y comprende a grandes rasgos los siguientes puntos: la negociación de la investigación con el centro educativo y docentes colaboradores, la entrada en los escenarios educativos, el análisis de los currículos de las asignaturas y de los manuales educativos adoptados en cada caso de estudio.

La segunda parte del capítulo comprende la fundamentación y diseño del proyecto piloto de formación permanente del profesorado y su desarrollo en la práctica educativa de dos docentes colaboradores y sus estudiantes. Estructuro el proyecto se estructura en torno a dos estrategias formativas: un seminario y una innovación educativa. Concibo el seminario como un espacio en el que reflexionar sobre las orientaciones para las prácticas de educación artística, que se desprenden de un marco de perspectivas críticas. La innovación educativa se traduce en el ensayo de las propuestas teóricas y prácticas exploradas en el seminario y se concreta en la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. En primer lugar, desarrollo la intervención educativa en Primaria y, una vez finalizada ésta, inicio la experiencia en Secundaria.

En la tercera y última parte del capítulo interpreto la información que emerge a partir del análisis de los datos recogidos de las experiencias. Los datos proporcionan información sobre los planteamientos docentes observados en las prácticas educativas convencionales, previas al desarrollo de la formación, y sobre los desarrollados durante el proyecto piloto de formación permanente, tanto en Primaria como en Secundaria. Esta información me permite re-conceptualizar la noción de planteamientos docentes críticos en educación artística planteada en este trabajo. Los datos recabados también ofrecen información sobre las características de la formación permanente del profesorado fundamentada en perspectivas críticas contemporáneas. Esta información puede servir para orientar futuras propuestas de formación.

1. Aproximación al contexto de la investigación



1 Reflexión y planificación de la investigación colaborativa

Figura 5: Mapa conceptual de la fase de aproximación al campo de estudio y estrategias de recogida de información empleadas. Etapa de reflexión y planificación de la investigación colaborativa.

El primer momento del estudio empírico consistió en una aproximación a la realidad educativa y particularmente a los planteamientos pedagógicos de los docentes colaboradores. En esta etapa de la investigación buscaba conocer, por un lado, sus necesidades en el ámbito de la Educación Artística y, por otro, acercarme a las concepciones sobre el saber subyacentes en sus prácticas docentes, para poder establecer vínculos entre éstas y las que trataríamos de explorar en el proyecto piloto de formación permanente. A su vez, la información recogida en esta primera etapa también me permitiría contrastar, tanto en Primaria como en Secundaria, los planteamientos docentes previos y los planteamientos docentes manifestados mientras se desarrollaba la formación.

La aproximación al campo de estudio comienza en el momento de la negociación de la investigación con la dirección del centro educativo, pasa luego por la formación del grupo

docente de la investigación, el conocimiento de las necesidades del grupo, la entrada en los escenarios educativos y la observación de las prácticas docentes. Paralelamente, este acercamiento contempla el análisis de los currículos²² de las asignaturas impartidas y de los libros de texto adoptados en cada caso (ver figura 5), con tal de comprender la relación de las concepciones sobre el saber vehiculadas por la Administración educativa, editoriales y la práctica docente.

El centro educativo

La escuela en la que se desarrolla el estudio es un centro privado y concertado de la Generalitat de Cataluña, en régimen de coeducación y de una línea escolar. Imparte las enseñanzas de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria y cuenta con cerca de 27 profesores y aproximadamente trescientos estudiantes. Este centro escolar tiene cerca de cuarenta años de existencia y se caracterizaba por un modelo de enseñanza-aprendizaje de tipo tradicional en el momento de la realización del estudio. Se ubica en el barrio de Sant Martí de la ciudad de Barcelona. Éste es un barrio que se empezó a urbanizar hace poco más de cincuenta años, integrado mayoritariamente por población inmigrante tanto de Cataluña interior como de otros lugares de España y de otras nacionalidades, entre las que predominan las procedentes de América latina. El barrio tiene un perfil socioeconómico medio.

Negociación de la investigación

En años anteriores al inicio de la investigación había colaborado con este centro, como educadora de actividades extraescolares en el área artística. Esto facilitó la negociación con la dirección del centro de su colaboración en la investigación y un primer contacto con el profesorado de Educación Artística al que ya conocía del entorno escolar.

En el encuentro inicial con la dirección, pactamos algunas condiciones. La dirección expuso que la realización de la investigación no debería afectar en ningún momento el natural desarrollo del trabajo docente y de las obligaciones del profesorado en la escuela. También dejó claro que los procedimientos y trabajos de investigación a realizar con los docentes que aceptasen colaborar en el estudio se realizarían en horario postlaboral, con la excepción de la intervención educativa que se llevaría a cabo en las clases de Educación Plástica (EP) y Educación Visual y Plástica (ESO) dentro del horario escolar. Además expresó que el desarrollo de la investigación no debería impedir la completa realización de las actividades propuestas en el manual escolar, alegando que dichos manuales habían sido adquiridos por el alumnado y que era pertinente su utilización hasta el final. Así mismo, manifestó que se debería mantener el uso de la lengua inglesa²³ en las

²² Por constituir un ámbito de interés más general, opté por incluir el análisis de los documentos curriculares en el capítulo II del marco teórico de la tesis.

²³ El centro educativo empleaba el enfoque didáctico conocido como CLIL, que engloba el aprendizaje

clases de Plástica de la enseñanza Primaria.

Esta última exigencia, me generó de entrada alguna incertidumbre pues me pareció que podría dificultar el desarrollo de la intervención educativa. Trabajar con el profesorado y alumnado en una línea crítica significaba en gran medida asentar las dinámicas de clase en un tipo de conversación cultural (Hernández, 2011) y en la idea de construcción de una historia o historias para ser compartidas con los demás. El lenguaje es el recurso básico y fundamental para posibilitar esas dinámicas. En ese momento, no tenía una idea clara de cómo iba a respetar esa última condición de la dirección, aunque confiaba en que encontraríamos una solución.

Acepté sin más las condiciones manifestadas por el centro, ya que me pareció inadecuado presionar la negociación en otro sentido. Con su disposición me estaban abriendo el acceso al campo y éste ya era un gran logro. Además temía que manifestar desacuerdo con sus ideas en ese primer contacto, podría obstaculizar o impedir la realización de la investigación.

Formación del grupo docente de la investigación

El mismo día que se hizo la propuesta a la dirección de la escuela tuve la oportunidad de contactar con algunos docentes de Educación Artística y proponerles la colaboración en la investigación. Contacté con otros en los días siguientes. Para gran sorpresa mía, tres de estos docentes aceptaron la propuesta. Finalmente, y por una cuestión metodológica, opté por igualar el número de casos de muestra para desarrollarla investigación: un único caso de Primaria y uno de Secundaria. De este modo el grupo de trabajo docente se formó con una profesora de enseñanza Primaria, un profesor de enseñanza Secundaria y la investigadora-formadora.

Diagnóstico de necesidades del profesorado

En el primer encuentro formal del grupo, busqué acercarme a las necesidades de los docentes colaboradores y compartir los principales propósitos de la investigación. Para el diagnóstico de necesidades empleé una entrevista informal que asumió la forma de una conversación abierta y familiar entablada con los miembros del grupo (ver *Diagnóstico de necesidades de formación* del capítulo II). Buscaba conocer sus percepciones individuales y colectivas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la Educación Artística. La entrevista se basó en unos puntos determinados previamente y versó sobre las carencias, necesidades y dificultades sentidas en las prácticas educativas. Las preguntas se determinaron y plantearon, según la natural evolución de la conversación.

integrado de contenidos e idiomas en la enseñanza primaria. Según este método, las áreas y materias, o parte de ellas, se enseñan utilizando una lengua extranjera, con un doble objetivo: el aprendizaje del contenido de la materia y, simultáneamente, el de dicho idioma.

Este momento también sirvió para un mayor conocimiento mutuo entre los docentes y yo y para compartir nuestra trayectoria docente y de formación.

Durante el encuentro, los docentes enfatizaron las siguientes ideas:

- Reproducción por los docentes de los modelos pedagógicos aplicados con éstos en cuanto alumnos.
- Constatación de una cierta inercia en los modos de enseñar y aprender en las disciplinas de Plástica (EP) y Educación Visual y Plástica (ESO).
- Adopción por consenso del profesorado del área, de los manuales educativos para los diferentes niveles de Primaria, lo que suponía para la docente colaboradora de esta etapa, tener que seguir un formato de actividades y una limitación a la realización de propuestas más innovadoras,.
- Poca creatividad de las propuestas didácticas presentes en los manuales educativos.

Expectativas del profesorado colaborador

Ese día también compartimos los principales propósitos de la investigación que entonces se empezaba a configurar y, a grandes rasgos, el marco teórico de la investigación y la pertinencia de emprender un estudio desde este marco de referentes. Entre los propósitos manifestados señalé el de indagar sobre la formación docente y el de contribuir al desarrollo de planteamientos docentes más reflexivos, autónomos y deliberativos.

Asimismo, especificué el rol que jugaría yo como investigadora y formadora en este proceso y el tipo de implicación que se esperaba de los docentes. Se señalaron las diversas etapas que comportaría la investigación, y los métodos de recogida de información. También se abordaron cuestiones relativas a la confidencialidad, al anonimato y a los derechos de imagen de los estudiantes. El consentimiento informado (ver *Criterios éticos de la investigación* del capítulo III) recogió de forma sumaria los aspectos expresados verbalmente.

Compartir algunas de las finalidades de la formación generó como señala Burke (1987, citado en Villar 1990) ciertas expectativas en el profesorado, que constituyen los elementos para lograr una autoconfianza de los docentes en el proceso de desarrollo profesional. Al profesorado sobre todo le llamó a la atención que la investigación propuesta se alejara de las tradicionales acciones de formación sobre técnicas artísticas y se orientara a formas alternativas de ver y organizar la enseñanza y el aprendizaje en Educación Artística.

Al ser esta mi primera experiencia de investigación, no tenía una visión clarividente en ese momento, sino que percibía que se nos abría *“un camino que no sabía exactamente dónde nos llevaría pero que lo iríamos construyendo conjuntamente y sobre la marcha”* (Diario de campo, 2 de noviembre de 2009). Al manifestar esta idea, trataba de

desconfigurar la típica identidad de investigadora y el role de experta, el cual no correspondía en absoluto a mi realidad, y la sustituía por la idea de una persona que acababa de lanzarse en el campo de la investigación y que, con la ayuda y colaboración de este grupo de colegas docentes, estaba dispuesta a realizar y a co-construir con ellos una experiencia de investigación.

En ese momento inicial también pude identificar que el principal motivo que animó al profesorado a colaborar en la investigación, fue su interés en la posibilidad de desarrollarse profesionalmente en esta área, puesto que ninguno poseía una formación específica en el ámbito de la educación artística. El encuentro finalizó con la programación de las primeras observaciones de los escenarios educativos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Artística

La entrada en las clases de Plástica (EP) y Educación Visual y Plástica (ESO) me permitió acercarme a los procesos enseñanza-aprendizaje del profesorado colaborador y de sus estudiantes y descubrir los planteamientos pedagógicos adoptados en la práctica educativa en cada caso. Pretendía desvelar las concepciones sobre el saber presentes en sus prácticas docentes, para poder explorarlas y enmarcarlas en un mapa de tendencias educativas y pedagógicas durante el desarrollo del proyecto piloto de formación. Era consciente de que la posibilidad de cambio pedagógico asienta como nos indica Schön (1992) en un proceso de autoconciencia y autoreflexión sobre las concepciones que el profesorado posee.

La profesora Júlia y los niños y niñas de 2º de Primaria en el aula

El grupo elegido por la profesora Júlia para realizar las primeras observaciones fue el de 2º de Primaria. La clase estaba formada por 12 niñas y 14 niños, un total de 26 estudiantes, con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años. Me presento a los niños y las niñas y les comento que la profesora Júlia y yo estamos haciendo un estudio sobre la materia de Plástica y que por esa razón estaré en clase algunas sesiones. Conozco a parte de las niñas y niños y el ambiente es tranquilo y agradable. Me ven como una profesora más. Provista de mi cuaderno de campo, me siento al final de la sala para no perturbar las normales actividades del grupo. Mientras presencio el desarrollo de la sesión, voy escribiendo lo que va sucediendo y haciendo anotaciones interpretativas de lo que está pasando.

9 de noviembre de 2009

Es la primera de las clases a las que asisto como observadora, Júlia inicia la sesión comentando que la actividad que se realizará ese día, consistirá no sólo en una «cesta de frutos secos» tal como viene mencionado en el manual, sino que integrará además elementos otoñales, como hojas secas características de esta estación y que más bien será una «cistella de tardor» (ver figura 6). La profesora tampoco sigue exactamente los pasos propuestos en la realización de la actividad, sino que opta por empezar con un dibujo de la cestilla a lápiz en una hoja en blanco. Este boceto servirá para orientar a las niñas y niños en la colocación de la plastilina. En una sesión siguiente tratará de recortar esa cestilla y aplicarla sobre una hoja de cartulina que contiene los frutos secos y otros elementos otoñales. Esta propuesta combina la utilización de diversos materiales y técnicas – el dibujo, el collage y la modelación en plastilina.



Figura 6: Actividad didáctica propuesta en el manual educativo de primaria.

Júlia inicia los trabajos prácticos diciendo “*Activitat: a nut basket*”²⁴. A continuación, hace la traducción al catalán del término basket y comienza a dar instrucciones de cómo dibujar una cestilla en la hoja de dibujo “*més llarg, més estret...*” y dando algunas indicaciones en relación a la distribución del dibujo en la hoja. Pasados unos minutos, observa, “*Si el cistell és de fusta, de quin color el podríem fer?*” a lo que todos los alumnos contestan, “*marró!*” y añade “*I li podeu donar els efectes de la fusta!*”. Algún alumno pide a la profesora que dibuje la cestilla en la pizarra y la profesora contesta, “*Si jo dibuixo el cistell a la pissarra, hi hauràvint-i-sis cistells iguals...*”. Continúa dando instrucciones: “*Fem’lo amb llapis sense apretar!*”. Algún alumno duda en relación a la orientación de la hoja y la profesora contesta “*El full, així!*” y enseña la hoja en horizontal.

Comienzan a dibujar con lápiz y algunos alumnos dibujan la cestilla con regla. Finalmente la profesora acaba por dibujar algunas líneas de una cestilla en la pizarra y el alumnado copia la figura realizada por la profesora. Cuando la mayoría de los niños y niñas tienen el dibujo a punto comenta, “*Qui estigui, s’aixeca per venir a buscar la plastilina! Quin color voldrà?*”. Algunos alumnos se impacientan con la técnica de modelar la plastilina, ya que es una labor que lleva un cierto tiempo y lo que se pretende es que vaya llenando la cestilla con rayas o churros de plastilina. Júlia se da cuenta de esto y comenta “*Sí no tenim paciència, no sortirà maco!*”. Acto seguido, explica al alumnado que hay diversas maneras

²⁴Ver nota 3, referente a la aplicación del método CLIL en la materia de Plástica.

de treballar la plastilina: en cercles, rayes o churros. “...i si volem una superfície...s’aixafa. Cadascú ha de trobar la manera de treballar amb la plastilina...”. Posteriorment, da algunes orientacions tècniques per fer línies sobre la plastilina aplastada: “com ho farem?”. Una alumna contesta: “amb un llapis!”. La professora replica: “Amb un llapis no, que embrutarem la punta. Millor amb un punxó”.

Otra alumna coge un element de plastilina de color fosc. La professora interviene: “Aquest color t’embrutarà molt les mans, és millor que n’agafis un altre!”. Pasados unos momentos, una alumna pregunta, “No puc pintar? Volia pintar en comptes de la plastilina!”. A ello, la professora contesta: “no pot ser...estem treballant amb la plastilina...”. Seguidamente, la professora informa de que es hora de emperar a recoger el material. Por último otra alumna hace alguna pregunta en relación a la identificación del trabajo: “Podem posar el nom al costat?” y la professora replica: “no, millor al darrere”.

23 de noviembre de 2009

En esta sesión la profesora procede de manera semejante a la sesión anterior. Introduce la actividad, hace alguna pregunta asegurándose de que el alumnado ha entendido la actividad propuesta, aclara posibles dudas e incita al alumnado a la realización de la misma. Durante el desarrollo de la clase, sigue los trabajos del alumnado, aclarando algún aspecto o ayudando en su realización. En esta ocasión se concluye la actividad iniciada en la sesión de 9 de noviembre y se desarrollan otras dos actividades propuestas en el manual escolar.

Agafen una base de cartulina marró Din A4 i la profesora li posa a tot el voltant. Han d’enganxar-hi les fulles seques. Després apliquen sobre aquest fons el dibuix/collage de la cistella. Aquesta activitat consisteix en la segona part de la proposta “cistella de tardor”. Com que la majoria de nens i nenes han estat malalts, s’ha retardat l’activitat i per això n’hi ha que encara la estan acabant. D’altres han començat un nou exercici de color: l’exercici 4, *Two country houses* de la pàgina 11 del llibre (ver figura 7). En aquest exercici s’han de pintar els espais amb els colors que s’indica i de la manera que s’indica. Hi ha vocabulari d’anglès relatiu als colors i al dibuix de la casa. La tècnica proposada és la de pintura amb retoladors i llapis. Altres nens i nenes que estan més avançats, van per l’activitat nº 5, *Polar bears* de la pàgina 13 (ver figura 8). L’objectiu d’aquesta activitat és dibuixar les línies corbes i la textura del pèl de l’ós, reproduint l’imatge de dalt. La terminologia en anglès es relaciona amb l’animal. La tècnica proposada en aquest cas és semblant a l’anterior, dibuix amb retoladors i llapis. (Diario de campo, 23 de noviembre de 2009)



Figuras 7 y 8: Actividades didácticas propuestas en el manual educativo de primaria.

El profesor Miguel y los estudiantes de 2º de ESO en el aula

Cuando contacté por primera vez con Miguel, algunos días después de realizar la negociación con el centro educativo, éste se mostró “*disponible para participar en el estudio y la formación*” (Diario de campo, 26 de octubre de 2009). Se le veía algo inseguro y de entrada no manifestó gran entusiasmo.

En el tiempo en el que habíamos coincidido en el centro, había observado algunas de las pequeñas muestras o exposiciones que realizaba de los trabajos de su alumnado en el espacio escolar y en los estrechos pasillos del colegio. Se trataban de reproducciones de obras de arte de las *vanguardias históricas* en pequeño formato realizadas con técnicas mixtas. Al lado del trabajo, se podía ver una fotografía del original en pequeñísimo formato, de manera que el observador pudiera evaluar lo parecido del trabajo final. Otros trabajos que recuerdo se referían a pequeños circuitos eléctricos o sencillos sistemas mecánicos, supongo que del ámbito de la asignatura de Tecnología.

El profesor Miguel eligió el grupo de 2º de ESO para realizar las primeras observaciones. Lo consideraba un grupo con un buen ritmo de trabajo. El grupo estaba formado por 14 chicas y 11 chicos, un total de 25 estudiantes, con edades comprendidas entre los 13 y los 14 años.

10 de noviembre del 2009

Sigo el mismo procedimiento tomado en el caso de Júlia. Me presento a los estudiantes y les comento sobre el estudio que estamos realizando, que tomaré algunas notas sobre lo que se está haciendo, pero que no interferiré en el ritmo de la clase. Conozco a parte de los estudiantes, lo que me hace sentir cómoda. En esta ocasión realizan una actividad del manual escolar que consiste en el dibujo geométrico de rosáceas. Realizan una especie de encadenado a partir de un módulo. El ejercicio también integra una propuesta de colores. En primer lugar, realizan el ejercicio a lápiz, después lo repasan con rotulador y finalmente colorean el ejercicio (ver figura 9). Noto al inicio de la clase una cierta incomodidad por parte del profesor Miguel por mi presencia.

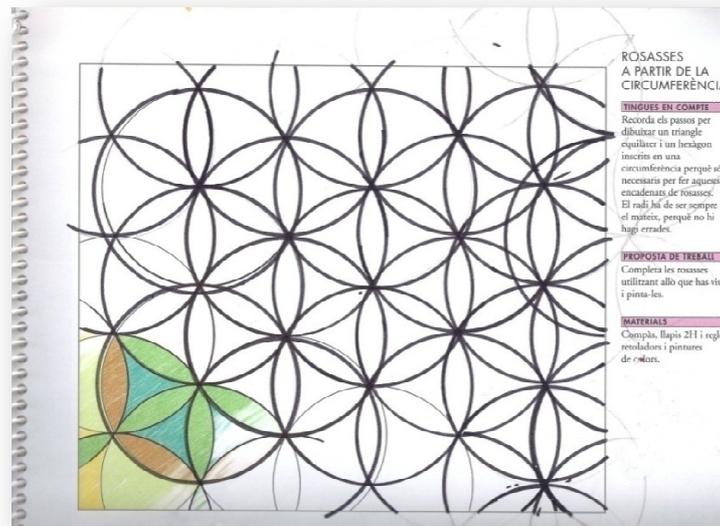


Figura 9: Actividad didáctica propuesta en el manual educativo de secundaria.

El profesor me comenta, al inicio de la clase sobre la falta de creatividad de este ejercicio en comparación con otras propuestas del libro. Después da inicio a las actividades con algunas instrucciones sobre el ejercicio. Pasados unos momentos, comenta: *“haced las intersecciones perfectas, sino son errores que vamos acumulando. Sólo pinchamos [con el compás] en las intersecciones, no pinchamos en cualquier sitio (...) tienes que ir comprobando”*. Después con cierta ironía pregunta: *“¿El tipex se puede utilizar en Plástica?”* a lo que todos contestan: *“¡No!”*.

Todos trabajan en silencio y el profesor hace un acompañamiento individual de los trabajos del alumnado. Se nota un ambiente relajado en clase. Después de unos minutos, Miguel observa: *“algún fallo se puede tener, pero cuando los fallos son demasiados (...) ¡Tenéis que coger una hoja en blanco!”*. Con este comentario informa de la necesidad de volver a iniciar el ejercicio en una nueva hoja. Después le pregunta a una alumna, *“¿Usted que hace ahí?”*. Ésta le contesta: *“¡Le estoy devolviendo el material!”*. El profesor replica: *“¡No*

tiene que devolver nada, si cada uno trae su material, no hay que devolver nada!". Prosigue: *"¡Bajamos la voz, hay que trabajar en silencio! ¡Olvídate de los demás y trabaja!"* Se nota que los estudiantes están cansados de esta actividad. Después el profesor prosigue con los acompañamientos individuales de los ejercicios, *"Aquí te lo empieza... [en el libro] vale, ahora solo falta repasar lo más complicado (...)".*

17 de noviembre del 2009

En esta ocasión el profesor propone una actividad de pintura con témperas que no figura en el manual escolar. Este es el primer contacto del alumnado con esta técnica. Hacen una especie de círculo cromático que se divide en seis partes. Trabajan únicamente con dos colores, el rojo y el verde. Realizan un ejercicio de variación de matices – del más oscuro al más claro - lo que sería una gama o gradación de un color. Primeramente, deben realizar una gradación de matices del color verde, seguidamente otro utilizando el color rojo, y por último, una gradación a partir de la mezcla de los dos colores anteriores. En esta sesión, cuando entro en clase una parte de los estudiantes realiza el ejercicio de colores, pero hay otros que ejecutan una parte previa: la realización del círculo con compás. El soporte es un Din A5 que el profesor distribuye entre el alumnado.

El profesor Miguel me comenta que es también la primera vez que él contacta con la pintura. Me explica que únicamente contactó con esta técnica en alguna clase de la carrera²⁵. Los alumnos están sentados en grupos de cuatro, de cinco y de seis. La actividad y la disposición de las mesas y del alumnado incitan a la comunicación. Hoy hay más ruido en clase. En la parte final de la sesión el profesor me explica que este primer contacto con la pintura le ha resultado bastante positivo y que el hecho de realizar esta actividad le ha permitido superar una cierta barrera psicológica que tenía con esta técnica artística.

²⁵ El área de formación del profesor es Arquitectura técnica.

Las concepciones sobre el saber que median los manuales escolares

*Drawing and Painting Fun 2*²⁶

Este manual escolar fue adoptado por la profesora Júlia durante el curso 2009-10. Está dirigido al alumnado del segundo curso de Primaria y corresponde al sexto nivel en *Arte a través del inglés*. Como viene mencionado en la contraportada, es un manual que presenta los conceptos del área temática de Educación Plástica y permite el desarrollo de competencias básicas en la lengua inglesa. En su interior presenta una tabla de contenidos que se organizan en cuatro áreas temáticas – *dibujar y pintar, explorar, vacaciones y construir* - e integran 43 propuestas de actividades prácticas. En la referida tabla de contenidos viene también discriminada la técnica o técnicas plásticas a explorar en cada actividad propuesta, así como las actividades de desarrollo de la comprensión auditiva a través de canciones basadas en los contenidos presentados.

De los contenidos y actividades propuestas en este manual escolar, se extrae que el aprendizaje de la lengua inglesa es el tópico dominante ya que su presencia supera a la concedida a la exploración de las técnicas plásticas (dibujo, recorte, pegado, pintura, plegado, modelado y construcción). También se observa que las actividades dominantes, se orientan al dominio de la técnica del dibujo con finalidades miméticas y a la de colorear las figuras reproducidas o las que aparecen enunciadas. Después de la atención dada al desarrollo de técnicas artísticas elementales, se privilegia el desarrollo de la percepción visual, como se puede denotar en el estímulo que reiteradamente hace sobre la observación y el análisis de los cuatro elementos básicos del lenguaje plástico y visual: la línea en sus variantes (rectas, curvas, onduladas, zigzag), el color (familias de colores cálidos y fríos, tonos claros y oscuros) la textura (de los materiales, de elementos naturales o de objetos) y la forma (estrellas, círculos, cuadrados, rectángulos, triángulos).

Puede decirse que, al privilegiar el desarrollo de las capacidades de representación a partir de la imitación o copia del modelo o lámina y la adquisición de saberes materiales e instrumentales, se vincula a una lógica de tipo manual, lo que permite enmarcarlo en una racionalidad de tipo industrial. Este tipo de propuestas se podrían asociar a un enfoque más tradicional en Educación Artística. Por otra parte, como también se concede una atención importante a contenidos relacionados con la observación plástica, viene a evidenciar un tipo de racionalidad perceptiva (ver *El currículo como combinación de distintas concepciones sobre el arte y la educación* del capítulo II).

*Plàstica 2n ESO*²⁷

Lo primero que sobresale en una aproximación a este manual educativo es el título del

²⁶ NÚÑEZ, L., HERRERO, M., ORTEGA, A., ARREDONDO-BRAÑA, M. Y QUINCY, C. (2008). *Drawing and Painting Fun 2*. Madrid: Santillana Educación/ Richmond Publishing.

²⁷ ÁLVAREZ, J. M. (2008). *Plàstica 2n ESO*. Barcelona: Barcanova.

libro - *Plástica 2n ESO* – que denota desde luego, un énfasis en las cualidades plásticas, y no sobre el conjunto de las visuales y plásticas como correspondería a la designación propia de la asignatura. El análisis de contenido realizado posteriormente viene a confirmar esa primera intuición, al manifestar el predominio de actividades relacionadas con las técnicas de representación.

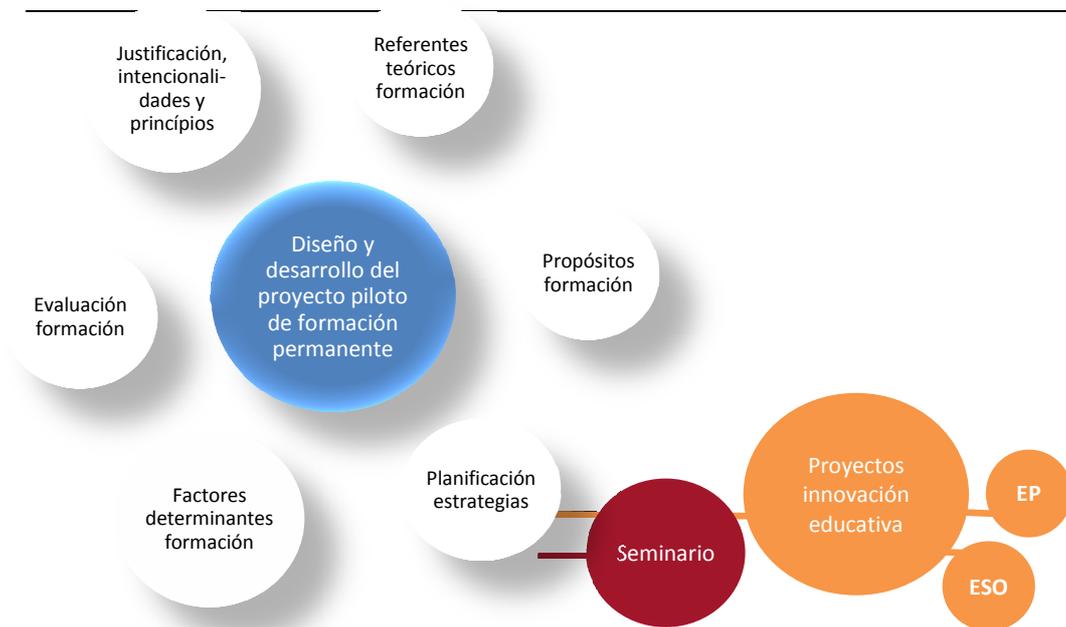
El manual escolar está compuesto de ocho bloques de contenidos: 1 – Los elementos del lenguaje plástico; 2 – Las formas poligonales; 3- El color; 4- La composición; 5- El volumen; 6- Las técnicas de representación; 7- El dibujo lineal y 8- Los materiales y las texturas. Todo el manual escolar presenta una estructura de base bastante rígida. Cada uno de los bloques de contenidos se subdivide en determinados subcontenidos, siendo estos tratados de forma individual o combinada. El abordaje de cada uno de ellos no supera la extensión de una página DIN A4 con la siguiente estructura: 1- título del subcontenido; 2- introducción al concepto estudiado; 3- propuesta de trabajo/actividad; 4- materiales necesarios para la realización de la misma; 5- pequeña muestra o ejemplo de la técnica, efecto visual /plástico o proceso de representación en el cual se ve la aplicación del concepto estudiado y 6- espacio en blanco para la representación por el alumno/a. El manual escolar contempla la realización de 79 ejercicios o actividades.

A partir del análisis de los contenidos del manual, identifico la presencia de tres macrocontenidos: *las técnicas de representación gráfico-plástica, los elementos del lenguaje visual y plástico y el dibujo técnico*. Todas las propuestas de trabajo integran uno o la combinación de dos de estos macrocontenidos. De forma global, constato que se valora el desarrollo técnico del alumnado, ya que todas las actividades propuestas en el manual escolar incluyen el abordaje de las técnicas de representación gráfico-plástica y de composición en sí mismas (79/79), o, asociadas a los elementos del lenguaje visual y plástico (57/79) y, en menor medida con técnicas de representación rigurosas, como es el caso del dibujo técnico (17/79). En el análisis del manual, identifico cinco tipos de actividades dominantes, que normalmente se realizan de forma combinada: reproducir la técnica, el efecto plástico o el proceso de representación enunciado (72/79), pintar o colorear las figuras enunciadas u otras realizadas por el alumnado (31/79), copiar las figuras representadas (20/79), crear nuevas composiciones a partir de los ejemplos enunciados y colorearlos (19/79) y completar figuras y colorearlas (9/79). Los temas de atención privilegiados en el manual son los relacionados con las formas y figuras geométricas (28/79), con el paisaje natural y urbano (14/79), objetos (11/79) y figura humana y de animales (8/79).

El dominio de contenidos vinculados a las técnicas de representación y al dibujo geométrico, así como el tipo de actividades propuestas: (miméticas en su mayoría, de reproducción técnica y plástica, ésta última en menor medida) y las temáticas elegidas (predominio del paisaje, de los objetos y de la figura animal y humana), permiten enmarcar en mayor medida este manual en una racionalidad de tipo industrial. La presencia de contenidos referidos a los elementos del lenguaje visual y plástico, entre los cuales se profundiza el estudio del color, el volumen y la textura, permite vincular este manual a una

racionalidad de tipo perceptivo y comunicativo, en la línea apuntada por el marco curricular.

2. Proyecto piloto de formación permanente del profesorado en perspectivas críticas y educación artística: fundamentación y diseño



2 Momento de acción y observación de la investigación colaborativa

II Fase de planificación y seguimiento del proceso de desarrollo profesional

Figura 10: Mapa conceptual del proyecto piloto de formación permanente. Momento de acción y observación de la investigación colaborativa, que corresponde en el proceso de desarrollo profesional docente a la fase de de planificación y seguimiento.

Justificación, intencionalidades y principios y Referentes teóricos de la formación

A lo largo de la introducción y en los capítulos I, II y III, busqué argumentar el sentido del proyecto piloto de formación permanente y traté de responder al *por qué* y al *para qué* de

esta experiencia de investigación y formación. También traté en profundidad los referentes teóricos de la formación y los principios que orientaron el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto piloto de formación. Como estos apartados son esenciales en cualquier propuesta de formación, considero importante enunciarlos, aunque no reincidiré sobre los aspectos tratados anteriormente.

Propósitos de la formación

Anteriormente afirmé que entre los principales objetivos de la formación, desde una perspectiva de desarrollo profesional docente y de una orientación conceptual crítica de reconstrucción social, se encuentran la promoción de capacidades de reflexión crítica y autogestión del profesorado, el desarrollo de actitudes, valores y principios, y también el desarrollo de aspectos de nivel cognitivo (ver *Metas y objetivos* del apartado Fases del proceso de desarrollo profesional docente del capítulo II).

Por otro lado, los propósitos de la formación se refieren al *qué* se pretende estudiar, y deben ser, en la medida de lo posible de carácter concreto y observable. En el caso de estudio, los propósitos de la formación buscaron aunar tanto mis intereses de investigadora como el de los docentes colaboradores, y dar respuesta a las necesidades de unos y otros.

Los propósitos enunciados a continuación corresponden a la globalidad de la formación. Posteriormente me referiré, en el respectivo apartado a los propósitos específicos del seminario y de la innovación educativa.

El proyecto piloto de formación permanente tuvo como principales propósitos:

- (1) indagar y explorar, en un contexto formativo concreto, sobre las características de la formación permanente del profesorado de Educación Artística fundamentada en un marco de perspectivas críticas contemporáneas;
- (2) intercambiar experiencias y realizar aprendizajes compartidos vinculados a la Educación Artística;
- (3) explorar en la práctica formativa y educativa las orientaciones educativas y pedagógicas que se desprenden del marco de perspectivas críticas, y,
- (4) promover planteamientos docentes críticos entre el profesorado colaborador.

Estrategias empleadas en la formación

Las estrategias consisten en las actividades de formación permanente que permiten obtener cambios en docentes, estudiantes y comunidad social (Villar, De Vicente y Alegre, 2005) (ver *Planificación de las estrategias de las Fases del proceso de desarrollo profesional docente* del capítulo II). Estructuré el proyecto piloto de formación permanente en torno a dos modalidades formativas: el seminario y los proyectos de innovación

educativa.

Ideé el seminario de perspectivas críticas y educación artística, como un espacio de relación entre docentes, que posibilitara el intercambio de experiencias y aprendizajes compartidos vinculados a la Educación Artística, y en simultáneo permitiera constituir una base de apoyo a las experiencias de innovación educativa. Los proyectos de innovación educativa darían la oportunidad tanto a docentes como a mí en calidad de investigadora, de explorar las orientaciones educativas del marco de perspectivas críticas sobre los escenarios educativos reales y desarrollar una comprensión de estos procesos a partir de la experiencia vivida.

Por otro lado, ideé ambas estrategias formativas, seminario y proyectos, como espacios para pensar y explorar sobre la formación para que ésta potencie planteamientos docentes críticos a nivel de las prácticas docentes implícitas (seminario) y explícitas (proyectos de innovación). Esta intención me llevó a concebirlos como plataformas de ensayo sobre la formación y las prácticas formativas.

Factores determinantes de la formación

Tal y como se observó en el capítulo II, diversos autores (Villar, 1990; Marcelo, 1999) reconocen e identifican una serie de influencias y presiones a que las están sujetos los procesos de desarrollo profesional docente (ver *Factores que influyen en el proceso de desarrollo profesional docente* del capítulo II). Estos factores pueden tener incidencia en una fase concreta de estos procesos, o bien, determinarlos a nivel global. Por consiguiente, es conveniente observar el tipo de presiones que pueden incidir en cada proceso concreto e ir deliberando, consensuando y actuando para evitar distorsionar o desvirtuar un correcto proceso de desarrollo profesional docente.

En el presente estudio, la formación, caracterizada como un estudio piloto de formación propuesto a los docentes de Educación Artística de un centro educativo concreto, no recibió la incidencia de factores relacionados con las políticas educativas, ni de la estructura organizativa de las instituciones públicas de formación, ni de los profesores en cuanto a colectivo organizado. Los factores identificados como determinantes de la formación y de los procesos de desarrollo profesional, fueron: la cultura organizativa del centro, los propios profesores tanto a nivel individual como colectivo, las necesidades personales docentes y las metas de la formación.

En relación a la cultura organizativa del centro, fue esencial la confianza depositada en mí por parte de la dirección del centro educativo en el momento de negociar la investigación. Por otro lado, el establecimiento de una serie de condiciones *sine qua non* para desarrollar la investigación, tal y como se explica en el *Acercamiento al contexto de investigación* del capítulo IV, vino a condicionar el formato de formación desarrollado. Asimismo, la aparición de ciertas fricciones personales entre la dirección y yo misma, también condicionó el recorrido final de la innovación educativa desarrollada en Secundaria, tal y

como se expresa en la parte final del *Relato del proyecto de trabajo de Secundaria*. Así pues, la cultura organizativa del centro, hizo posible la experiencia de investigación y formación pero paralelamente condicionó el recorrido y el estilo de las mismas.

Otro de los factores que determinaron la formación y en consecuencia los procesos que había ideado para el desarrollo profesional, fueron los propios docentes, tanto a nivel individual como colectivo. Como afirma Marrero (1991) los docentes a lo largo de su experiencia docente van desarrollando ciertas concepciones pedagógicas que están fuertemente arraigadas en el pensamiento del profesorado. El cambio de estas concepciones implica forzosamente un proceso de autoreflexión sobre las mismas (Schön, 1992). Estos argumentos me llevaron a contemplar en el diseño de la formación, contenidos y actividades de reflexión que permitieran contrastar de manera tácita los modos de cada actuar docente con otros posibles, incentivando así procesos de autoreflexión de los docentes sobre sus propias creencias.

Por otra parte, la aproximación realizada a las prácticas docentes, previa al desarrollo de la formación, permitió identificar los planteamientos de los docentes colaboradores en sus prácticas convencionales de Educación Artística y posibilitó articular la realidad docente con las ideas exploradas durante la formación. .

Además las necesidades formativas manifestadas por los docentes, referidas a las inercias instaladas en el desempeño docente, a la delimitación excesiva de los recorridos de enseñanza-aprendizaje propuestos en los manuales educativos, y a la alegada falta de creatividad de las actividades didácticas presentes en los manuales, quedaron asumidas por los propios propósitos del proyecto. Así, ya en el diseño del mismo contemplé el desarrollo de nuevos roles docentes en la formación, recorridos de enseñanza/aprendizaje ajustados a las necesidades educativas del grupo, y la “desnormativización” del currículo educativo, siendo los propios docentes quienes elegirían y diseñarían las propuestas educativas a desarrollar con la clase. Asimismo, desde la concepción del proyecto piloto consideré el desarrollo de hábitos de reflexión, de interpretación crítica, y de actitudes y valores entre las metas de la formación, aspectos todos éstos que determinaron la estructura de la formación.

Evaluación del proyecto piloto de formación permanente

La evaluación del proyecto piloto de formación permanente se materializó en las valoraciones emitidas por los docentes colaboradores y por mí misma como investigadora-formadora. Recojo estas valoraciones a lo largo de todo el proceso de formación (ver apartados *Conflictos relacionados con las características del seminario*, y *Conflictos ocurridos en el desarrollo de las innovaciones educativas* en Primaria y Secundaria del presente capítulo) y en la entrevista final.

Doy en este estudio dos sentidos principales a la evaluación. Por un lado, trata de recoger información que permita mejorar la articulación de la formación permanente y las

perspectivas críticas contemporáneas, tanto a nivel del seminario como de los proyectos de innovación educativa. Por otro lado, la evaluación permite indagar sobre las posibilidades de este conjunto de estrategias para promover planteamientos docentes críticos en Educación Artística.

Por esta razón, se trata la evaluación de forma separada, al final del desarrollo de cada una de las estrategias empleadas (ver *Evaluación del seminario* y *Evaluación de la innovación educativa* del presente capítulo).

Nota previa al desarrollo del proyecto piloto de formación

En los inicios de la investigación, momento en el que diseñé el proyecto piloto de formación permanente, el marco teórico de la tesis en sus dos partes fundamentales (perspectivas críticas y formación permanente del profesorado) se encontraba en construcción. Esta es la razón por la cual, las características del proyecto piloto reflejan el desarrollo de la comprensión que tenía en aquel momento sobre el marco de referencia teórico. La finalización de la elaboración del marco teórico con carácter previo al inicio del estudio de campo me habría permitido realizar una nueva sistematización de las orientaciones teóricas para la práctica formativa y pedagógica, pero no fue el caso ya que éste finalizó antes que aquella.

Los hallazgos que se derivan de esa labor teórica, o si se quiere, la visión que se alcanza como resultado de este proceso, me permiten realizar un análisis crítico y una primera evaluación de la experiencia desarrollada en las prácticas formativas y educativas. Incorporo esta forma inicial de evaluación en diversos apartados a lo largo de la primera parte del informe de investigación, bajo el título de *Conflictos relacionados con...* Estos conflictos - no resultados del análisis cualitativo de la información - muestran los posicionamientos y opciones tomadas en el desarrollo de la experiencia empírica y los alcanzados una vez finalizada la experiencia y plasmada en forma de relato.

2.1. Desarrollo del proyecto piloto (fase I). El seminario de perspectivas críticas y educación artística

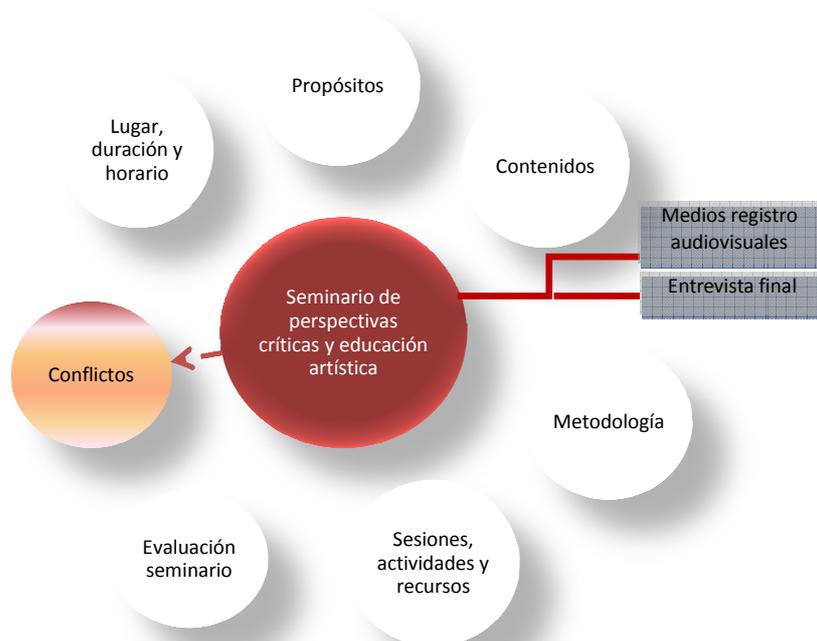


Figura 11: Mapa conceptual de la estructura del seminario y de las estrategias de recogida de información empleadas.

Lugar, duración y horario

El grupo de trabajo docente²⁸ consideró que el lugar idóneo para realizar el seminario sería la biblioteca de la escuela por las instalaciones de proyección y por encontrarse normalmente disponible fuera del horario escolar. El seminario, que estaba inicialmente previsto que tuviese una duración de cuatro sesiones de una hora y media, se desarrolló a lo largo de cinco sesiones de aproximadamente dos horas en los días en que el grupo acordó según la disponibilidad de todos los participantes, durante los meses de mayo y junio de 2010.

²⁸ Diseño por grupo trabajo docente al conjunto de personas formado por Júlía, Miguel y yo misma.

Tal y como se había pactado con la dirección del centro educativo en la negociación de la investigación, todos los procedimientos y trabajos vinculados al proyecto piloto de formación permanente se realizaría en horario postlaboral. Sin embargo, constaté que el hecho de realizar el seminario al finalizar la jornada laboral, aproximadamente de las cinco a las siete de la tarde, fue bastante exigente para los docentes colaboradores.

Propósitos del seminario

El seminario fue pensado como un espacio de aprendizaje y de intercambio de ideas y experiencias vinculadas a la educación artística. Tenía muy presente que los procesos de cambio docente se asientan en la autoconciencia del profesorado sobre sus propias creencias (Schön, 1992) Lo que me llevó a concebir el seminario como un espacio en el que reflexionar sobre las creencias de los participantes y confrontarlas con otras posibles.

Por otro lado, el seminario también nos brindaba la oportunidad de contrarrestar ciertas creencias consolidadas en “el sentido común” de los docentes (Aguirre, 2003), que frecuentemente hacen fracasar cualquier intento de cambio. Aguirre llega a afirmar que lo más complicado de la formación en este campo, llega a ser la deconstrucción de ciertas nociones erróneas que cada docente ha construido con relación a la educación artística, puesto que dichas creencias funcionan como dogmas que convierten a los docentes en impermeables a planteamientos teóricos más innovadores y discrepantes con esas creencias latentes.

El seminario también lo pensé, tal y como ya se afirmó a lo largo de este trabajo, como una plataforma sobre la cual explorar de forma tácita las orientaciones para la práctica que se derivan del marco de perspectivas críticas.

Por último, también tuvo la intención de facilitarme como investigadora un espacio de ensayo sobre la formación, en el que pudiera indagar sobre las características de la formación permanente del profesorado fundamentada en un marco de perspectivas críticas contemporáneas, y sobre cómo las características de la formación propuesta (contenidos, actividades, metodologías, evaluación, etc.), podrían favorecer el desarrollo de planteamientos docentes críticos en las prácticas de Educación Artística. Un escenario de ensayo, que permitiera identificar aciertos y errores y derivar en recomendaciones para futuras propuestas formativas.

Así, se establecieron como propósitos del seminario:

- (1) reflexionar sobre las creencias y prácticas de los docentes de Educación Artística y contrastarlas con otras posibles;
- (2) contrarrestar ciertas creencias equivocadas en relación al arte y a la educación artística;
- (3) explorar a nivel de las prácticas docentes implícitas, las orientaciones para la práctica educativa que se desprenden del marco de perspectivas críticas, e,

- (4) indagar y explorar la articulación de los componentes del seminario, los referentes teóricos y la temática de la formación.

Contenidos²⁹

Como se mencionó en el capítulo II, la principal labor de las propuestas de formación que se aglutinan bajo el enfoque crítico y de reconstrucción social es el desarrollo de hábitos de indagación, de preparación del profesorado en habilidades para analizar sus propias prácticas docentes y los efectos de sus acciones sobre los estudiantes, escuelas y sociedad (Zeichner, 1983). No obstante, constato una gran variación del énfasis que realizan las diversas propuestas, cuanto a los contenidos que debería contener un currículo formativo y sobre los tipos de prácticas que podrían provocar el análisis y la acción críticos.

Situar, identificar y confrontar

Para justificar la pertinencia de las propuestas que realizo desde un marco de referentes críticos para la práctica educativa, parecía incuestionable introducir y situar al profesorado en el campo de estudios de la educación artística, así como a nivel de la disciplina en cuanto área curricular, puesto que ninguno de los docentes había recibido en su trayectoria académica, una formación específica en este campo. Para que el profesorado llegara a reconocer las implicaciones de sus posicionamientos educativos, también parecía incuestionable reflexionar sobre los fundamentos y las finalidades implícitas en esas tendencias, y poder deliberar sobre la pertinencia de unas y de otras en cada momento del proceso educativo.

Por otro lado, también buscaba provocar una confrontación entre las tendencias señaladas y sus planteamientos docentes, con los cuales ya habíamos entrado en contacto en la etapa anterior. Por consiguiente, pretendía contrastar de manera tácita, los modos de cada actuar docente y otros modos de enfocar la enseñanza y el aprendizaje. Ello invitaría a reflexionar y a deliberar sobre *“el sentido de su actividad, admitiendo la posibilidad de cambio y decidiendo sobre las necesidades o finalidades educativas, es decir sociales y políticas, de sus decisiones”* (Barragán, Comunicación personal, abril del 2004).

Explorar

Asimismo una parte importante de los contenidos del seminario se ocuparon de la exploración de los elementos y de los planteamientos que se desprenden de un marco de perspectivas críticas para la praxis de la Educación Artística.

La formación propuesta integró varios tipos de contenidos disciplinarios, pedagógicos,

²⁹ Tal y como se mencionó previamente, las características del seminario, y más concretamente de el componente "Contenidos de la formación" reflejan el desarrollo de la comprensión que en ese momento tenía yo como investigadora sobre el marco de referencia teórico. La finalización de la construcción de ese marco permitirá una nueva visión sobre el tema y en consecuencia sobre esta componente de la formación. Ver *Conflictos relacionados con los contenidos de la formación* del presente capítulo.

prácticos y contextuales - distribuidos en torno a cinco ámbitos. Por contenidos disciplinarios, se entienden los conocimientos específicos del campo de la Educación Artística, o de campos y disciplinas afines a éste. Este tipo de conocimientos se podrían definir como los presupuestos teóricos del área. Los contenidos pedagógicos se relacionan con la praxis educativa y con el desarrollo de las dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los prácticos integran los hábitos, actitudes y valores. Finalmente, los contenidos contextuales, se refieren a los conocimientos de los ámbitos social, cultural y político.

A continuación se describe con mayor detalle cada uno de los cinco ámbitos:

- (1) revisión de las tendencias de educación artística;
- (2) la educación artística desde un marco de perspectivas críticas;
- (3) los referentes de pedagogía crítica;
- (4) fundamentación metodológica pedagógica, y,
- (5) la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo.

Ámbito 1: revisión de las tendencias de educación artística

El primer ámbito del seminario trató de ofrecer una mirada histórica sobre la educación artística, tanto en el contexto anglosajón como en el caso español, a partir de un mapa de tendencias educativas. Una tendencia educativa se caracteriza por el énfasis sobre un tipo de finalidad que puede ofrecer la educación artística a la persona o a la sociedad. Las tendencias engloban una compleja red de concepciones sobre el arte, la estética y la educación, que sólo son comprensibles desde una visión histórica y cultural desde la que se han generado (Barragán, 1997).

a) Un mapa de tendencias en educación artística³⁰ en el contexto anglosajón en occidente

Este mapa lo organicé en torno a las siguientes tendencias educativas: (1) Academicista, (2) Autoexpresión creativa, (3) Alfabetización visual, (4) Educación artística basada en la disciplina (DBAE), (5) Educación artística para la comprensión de la cultura visual, y, (6) Educación artística posmoderna. Lo presenté de manera muy gráfica y lo estructuré a partir de las diversas dimensiones del proceso enseñanza y aprendizaje, por lo que utilicé unos conceptos de base muy familiares al profesorado. Para organizarlo, adapté y amplié la clasificación realizada por Rosmanich y Cardoso (2004), en la que se sintetiza la información en torno a varios ámbitos (concepto de arte, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, rol del alumno, rol del profesor, currículo y contexto), facilitando un análisis comparativo entre las diversas tendencias.

b) La educación artística en el Estado español

En un momento siguiente, tuvo lugar una aproximación a las etapas de la educación

³⁰ Esta es una propuesta de designación de las diversas tendencias en educación artística, que se ha utilizado y desarrollado desde el grupo de trabajo del área de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

artística en España y a las tendencias curriculares vigentes en educación Primaria y Secundaria. En el estudio de este apartado consideré la influencia que tuvieron las tendencias europeas en educación artística en el caso español. Las etapas de la educación artística exploradas en este apartado fueron: (1) el Dibujo, (2) los Trabajos Manuales y el Dibujo técnico-geométrico, (3) la Expresión Plástica, y, (4) la Educación Visual y Plástica.

Fui enlazando el análisis del mapa de tendencias con el abordaje de ciertas creencias – relativas a la singularidad del arte, a la espontaneidad, a la creatividad, a la expresividad de los niños - que están culturalmente consolidadas en el sentido común de los docentes, y a las que Aguirre (2003) designa como corpus de teoría oculta que guía la actividad docente. Mi intención era examinar algunos de estos tópicos y deconstruirlos a través de una argumentación fundamentada.

Ámbito 2: la educación artística desde un marco de perspectivas críticas

El segundo ámbito tratado en el seminario se centró en los rasgos propios o características de la educación artística basada en un marco de perspectivas críticas. Estas características se refirieron mayoritariamente a conceptos provenientes del arte y de la educación artística, teniendo en cuenta que los docentes colaboradores no provenían de este ámbito.

Estos rasgos señalan lo que, a partir de este marco de referentes, constituye el objeto de estudio, los objetivos del aprendizaje o la finalidad de la educación artística. Entre otros aspectos, exploro las nociones de arte *versus* la comprensión de la cultura visual, apuesto por la realización de recorridos de enseñanza-aprendizaje a partir de los referentes visuales de los estudiantes, o resituo la noción de producción artística.

Este ámbito tuvo como objeto las siguientes ideas: (1) incorporación de la noción de producción cultural y cultura visual, (2) inclusión de las producciones de la cultura visual y de la producción de significados interpretativos del individuo y del grupo en los aprendizajes, (3) análisis crítico o comprensión crítica de los significados sociales y culturales que se transmiten en relación con el contexto real, (4) vinculación de la cultura visual de los estudiantes y la cultura escolar, (5) revisión de los contenidos de procedimientos tecnológicos y de producción en función de proyectos de representación de significados relevantes para los estudiantes, y, (6) comprensión del arte en su dimensión simbólico-cultural.

Ámbito 3: referentes de pedagogía crítica

En este apartado vinculamos algunas de las características de los referentes de pedagogía crítica con la educación artística. Reflexionamos sobre propuestas educativas que enfatizan: (1) la conexión con el contexto social, (2) la apertura al cambio, (3) las

metodologías de globalización de conocimientos y de aprendizaje, (4) el aprendizaje cooperativo y estratégico, (5) la atención a los temas de relevancia sociocultural y a sus representaciones visuales, (6) la atención al aprendizaje de los alumnos en torno a los procesos de identidad y diversidad, y, (7) el tratamiento educativo de los temas transversales y controvertidos y de la educación en valores.

Ámbito 4: fundamentación metodológico-pedagógica

La fundamentación metodológica-pedagógica contempló las diversas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje: (1) ¿cuáles son las características de un currículum artístico basado en un marco de perspectivas críticas? (2) ¿cuál ha de ser la relación de la educación artística con el contexto? (3) ¿cuál ha de ser el rol del docente? (4) ¿cuál ha de ser el rol del estudiante? (5) ¿cuáles son los contenidos más adecuados para trabajar en clase? (6) ¿cuáles son las estrategias a priorizar? (7) ¿cuáles son las actividades más adecuadas? (8) ¿qué recursos de evaluación utilizar?

Ámbito 5: la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo

El último ámbito del seminario constó de una aproximación a la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. La idea era reflexionar sobre las características distintivas de esta concepción de proyectos y sobre la aplicación de ésta en las prácticas de Educación Artística. El análisis de un proyecto de trabajo desarrollado en una clase de Primaria, daría la oportunidad al grupo de reflexionar sobre el modo cómo se enseña y cómo se aprende y también sobre el proceso a seguir en su desarrollo. La intención de este apartado también fue la de preparar la intervención educativa que enlazaría con el seminario.

Metodología

La metodología adoptada en la formación se refiere al procedimiento adaptativo o flexible, por el que se organiza secuencialmente la acción a fin de conseguir las metas previstas (De la Torre, 2000). El procedimiento seguido en la práctica de la formación está fuertemente condicionado por el papel que jugaba yo como formadora, que me llevaba a ser coherente con la orientación conceptual en la cual se enmarcaba la formación. Dado que en el caso que nos ocupa, la formación era de orientación crítica de reconstrucción social, mi papel de formadora debería ser básicamente de activista o agitadora de la conciencia social del profesorado, buscando promover la emancipación individual y colectiva para la transformación social.

En el escenario de formación que nos concierne, yo como investigadora-formadora, asumí las tareas de organización y conducción del seminario, preparación de las sesiones y de los materiales formativos. A lo largo de las diversas sesiones, busqué concienciar a los participantes de las implicaciones educativas, sociales, culturales y políticas de las

elecciones que como docentes tomamos en la práctica educativa. Partiendo de determinados tópicos, pretendí situar al profesorado en un marco de actuaciones amplio, descubriendo la ideología implícita en ese marco de actuaciones y desvelando las implicaciones de unas y otras sobre la comunidad educativa y la sociedad. Busqué generar una confrontación y debate entre esas ideas y la realidad de cada docente participante para promover el análisis, la reflexión y la posibilidad de cambio docente.

Para aproximar las ideas tratadas a la realidad de los participantes y abrir el diálogo, adopté una estrategia de cambio de roles formadora-docente. En la introducción de la temática, adopté el rol de formadora, para pasar a un rol de colega en el momento de reflexión sobre la formación, a partir del diálogo suscitado de mi experiencia como profesora de Educación Artística. Esta estrategia surgió de manera espontánea y al apercibirme de que funcionaba como un recurso para promover la comunicación, la participación y el compañerismo, seguí empleándola. Asimismo, este cambio de roles ayudó a desvanecer la distancia entre mí misma como investigadora-formadora y los docentes colaboradores.

Sesiones, actividades y recursos formativos

En este apartado describo el planteamiento adoptado en las sesiones formativas, el tipo de actividades y recursos que permitieron desarrollar los contenidos que la formación propuso.

Las sesiones

Cada una de las sesiones del seminario las organicé según una estructura más o menos similar. Inicié la sesión con la introducción de la temática, para seguir con la presentación y exploración de una serie de ideas. En un momento posterior traté de co-reflexionar con los participantes sobre las coincidencias y contrastes entre los tópicos tratados y los adoptados por el profesorado en sus prácticas educativas.

Este procedimiento partió de considerar todas las posibilidades o tópicos como válidos, y del respeto a los diferentes posicionamientos educativos de los participantes. No obstante, indiqué las implicaciones y finalidades escondidas bajo las diferentes opciones docentes, y la importancia de reflexionar y deliberar sobre ellas en cada momento del proceso educativo.

Opté por la presentación de algunas ideas o conceptos, en forma de pares dicotómicos para facilitar su tratamiento, buscando la confrontación de ideas y destacando los aspectos distintivos de cada uno (por ej. arte *versus* cultura visual; comprensión como identificación *versus* comprensión como interpretación, etc.). Cuando lo permitió la temática, enlacé con el abordaje de ciertas creencias en parte engañosas que circulan en torno al arte, o, a la educación artística, las cuales son frecuentemente compartidas por el profesorado del área.

Una consideración a la que atendí durante la planificación de las sesiones, fue la que remarca Marcelo (1999) sobre la implantación efectiva de cambios en la práctica docente. Este autor subraya que los profesores difícilmente incorporan un nuevo conocimiento proposicional (un determinado saber), a menos que se presente junto a un conocimiento procedimental, (un saber hacer) para poder llevar al aula algún cambio significativo. Aunque el seminario se centró en un análisis de contenidos de tipo conceptual, incluyó el estudio de casos y ejemplos de cómo en la práctica educativa se plasman esas ideas.

En la medida de lo posible, intenté crear un espacio de diálogo y de confianza en el cual los docentes expresasen sus pensamientos, sentimientos y dudas y que permitiese un intercambio de experiencias entre los participantes. También intenté mantener una actitud dinamizadora y motivadora en cada una de las sesiones.

Las actividades

El seminario incluyó esencialmente actividades de reflexión sobre la disciplina y campo de estudio, la práctica docente y aspectos curriculares. También contemplé actividades de intercambio de experiencias.

Organicé el contenido de las sesiones, de tal manera que facilitase a los participantes una lectura comparativa entre los diferentes posicionamientos y opciones educativas, y entre éstas y la propia experiencia personal de los docentes colaboradores. Así, dispuse los contenidos en forma de preguntas con la presentación de un conjunto de respuestas posibles, o simplemente en forma de batería de preguntas. Presentar ejemplos concretos y su análisis, para posibilitar una concreción de las ideas abordadas.

Las actividades de reflexión y de intercambio de experiencias se dieron prácticamente de forma espontánea, a partir de la estructuración gráfica de los contenidos en torno a un abanico de posibilidades. Ello permitió a los participantes identificarse con unas determinadas formas de actuación y no con otras. A partir del autoreconocimiento del posicionamiento pedagógico de cada uno, se abrió el diálogo y se co-reflexionó sobre los diversos puntos de vista.

Los recursos

A lo largo del seminario elaboraré determinados materiales para desarrollar los propósitos y contenidos de la formación. En todas las sesiones recurrí a presentaciones realizadas en formato *PowerPoint*, que además de la presentación de los contenidos, incluyeron ejemplos de producciones culturales, de fragmentos de textos, de bibliografía de referencia, y en otros casos, una aproximación a cómo desarrollar en la práctica educativa, determinadas ideas o conceptos. También incluí fragmentos de intervenciones realizadas en varios contextos educativos. Al inicio de cada sesión, distribuí a los docentes un material adaptado en formato papel que, aparte de servir como guía en el desarrollo de la sesión, podría ser utilizado como material de apoyo en la futura intervención educativa.

Evaluación del seminario

La evaluación del seminario tuvo la intención de recoger información para mejorar la articulación de cada uno de sus componentes y el marco de perspectivas críticas delimitado en la investigación, y, para indagar en torno al alcance del seminario sobre las prácticas docentes implícitas.

Realicé la evaluación formal del seminario durante la entrevista final a los docentes colaboradores, en la que se trató de valorar cada aspecto del seminario (número de encuentros, duración, horario, sesiones, contenidos, dinámicas, actividades, y recursos) e identificar, si los docentes se llegaron a replantear ciertos aspectos de sus prácticas docentes³¹.

El guión diseñado a tal efecto, de tipo abierto, dio a los docentes la posibilidad de expresar sus opiniones en relación a la experiencia formativa desarrollada.

- ¿Qué te pareció el formato del seminario? ¿El número de sesiones formativas, la duración de las mismas y el horario de la formación?
- ¿Cómo percibiste la organización de las sesiones formativas?
- ¿Qué piensas sobre los contenidos abordados?
- ¿Qué recuerdas? ¿Puedes destacar alguna/s ideas tratadas en el seminario?
- ¿Puedes señalar algún aspecto o aspectos que te sean útiles en tu práctica docente?
- ¿Qué te pareció la actitud de la formadora durante el seminario?
- ¿Qué opinas de las dinámicas propuestas?
- ¿Y los recursos empleados, qué te parecieron?
- ¿Cómo piensas que ha contribuido el seminario de formación al cambio de tu práctica educativa a través de proyectos de trabajo?
- ¿Hay algún aspecto o sugerencia que quieras compartir de cara a mejorar el seminario?
- ¿Cómo mejorarías la relación entre el seminario de formación y el desarrollo en la práctica de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo?

³¹ Puesto que la evaluación formal del seminario tuvo lugar una vez finalizado el proyecto piloto de formación, es difícil precisar si el replanteamiento de ciertos aspectos de las prácticas docentes surgió como consecuencia del seminario o de la innovación educativa.

Conflictos relacionados con las características del seminario

En la puesta en práctica de esta primera estrategia formativa fui detectando algunos conflictos relacionados con algunos aspectos del seminario. Por otra parte, y tal y como mencioné anteriormente, la finalización de la construcción del marco teórico de la tesis con posterioridad al desarrollo del estudio empírico, permitió una nueva mirada sobre las orientaciones que se desprenden del marco de perspectivas críticas para la práctica pedagógica y sobre las características de una formación permanente anclada en un marco de referentes críticos. Ese nuevo entendimiento teórico también me hace reconocer una serie de nuevos conflictos entre el marco de referencia y la experiencia desarrollada y me permite realizar una primera evaluación de los aspectos de la formación. El resultado de esa evaluación se incorpora y se expresa en el presente apartado.

Conflictos relacionados con los contenidos de la formación

Un aspecto que reajusté durante el seminario fue la disminución de contenidos por sesión. A lo largo del seminario me di cuenta de la dificultad de llegar a asumir el análisis de contenidos de tipo conceptual previsto para cada sesión. Y aunque opté por mantener la estructuración de contenidos prevista inicialmente, realicé un tratamiento menos profundo de los temas objeto de estudio.

La finalización del marco teórico de perspectivas críticas y educación artística me ofreció ideas sobre una estructuración de los contenidos del seminario, alternativa a la desarrollada. Una de ellas, sería la de centrar la atención en los elementos que se desprenden del marco de perspectivas críticas relevantes para la praxis educativa, en vez de apostar por el recorrido histórico de la educación artística (tal y como hice). En este caso, los contenidos enfatizarían el desarrollo en la práctica educativa de los siguientes elementos: la comprensión crítica de los temas y artefactos de estudio; el diálogo intersubjetivo entre los participantes y desarrollo de modos narrativos (Bruner, 1988); las micronarrativas; el aprendizaje colaborativo; la alteración de las fronteras de las disciplinas con las que se cruza la Educación Artística; los métodos múltiples y los múltiples alfabetismos, y por último, la vinculación en todo momento del proyecto educativo al ámbito de la comunidad, con la intención de desvelar situaciones de dominación y contribuir al cambio social. Estos rasgos serían los propiamente comunes a los varios referentes teóricos de perspectivas críticas. No obstante, existen otros elementos más específicamente del campo de la educación artística, que se entienden como centrales para el desarrollo en la praxis de un marco crítico. Éstos son: el arte, entendido como sistema simbólico; la inclusión de las producciones de la cultura visual como objeto de estudio y la resituación de proyectos de producción cultural en función de la relevancia de significados para los estudiantes.

Otro aspecto a considerar a nivel de contenidos de la formación, podría ser la articulación de los elementos referidos en el párrafo anterior con la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Considero que además de incluir una referencia a las características y al proceso a seguir en el desarrollo de la perspectiva educativa de proyectos en el aula (tal y como se hizo en la experiencia formativa que nos ocupa), también debería incluir una

reflexión y análisis sobre cómo cada uno de los elementos citados se articula con la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo y cómo se pueden materializar en las clases de Educación Artística.

Conflictos relacionados con las sesiones, actividades y recursos

La construcción del marco teórico del campo de la formación permanente del profesorado y, en particular, las ideas de Font (2007) sobre estos componentes de la formación también me fueron desvelando alternativas a nivel de planteamiento de las sesiones y de las actividades formativas. Podría provocar una mayor confrontación de las ideas abordadas y la realidad de cada participante a partir de una actividad de reflexión individual y escrita. De esta forma, los docentes tendrían oportunidad de reflexionar más detenidamente sobre su propia realidad, de autoanalizar sus prácticas a través del cuestionamiento de una o varias dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, o de determinadas ideas implícitas en sus prácticas de Educación Artística. En ese caso, el profesorado podría haber realizado una reflexión más profunda, aportando su punto de vista sin estar mediatizado por las respuestas de los colegas, para posteriormente compartirla con los demás participantes. Otra posibilidad para provocar esa confrontación sería estructurar la sesión o la actividad a partir de la propuesta de Smyth (1989), en torno al desarrollo de la reflexión docente. Este autor propone el desarrollo de la reflexión a través de un proceso que incluye cuatro fases: descripción, información, confrontación y transformación. Describir lo que hago, informar qué significa lo que hago, confrontar o *cómo he llegado hasta aquí*, y reconstruir o *cómo puedo hacer las cosas de forma diferente*.

Otra carencia detectada durante la formación, fue la falta de actividades prácticas de cara a asegurar una mayor implicación docente en las actividades de la formación. Aunque el seminario contempló la realización de actividades de reflexión sobre la práctica docente y de intercambio de experiencias, podría haber contemplado actividades a partir de la práctica vivenciada, lo que habría permitido introducir la teoría a partir de la práctica; o actividades de autoconocimiento, partiendo por ejemplo, de un conjunto de declaraciones personales, que llevase al profesorado a reflexionar sobre las concepciones que hay detrás de sus acciones; o actividades de innovación en el aula, que permitirían ensayar en la práctica educativa - previamente al desarrollo de la perspectiva educativa de los proyectos - los conceptos de mayor complejidad abordados en el seminario, como por ejemplo, el desarrollo de la interpretación crítica de artefactos visuales.

Asimismo, los recursos empleados en las sesiones formativas presentaron ciertas carencias. Anteriormente, ya he manifestado que durante el desarrollo del seminario procedí a un reajuste de los contenidos de la formación, que se tradujo en un abordaje más superficial de los temas. Esta disminución de información de tipo conceptual también se debería reflejar en las diapositivas empleadas en cada sesión, incluyendo más imágenes, inclusive y partiendo más a menudo de éstas para la introducción de contenidos.

2.2. Desarrollo del proyecto piloto (fase II). Las innovaciones educativas: el desarrollo de las perspectivas críticas en el aula

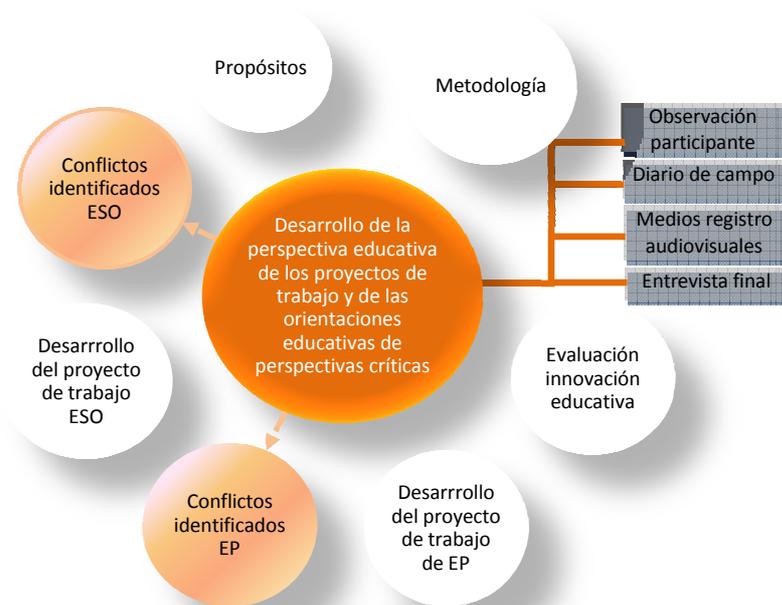


Figura 12: Mapa conceptual de la organización de las innovaciones educativas y estrategias de recogida de información empleadas.

La innovación educativa consistió el desarrollo en las clases de los docentes colaboradores de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo y de las orientaciones educativas que se desprenden del marco de perspectivas críticas.

Esta experiencia dio la oportunidad a todos los participantes de poner a prueba, las ideas abordadas en el seminario y también de experimentar las implicaciones de adoptar estos posicionamientos educativos. Es importante referir, que esta experiencia consistió el primer ensayo, tanto de docentes como de la investigadora-formadora, de una serie de ideas teóricas en un escenario educativo real, por lo que no todas fueron igualmente bien sucedidas. Los conflictos acontecidos a lo largo de esta experiencia los iremos narrando a lo largo del relato del proceso vivido, cuando establezcan un diálogo directo con ese

proceso, o, posteriormente al desarrollo de la innovación educativa, cuando se trate de un aspecto de carácter más general, o, que requiera un tratamiento más amplio.

Propósitos de la innovación educativa

El proyecto piloto de formación permanente pretendía en esta etapa de la formación, actuar sobre las prácticas docentes explícitas y promover planteamientos docentes críticos entre el profesorado colaborador. Paralelamente, las innovaciones educativas también se pensaron como terreno de ensayo práctico, sobre la formación permanente del profesorado de Educación Artística fundamentada en perspectivas críticas contemporáneas.

El conjunto de las orientaciones pedagógicas y educativas que se despliegan del marco teórico de la tesis era amplio y complejo. Llevarlo a la práctica de los sujetos pedagógicos (educadores y estudiantes) suponía cuestionar y revisar colaborativamente todas las dimensiones del proceso enseñanza y aprendizaje en Educación Artística. Lograr que los docentes desarrollasen en su práctica pedagógica todas las intenciones que se enuncian en el marco de referentes teóricos era algo poco factible, pero tendría que entrar en los escenarios y comenzar por ensayar estas ideas para poder ir detectando cómo se materializan estas orientaciones y cuáles de éstas priorizar a la hora de pensar en prácticas de formación permanente del profesorado de Educación Artística.

Sino veamos, además de los rasgos propiamente comunes a los diversos referentes teóricos, como el de situar la importancia del diálogo, de los modos narrativos; de desarrollar una comprensión crítica y reflexiva sobre los temas y artefactos de estudio; de aprender de forma colaborativa; de desarrollar los múltiples alfabetismos y métodos; de buscar superar los tradicionales límites de la disciplina; de vincular el proyecto educativo al ámbito de la comunidad; de desvelar situaciones de opresión y dominación social y contribuir al cambio social, estaban un sinnúmero de proposiciones y enunciaciones para la práctica educativa que se fueron materializando en el marco teórico de perspectivas críticas que recoge la tesis.

Solo por citar algunas de éstas, que ni siquiera siguen una escala de importancia, se podrían referir, la construcción colectiva del conocimiento; el vincular el saber del alumnado con temas y prácticas sociales, culturales y políticas; favorecer en los estudiantes más que el aprendizaje de los contenidos, el aprendizaje de estrategias; desarrollar formas de evaluación que no incidan únicamente sobre el resultado de los trabajos escolares, sino sobre, el proceso de aprendizaje de cada estudiante y del grupo; desnormalizar y ampliar el conjunto de las producciones culturales abordadas en el aula y no únicamente las reconocidas como Arte; contribuir a la construcción de procesos de identidad y diversidad; posibilitar un mayor acercamiento y comprensión de los contextos culturales y sociales del grupo... Por otra parte, y más propiamente a nivel docente, también se buscaba desarrollar un tipo de planteamientos docentes más autónomos,

reflexivos y deliberativos, así como desarrollar ciertas actitudes, valores y hábitos docentes, como el diálogo, la indagación, el aprender a aprender, la colaboración...

Se delimitaron como propósitos de esta etapa de la formación:

- (1) explorar a nivel de las prácticas docentes explícitas las orientaciones para la práctica educativa que se desprenden del marco de perspectivas críticas;
- (2) promover planteamientos docentes críticos entre el profesorado colaborador, e,
- (3) indagar y explorar la articulación de los componentes de la innovación educativa, los referentes teóricos y la temática de la formación.

Metodología

Tal y como he mencionado previamente, a lo largo de las innovaciones educativas me impliqué plenamente en las clases de Educación Artística, tratando de asumir el mismo rol que los docentes colaboradores durante el desarrollo de los proyectos de trabajo (ver *La observación participante* del capítulo III). Este tipo de participación completa permitía, por un lado, experimentar en primera persona, el despliegue de las orientaciones del marco de referentes en la praxis educativa, y por otro identificar posibles dificultades en su concreción y aplanar el camino a los docentes colaboradores a través de la demostración³², por emplear la terminología de Joyce y Showers (1988), de cómo en la práctica educativa se conformaban estas orientaciones, facilitando estrategias de cambio docente y un apoyo cercano a la actuación del profesorado.

Esta primera experiencia del grupo docente con la perspectiva educativa de proyectos, conllevó todo un proceso de descubrimiento y aprendizaje compartido y permitió desdibujar un poco más la distancia entre investigadora-formadora y docentes colaboradores. En consecuencia se creó un ambiente de cooperación y complicidad en el grupo y se vio facilitada, una devolución más cercana sobre la actuación mutua. Por otro lado, la idea de coinvestigar de la investigación colaborativa, enfatiza el trabajo conjunto de investigadores y profesorado, que en nuestro caso asumió la forma de trabajo docente colaborativo en el proceso de desarrollo de la perspectiva de proyectos en la práctica educativa.

Durante la narración de la innovación educativa explicamos cómo hemos llevado a la práctica estos elementos y el itinerario que hemos seguido. También ofrecemos alternativas de cómo idealmente deberíamos haber actuado y transitado por esos caminos.

Evaluación de las innovaciones educativas

La evaluación formal de la innovación educativa se realizó durante la entrevista final a los

³² Los estudios realizados por Joyce y Showers (1988) demostraron que las actividades de desarrollo profesional que presentan más posibilidades de provocar cambios en los docentes, y de existir una transferencia del aprendizaje a las prácticas del profesorado, en función de que se incluyan además de la presentación de la teoría, la demostración, la práctica y el apoyo profesional mutuo en la escuela.

docentes colaboradores. La entrevista, además de permitir la recapitulación de todo lo explorado y aprendido durante las innovaciones educativas, buscó valorar las implicaciones de las orientaciones críticas sobre cada dimensión del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo entre otros aspectos, las relaciones estuadiates-profesores-contexto; la disposición de los estudiantes para aprender; la implicación de la interdisciplinaridad y la globalización de los conocimientos y del trabajo colaborativo. Las preguntas de tipo abierto dieron a los docentes la posibilidad de manifestar sus opiniones y valoraciones en relación a la experiencia vivida en la práctica educativa.

- ¿Como educador/a de Primaria/Secundaria, qué diferencias has encontrado en relación a la planificación habitual?
- ¿Qué opinas sobre la idea de ir definiendo la ruta de la enseñanza y aprendizaje con tus alumnos según sus necesidades e intereses y no a partir de una planificación preestablecida? (En el caso de ESO)
- ¿Has percibido mayor disposición para el aprendizaje por parte de los alumnos/as?
- ¿Qué aspectos han cambiado en la relación enseñanza-aprendizaje t(tu manera de enseñar/planteamiento docente y la manera de aprender de los alumnos/as)?
- ¿Qué aspectos han cambiado en la relación entre los alumnos?
- ¿Qué aspectos han cambiado en la relación entre tú y tus alumnos?
- ¿Qué aspectos han cambiado en la relación de los alumnos con el entorno extraescolar?
- ¿Cómo valoras la implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as?
- ¿Has percibido que con este planteamiento se han establecido relaciones con diferentes asignaturas? ¿Recuerdas algunas de las disciplinas y temas con los que se cruzaron la Plástica/ Visual y Plástica?
- ¿Podrías comentar algunos momentos de la evaluación y formas que hayas percibido como distintas?
- ¿Habías oído hablar de metodologías de globalización de conocimientos? ¿Crees que este tipo de metodología se ha desarrollado mejor con la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo?
- ¿Cómo piensas que ha funcionado el proceso de colaboración docente-investigadora en el desarrollo de la innovación educativa? ¿Y de una forma general en la investigación?
- Hemos hablado a lo largo del proyecto piloto de formación, de Educación Artística y de Educación Artística desde perspectivas críticas. ¿A grandes rasgos, me podrías hablar de las diferencias que hay entre los dos planteamientos? ¿Cuáles serian para ti los objetivos de una educación artística crítica?

2.2.1. Relato del proyecto de trabajo de Primaria: *Arte y alimentación*



Figura 13: Mapa conceptual del proyecto de trabajo de Primaria.

Nota previa a la lectura del relato

A lo largo de los relatos que recogen el desarrollo de las innovaciones educativas en las clases de Educación Artística emergen distintas voces en la narración. La voz del grupo docente, cuando tratamos de describir las acciones educativas más significativas que acontecen durante ese proceso. Grupo docente constituido por la docente colaboradora (en Primaria) o el docente (en Secundaria) y la investigadora-formadora que asume también este rol en este momento. Las voces de los estudiantes, recogidas en fragmentos de sus intervenciones en el aula. Mivoz de investigadora durante el transcurso de la innovación educativa, materializada en el diario de campo, en el que voy evidenciando las dificultades y problemas que van surgiendo, así como los aciertos que van acompañando el desarrollo de los proyectos. Y aún de nuevo mi voz de investigadora cuando trato de revisar el proceso seguido, lo que ocurre con posterioridad a la innovación educativa. En aquel momento, reflexionando sobre la práctica a partir de la teoría de referencia, me voy dando cuenta de otros desaciertos y errores, así como de nuevas posibilidades que no

había contemplado durante la acción. Cada una de estas voces se presenta con diferentes formatos visuales para enfatizar esa alternancia de papeles.

Grupo

El proyecto de trabajo *Arte y alimentación* se desarrolló en la clase de 1º de Primaria y fue conducido por la profesora Júlia y por mí como investigadora-formadora y también docente, trabajando conjuntamente con ésta en el aula. La clase de 1º la componían 13 niñas y 12 niños, un total de 25 estudiantes, con edades comprendidas entre los 6 y 7 años.

Duración, horario y ámbito de intervención

El proyecto se desarrolló a lo largo de quince sesiones lectivas durante el curso escolar 2010/11. Intervenimos en el horario establecido para la materia de Plástica, dos veces por semana, los miércoles y viernes por la tarde de 16-17h.

Planificación del proyecto de trabajo

Teniendo en cuenta de que se trataba de mi primera experiencia con esta perspectiva educativa en un contexto educativo real, mi opción previa al desarrollo del proyecto, fue la de hacer conjuntamente con la profesora Júlia una amplia planificación de las sesiones para, de esta manera, evitar situaciones imprevistas, aunque la bibliografía específica aconsejaba seguir otro itinerario en el proceso de desarrollo de un proyecto de trabajo. Esta planificación no tenía la intención de funcionar como un guión rígido, sino que lo que pretendía era disponer de un abanico de posibilidades que se podrían ir seleccionando y adaptando en función de los intereses del alumnado.

Es en este momento, que perdida en el afán de tenerlo todo previsto y controlado, empieza a nacer un conflicto que acabaría por desvirtuar la propia concepción de proyectos de la cual se parte.

Ya desde este primer momento, el grupo docente (la investigadora-formadora y la docente colaboradora) empieza a determinar la temática que desde su saber docente se presenta como significativa para iniciar el recorrido de enseñanza-aprendizaje.

Definición del tema de estudio

El primer día que me encontré con Júlia para preparar la intervención educativa en Primaria, empezamos por acercarnos a un tema de estudio que la profesora considerase relevante trabajar con el grupo. En ese encuentro Júlia manifestó que en los desayunos diarios, el grupo de primero consumía en exceso alimentos considerados poco saludables: *snacks* y dulces de tipo industrial. También la escuela, a causa del aumento del consumo de este tipo de alimentos y para contrarrestar esta tendencia y desarrollar unos hábitos de alimentación más saludables, había propuesto desde el inicio del año escolar el “día de la fruta”, en que cada jueves, para su desayuno cada niño y niña debía traer una pieza de fruta. Como de entrada no efectué ninguna limitación o restricción de los temas o problemas de estudio, consideré viable abordar esta temática con la intención desarrollar en el grupo una mirada crítica en torno a este tipo de alimentos y sensibilizarlo de la importancia de una buena alimentación.

La temática definida en esta ocasión, no se elige desde las cuestiones de interés o de relevancia para estos niños y niñas, sino desde nuestra propia valoración docente.

En este caso, la elección de la temática debería ser debatida y consensuada con la clase en función de la necesidad y relevancia de trabajar determinado tema y no otro.

Por otro lado, y aunque se pueda abordar cualquier tema o problema de estudio como motor del proyecto de trabajo, desde una aproximación crítica y performativa a la cultura visual interesa sobre todo explorar temas o problemas que funcionen como conformadores de discursos.

Definición de las preguntas-guía

Una vez definido el tema y para tratar de familiarizarnos con la nueva concepción de enseñanza y aprendizaje y con los momentos contemplados en el desarrollo de un proyecto de trabajo, tratamos de delimitar algunas preguntas que podrían servir de guía al desarrollo de las actividades educativas. Las preguntas-guía deberían permitir una relación del tema elegido con cuestiones y temas del contexto social y cultural, además de transitar por cuestiones emergentes de la vida de las niñas y niños. Como todavía no habíamos tenido el primer contacto con el grupo, desconocíamos qué intereses tenía el alumnado en torno al amplio tema de la alimentación. Aún así, optamos por concretar algunas preguntas que pudiesen orientar los recorridos de enseñanza-aprendizaje y mantener una actitud de apertura a otras que pudiesen emerger de la clase. En ese momento se concretaron las siguientes: (1) ¿Qué valor dan los niños y niñas a la alimentación?, (2) ¿Cómo se representa y se ha representado la alimentación y los alimentos en los medios de producción cultural? , (3) ¿Cómo influye la publicidad de los alimentos infantiles en la dieta de los niños y niñas? y, (4) ¿Cómo podemos contribuir (educadores y estudiantes) a una

mirada más diversificada sobre la situación de la alimentación en el mundo?

Objetivos del proyecto de trabajo

El grupo docente también trató de delimitar unos objetivos acordes con las preguntas establecidas. En ese momento previo al contacto con la clase, el grupo docente concretó unos objetivos amplios: (1) concienciar a los estudiantes de la importancia de una buena alimentación, (2) abordar cuestiones relevantes para los estudiantes y para la sociedad en general en materia de alimentación, (3) desarrollar una mirada crítica sobre el tema de la alimentación y sus representaciones, y, (4) concienciar a los estudiantes de las enormes diferencias a nivel mundial en materia de alimentación.

De este modo fuimos delimitando el tema que se investigaría con la clase, las preguntas que eventualmente orientarían el desarrollo del proyecto y unos objetivos educativos consonantes con las preguntas perfiladas. A partir de la determinación de estos elementos hicimos una previsión de subtemas posibles a explorar dentro del tema principal, identificamos unos ámbitos de interdisciplinariedad, ideamos un conjunto de actividades posibles a realizar por el grupo, seleccionamos algunos recursos y materiales educativos, contemplamos algún vocabulario en lengua inglesa³³ vinculado con el tema y definimos unos momentos de reflexión y de evaluación durante el proyecto de trabajo.

Y si bien que, el grupo docente estuvo abierto a las ideas y a lo que para el grupo fuera significativo, la determinación previa de todos estos aspectos fue delimitando y condicionando el recorrido del proyecto.

A estas alturas, comenzaba a ser difícil escapar de toda esta combinación de variables semejante a una planificación tradicional, proyectada por el grupo docente y conducida por mi como formadora.

Portafolio docente

En simultáneo a la labor de planificación, la investigadora-formadora también expresó la conveniencia de la realización conjunta de un portafolio docente, en formato digital o físico, donde incluir información referente a la temática abordada (desde fotos a artículos de revistas o diarios, documentales, direcciones web, etc.), el cual podría servir como una base de consulta durante el desarrollo del proyecto. La realización de este portafolio también pareció conveniente a la investigadora-formadora de cara a asegurar una mayor implicación docente en el proceso que se iba a iniciar. Este portafolio se fue elaborando a lo largo del proceso de intervención educativa. No obstante, la mayor parte del material

³³ Atendiendo a la idea manifestada por la escuela, en relación a la utilización de vocabulario de lengua inglesa durante la realización del proyecto de trabajo, se contempló en la planificación algún vocabulario elemental relacionado con la temática de estudio.

que lo constituyó fue aportado por la investigadora-formadora.

Sesiones de reflexión-acción

Estos espacios de reflexión y trabajo docente tenían lugar normalmente al final de cada sesión educativa, ya que coincidía con la finalización de la jornada escolar. En el caso de Primaria, como la labor sustancial de preparación y planificación educativa fue realizada previamente al desarrollo del proyecto, en estos espacios nos centrábamos en comentar y reflexionar aspectos de la intervención educativa y de la actuación docente, tratando de realizar ajustes en función de la respuesta del grupo o de las necesidades que iban surgiendo. También elaborábamos recursos y materiales educativos y distribuíamos las tareas docentes relativas a las sesiones educativas siguientes.

Desarrollo del proyecto de trabajo

1ª sesión: 3 de noviembre

Actividades previstas: *introducir la investigación al grupo y explicar en qué consistía un proyecto de trabajo; justificar el tema delimitado; informar de los grupos y profesores implicados, la duración y la evaluación del proyecto; introducir el portafolio individual en el ámbito del proyecto, y conocer las ideas y propuestas de los estudiantes en relación al tema.*

No conocía a la mayoría de los niños y niñas que formaban la clase de 1º de Primaria. Júlia me presentó al grupo y en seguida cada niño y niña se presentó también. A continuación, tratamos de introducirles en el estudio que estamos realizando. Les explicamos que

se trataba de enseñar y aprender de una manera diferente, que durante unas semanas realizaríamos un proyecto de trabajo, que consiste en que todos investiguemos sobre un determinado tema. De aquí pasamos a explicar el porqué de la elección del tema de la alimentación para nuestro proyecto de trabajo.

Después de esta breve introducción, intentamos acercarnos a las preferencias del alumnado. Pretendíamos saber ¿Qué les interesaría conocer dentro del amplio tema de la alimentación? Sin embargo las respuestas dadas por los niños y niñas fueron escasas. Además constataba que el alumnado daba un tipo de respuestas superficiales, y respondía lo primero que se le venía al pensamiento.

Sergi: Conèixer el que mengen els indis!

Sandra: Conèixer altres fruits...

Arnau: Conèixer la gastronomia gitana...

Creo que esperaba un tipo de respuestas más complejas por parte del alumnado de 1º de Primaria. La lectura que hicimos las docentes en ese momento ante el conjunto de repuestas fue que ninguna de ellas ofrecía un potente punto de partida para el desarrollo de un proyecto de trabajo. Así que nuestra lógica elección recayó sobre las propuestas que habíamos preparado de antemano y sobre el guión ya “cocinado” para avanzar con nuestro proyecto de trabajo.

Al final de la clase introducimos el concepto de portafolio como medio de organizar el recorrido por el proyecto y el lugar en el que se organizarían los diversos trabajos producidos. Entonces, mostramos al alumnado uno de muestra.

Ahora tenemos que hacer una primera parada en el desarrollo del proyecto. En este punto habría que hacer una distinción entre la idea de relevancia y de preferencia o gusto.

Para iniciar un tema o problema de estudio, la bibliografía específica recomienda partir de reconocer la relevancia e influencia del tema en la vida de los estudiantes. Saber si existe algún tipo de relación entre los textos y la experiencia social del lector (Fiske, 1998, citado en Hernández, 2007), o como señala Hernández (Ibíd.) saber si se establece alguna conexión entre el tema o problema de estudio y la experiencia subjetiva y social del grupo, es decir, conocer si responde a sus inquietudes.

Reconocer si es relevante para los niños y niñas no significa solamente que el tema les guste o que les interese, sino que se reconoce un sentido más profundo que les implique y desafíe (Ibíd.).

2ª sesión: 5 de noviembre

Actividades previstas: (1) introducir los objetivos del proyecto de trabajo, (2) reflexión sobre los conceptos de alimentación y nutrición, (3) construcción colectiva de la pirámide de los alimentos (4) reconocimiento y registro de buenos y malos hábitos alimentarios de los estudiantes. Cada niño/a puede describir sus hábitos alimentarios y reflexionar sobre cómo los podría mejorar, y (5) presentación a la clase de las reflexiones personales y debate.

En la segunda sesión, fijamos los objetivos a alcanzar con el proyecto de trabajo. Después hablamos entre todos sobre la diferencia entre alimentación y nutrición y preparamos un juego de la pirámide de la dieta Mediterránea; la construimos entre todos, hablamos sobre los beneficios y perjuicios de los alimentos, reflexionamos sobre

los hábitos alimentarios del alumnado... y empecé a apercibirme de que me estaba equivocando, de que esta no era la aproximación propuesta desde nuestro marco teórico de referencia.

“No voldria que l'aula d' Educació Artística es confongués amb una classe de Medi! A més a més, ja me n'he adonat que estem dedicant massa temps a la teoria. He sortit bastant desanimada ja que hem estat parlant (professors i estudiants) tot el temps. Hem de repensar la programació.” (Diario de campo, 5 de noviembre de 2011)

Tomé conciencia aquí de la ausencia de aprendizajes vinculados a lo singular de la educación artística. Intuí que no era ese el camino a recorrer, pero no supe ver claramente el porqué de su ocurrencia.

Ahora, desde la distancia observo que en ese momento inicial del proyecto todavía no se vinculó la temática de la alimentación con ningún artefacto cultural, siendo esta vinculación la piedra angular de las propuestas de educación artística que se toman como referente en este trabajo.

3ª sesión: 12 de enero

Actividades previstas: (1) visualización de imágenes y diálogo sobre fast food, comida basura, alimentación tradicional, vegetarianismo, y (2) materialización plástica y redacción de un pequeño texto explicativo de la idea o ideas que más han llamado la atención de los niños y niñas.

Para la tercera sesión elegimos una reflexión en torno a diferentes tipos de alimentación seguida de una actividad plástica.

Proyectamos un PowerPoint con imágenes y dialogamos sobre ellas. Para intensificar la reflexión conjunta habíamos recogido algunos datos sobre los beneficios y trastornos derivados del consumo de algunos de estos alimentos.



Figura 14: Los niños y niñas de primero en el aula.



Figura 15: Diapositiva de PowerPoint de elaboración propia.

Al final de la sesión teníamos previsto introducir la actividad práctica - una técnica mixta a partir de uno de los conceptos trabajados - pero la trasladamos a la sesión siguiente porque la reflexión nos ocupó todo el tiempo.

“Avui, encara que no hagi sortit satisfeta de la classe, considero que la sessió ha anat millor que l'anterior. I això perquè hem parlat d'alguns aspectes més controvertits en relació a la temàtica. Entre d'altres aspectes hem parlat sobre les raons que porten a una persona a optar per un tipus d'alimentació vegetarià. Teníem només quatre conceptes bàsics per treballar, però tot i així ha estat massa. Haig de tenir molt present que estem treballant amb nens i nenes de primer de primària i penso que les idees treballades ocupen massa temps. En teoria no haurien de durar més de 20' o 30', per poder dedicar més temps a les activitats d' experimentació, plàstiques o d'altres tipus. El que estava programat per a una sessió, s'ha convertit en dues, i hem de tornar a reajustar la programació.” (Diario de campo, 12 de enero de 2011)

4ª sesión: 14 de enero

Actividades previstas: (1) representación por los niños y niñas de alguna de las ideas tratadas en la sesión anterior (2) introducción de la actividad a investigar en familia.

En esta sesión tratamos de materializar las ideas trabajadas en producciones plásticas a través de una combinación de diferentes técnicas artísticas. Éstas fueron las primeras actividades de carácter práctico.



Figuras 16, 17 y 18: Técnicas mixtas a partir de conceptos vinculados con la alimentación. Representaciones realizadas por los niños y niñas de primero de primaria.

Al final del encuentro les planteamos traer, para la siguiente sesión, una imagen o una representación de un plato gastronómico de otra cultura.

5ª sesión: 19 de enero

Actividades previstas: (1) presentación de las investigaciones de los niños y niñas. Reflexión sobre las diferencias culturales y entre países ricos y pobres a nivel de alimentación.

“En aquesta sessió els/ les alumnes han presentat les investigacions que havien realitzat amb les famílies a casa. (...) Podem dir que hi havia diferents tipus d'investigacions. Les del tipus 'recepta' amb els respectius ingredients, i d'altres que indicaven el nom del plat, la cultura de procedència i com es preparava. Uns (...) van preparar un panell i van enganxar-hi diverses informacions, el país de procedència assenyalat en un mapa del món, mostres reals dels ingredients i fotos. Una alumna es va passar el cap de setmana cuinant crêpes i es va fer fotografiar durant totes les etapes de la preparació d'aquest plat. Al final va presentar un collage d'aquestes fotos. L'hora va passar corrents.” (Diario de campo, 19 de enero de 2011).



Figuras 19 y 20: Representaciones de diversas culturas gastronómicas llevadas al aula.

Con esta actividad de investigación pretendíamos acercar al alumnado a la diversidad de culturas gastronómicas y reflexionar sobre el enorme contraste mundial a nivel de la alimentación.

Las actividades propuestas ya contemplan una indagación y exploración por parte del alumnado, conjuntamente con las familias, que se empiezan a implicar en el proyecto que se está llevando a cabo en la escuela. Pero el resultado de estas exploraciones en clase no es todavía el pretendido, desde mi marco de referentes, pues la actividad desarrollada se centra en torno al abordaje de la variedad de alimentos recetas y de las diversas culturas gastronómicas.

Por consiguiente, nos faltó como grupo docente, explorar las diferentes maneras de ver los alimentos y la alimentación, o la falta de ésta en algunas culturas, lo que pienso que les hubiera dado la oportunidad de introducir nuevas formas de pensar sobre el tema.

Otra posibilidad – que en ese momento no se nos ocurrió– hubiese sido explorar las diversas culturas halladas en la clase (sudamericana, china, europea) y poder aprender de éstas a partir de las voces nativas de esas culturas. Otra posibilidad aún, para transformar este tiempo de simple descripción - de alimentos, recetas y platos nacionales de diferentes países – en un momento de reflexión crítica, habría sido rescatar alguna de las imágenes de las sesiones anteriores sobre comida basura, por ejemplo, y generar un diálogo a partir del contraste de esos platos llevados a clase por el alumnado y el plato nacional de Estados Unidos - la hamburguesa.

6ª sesión: 21 de enero

Actividades previstas: (1) visualización de imágenes publicitarias de alimentos destinados al público infantil, y (2) reflexión sobre el impacto de éstas en la alimentación del grupo.



Figuras 21 y 22: Exploración de imágenes en el aula.

Para la sesión siguiente preparamos un *PowerPoint* con algunas imágenes. Teníamos intención de realizar una reflexión colectiva sobre la publicidad de los alimentos infantiles y su influencia en la alimentación del grupo.

Ana María: De què són la majoria dels anuncis en l'horari infantil? (...)

Nens: De menjar!

Ana Maria: Aquesta imatge, la coneixeu?

Classe- Siiii

Ana Maria: Què és això?

Nens: Un Kinder!

Ana Maria: A veure, què ens agrada del Kinder?

Arnau: La joguina que porta a dins!

Paula: La xocolata!

Alumna: La xocolata, que és molt bona perquè la fan molt dolça (...).

Júlia: Qui col·lecciona les joguines del Kinder?

Alumna: Jo en tinc dos pots plens...

Júlia: I s'acaba mai aquesta col·lecció?

Nens: No!

Júlia: No, s'acaba mai, podríem menjar tants ous com volguéssim, i no ens l'acabariem. Quan en tenim unes quantes, ens en surt una de nova, cocodrils, granotes...

Júlia: Escolteu, per què penseu que posen una joguina a dins?

Ana: Perquè nosaltres volem jugar amb les joguines!

Iker: I perquè comprin el *huevo*, juguin amb la joguina i gastin els diners.

Júlia: Doncs, mira, els hi va perfectament, sí senyor, perquè com que saben que als nens us agrada la joguina, us agrada la xocolata, què fan, tot junt: una joguina i una mica de xocolata i llavors, segur, seguríssim, que tots els nens volen un Kinder d'aquests.

Clase: (xivarri)

Júlia: Pssst, quantes vegades penseu que podríeu menjar un ou Kinder?

Clase: Dos..., un... cada dia..., els dies que em deixen!

En esta sesión vimos como algunas imágenes pueden conformar nuestra identidad como consumidores. También nos fijamos en algunas de las estrategias mediadas por la publicidad de algunos productos, con la finalidad de intentar desarrollar posicionamientos críticos respecto a ellos.

Nuestra intención en esta ocasión también era la de llegar a reflexionar sobre el impacto de la publicidad en nuestros hábitos de consumo, pero terminamos reflexionando sobre los aspectos nocivos de algunos productos en nuestros hábitos alimentarios.

Júlia: Si nosaltres mengéssim aquella xocolata d'aquella molt negra, molt pura, que és una mica més amarga, doncs aquesta és la millor per a la nostra salut. Com que mengem aquesta que és més dolça, què passa: que porta molts greixos, molts sucres, molts...productes afegits que no ens fan gens de bé al nostre cos (...) Bé, com ha dit l'iker i vosaltres mateixos us n'heu adonat, us posen una joguina perquè compreu el producte i així ells...

Clase: Es queden els diners...

Júlia: Guanyen els calerons...

7^a y 8^a sesión: 26 y 28 de enero

Actividades previstas: (1) reflexión sobre la composición nutricional de distintas galletas, (2) visualización de imágenes de diferentes tipos de galletas, envases y marcas, y (3) propuesta de creación de una nueva galleta, envase y marca.

En la 7^a y 8^a sesión del proyecto de trabajo teníamos previsto tratar el diseño gráfico aplicado a la creación de una galleta más sana, a su respectiva marca y al proyecto de su envase. Primeramente reflexionamos sobre cuáles serían los ingredientes de una galleta de este tipo. Después visualizamos algunas imágenes de distintos tipos de galletas y sus marcas para lanzar la propuesta de diseño gráfico a continuación. Entonces se les planteó que realizaran diversas propuestas visuales de una nueva galleta y de su respectiva marca. Después, dialogando individualmente con cada uno de ellos elegimos la más creativa y la que probablemente sería más ejecutable en formato de galleta. En la sesión siguiente seguimos con la actividad de diseño gráfico, esta vez aplicada a la realización del envase. En el diario de campo anoté:

Figura 23: Imágenes exploradas en el aula. Diapositiva de PowerPoint de elaboración propia.



Figura 24: Propuestas de diseño de una alumna.

"(...) hem vist unes quantes imatges d' envasos i les hem analitzat. Ens hem fixat en els recursos del disseny gràfic: les formes dels envasos, els personatges que capten la nostra atenció, la localització i la mida de la imatge de la galleta en proporció a l' envàs, altres figures i formes atractives. També ens hem fixat en les marques, en el lettering, els colors més utilitzats, etc. (...) Per facilitar el dibuix de l' envàs hem creat unes plantilles amb formes diferents que corresponen a diversos tipus d' envasos, les quals han agilitzat molt la feina de disseny. (...) D'una manera o d'una altra, tots han donat una bona resposta a la proposta.



Figuras 25 y 26:
Propuestas de diseño de los niños y niñas de primero.

M'ha animat molt personalment [la proposta plantejada] perquè els veus treballant com qualsevol altre creatiu professional. És maco poder constatar aixó." (Diario de campo, 28 de enero de 2011)

Las actividades de diseño gráfico nos ocuparon una sesión más, y durante la 9ª sesión Júlia y yo estuvimos orientando los trabajos prácticos de modo individual. Al final del encuentro realizamos una recapitulación de lo que habíamos aprendido hasta ese momento. Para eso introdujimos la noción de índice y analizamos uno de los libros de texto utilizados. Poco a poco empezaron a emerger algunas ideas y con dificultad fuimos construyendo un índice de lo que habíamos hecho y aprendido. Después las docentes lo fuimos completando con lo que pensábamos hacer hasta el final del proyecto de trabajo.

9ª sesión: 2 de febrero 2011

Actividades previstas: (1) conclusión de las actividades prácticas, (2) introducción de la noción de índice, y, (3) elaboración de un índice colectivo de lo realizado hasta el momento y de lo que pensamos hacer hasta final del proyecto.

Aquí tenemos que hacer una nueva parada para hacer dos comentarios. El primero se relaciona con el momento en que se introduce el índice, que podría haber sido anteriormente, como recomienda la bibliografía específica. Ésta habla de realizar un índice individual al inicio del proyecto, de manera que, entre todos se pueda llegar a identificar un hilo conductor del mismo.

Por lo tanto, a estas alturas es cuando me vuelvo consciente de la importancia del índice en el proyecto e intento reparar ese vacío y lo introduzco. Nótese que somos de nuevo las profesoras quienes establecemos el recorrido del proyecto y determinamos desde nuestro saber docente lo que consideramos relevante pedagógicamente, anulando a las niñas y niños la posibilidad de colaborar en el guión a desarrollar hasta final del proyecto.

Puesto que, desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo, la idea de aprendizaje como construcción y como extensión de las posibilidades de los estudiantes frente a las cuestiones que les son relevantes, constituye uno de sus fundamentos, pienso que nuestra actuación docente, al no ser coherente con este principio, acaba por desvirtuar la concepción de proyecto desde la que se parte.

10ª y 11ª sesión: 4 y 9 de febrero

Para la sesión siguiente se les planteó buscar una o más imágenes que mostrasen como los artistas representan o han representado la alimentación y/o los alimentos. También se les solicitó que aportasen algunas informaciones sobre la obra elegida (el nombre del artista, título de la obra, fecha de realización) y que

Actividades previstas: (1) presentación de imágenes llevadas por los niños y niñas, y, (2) enlazar la reflexión sobre las imágenes con cuestiones actuales en torno a la alimentación.



Figura 27: Imágenes llevadas al aula por los niños y niñas.

pudiesen hablar un poco de lo que veían en la representación. Las imágenes llevadas a clase el día que nos encontramos, eran en su mayoría pinturas conocidas de la Historia canónica del arte, una gran parte de ellas bodegones, retratos y pinturas de género en las que se podían observar escenas de la vida cotidiana con bodegones o naturalezas muertas subordinadas al tema principal. Las dispusimos de forma más o menos ordenada por temáticas en la pizarra. Después, en pequeños grupos los niños y niñas las fueron mirando con atención.

Las presentaciones se iniciaron.

Aunque en estas sesiones de interpretación de imágenes teníamos intención de llegar a aprender a partir de un diálogo crítico con los niños y niñas, pienso que el abordaje seguido en el aula restringió de cierta forma ese propósito.

En el momento en el que ideamos la actividad no fuimos totalmente conscientes de que al solicitar un determinado tipo de información y no otra, ya estábamos condicionando las posibilidades y las experiencias de aprendizaje. Así pues, las intervenciones del grupo y las nuestras, el día que pusieron las imágenes en común, terminaron circulando por esas cuestiones.



De la imagen *El retrato del rey Rodolfo* de Arcimboldo hemos podido transitar por algunas cuestiones y nociones artísticas como, técnica, realismo, obra creativa, fondo y figura, retrato, función de la pintura en este periodo, pintura por ordenador y también por algunas cuestiones formales. A partir de *La lechera* de Vermeer, circulamos superficialmente por las costumbres de aquella época, cuestiones de género y sobre algunas nociones artísticas.



Ana Maria: Ens pots parlar una mica del quadre? (...)

Joel: Està fent un iogurt.

Ana Maria: Potser aquesta era la manera tradicional de fer el iogurt. I com ho saps això Joel?

Joel: Perquè els iogurts es fan de llet.

Ana Maria: O sigui, que la "lechera" estava fent iogurt, d'acord. I on està aquesta senyora? (...)

Figuras 28, 29 y 30:
Trabajos realizados por los alumnos.

Júlia: Potser era una cuina d'aquell

temps, eren diferents...

Ana Maria: És una imatge que també parla dels treballs que feia la dona. Ara els iogurts els fan homes i dones, i els fan en una fàbrica. Però abans aquestes feines només les feien les dones. Abans aquesta senyora era la que feia potser el formatge, els iogurts... Si nosaltres miréssim amb detall, potser podríem saber alguna cosa més: com es feien les feines, quins eren els seus costums, com era el seu dia a dia. (...)

Con esto, acabamos por desaprovechar la oportunidad de explorar algunas ideas surgidas a lo largo del diálogo - la noción de tema, la noción de fondo y figura, la noción de estilo barroco, el simbolismo de algunos alimentos - y otras posibilidades con las que las podríamos haber vinculado las imágenes. A partir del caso de la lechera de Nestlé, podríamos haber explorado los valores que se transmiten en la imagen creada por esta marca, o haber abordado el tema de la apropiación de las imágenes y de los derechos de autor.

También podríamos haber ido más allá en el bodegón como género pictórico, la función del bodegón en la pintura, la valoración que se hacía de del bodegón como un tipo de pintura inferior a los de temas históricos, religiosos o míticos, el porqué las pintoras de ese periodo son prácticamente desconocidas y por qué esas mujeres pintoras elegían o se veían constreñidas a pintar bodegones...

Los diálogos que se generaron a partir del análisis de los bodegones permitieron transitar por algunas cuestiones formales y por las nociones de bodegón y de composición.



“M’he adonat durant la presentació que m’era difícil establir la relació de les obres analitzades amb idees rellevants relacionades amb qüestions culturals o socials vinculades amb l’alimentació. Volia anar més enllà de l’obra que miràvem però no ho tenia tan fàcil. Penso que si hagués reflexionat abans sobre les obres en qüestió i hagués fet la connexió amb les qüestions importants sobre l’alimentació, la sessió hagués estat més rica (...).

Tot i això, l’anàlisi de les imatges ha donat peu al diàleg sobre temes interessants. A més de qüestions relacionades directament amb la pintura (ja que la majoria de les obres eren pintures) o la història de l’art han sortit temes com ara: qüestions de gènere aspectes culturals o socials. (...) Penso que en la propera sessió, en què seguirem parlant d’aquestes obres, el resultat podrà ser molt més positiu.” (Diario de campo, 4 de febrero de 2011)

En la sesión siguiente seguimos con las presentaciones.

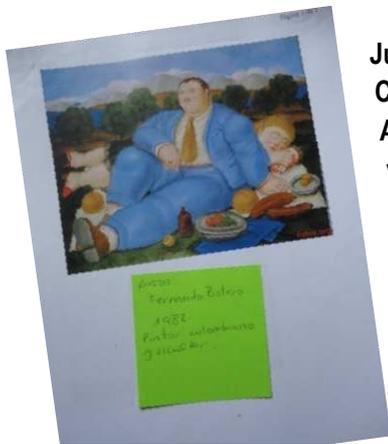


Figura 31: Trabajo realizado por un alumno.

Júlia: Penseu que s’alimenten bé aquestes persones?

Clase: ¡Sí!.. ¡No!

Ana Maria: Quana una persona és molt, molt grassa, això què vol dir, que la persona s’alimenta bé?

Clase: ¡Sí! ¡No!

Júlia: Aixequen la mà i ens ho expliqueu.

Ana Maria: Els que diuen que sí, que s’alimenten bé...Unai, com ho saps que aquestes persones s’alimenten bé?

Unai: Perquè mengen molt i per això s’estan fent més grans. I mengen molt menjar.

Ana Maria: I aquells que diuen que no, a veure la Paula, per què no mengen bé?

Paula: Perquè estan *gordets* i segur que beuen Coca-Cola.

Ana Maria: Potser sí (...) però quan una persona està grassa no vol dir que la persona mengi bé. Si una persona menja molt, això tampoc és bo. Això tampoc va bé per la salut... Després tenen dificultat per moure’s...

Durante esta segunda sesión de análisis de imágenes intentamos superar una primera lectura sobre lo que se podía observar en la representación, al establecer vínculos con los objetivos del proyecto. Durante las presentaciones del grupo rescatamos algunos de los elementos presentes en las representaciones para así abrir momentos de diálogo sobre los beneficios y los perjuicios del consumo de ciertos alimentos –y de esta forma contribuir a concienciar a las niñas y niños sobre la importancia de una buena alimentación.

Ana: Treballa molt el cor...

Ana Maria: I el cor treballa molt, és veritat. I encara has de fer més esforç (...) Aleshores, menjar molt no vol dir que s’alimentin bé...

Júlia: Oi que nosaltres vam explicar que les coses que ens serveixen amb molts sucres, molts greixos, no són bones per a nosaltres?

Ana Maria: (...) Però també hi ha altres persones que estan grasses perquè estan malaltes (...). Aquesta és una pintura diferent de les altres que ens han portat els altres companys. Per què? Perquè les

figures són molt grosses i això és una característica d'aquest pintor. Aquest pintor ho fa tot així.

Joel: *Gordo.*

Júlia: Totes les persones que dibuixa, i les escultures, són de persones grasses.

Ana Maria: Perquè també li agrada, encara que les persones que ell pinta, en la realitat no siguin grasses, ell les pinta grassonetes perquè li agrada. La pintura també depèn de la persona que la fa. Hi ha uns pintors que ho pinten tot d'un color o que pinten figures més estretes. N'hi ha d'altres com Botero que ho fan tot inflat (...).

Júlia:

(...) us sona això, on està?

Alumna: A la Barceloneta? (...)

Ana Maria: I quin és l'escultor que ha fet això?

Sandra: Frank Gehry. (...)

Ana Maria: Que es una escultura? Una pintura es fa normalment en un suport pla i una escultura, com es fa? (...)

Paola: Que yo me sé casi todo de esto porque mis primos viven en la Barceloneta y mi padre nació allá...

Ana Maria: Y conoces bien esta escultura...

Alumna: Bueno, una escultura és... una obra d'art.

Ana Maria: Una obra d'art, sí... Però una escultura es una peça que en comptes de ser plana com un dibuix o una

pintura que es posa a la paret, és una peça que té volum (...) que es pot veure des de tots els costats. Aquesta té només dues dimensions, que és l'alçada i l'amplada, és alta i llarga. I una escultura, seria alta, llarga i profunda. (...) tindria tres dimensions (...). I què més ens pots dir de l'escultura d'aquest senyor?

Sandra: Va fer aquesta escultura quan eren els Jocs Olímpics de Barcelona (...) al 1992.

Júlia: Quan van fer els Jocs Olímpics a Barcelona que vosaltres encara no havíeu nascut, al 1992 van reformar tota la ciutat, la van voler posar molt maca perquè vindrien de molts països a competir (...) i la Barceloneta especialment. I llavors és quan van fer aquesta escultura. (...)

Júlia: És un peix però no molt real, no han volgut fer la forma real amb boca, aletes, ... una silueta...

Ana Maria: Només el cos. Ho ha fet d'una

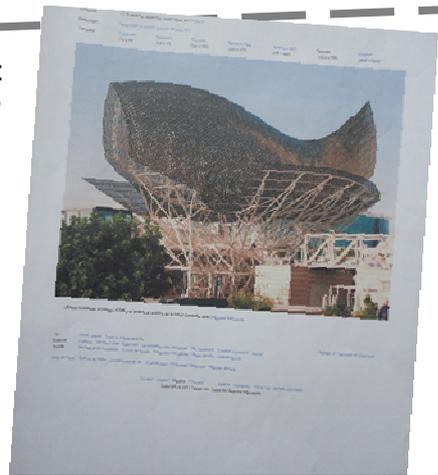


Figura 32: *Trabajo realizado por una alumna.*

Nuestra intención en esta ocasión también era la de contribuir a desarrollar una mirada crítica sobre el tema de la alimentación y sus representaciones.

Pero pienso que este propósito se vió en cierto modo afectado, puesto que las representaciones llevadas al aula no formaban parte de la cultura visual emergente del grupo.

Esas imágenes reflejaban solo parcialmente nuestras experiencias en torno a la alimentación, puesto que en ellas se podría mayoritariamente observar alimentos de tipo saludable (pan, frutas, vegetales, productos lácteos...). Por consiguiente, las imágenes elegidas no nos facilitaron el acceso a las subjetividades del grupo.

manera molt senzilla, d'una manera molt estilitzada, sense els detalls.

Júlia: I (...) què passa amb el color del peix?

Alumnes: Es daurat! (...)

Júlia: (...) Si hi aneu a diferents hores del dia o si aneu a la platja del davant segons van passant les hores, al matí el veureu d'una manera i a la tarda el veureu d'una altra. No és que hagi canviat de color. (...)

Ana Maria: (...) I el peix, és important per la salut? (...) A la piramide dels aliments estava a dalt o a baix?

Clase: A baix, al mig.

Júlia: O sigui, no és tan important com els cereals, que n'hem de menjar tres o quatre vegades al dia (pa, cereals, galetes), sinò que estava en l' "eslabó", següent, o en el tercer... dels més importants, tot i que no fa falta cada dia.

12^a y 13^a sesión: 11 y 16 de febrero

Actividades previstas: (1) concluir el índice, (2) organizar documentos y trabajo producidos, y, (3) realizar la portada del portafolio.



Figura 33: Portada del portafolio realizada por una niña de primero.

Habían transcurrido once de las doce sesiones previstas. Por tanto, se podría decir que nos estábamos acercando al final del proyecto de trabajo, aunque los aprendizajes se iban iniciando y finalizando como pequeñas experiencias dentro una temática aglutinadora que se podían seguir explorando o bien dar paso a un nuevo foco de interés y enlazar con un nuevo proyecto de trabajo. Pero para dar por terminado el proyecto, todavía nos faltaban realizar algunas actividades: concluir el índice sobre lo que habíamos hecho y aprendido, elaborar el portafolio, hacer una evaluación colectiva del proyecto y ofrecer un retorno de la evaluación del recorrido del grupo. Así que en la 12^a y 13^a sesiones concluimos el índice y tratamos de organizar cronológicamente las diversas evidencias que compondrían los portafolios individuales y que habían sido producidas

a lo largo del proyecto. Para la portada del portafolio se les pidió una última actividad práctica, algunas propuestas creativas a partir de la interrelación de su nombre y el tema del proyecto.

14^a sesión: 23 de febrero

La evaluación colectiva del proyecto de trabajo se realizó en la 14^a sesión. Para este encuentro con el grupo Júlia y yo creamos un PowerPoint con imágenes. A partir de éstas y de algunas preguntas (*Què recordeu d'aquesta imatge? Què ens crida l'atenció? Què hem après al llarg del projecte?*) emprendimos una conversación colectiva.

Actividades previstas: sesión colectiva de interpretación de mágenes.



Figura 34: Imágenes exploradas en el aula. Diapositiva de PowerPoint de elaboración propia.

De nuevo tenemos que hacer una parada en este relato y enlazar con una reflexión sobre el propósito fundamental de la evaluación de un proyecto de trabajo, que no consiste en repetir lo que se ha aprendido durante ese recorrido, sino en proporcionar una oportunidad a los niños y niñas de reconstruir y reflexionar sobre el proceso que han llevado a cabo y de manifestar lo que para cada uno significó aprender.

Júlia: Anem a veure, el següent tema de què vam parlar, ja ho veieu aquí, va ser la publicitat, us en recordeu? Vam dir que els publicistes, quan pensaven sobre com fer els seus dissenys, els seus anuncis i les capsas, volien alguna cosa... què volien els dissenyadors?

Lucia: Jo ho sé! Dibuixos perquè els agafin...

Júlia: Si el producte anava pensat per als nens, deia, doncs mira l'hi posaré algun dibuix o alguna imatge...

Ana Maria: Una figura, atractiva, perquè captin la vostra atenció. Aleshores vosaltres aneu al supermercat i de seguida ja veieu el Bob Esponja, la Hello Kitty...

Júlia: Què més dèiem? (...)

Iker: Que portin xocolata!

Ferran: Que portin joguines!

Júlia: Que portin joguines perquè us agradi més encara, què més?

Anna: Es posa el que podem guanyar...

Júlia: Per concursos i coses

d'aquestes, perquè ens hi apuntem i així compres el producte...

Andrea: Ingredients que ens agradin molt...

Júlia: (...) I les formes, què? Què dèiem de les formes? Si ens fan una galeta rodona i normal, que no veiem ni xocolata ni res, la voldrem comprar?

Classe: Noooo!

Júlia: Si aquesta galeta, que té la mateixa massa, els mateixos ingredients, li fem una forma de dinosaure?

Clase: Síiii!

Júlia: Anem a veure aquesta capsa de cereals. Què és el té d'atractiu?

Andrea: En els programes hi ha dibuixos...

Ana Maria: Això són fotografies dels personatges d'aquesta sèrie de TV (...)

Alumna: Són roses! (...)

Júlia: De colors! Siaquests mateixos cereals, els posen dintre d'una capsa blanca, potser ni els mirem, anem a la botiga i no els mirariem... Però com han posat a la capsa la imatge del "High School Musical" que ens agrada tant,... i ara ja,... a comprar...

Ana Maria: I aquests aliments són bons per la salut?

Maria: No, porten molt de sucre...

Ana Maria: Quins serien els cereals adequats per a l'esmorzar?

Sandra: Els que són marrons. (...)

Ana Maria: També hem vist que hi ha persones que es dediquen a treballar en el disseny dels productes (...) es diuen dissenyadors gràfics. Per fer el disseny d'un envàs de galetes, hi ha diversos elements que hem de posar. Quins son aquests elements? Nosaltres hem fet un disseny, un projecte per a una galeta i un envàs. A veure...què ha de tenir un envàs de galetes perquè pugui cridar l'atenció dels nens i les nenes (...)?

Alumne: un dibuix...del que ens agrada.

Júlia: Ha de ser un dibuix que ens enganxi, que enganxi a la gent que el vol comprar.

Si és per nens, un dibuix pensat perquè als nens els agradi; si és per a persones grans, una imatge que a les persones grans els pugui agradar.

Ana Maria: I fins i tot, saps què? Hi ha diferències entre nens i nenes. A veure, quants nens han menjat aquest tipus de galetes? Nens: el Joel...l'Unai...

Júlia: Dos nens.

Ana Maria: Ho veus? Dos nens n'han menjat. I nenes, quantes han menjat aquest tipus de galetes? Una, dos, tres, quatre, cinc i sis,...set. Veieu la diferència? La diferència és que els pares i les mares compren aquestes galetes per a les nenes, però per als nens, no, perquè tenen la Hello Kitty.

Clase: Ja ja ja ja

Ana Maria: I quins altres elements porta la capsa de galetes perquè cridi l'atenció?

Júlia: Bé, pot tenir regal (...)

Sandra y Arnau: El nom!

Ana Maria: El nom de la galeta. Com es diu?

Clase: Diverchok.

Ana Maria: Aquestes galetes de la Hello Kitty es diuen

Diverchok, perquè són de xocolata i són molt divertides - segons diu el fabricant. Aleshores posa una primer part Diver, de diversió i Chok perquè són de xocolata. (...)

Júlia: Si es diguessin "galetes avorrides", les comprarieu?

Clase: Nooo!



Figura 35: Imagen explorada en el aula. Diapositiva de PowerPoint de elaboración propia

Si bien que en esta ocasión las imágenes que aportamos las profesoras pretendían funcionar como un dispositivo que permitiera al grupo recordar los aprendizajes realizados, las preguntas que les planteamos para enlazar con cada una de las imágenes fueron demasiado dirigidas, con lo que encaminaron la evaluación hacia un ejercicio de recordar, repetir y transferir lo que habíamos hecho y aprendido en el proyecto.

Por consiguiente, también faltó un espacio que permitiera al grupo manifestar los aspectos de las experiencias de aprendizaje que consideraron más relevantes para cada uno de ellos.

Con este primer acercamiento al grupo, pudimos percibir lo que éste recordaba y podía transferir de los aprendizajes desarrollados a lo largo del proyecto. Después, me reuní con Júlia para realizar la evaluación de los portafolios individuales, donde cada niño y niña reflejó su particular proceso de aprendizaje.

Para la evaluación de los portafolios y de las evidencias que los componían establecimos una serie de criterios: a) criterios vinculados con el desarrollo de estrategias de aprendizaje: búsqueda de información, organización de la información en el soporte, interpretación personal sobre la representación, presentación del trabajo individual a la clase, creatividad de las propuestas; b) criterios relacionados con la representación y la elaboración del portafolio: composición, dominio de materiales, utilización del color, variedad de propuestas y encabezamientos de las evidencias; c) criterios vinculados con los hábitos y actitudes desarrollados a lo largo del proyecto: participación, interés, esfuerzo. A cada uno de estos criterios le atribuimos una valoración, lo que nos permitió obtener una nota final en cada caso.

Con todo, los criterios que establecimos las profesoras superan la tradicional valoración del trabajo plástico, el dominio de los instrumentos y materiales, puesto que contemplan una valoración de las habilidades desarrolladas durante el proyecto y, por ende enfatizan más que el resultado, el proceso de aprendizaje.

Con todo, ¿hasta qué punto, se puede afirmar, que el estudiante evolucionó hacia los objetivos establecidos al inicio del proyecto? De una forma general, las evidencias presentes en los portafolios no acaban de ofrecer una información concluyente sobre la relación que establecen los niños y niñas con los objetivos delimitados inicialmente. Y en la sesión colectiva de interpretación de imágenes, lugar idóneo para entrever los aprendizajes individuales, la actuación docente al ser demasiado dirigida limitó esa posibilidad.

En la última de las sesiones del proyecto proporcionamos el retorno de la evaluación al grupo a través de un *PowerPoint* creado para el efecto. A partir de éste pudimos dialogar sobre los criterios empleados en este proceso. Al final de la sesión hicimos un acto de despedida con zumo y galletas integrales.

15ª sesión: 2 de marzo

Actividades previstas: devolución de la evaluación al grupo.

Treball plat nacional

- Fotografia
- Recepta impresa
- Recepta escrita / collage
- Si es parla dels aliments
- Si es parla de la cultura on ve
- Presentació

Sergi, Laia, Ferran, Adrian, Andrea P.

Figura 36: Criterios de evaluación empleados en 1º EP. Diapositiva de Powerpoint de elaboración propia.

“Avui per realitzar l’activitat de devolució de l’avaluació dels portafolis hem presentat un *PowerPoint* amb una selecció dels treballs dels alumnes i una descripció dels criteris que hem empleat en l’avaluació. El que hem fet en aquesta sessió ha estat una mena de comentari del que la Júlia i jo hem destacat del treball de cadascú i s’ha creat una oportunitat per parlar dels criteris d’avaluació que normalment no son coneguts per els alumnes.” (Diario de campo, 2 de marzo de 2011)

Conflictos, desaciertos y errores ocurridos durante el desarrollo de la innovación educativa. Indicaciones para el proyecto de Secundaria

Con la puesta en marcha de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo en un contexto educativo real fueron surgiendo ciertas dificultades y conflictos. Algunas de estas las pude solventar *in situ*, mientras se desarrollaba la intervención educativa. Otras, sin embargo, emergieron durante la intervención pero el avance del proyecto no me permitió volver atrás y las tuve que asumir como desaciertos, reflexionar sobre lo que pasó y lo que idealmente debería haber pasado y traducir esa experiencia en recomendaciones para el siguiente proyecto. Hubo aún otras dificultades, de las que sólo fui consciente más tarde, durante el proceso de análisis de la información. En cuanto a éstas últimas, las trataré después de la narración de ambos proyectos, ya que es el lugar que cronológicamente les correspondió (ver *Conflictos y desaciertos durante la innovación educativa. Indicaciones para futuros proyectos*).

A lo largo de la narración del proyecto de trabajo de Primaria fui señalando algunos de estos desaciertos y errores, aquellos que venían al hilo de la narración y que establecían un diálogo con el relato: la **excesiva planificación** del proyecto y cómo ésta condicionó el recorrido del mismo; la **elección del tema de estudio** y la **determinación del recorrido del proyecto** y la **desvinculación inicial de la temática con las manifestaciones de cultura visual**. En otras ocasiones, en especial en el análisis de obras de alta cultura que los niños y niñas trajeron de casa, nos resultó difícil en la práctica, **desmarcarnos de las tendencias interpretativas de tipo semiótico y formalista y encauzar las interpretaciones en términos de significados culturales**. En algunos de estos momentos se manifestaron las concepciones del tipo convencional incrustadas en mi andamiaje docente. En relación a la **evaluación de los aprendizajes**, faltó un espacio en el que los niños y niñas pudieran manifestar lo que para ellos significó aprender, lo que nos hubiese dado a los docentes la posibilidad de identificar las relaciones establecidas con los objetivos marcados al inicio del proyecto y la necesidad de profundizar, o no, en algún aspecto.

Otro de los conflictos, que emergió aproximadamente al final de la intervención en Primaria, fue el reconocimiento de la **ausencia de trabajo colaborativo** entre estudiantes. Aunque en el desarrollo del proyecto de trabajo las docentes intentamos llevar a la práctica una concepción de aprendizaje vinculada con la idea de aprender a través del diálogo con y entre los participantes (estudiantes-docentes), faltó privilegiar un tipo de aprendizaje colaborativo entre el alumnado. Esta idea es particularmente destacada por los autores del construccionismo social, pues sostienen que todo lo que se toma como real, razonable y deseable es un subproducto de la relación y, por consiguiente, consideran apropiado situar los procesos relacionales en el centro de la práctica educativa (Gergen y Gergen, 2011).

La lectura que se extrae del recorrido por este proyecto es que por diversos medios

tratamos de sensibilizar al alumnado de forma explícita sobre la importancia de una buena alimentación. No obstante, las propuestas pedagógicas que se toman como referencia en la tesis, buscan no únicamente sensibilizar sino también posibilitar nuevos posicionamientos en cuanto consumidores. El punto clave sería el de centrar la atención de los niños y niñas en torno a la posibilidad de explorar cómo los snacks y dulces industriales consumidos por el grupo, y la publicidad de éstos, tiende a conformar sus actitudes, creencias y valores, ofreciendo de este modo un espacio para que los niños y niñas pudiesen pensar en otras posibilidades.

Este primer contacto con la perspectiva educativa de los proyectos me permitió repensar y revisar un conjunto de aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística. De los conflictos ocurridos, es decir, de las incoherencias entre lo que desde el marco teórico de la tesis se defiende y que durante la puesta en marcha del proyecto se altera o desvirtúa, se extraen significativos aprendizajes. Asumir y describir estas dificultades, desaciertos y en algunos casos, errores, resulta violento para mi como investigadora, pero también creo que compartir el proceso desde la experiencia vivida por los docentes colaboradores y por mí misma como investigadora, representa otro camino para reflejar lo que aprendimos de esa experiencia y exponer el proceso reflexivo que acompañó al proceso de investigación.

2.2.2. Relato del proyecto de trabajo de Secundaria: *Moda, arte y sociedad*



Figura 37: Mapa conceptual del proyecto de trabajo de Secundaria.

Grupo

El proyecto de trabajo *Moda, arte y sociedad* fue desarrollado en la clase de 2º de ESO. La clase estaba compuesta por 13 chicos y 10 chicas, un total de 23 estudiantes con edades situadas entre los 13, 14 y 15 años. Tal y como sucedió en el caso de Primaria, contó con el acompañamiento y orientación del profesor de la asignatura y de mí en calidad de investigadora-formadora.

Duración, horario y ámbito de intervención

La previsión aproximada de desarrollo del proyecto de trabajo fue de doce a quince sesiones lectivas. Acudiríamos tres veces a la semana a la clase de 2º de ESO, cada martes y jueves de 16 a 17h y los viernes de 12 a 13h. Intervendríamos en el horario establecido para las asignaturas de Visual y Plástica y de Tecnologías. El proyecto se realizó en el segundo cuatrimestre del curso escolar 2010/11 a lo largo de quince sesiones.

Sesiones de reflexión-acción

Reflexionando sobre la experiencia derivada del proyecto de Primaria, el docente colaborador, Miguel y yo accedimos a embarcar en la aventura de enseñar y aprender. Esto significaba no regirse por una planificación exhaustiva, como la realizada en el caso de Primaria y dejar una parte importante de las riendas de la decisión al grupo. De este modo, cuando nos reunimos el primer día para preparar la intervención educativa, sólo definimos algunas pautas que pudiesen orientar el desarrollo de las primeras sesiones, contemplando más la intervención del alumnado. También nos pareció que el grupo docente había de reunirse semanalmente para realizar las diversas tareas inherentes al proyecto.

Las sesiones de reflexión-acción se tradujeron en espacios de reflexión sobre el proceso que se estaba llevando a cabo y en los que ofrecíamos un apoyo mutuo a la actuación docente. En estos espacios también planificábamos las sesiones e ideábamos actividades, recursos y materiales para llevar al aula, hacíamos ajustes o modificaciones de las sesiones educativas siguientes, así como la distribución de las diversas tareas de preparación.

Desarrollo del proyecto de trabajo

1ª sesión: 15 de marzo

Actividades previstas: (1) introducir la investigación, (2) explicar en qué consiste un proyecto de trabajo y qué implica, y, (3) elección del tema de estudio.

*El inicio del proyecto:
conectar con los intereses
de los estudiantes*



El primer día que nos encontramos en clase, fue como un reencuentro de caras, pues conocía a la mayoría de estos chicos y chicas del entorno escolar.

Figura 38: Los estudiantes de 2º de ESO en el aula.

El primer día que nos encontramos en clase, fue como un reencuentro de caras, pues conocía a la mayoría de estos chicos y chicas del entorno escolar. Algunos los conocía por el nombre, pues habían sido mis alumnos de actividades artísticas extraescolares. Otros, del entorno escolar, de cruzarnos en los pasillos del colegio, de momentos de recreo o de las fiestas escolares. En este primer encuentro les presentamos la investigación y les comentamos en qué consistiría.

“Al començament vaig ser jo qui va adoptar un paper més rellevant, també per trencar una certa tensió que hi podria haver (...). Així que vaig començara introduir l'investigació, a la que em vaig referir com un estudi que volíem realitzar sobre una nova manera de aprendre i ensenyar, vinculada amb l'àrea de Plàstica. Vaig comentar també que la gran diferència residia sobretot en la manera de relacionar els continguts de l'assignatura amb d'altres, que

podíem tractar les qüestions rellevants per als alumnes i els coneixements que circulen fora de l'escola, en la societat. Els professors vam coincidir en què el primer moment d'aquest projecte de treball consistia en l'elecció del tema, i que això també era un tret d'una altra manera d'ensenyar i aprendre: que els alumnes escollissin el que volien aprendre" (Diario de campo, 15 de marzo de 2011).

A continuación los docentes propusimos una dinámica de trabajo en pequeños grupos, cada uno de los cuales debería elegir un posible tema de estudio y argumentar su elección. Después, y a través de un portavoz, el grupo debería comunicarlo a la clase. A través de esta dinámica salieron los siguientes temas: "las drogas en l'àmbit escolar i en l'àmbit esportiu, i la toxicodependencia", "la moda", "la fotografia" y la "violència de gènere". Al final se votaron los temas y surgió un empate entre el tema de la "Violencia" y el de la "Moda". Como ya eran más de las cinco de la tarde, los docentes decidimos hacer el desempate a partir de las posibilidades que ofrecía cada uno de los temas. Acabamos por decantarnos por el tema de la "Moda" por el hecho de ser también una disciplina artística.

2ª sesión: 17 de marzo

Para la 2ª sesión teníamos previsto identificar qué le interesaría la grupo explorar dentro del amplio tema de la moda así como un posible hilo conductor del proyecto.

Actividades previstas: (1) realizar un índice individual sobre qué explorar dentro del tema, y, (2) determinar la cuestión principal de estudio.

Ana Maria: Entonces el próximo paso del proyecto sería ver qué queremos ver, saber, conocer, por no decir estudiar, porque cuando estudias una cosa, tienes una pauta muy rígida, puedes tener que memorizar algún conocimiento... entonces qué queremos saber, qué queremos conocer dentro de este campo, que no conozcamos. Entonces lo que tenemos que hacer hoy es un guión con ideas (...) ¿qué os gustaría explorar dentro de la moda? (...).

David: Los artistas, conocer los artistas...

Ana Maria: Por ejemplo... También podríamos conocer como se diseña la ropa, una prenda de ropa...

Iván: Con maniqués. Los puedes hacer a escala y los vistes. A mi madre le dan unos maniqués y los viste ella.

Ana Maria: ¿Tu madre es diseñadora?

Iván: Bueno, hace muchas cosas de todo. A veces dibuja el vestido o la ropa.

Ana Maria: ¿Tu madre se dedica a esto profesionalmente?



Figura 39: Los estudiantes de 2º de ESO en el aula.

Iván: Si, a veces dibuja, otras corta...

Ana Maria: ¿Tu madre podría venir en algún momento a darnos una charla sobre lo que hace? (Risas) ¿Por qué? Sería interesante, muy interesante que nos explicara lo que hace...

Iván: Ya se lo comentaré...

Una vez abierta la lluvia de ideas, la actividad que los docentes teníamos prevista era que cada alumno pudiera realizar un índice individual con propuestas a explorar dentro del tema de la moda. Pero la dinámica era tan participativa, que los docentes optamos por reajustar la actividad en función de la respuesta del grupo. Así que pensamos que sería suficiente realizar un índice colectivo. Solicitamos la ayuda de dos voluntarios para anotar las ideas que iban surgiendo.

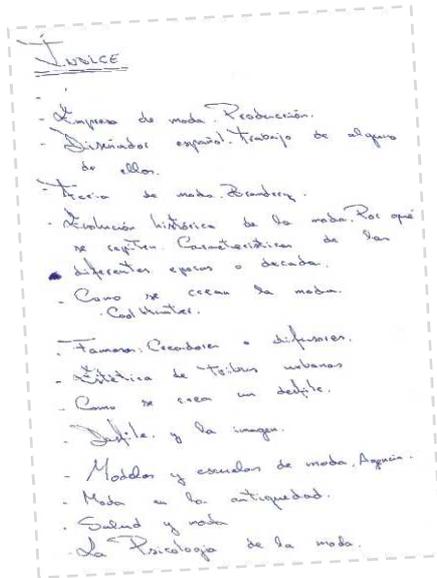


Figura 40: Índice colectivo inicial.

Alumna: También podríamos profundizar en algún desfile...

Otra alumna: Conocer cómo ha ido evolucionando la moda...

Otra Alumna: Cómo se crean...

Ana Maria: Quieres decir cómo se llegan a crear las modas...muy interesante, porque quienes crean las modas son personas que dictan, son los (...) creativos, que están trabajando en esto...son ellos que lanzan las pautas y luego toda la sociedad que está relacionada con este campo, las pequeñas empresas o..., van haciendo modelos parecidos con aquellos que dan los diseñadores de moda, no?

Miguel: Vosotros ¿creéis que la moda la crean sólo los diseñadores?

Clase: No, no

Melania: Gente que viste, por ejemplo, una persona normal que dice me voy a poner esto...

Miguel: Puede acabar creando moda, sin embargo, después aparecen en las tiendas de ropa (...) ¿Conocemos la figura del *pull hunter*?

Clase: No, no...(...)

Miguel: Precisamente, lo que dice Melania, hay tendencias que aparecen y hay personas que dicen:, esto en ciertos círculos se está llevando y me gusta, lo voy a llevar a la empresa y lo voy a producir para las grandes marcas. Ahora, en estos últimos años se están llevando mucho los pañuelos y en todas las colecciones de todas las marcas, Zara, Blanco... Hombres y mujeres... Sin embargo, antes de que pasase a estas cadenas de producción, hubo gente que se lo empezó a poner y gente que está al tanto, observando... creadores de tendencias, que no tienen porqué ser diseñadores, son observadores de la moda, vale?

Alumna: Que por ejemplo en lo de los pantalones caídos, lo empezaron a llevar los de la cárcel.

Ana María: Ah, sí?

Miguel: ¿Cómo se crean?, ¿de dónde salen? ...hay detalles que salen de estas cosas...

David: Que los famosos también, las estrellas de Hollywood son quienes producen muchísimas veces, moda. (...)

Miguel: Los famosos normalmente no son creadores, sino difusores de moda, porque no

son ellos quienes crean la moda. Sencillamente llega un diseñador o una gran firma de moda y dice "Hey, ponte esto", y como se lo pone este personaje, lo difunde. "Toma ropa gratis pero ponte ésta. Te voy a pagar por ponértela y después todo el mundo la va a comprar y me la va a comprar a mí". Por lo tanto ¿son creadores de moda o son difusores de moda? (...).

El alumnado siguió aportando ideas de lo que se podría abordar en el proyecto de trabajo.

3ª sesión: 18 de marzo

Actividades previstas: (1) identificar la pregunta central del proyecto de trabajo.

Para la sesión siguiente pensamos que podríamos explorar un poco más la lluvia de ideas del día anterior. Así que Miguel y yo empezamos a exponer otros subtemas o caminos dentro del tema elegido. Como no hubo respuesta por parte del alumnado a esta propuesta, añadimos que dentro del proyecto que ahora empezaba, ellos también podrían hacer propuestas de actividades que les gustaría realizar.

"I va ser quan va sorgir d'un alumne la idea de realitzar un projecte de disseny d'alguna prenda de roba (David). De seguida, un altre company va proposar el disseny d'un conjunt de roba esportiva de skate i d'unes sabates esportives (Roberto) i entre tots va sortir la idea de realitzar una col·lecció de roba de temporada primavera-estiu i la possibilitat de fer una desfilada en l'espai del col·legi. Aixó els va animar moltíssim. A partir d'aquí, els professors ens vam concentrar en les qüestions més pràctiques i vam pensar com ho poríem fer. Podíem demanar la col·laboració a algunes mares i àvies dels alumnes amb coneixements de costura i realitzar unes peces reals de roba creada per ells. No obstant, vam pensar que aixó era ambiciós per portar-lo a terme en el temps fixat per al projecte, així que vam inclinar-nos per dividir la classe en petits grups (...) en què cada grup es podria encarregar de treballar una peça de vestir o complements, a partir de peces de vestuari que no es fessin servir. Al final, el projecte es presentaria al Col·legi amb una desfilada de dos models (...)" (Diario de campo, 18 de marzo de 2011).

Sesión de reflexión-acción docente

A partir de la propuesta de diseño y creación de moda y de las ideas surgidas en clase y recogidas en el índice colectivo, el profesor Miguel y yo nos reunimos para hacer una especie de selección de subtemas o contenidos más interesantes, y que ofrecían más posibilidades de conectar con la realidad de los chicos y chicas. Por otro lado deberíamos cruzar estas ideas con los objetivos del Plano Curricular de Centro y las competencias definidas para este ciclo de estudios para así concretar unos objetivos a alcanzar con la realización del proyecto. Estos objetivos serían pactados con el alumnado en la siguiente sesión. Los objetivos que marcamos los docentes para el proyecto fueron los siguientes:

- (1) aproximarnos al proceso de creación de una prenda de vestir de un diseñador de moda;
- (2) descubrir la obra de algunos artistas visuales como fuente de inspiración para el trabajo de creación;
- (3) transformar/reciclar una prenda de vestir o complemento en el marco del proyecto colectivo de creación de moda;
- (4) acercarnos a la publicidad;
- (5) acercarnos a la industria de producción de ropa a escala mundial;
- (6) aproximarnos a los efectos nocivos de la moda;
- (7) reflexionar sobre algunas disfunciones que aparecen a raíz de la moda, y,
- (8) reflexionar sobre el consumo de moda responsable.

*Punto central del proyecto:
los artefactos culturales como lugar de partida para
transitar por los temas de relevancia para el alumnado,
vinculándolos con cuestiones sociales y culturales*

Previamente al diálogo con los estudiantes sobre cada uno de los objetivos definidos, los docentes introdujimos la concepción de portafolio y *book* artístico. Hablamos sobre el sentido del portafolio en nuestro proyecto de trabajo. Y enfatizamos la idea de que éste no debería ser únicamente un contenedor en el que recopilar los trabajos de cada alumno, sino que constituiría un documento que permitiría visualizar el recorrido de cada estudiante sobre su particular proceso de aprendizaje, en función de los objetivos o propósitos marcados inicialmente. Después, pactamos con los estudiantes los objetivos que deberían orientar el recorrido por el proyecto de trabajo.

Una vez establecido el hilo conductor del proyecto - un proyecto colectivo de creación de moda - el primer paso que Miguel y yo creímos oportuno tratar fue la elección de la línea o tendencia de formas, motivos y colores para dar una coherencia al conjunto a producir. Así que para desarrollar ideas, los profesores llevamos a la sesión siguiente un vídeo extraído de Internet sobre las creaciones de Agatha Ruiz de la Prada. Podríamos haber escogido otros diseñadores, pero nuestra elección recayó sobre una diseñadora que resultaba muy familiar al grupo, más familiar por sus innumerables productos de diseño que por sus producciones de moda. Fue una ocasión para que el alumnado se acercase al

4ª sesión: 22 de marzo

Actividades previstas: (1) introducir el portafolio en el ámbito del proyecto, (2) pactar los objetivos con los estudiantes, y (3) explorar el trabajo de la diseñadora de moda Agatha Ruiz de la Prada.



Figura 41: Imagen publicitaria de Agatha Ruiz de la Prada.

proceso de creación de una prenda de ropa y conociese algunos de los modelos producidos por la diseñadora. Nuestra intención era la de acercar al alumnado al trabajo de un diseñador concreto y a partir de ello explorar cómo los artistas dan cuerpo a sus ideas, cómo se inspiran, cómo trabajan. El video incluía un repaso sobre su trayectoria artística, con fragmentos de algunas entrevistas realizadas a la diseñadora en diversas etapas de su carrera. Pero el proyecto de trabajo pretendía, además de contemplar la producción artística individual y colectiva, transitar por temas y cuestiones emergentes vinculados con el mundo de la moda. Así que, mientras llevábamos a cabo el proceso de creación colectivo de moda, nuestra intención era enlazar con algunas de esas cuestiones. El vídeo aludido abrió el diálogo sobre la moda de pasarela, sobre la excesiva delgadez de las modelos y los cánones actuales de belleza, sobre el culto al cuerpo y los efectos nocivos que éstos generan sobre todo en las y los adolescentes. También se abordaron las potencialidades de algunos de los actuales programas de retoques informáticos de fotografía y sobre lo que es, o no, real, en el mundo de la publicidad.

La moda de pasarela



Figura 42 y 43: Imágenes publicitarias de Agatha Ruiz de la Prada.

Santi: ¿Cómo surgieron las modas extravagantes?

Miguel: ¿Qué son las modas extravagantes?

Santi: Pues, por ejemplo una famosa en una gala, apareció con carne encima.

Alumna: Pero esto no lo imita nadie.

Miguel: Creo que a lo que te refieres es que hay una moda, que es moda de calle, hay una moda que es de alta costura y hay una cosa que se llama, moda de pasarela. ¿Qué es la moda de pasarela? Sencillamente, un diseñador dice “Voy a hacer algo espectacular y vistoso”. Muy probablemente eso que diseña no se lo va a poder poner nadie, sencillamente es el espectáculo, ¿vale? Y es lo que siempre además nos ponen en las noticias. Siempre, tu padre o tu madre dice “¿Quién se va a poner eso?” Es el espectáculo, es la pasarela. Antes de que saliera ese modelo, el diseñador ha sacado todo el conjunto, toda la línea de la próxima temporada, eso sí que es lo ponible, lo que tu que tienes un dinero... te vas a comprar esos trajes. Al final es el espectáculo.

Ana Maria: Pero muchas veces ese espectáculo tiene un sentido, ellos no hacen esto sin más. Cuando los diseñadores o alguien va desnudo y se pone alguna cosa que no tiene nada que ver...

Miguel: Eso forma parte del espectáculo...

Ana Maria: Eso también es para llamar la atención sobre un determinado tema, ¿no?

Miguel: En muchos casos, hay artistas que, más que seguir una moda, dicen: “Voy a hacer algo para reclamar la atención, para llamar la atención. Yo no estoy creando moda, sencillamente se va a hablar de mí”.

Ana Maria: Y a veces también con motivos, se ponen una piel de leopardo defendiendo los derechos de los animales... O si se ponen carne quieren dar un mensaje concreto, hablar de alguna cosa. Seguramente, tendríamos que investigar esta situación para entenderla.

La talla 0 en EEUU

Ana Maria: Decíamos que asociadas a las pasarelas, a estas modelos de pasarelas va la cuestión de las dietas. Hoy estaba mirando un video en internet en el que se veía a una chica que era presentadora de tele, que tenía que perder 6 kg para ponerse la talla 0. Esto de la talla 0 en EE.UU. es la talla 30-32 americana, que ahora está muy de moda. Esta presentadora ya era superdelgada, pero tenía que vestirse una talla 0, que es la mínima de las mínimas, que ya está rozando los niveles de la anorexia... Pues en este caso, una preocupación excesiva con estos patrones de belleza, que en este caso eran impuestos por la cadena de televisión en la que trabajaba, llevan a poner en riesgo su salud... físicamente ya no es..., es un esqueleto...menos de lo que se puede permitir. Entonces, la moda afecta también a las personas...

Debido a las actividades previstas para la parte final de la sesión, se abordaron muy superficialmente las cuestiones relacionadas, por ejemplo, con los cánones de belleza actual y los efectos que éstos generan entre los jóvenes y adolescentes (dietas, anorexia entre otros). Considero que en este momento, tendríamos que habernos detenido y circulado por estos temas. Perdimos una oportunidad de explorar las interpretaciones de la clase sobre estas cuestiones y de posibilitar nuevas lecturas y nuevos posicionamientos en torno a estas imágenes.

En un momento final de la sesión se constituyeron grupos de trabajo de tres o cuatro personas a los que solicitamos como primera tarea de investigación, la de buscar y definir un universo visual como fuente de inspiración para el proyecto colectivo de moda, que podría partir de la obra de otros artistas, contemporáneos o no, y tratar de argumentar su elección. En la sesión siguiente uno de los miembros del grupo debería presentar la elección del grupo al resto de la clase.

“Com que no ens fèiem la idea de com poden realitzar aquestes tasques d' investigació en petits grups fora de l' horari escolar, els vam preguntar com treballarien i com farien la 'investigació. Aquestes preguntes tenien la intenció d'anticipar algunes de les dificultats a què segurament s'enfrontarien i de donar-los pistes de com superar-les.” (Diario de campo, 22 de marzo de 2011)

5ª sesión: 24 de marzo

Actividades previstas: (1) presentación de las investigaciones de los grupos.

“Quan van arribar ja es notava que havíem fet la seva feina. Estaven sorollosos i de seguida van seure per grups. Parlaven entre ells i sobre les taules es veien fulls impresos i alguns llibres. D'altres van portar uns *pendrives* amb la informació. Ens havien sorprés. Tots els grups, excepte un, ho tenien a punt.” (Diario de campo, 24 de marzo de 2011)

Entre los diversos universos visuales elegidos por los grupos se encontraban algunas obras de las vanguardias artísticas como Van Gogh y la pintura expresionista. Otro universo elegido fue el de Gaudí, con sus *trencadissos* y formas orgánicas. Algún grupo propuso explorar las formas y simbología de la cultura egipcia, y otro, partir de la colección de la temporada anterior de la casa Gucci. El último grupo, eligió el universo visual de los skaters, rollers y scouters (patinetes) y en concreto el estilo de los skaters Toni Hawk y Andrew Reynolds como punto de partida para el proyecto de moda. Como se volvió a dar un empate entre la temática expresionista y la propuesta de los skaters, Miguel y yo volvimos a intervenir para decidir por dónde seguiríamos.



Figuras 44-53: Imágenes aportadas por los estudiantes.

Sesión de reflexión-acción docente

En la siguiente sesión de trabajo docente se trataron diversos temas. Comentamos la situación del grupo que no había realizado la primera investigación y la posibilidad de incorporar a los dos alumnos que lo formaban en otros grupos para que se sintieran más estimulados a participar en el proyecto. Los profesores también decidimos cuál de las dos propuestas se tomaría como referente estético del proyecto, y realizamos una previsión de contenidos y actividades desde ese momento hasta el final del proyecto.

“Els professors hem considerat que treballar a partir de l’obra de dos artistes plàstics ens donaria més possibilitats creatives i respostes més diversificades que si ho fèssim a partir d’elements presents en peces ja produïdes, com és el cas de les presentades pel grup del skaters. Per aquesta raó hem elegit el tema del expresionisme com a univers d’inspiració per a la nostra col·lecció.”
(Diario de campo, 24 de marzo de 2011)

En esta ocasión debería haber reconocido que la cultura visual y sobre todo la cultura popular, en este caso el universo visual de los skaters, rollers y scooters, tan cercana a la vida de los estudiantes, es la que más influye y participa en la construcción de sus subjetividades. Por este motivo lo acertado sería (más que optar por el abordaje de arte decimonónico y del expresionista) acercarnos a esos artefactos como medio para provocar experiencias de subjetividad.

6ª sesión: 25 de marzo

Actividades previstas: (1) definir las responsabilidades de cada grupo, (2) aproximación al expresionismo, y, (3) realización de propuestas de diseño de moda.

En el encuentro siguiente con la clase se trató de definir las piezas que cada grupo se encargaría de realizar. Recuérdese que la

realización integral de prendas de ropa o complementos no era un objetivo del proyecto, sino la transformación o reciclaje de prendas a partir de una tendencia o universo visual común. Después profundizamos en el expresionismo y en la obra de Franz Marc y Ludwig Meidner a través de la visualización de un PowerPoint realizado a tall efecto. De las obras exploradas en el aula, el grupo constató que los rasgos del universo visual de estos dos autores era bastante diverso. Entre otros aspectos, pudimos comprender que el expresionismo, más que un estilo con características propias comunes, fue un movimiento heterogéneo que aglutinó a diversos artistas de tendencias muy diversas. Para poder definir unas pautas que pudiesen orientar la producción artística del grupo, tuvimos que optar por uno de estos autores, recayendo la elección de la clase sobre la obra de Franz Marc.



Figura 54: Diapositiva de PowerPoint con obras de Ludwig Meidner y Franz Marc. Elaboración propia.

En un momento siguiente distribuimos folios con croquis de modelos femeninos y masculinos y los estudiantes comenzaron a realizar sus propuestas creativas. Al final de la sesión, los profesores constatamos que,

en la mayoría de los casos, las propuestas creativas no reflejaban los elementos visuales característicos de las obras tomadas como referencia.

7ª sesión: 29 de marzo

Actividades previstas: (1) reformulación de las propuestas creativas de diseño de moda.

Por este motivo, empezamos la sesión siguiente haciendo una recapitulación de los rasgos más significativos de las obras de Franz Marc de este período.

“Vam sintetizar en quatre aquests trets: els colors primaris i secundaris, la presència de línies rectes més aviat oblíques de color negre que marquen els contorns de les figures i que defineixen els plans de la composició, les figures d'animals (els cavalls, el tigre, el toro) i els espais que s'apropen ja a una tendència més abstracta. A la llum d'aquestes idees la

majoria dels alumnes van valorar el seu treball i el van reformular-lo, realitzant nous estudis a aquests efectes (...).

Posteriorment, el professor Miguel va indicar que tot el procés es veia afectat per les peces de què disposàvem i que servirien com a base de la nostra col·lecció. També va manifestar que en aquest projecte de treball no teníem la intenció d'aprendre a "retallar i a cosir" encara que ho poguéssim fer.; i que un dels nostres objectius era més aviat, reciclar peces i complements que tinguéssim a casa i transformar-los en una nova creació de moda. Per aquesta raó hauríem de pensar en les peces de què disposàvem, en les seves limitacions i possibilitats i en l'adaptació de les nostres propostes creatives a les possibilitats d'aquestes peces. És en aquest moment que els alumnes comencen a tenir una noció més realista del tipus d'intervenció que poden arribar a realitzar." (Diario de campo, 29 de marzo de 2011)



Figuras 55 y 56: Propuestas de diseño de moda realizadas por los estudiantes.

8ª sesión: 31 de marzo

Actividades previstas: (1) generar propuestas creativas de diseño de moda.

Habían transcurrido ya siete sesiones desde el inicio

del proyecto de trabajo, pero estas últimas constituían las primeras de carácter práctico. Aunque en ese momento teníamos en mente explorar un anuncio de moda, seguido de análisis y debate, los profesores priorizamos continuar con el trabajo creativo. Durante el transcurso de las actividades se volvieron a entablar diálogos sobre cuestiones vinculadas con el tema de estudio. En esta ocasión, sobre el hiperconsumo de moda y sobre los diferentes tipos de moda que circulan en la sociedad.



Figura 57: Propuesta de diseño de moda realizada por una alumna.

Las fashionvictims

Ana Maria: (...) pero de la moda conocemos poco... o no es que yo vaya muy a la moda, no?

Voces: Si..., no (risas).

Miguel: A lo que se refiere es que hay seguidores fervientes de la última moda. Hay un término que se da a esos seguidores. ¿Sabéis cuál es? Se llaman *fashionvictims*. ¿Habéis oído hablar de eso? Pues las víctimas de la moda son personas muy vulnerables a la moda. ¿Qué quiere decir esto? (...)

Alumno: ¿Serían compradores compulsivos?

Otra alumna: Que no eligen bien...

Otra alumna: Qué tienen obsesiones?

Ana Maria: (...) Sí y que tienen que comprar, comprar y comprar. ¿Y qué pasa cuando una cosa está muy de moda? (...)

Carlos: ¡Uno se aburre!

Otro alumno: ¡Se pasa de moda!

Ana Maria: ¡Se pasa de moda y ya está! Tenemos que volver a comprar más prendas para volver a estar a la moda y es cuando empezamos, sin darnos cuenta a entrar en este ciclo de consumo ferreo de moda...

Paralelamente a los diálogos que emergían en el aula, Miguel y yo íbamos orientando al alumnado en la realización de las propuestas creativas.



Figura 58: Trabajo colaborativo de estudiantes y docentes en las propuestas del proyecto colectivo de moda.

“Els professors vam comentar sobretot els aspectes elementals relacionats amb la representació gràfica i el material que normalment es té en compte a l'hora de realitzar un projecte de disseny – la netedat dels fulls, nocions del dibuix en perspectiva - en el cas dels complements i calçat- les dimensions i la simplificació del representat, així com algunes indicacions tècniques sobre els materials utilitzats, etc.” (Diario de campo, 31 de marzo de 2011)

En otra ocasión, el diálogo circuló sobre los diversos tipos de moda que van asociados a determinados colectivos.

Las tribus urbanas

María: Los tipos de moda...

Ana Maria: Quieres decir los tipos de moda asociados a la ciudad? Las tribus urbanas, habéis oído hablar de esto?

Clase: Sí!

Ana Maria: Los rastafaris, los punks...los hippies...

Alumnos: Góticos, los satánicos...

Ana Maria: Algunos de estos grupos son grupos que a veces van asociados a actitudes de violencia, como son los grupos antisistema (...). Sabéis qué es esto de los antisistema?

Alumna: Van en contra del sistema.

Miguel: De qué sistema hablamos?

Alumna: No les gusta la moda.

Miguel: En contra, no de la moda, sino de las reglas establecidas socialmente. Yo, por ejemplo, como soy un antisistema, no encuentro razonable tener que trabajar para poder disfrutar de una vivienda, habiendo tantas viviendas libres. Como soy un antisistema, voy a

buscar una vivienda que no estén usando, le voy a dar una patada en la puerta y me voy a meter a vivir dentro. Tú, un sistema lo respetas, sin embargo es otra manera de entender la sociedad. Curiosamente, los antisistema se aprovechan del sistema (...). Hay otros relacionadas con música, están lo emo, que todo es como muy depresivo y tienen una vida muy interior, todo lo interiorizan, cualquier cosa les afecta (...)

David: Los heavies, hippies...

Alumno: ¿Un hippie también es un antisistema?

Ana María: No, no es un antisistema, es una persona de un grupo social, que pertenece a una subcultura que tiene unos principios, una ideología, una manera de pensar y de ver las cosas. Los grupos antisistema son grupos más bien violentos (...)

Miguel: Que no aceptan normas, o dicen no aceptar normas.

Ana María: Los hippies son más bien grupos pacíficos que no se llevan mal con nadie...

Miguel: No, paso de ti, sino que cualquier relación con la gente se va a basar en difundir la paz, la armonía entre las personas.

Alumna: ¿Los heavies metieron en el mercado la marihuana?

Ana María: No, ya existía.

Miguel: (...) los hippies aparecen en un momento, años 60, 70 y se juntan muchas cosas que aparecen en la sociedad.

Alumna: Dicen que ellos metieron la droga.

Ana María: Surgen en una generación, en la que muchos jóvenes empezaron a probar estas drogas. Ya existían antes, lo que pasa es que esa generación, esas personas sí que consumían este tipo de drogas... Es que las modas no son sólo modas de llevar ropa, también hay modas en los comportamientos de las personas, en las actitudes, y esto.. Por ejemplo, en los años 70 hubo una moda que se comenzó a extender en forma de más consumo de drogas, de alcohol, empezó más en aquel momento. Bueno, fueron ellos y las personas de aquella generación...

9ª sesión: 1 de abril

Actividades previstas: (1) visualización de un documental sobre la industria textil en Asia, y, (2) reflexión y debate sobre las implicaciones de la globalización.

En otra de las sesiones teníamos intención de acercar al alumnado a la industria de producción de ropa a escala mundial y circular por cuestiones como la explotación de los trabajadores, particularmente la infantil,

las condiciones de seguridad, y otros aspectos vinculados con la implantación de estas empresas en países del Sur. Otra de nuestras intenciones al abordar esta temática, era la de reflexionar sobre la producción masiva de ropa a bajo coste y el consecuente hiperconsumo de ropa que se da en países desarrollados. Para ello, visualizamos un documental extraído de

Internet que informa como dos grandes



Figura 59: Captura de imagen del documental "Coser hasta reventar".

empresas textiles multinacionales supervisan socialmente las fábricas textiles en la India, Bangladesh o China, fábricas éstas que producen gran parte de la ropa que consumimos.

“Avui hem començat la sessió amb el visionat del video transmès per una cadena de televisió alemanya i adaptat per un grup de espectadors d' Espanya. (...) Aquest documental ens ha donat una altra cara, una visió més positiva de l'afectació de la globalització en països del Sud que no coneixiem. Es tractava d' establir uns estàndars socials en empreses autòctones d'aquests països. Estàndars no exigits pels governs d'aquests països, sinó per les mateixes empreses multinacionals que els demanen i implementen.” (Diario de campo, 1 de abril de 2011)

El documental nos permitió reflexionar sobre algunas de las ventajas y desventajas de la actividad de estas empresas en estos países y transitar por las cuestiones apuntadas. En el debate entablado en el aula surgieron cuestiones que vinculan la moda y el medio ambiente; casos de empresas y fábricas del sector textil que buscan el máximo beneficio económico y descuidan principios éticos y medioambientales. También emergió en este diálogo, el caso de los productos de las tiendas “todo a cien”, “chinos” y el comercio justo.

Para esta ocasión los profesores elaboramos una ficha en torno a unos tópicos - explotación de trabajadores, explotación infantil, duración de la jornada laboral, condiciones de



Figura 60: Docentes y estudiantes de 2º ESO en el aula.

seguridad, sueldos de los trabajadores, preocupaciones medioambientales, condiciones sociales, desarrollo de la industria local, actitudes de los gobiernos y de los políticos del país, “presión” internacional. Con ello pretendimos invitar al alumnado a reflexionar de forma individual y por escrito sobre las ventajas e inconvenientes de la actividad de estas empresas en estos países. También se pedía a cada uno que argumentara su posición a favor o en contra de esta actividad.

10ª y 11ª sesión: 5 y 8 de abril

En la 10ª y 11ª sesiones del proyecto de trabajo, la clase llevó a cabo el proceso de transformación de prendas, calzado y complementos a partir de la elección - entre estudiantes y docentes - de una de las diversas propuestas de diseño de cada grupo.

Actividades previstas: (1) intervención sobre las prendas y complementos.

“En aquesta sessió vam començar a seleccionar algunes de les propostes (...). Estan molt il·lusionats, fins i tot els més ganduls i això és un regal per a un professor. M'he adonat que

el professor Miguel i jo no tenim sempre les mateixes idees en relació als treballs presentats pels alumnes. Per això, i amb la intenció de donar un parer comú, vam decidir acompanyar els treballs en conjunt. Encara que ho havíem comentat, després no va ser possible fer un seguiment conjunt en tots els casos. (...)

Hem començat amb el procés de transformació de les peces de roba. Amb aquest propòsit hem anat a l'aula de tecnologies per poder treballar amb pintures. Tots els grups van començar a realitzar aquesta fase del projecte i la resposta ha estat molt positiva. (...) Tots els grups havien portat les peces i els complements sobre els quals havien d'intervenir. En la majoria dels casos, les peces que van portar les tenien a casa i ja no les feien servir.; en d'altres, els alumnes es van posar d'acord i van optar per comprar alguna peça. El professor Miguel també va cedir dos parells de vambes esportives al grup, que es va encarregar de l'execució del calçat masculí. Estàvem tots animadíssims, amb ganes de donar cos a les seves idees." (Diario de campo, 5 de abril de 2011)



Figuras 61-66: Muestra de las producciones de los estudiantes de 2º ESO en el ámbito del proyecto colectivo de moda.

Sesión de reflexión-acción docente

"En la sessió de treball d'avui hem ajustat les activitats previstes al temps disponible. També hem preparat una fitxa on es qüestiona com s'han assolit els objectius inicialment previstos en el projecte." (Diario de campo, 11 de abril de 2011)

*Punto de llegada del proyecto:
recapitular lo aprendido y
reflejarlo en el portafolio*

12ª sesión: 12 de abril

Actividades previstas: (1) reflexión sobre los aprendizajes individuales y colectivos realizados a lo largo del proyecto.

Una vez realizada la intervención sobre las prendas nuestro proyecto, de trabajo se estaba acercando a su final, o mejor, a un punto de llegada, aunque el profesor Miguel, por su cuenta y juntamente con el grupo, podría optar por seguir emprendiendo nuevos tránsitos por estas u otras



cuestiones y por nuevos proyectos. Así que, en el siguiente encuentro

Figura 67: Momento de reflexión conjunta sobre los aprendizajes realizados por los estudiantes de 2º ESO a lo largo del proyecto de trabajo.

con el grupo, trataríamos de reflexionar sobre lo que habíamos aprendido en el proyecto. En este momento partimos de la pregunta: “¿Qué hemos aprendido en este proyecto de trabajo? Esta pregunta activó una lluvia de ideas y entre todos fuimos reconstruyendo el recorrido realizado a lo largo del proyecto. Los estudiantes señalaron lo que significó para cada uno de ellos aprender. De forma general, participaron activamente, y ahora, ya de forma más ordenada. En el transcurso del proyecto habían desarrollado, entre otros aspectos, un estilo de intervención más respetuoso con el grupo.

Miguel: Vamos a poner en común, en evidencia, todo lo que hemos trabajado. Conciencia del trabajo...llevamos un mes...parece que no hayamos hecho muchas cosas pero en realidad hemos ido haciendo... hemos ido asumiendo muchos de los objetivos.

Ana Maria: Entonces, Alba, ¿qué hemos aprendido?

Alba: Pues hemos diseñado varias cosas de ropa y hemos también enseñado a los compañeros el nivel de dibujo que tenemos.

Adam: Hemos aprendido a investigar sobre un determinado diseñador y también sobre un estilo de ropa.

Santi: Hemos visto como son las condiciones de trabajo en otros países... por ahí... en Bangladesh...

Ana: Lo que afecta la ropa a los trabajadores y a los que compran la ropa, a los que llevan la moda esta...

Carlos: Hemos trabajado con el expresionismo y con las figuras de...

Otros alumnos: Franz Marc...

Oscar: Hemos sacado los objetivos, lo que queríamos saber de la moda.

Adam: Hemos aprendido a trabajar más en grupo, a exponer nuestras opiniones y decidir cuál es la mejor.

Raúl: También hemos aprendido a trabajar con distintas pinturas con distintas telas...

Santi: Hemos visto como una diseñadora como Agatha Ruiz se inspiraba en otros artistas...

Raúl: Hemos salido de la rutina, siempre lo mismo...

Al final de esta dinámica, los profesores a modo de síntesis, recordamos algunos de los aspectos explorados y tareas realizadas, lo que permitió complementar la reflexión conjunta sobre los aprendizajes individuales y colectivos.

Reflexión sobre lo aprendido

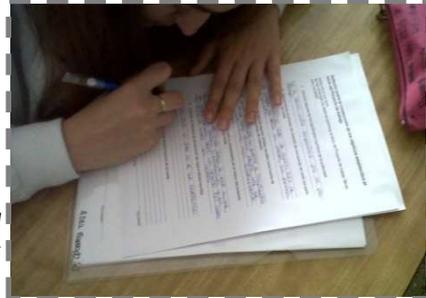
- ✓ Nos acercamos a las producciones artísticas de algunos diseñadores de moda y artistas visuales.
- ✓ Vimos cómo se inspiran algunos creadores y cómo surgen las ideas.
- ✓ Nos acercamos a las etapas del proceso creativo de diseño de moda.
- ✓ Nos acercamos a la corriente artística del expresionismo.
- ✓ Exploramos y buscamos información en diversas fuentes (libros, revistas, Internet,...) y comunicamos a los compañeros y profesores el resultado de esta búsqueda.
- ✓ Aprendimos algunas de las terminologías propias del lenguaje artístico para describir aspectos de las obras analizadas.
- ✓ Conocimos algunos programas y aplicaciones informáticas.
- ✓ Realizamos propuestas creativas de diseño de moda a partir de un referente visual común.
- ✓ Transformamos prendas usadas con el objetivo de crear un proyecto de moda colectivo.
- ✓ Contactamos con varias técnicas de pintura.
- ✓ Trabajamos de forma cooperativa y adaptamos el trabajo a las apetencias de cada uno.
- ✓ Hablamos de moda y sobre el consumo en general, y en particular sobre el consumo de moda responsable.
- ✓ Hablamos sobre la influencia que ejerce la publicidad en nuestra manera de ver a los demás (estereotipos de belleza), de vestir, de consumir...
- ✓ Hablamos sobre algunas disfunciones que aparecen a raíz de la moda: desórdenes alimentarios, obsesión por la talla, hiperconsumo...
- ✓ Contactamos con el mundo de la industria textil a nivel mundial y tomamos conciencia de: las condiciones de trabajo de los operarios, sobre la explotación infantil, sobre la falta de respeto humano y medioambiental de algunas empresas.
- ✓ Realizamos reflexiones escritas sobre estos temas.
- ✓ Elaboramos un portafolio individual que recoje nuestro trayecto por estos temas.
- ✓ ...

13ª sesión: 14 de abril

Actividades previstas: (1) realización de una reflexión individual escrita.

Posteriormente los profesores solicitaron a cada estudiante que realizara una reflexión individual escrita sobre cómo había logrado cada uno de los objetivos establecidos al inicio del proyecto. Esta reflexión personal permitiría - tanto al estudiante como a los docentes - identificar cada trayecto particular de aprendizaje, lo que juntamente con el recorrido reflejado en el portafolio, permitiría una evaluación docente más ajustada en cada caso.

Figura 68: Realización de la reflexión final escrita sobre los aprendizajes individuales desarrollados durante el proyecto.



Sesión de reflexión-acción docente

“En aquesta sessió hem definit un format de portafoli per ensenyar a l’alumnat. (...) A causa del conflicte personal que s’ha generat per part de la direcció del col·legi amb mi, hem optat per no allargar més la durada del projecte, fet que ens ha obligat a suprimir alguna etapa del treball amb la classe: l’elecció del títol i la realització de l’índex. En aquesta trobada el professor Miguel i jo hem pensat en alguns títols possibles. També hem decidit l’índex final.” (Diario de campo, 12 de abril de 2011)

14ª sesión: 15 de abril

(8.30-9.30h)

Actividades previstas: (1) visualización y análisis de los diversos componentes de un portafolio, y, (2) elaboración de los portafolios de los estudiantes.

En la decimocuarta sesión del proyecto de trabajo, elaboramos los portafolios individuales. Para activar ese proceso los docentes preparamos un modelo de portafolio digital de muestra y, partiendo del análisis de cada una de sus partes - portada, índice, objetivos, evidencias, encabezamientos y descripciones - fuimos explorando la manera de materializarlo.

Una de las actividades que refiere la bibliografía específica en este momento del proyecto, es la elección conjunta de un título que pueda describir el proyecto, y la realización de un índice final que recoja el tránsito por el mismo. En nuestro caso y debido a alguna dificultad de carácter personal surgida entre la dirección de la escuela y yo misma, y tratando de no exceder el tiempo inicialmente previsto para el proyecto, fueron los propios docentes quienes realizaron estas tareas.

Ana Maria: El profesor Miguel y yo hemos preparado un portafolio de muestra, claro que es muy sencillo, porque tenéis que incluir el material (...) que ha sido realizado y recogido por vosotros. Digamos que es un portafolio de tipo estándar. Entonces, pasamos a enseñar este portafolio en formato digital. Bueno, la primera página del portafolio corresponde a la portada. En esta primera página debe constar el título del proyecto. Encuanto al título, all profesor Miguel y a mí, nos habría gustado que hubiese salido entre todos, pero para no extender más la duración del proyecto hemos pensado en algún título posible. Así que en un primer momento pensamos que podría ser “Arte y moda”, pero nos pareció que este proyecto iba más allá del tema del arte y de la moda, pues incluyó en muchos momentos la referencia a lo social, se han ido tratando aspectos que estaban relacionados con la sociedad a muchos niveles. Entonces, hemos pensado que el título podría ser “Moda, arte y sociedad”. Hemos pensado que este título reflejaba mejor nuestro recorrido por el proyecto de trabajo (...).

Després vam presentar un model possible per a l'índex i vam anar reflexionant amb ells sobre les idees que es sintetitzaven en cada un dels apartats.” (Diario de campo, 15 de abril de 2011)

Mientras reflexionábamos conjuntamente sobre los componentes del portafolio de muestra, los docentes volvimos a enfatizar la idea de que el portafolio no era un simple contenedor de documentos y trabajos, sino que permitía ver la trayectoria de cada estudiante y la manera como éste daba respuesta a los objetivos establecidos al inicio del proyecto. También referimos la necesidad de establecer unos encabezamientos o títulos que pudiesen sintetizar el contenido de cada documento, de cada evidencia. Y les pedimos la realización de pequeñas descripciones de cada imagen, de manera que cualquier persona pudiera hacer una lectura lo más aproximada posible de lo que constituyó cada proceso de aprendizaje y el tránsito por el proyecto. En esta ocasión, los docentes facilitamos a cada estudiante algunas imágenes que habían sido tomadas por el profesor Miguel durante el desarrollo del proyecto y que podrían ser incluidas o no, en cada uno de los portafolios. Nuestra intención era la de contribuir - con otras evidencias, aparte de las aportadas por los estudiantes – a cada uno de los relatos que cada estudiante trataría de narrar en su portafolio. Después iniciamos la labor de montaje de los portafolios.

“Es veien molt entusiasmat amb aquesta mena de relat d'un procés mig col·lectiu, mig personal d'aprenentatge. Es notava que estaven orgullosos del treball realitzat.” (Diario de campo, 15 de abril de 2011)

En el último encuentro con la clase finalizamos los portafolios y los docentes recordamos los criterios que aplicaríamos a la hora de evaluar el recorrido de cada proceso de aprendizaje. También teníamos prevista una devolución de la evaluación a la clase, de la cual se encargaría el profesor Miguel.

15ª sesión: 15 de abril

(12-13h)

Actividades previstas: (1) finalización de los portafolios individuales, y, (2) información sobre los criterios de evaluación.



Figura 69: Los estudiante de 2º ESO en la última sesión del proyecto de trabajo.

Sesión de reflexión-acción docente

En los días siguientes, Miguel y yo nos reunimos para realizar la evaluación conjunta de cada portafolio y sobre cada recorrido de aprendizaje. En primer lugar partimos de identificar unos macroámbitos en el portafolio investigación personal y de grupo, producción artística y reflexiones escritas. Establecimos una serie de criterios de evaluación para cada uno de estos ámbitos. Posteriormente, valoramos los diversos componentes de cada uno de los portafolios. Esta valoración nos ofreció una primera imagen del recorrido de aprendizaje de cada estudiante. Finalmente, nos detuvimos en la reflexión final escrita. Este último documento describe de forma personal el modo en que el estudiante evoluciona hacia los objetivos establecidos al inicio del proyecto y permite aproximar al docente a lo que ha aprendido el estudiante.

Otros aspectos significativos contemplados en la evaluación se refirieron al desarrollo de actitudes, como la participación y la colaboración desarrollada en clase. Todos estos elementos los traducimos en calificaciones, la suma de las cuales nos dio una nota final en cada caso.

“Per al retorn de l'avaluació al grup, hem elaborat un PowerPoint en què ensenyem els criteris emprats en cadascun dels àmbits avaluats, la qualificació corresponent i els aspectes en què, de forma general, destaca cadascun dels estudiants.” (Diario de campo, 12 de mayo de 2011)

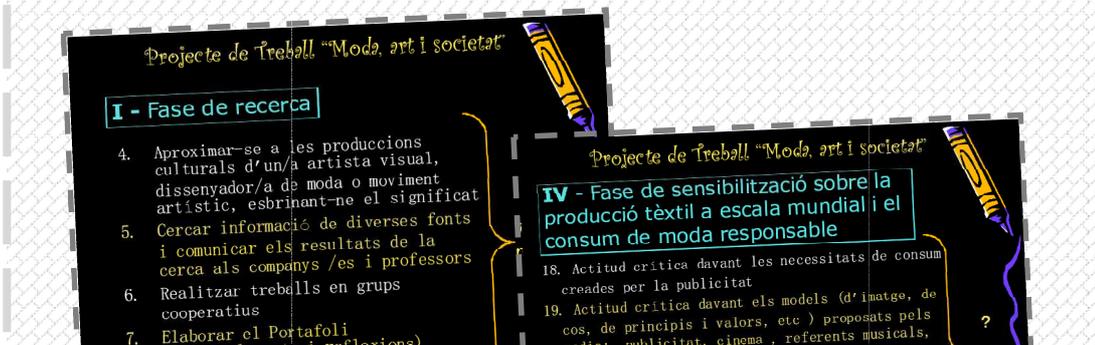


Figura 70 y 71: Criterios de evaluación empleados en 2ª ESO. Diapositivas de PowerPoint de elaboración propia.

Conflictos y desaciertos ocurridos durante la innovación educativa. Indicaciones para futuros proyectos

Tampoco este nuevo escenario de ensayos estuvo exento de conflictos y desaciertos, pero en menor medida que en el caso de Primaria. A lo largo de la narración de la experiencia en Secundaria, pude identificar nuevos conflictos y otros desaciertos acaecidos en el aula. Ejemplos de ello, fueron **el no seguir con la exploración de los cánones de la belleza actual** y los efectos que tienen sobre los adolescentes o **la opción docente por la propuesta de arte decimonónico en detrimento del universo visual de los skaters**. Otros conflictos y desaciertos, fueron de calado más profundo tal y como afirmé antes, tras pasando ambos proyectos hasta ser detectados claramente en el momento de analizar la información, momento en el que el trabajo empírico ya estaba concluido.

El análisis de *tipo* narrativo que realicé sobre los relatos de las innovaciones educativas (ver capítulo III) permite identificar ciertas limitaciones y carencias ocurridas durante la puesta en práctica de las perspectivas críticas en el aula e informar de alternativas más acordes con el marco teórico del cual se parte. Éstas pueden asumir la forma de indicaciones para el desarrollo de futuros proyectos de trabajo.

Una de las carencias que identifiqué en el desarrollo de los proyectos fue el **escaso abordaje de manifestaciones artísticas postmodernas**. Aunque entre las actividades propuestas en ambos proyectos se incluía la aproximación a artefactos de cultura visual, no se contempló el tratamiento del arte contemporáneo, es decir, de aquellos artefactos culturales reconocidos como arte en nuestra cultura. Puesto que la noción de arte que se vehicula en el marco curricular es la que identifica el arte con el lenguaje, que refleja todavía una aproximación moderna al arte, pienso que sería del todo conveniente enfatizar la reconceptualización que la noción de arte toma en la postmodernidad, en la que la identidad de lo estético se desplaza al plano de las significaciones, en lugar de hacerlo en torno a los atributos, las destrezas y los soportes (Aguirre, 2000). Por consiguiente, se rechaza la aproximación formalista de desentrañar un mensaje concreto – la que propone el currículo oficial de Educación Artística - y lo que se plantea es señalar los referentes culturales y sociales presentes en los artefactos visuales. Aunque este haya sido uno de los contenidos tratados en el seminario – la concepción del arte en la postmodernidad- pienso que por ser este uno de los elementos centrales en las propuestas de educación artística tomadas como referente, debería ser explícitamente tratado durante el desarrollo de los proyectos de trabajo, permitiendo así una mayor aproximación y una mayor comprensión (tanto por parte de docentes como de estudiantes) del hecho artístico en la contemporaneidad.

Otra de las carencias identificadas es reconocer que **en pocas ocasiones se llegó a una efectiva comprensión crítica** de los artefactos culturales. La comprensión crítica de la cultura visual constituye el objeto de estudio de las propuestas de educación artística - de la postmoderna reconstruccionista y de la educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual – tomadas como referente en este trabajo. Así pues, una

parte importante de las actividades a desarrollar en el aula deberían contemplar la promoción y el desarrollo de experiencias de interpretación crítica en los participantes. Aunque pienso que en algunos momentos se logró alcanzar este nivel de interpretación, considero que éstos fueron escasos. Y si bien en nuestro abordaje en el aula partimos de identificar las imágenes de los medios y de la cultura visual como un instrumento en la regulación de valores, observo que en el proyecto de Primaria, en ciertas ocasiones desarrollamos un tipo de interpretación con los estudiantes, a la que Hernández (2007) identifica como *analítica*. Este modo de análisis reconoce que ciertos artefactos culturales manifiestan eventuales contenidos de violencia, de sexo o consumo, siendo que la exploración en el aula busca invulnerabilizar al alumnado respecto a los efectos de persuasión de dichos artefactos. En el desarrollo del caso de Primaria, durante la exploración de los artefactos en el aula, nos acercamos más a un tipo de interpretación analítica que crítica, pues buscamos esencialmente proteger a los estudiantes de las estrategias de consumo mediadas por la publicidad de los alimentos infantiles.

Lo óptimo sería partir del estudio de los artefactos culturales y en especial de aquellos *textos* que son visualizados y asimilados por los estudiantes, trabajar los significados que emergen de su lectura interpretativa y explorar cómo las identidades y los procesos de subjetividad son construidos por éstos. La interpretación crítica trata de identificar los significados culturales y no solamente los personales o disciplinarios (como por ej. la antropología, la historia del arte o la religión, etc.), es decir, las valoraciones e interpretaciones que están vinculadas con valores que defienden determinados grupos. Se trataría de aproximarnos a los artefactos, de una manera que sea cuestionadora, que favorezca el debate entre los estudiantes y que posibilite la construcción de visiones y versiones alternativas a las vehiculadas por los artefactos. En otras palabras, que permita a los estudiantes la adquisición de criterios frente a cuestiones morales, sociales y éticas.

3. La formación permanente del profesorado de educación artística y planteamientos docentes convencionales y críticos en la práctica educativa

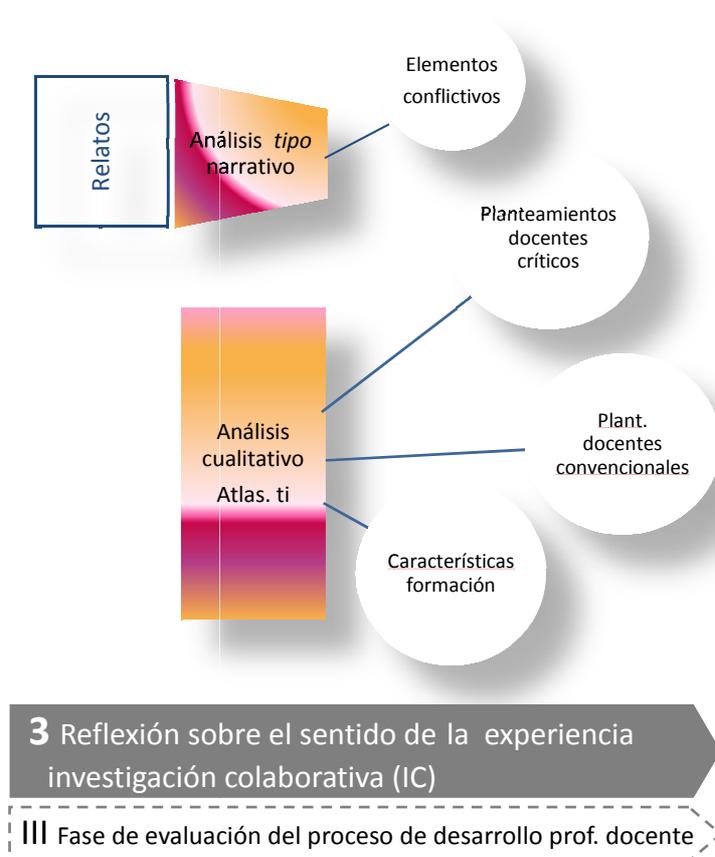


Figura 72: Momento de reflexión sobre el sentido de la experiencia de la investigación colaborativa, correspondiente a la etapa de evaluación del proceso de desarrollo profesional docente.

A lo largo del desarrollo del proyecto piloto de formación permanente, he ido señalando algunos conflictos en la concepción y desarrollo del seminario y de las innovaciones educativas, que revelan el nuevo entendimiento teórico que fui obteniendo sobre la formación docente en perspectivas críticas. Esta nueva visión me ofrece pistas para realizar un análisis paralelo al cualitativo. Ese análisis que desarrollo sobre los relatos y que califico de *tipo narrativo* (ver capítulo III), ofrece información sobre los elementos que eventualmente presentan más dificultades a la hora de poner en práctica las perspectivas

críticas, a los que cabe prestar particular atención en futuras propuestas de formación. Incorporo la información resultante de este análisis después del relato de cada caso de estudio, bajo el título de *Conflictos, desaciertos y errores ocurridos durante las innovaciones educativas* (ver capítulo IV), que ofrece, a modo de conclusión, una mirada crítica sobre cada proceso desarrollado.

Por otro lado, el resultado del análisis cualitativo de la información recogida durante el estudio empírico, suministra información sobre las características del proyecto piloto de formación permanente fundamentada en un marco de perspectivas críticas y evidencia el papel y los conocimientos que maneja el docente antes y durante la formación, lo que permite conceptualizar un planteamiento docente convencional y crítico en Educación Artística (ver figura 72).

Ambos tipos de información confluyen para dar respuesta a la pregunta central de la investigación: ¿cómo ha de ser la formación permanente del profesorado de Educación Artística de Primaria y Secundaria para que promueva planteamientos docentes críticos en la práctica educativa?

En el presente apartado trato de evidenciar los resultados que emergen del análisis cualitativo de la información y de cierta forma plasmar los destellos que han ido irrumpiendo a lo largo de esta experiencia colaborativa de investigación y formación. La estructura de redacción que presento, es la que deriva del sistema de categorías emergente en la investigación (ver cuadro 10, *Sistema de categorías emergente relacionado con las preguntas de investigación* del capítulo III).

3.1. Características de la formación permanente del profesorado en perspectivas críticas

Durante el proceso de análisis de la información (ver *Proceso de análisis cualitativo de la información* del capítulo III), emergen en menor frecuencia elementos relacionados con **las características de la formación permanente del profesorado fundamentada en perspectivas críticas y educación artística** (21,66%). Ésta puede ser entendida como la macrocategoría organizadora del sistema de categorías emergente, ya que en torno a ésta se estructuran todas las otras categorías (ver figura 4, *Sistema de categorías emergente* del capítulo III). Este grupo de elementos los he organizado y utilizado para definir las categorías: **logística, relación teoría-práctica, metodología de la formación, contenidos de la formación, sesiones formativas, sesiones de reflexión-acción y sesiones educativas** (ver figura 73). Estas categorías ofrecen información, tanto de los componentes de la formación, como de la articulación entre dichos componentes y el marco de perspectivas críticas. Por lo tanto, permiten replantear ciertos aspectos del seminario y de la innovación educativa y dar respuesta a una de las tres subpreguntas de la investigación *¿qué características ha de tener la formación permanente del profesorado de Educación Artística de Primaria y Secundaria fundamentada en perspectivas críticas?* (ver cuadro 10, *Sistema de categorías emergente relacionado con las preguntas de investigación* del capítulo III). En el presente apartado interpreto este conjunto de categorías.



Figura 73: Vista de red de la macrocategoría “Características de la formación permanente en perspectivas críticas y educación artística”.

Logística

La categoría *logística* (0,26%) se ha constituido en torno a las unidades de significado referidas al calendario, lo que abarca las fechas y la **frecuencia de las sesiones** de formación; la **duración de las sesiones** de formación y el **horario** de las mismas (ver figura 74). En este apartado cabe destacar los comentarios de los docentes sobre la duración de las sesiones y el horario en el que éstas tenían lugar.

Así, cuando pregunté a los docentes colaboradores sobre aspectos relativos a la organización del seminario, en un primer momento opinaron que el formato del seminario les parecía adecuado, si bien Miguel considerò que la duración de las sesiones fue excesiva,. Asimismo, a él le resultó agotador llevar a cabo la formación después de un día de jornada laboral completa.

Seminario: número de sesiones, horario y duración

[¿Qué te ha parecido el formato del seminario de formación, nos referimos al número de sesiones y duración de las mismas? (...) *antes de empezar cualquier cosa, primero tienes que... ver qué podemos hacer y explicarlo, lo vi...correcto, y además necesario.* (EJúlia)

De cara a los profesores, hemos acabado las clases en algunos casos a las cinco de la tarde (...) con horas desde las ocho de la mañana sin parar... Hay días que si que... sea un lunes con claustro de por medio, el nivel de agotamiento, que no de interés, de agotamiento... Puedes llegar supermotivado pero cuando llegas..., ya no... (EMiguel)

Pero tal y como se había pactado con la dirección del centro educativo y con los propios docentes, en la negociación de la investigación, todos los procedimientos y trabajos vinculados al proyecto piloto de formación permanente, debían realizarse en horario postlaboral. Para evitar esta situación de exigencia que expuso el profesor Miguel, sería beneficioso contemplar otro horario para el desarrollo de posibles propuestas formativas.



Figura 74: Vista de red de la categoría "Logística".

Relación teoría-práctica

Otra de las categorías que aluden a las características de la formación es la relación teoría-práctica (0,62%). Esta categoría se estructura en dos indicadores: la **relación entre conocimiento teórico y práctico** y la **relación seminario-innovación educativa** (ver figura 75). Desde su concepción, el proyecto piloto de formación permanente del profesorado contempló la articulación del conocimiento teórico y el conocimiento práctico. En primer lugar, se intentó articular la teoría-práctica a nivel del seminario, en el que se contempló un espacio de exploración de ciertas ideas y de la posibilidad de contrastarlas de forma tácita con la propia experiencia docente. La relación entre el conocimiento teórico y práctico también se plasmó en la articulación del seminario con la innovación educativa. Las clases de Primaria y Secundaria constituyeron los escenarios de ensayo de las ideas abordadas en el seminario en un ambiente de colaboración y apoyo mutuo docente. Sin embargo, la valoración que los docentes realizaron sobre la relación teoría-práctica desarrollada en el seminario fue variable. Mientras que Miguel consideró que el seminario le dió la oportunidad de expresar sus inquietudes, experiencias y aprender de los demás, Júlia opinó que las ideas o tópicos tratados, ofrecieron aprendizajes poco significativos para los docentes en esa primera etapa de la formación. Observé además que los docentes tendieron a ser escépticos en relación a la formación teórico-práctica contemplada durante el seminario.

Relación del conocimiento teórico y práctico (seminario)

El comportamiento de cada uno, con sus inquietudes, sus experiencias... pero a partir de aquí puedo aportar y sacar, no? aportar estos conocimientos y (...) porque éramos varios profesores. Yo hice esto, me funciona aquí. Pero hasta que no lo ve, hasta que no lo haces... Esto sí que sí, me sirve,... porque si no es como si... Uy, aquello, esto,... , ya veremos si funciona. (EMiguel)

Hablas de la práctica... es todo muy abstracto, sí, sin embargo no es una crítica...luego lo ves...en ese momento queda un poco como... ¿Y esto qué? ¿Para qué va a servir?...pero luego una vez hemos acabado todo tiene el significado global. (EJúlia)

Otro aspecto al que es importante referirse en la relación teoría-práctica del proyecto piloto de formación permanente es cuándo realizar la articulación de las dos estrategias formativas (seminario e innovación). Según lo apuntado anteriormente en los casos de estudio, la innovación educativa se inició en las clases una vez finalizado el seminario. Este hecho vino a generar ciertas dificultades relacionadas con el desarrollo en la práctica educativa de algunas ideas o conceptos trabajados en el seminario, pues habían transcurrido seis meses entre éste y aquella.

Lo deseable sería intercalar el seminario con la innovación educativa, lo que permitiría una retroalimentación entre las dos componentes. Que el seminario pudiera constituir un lugar de debate, de expresión de inquietudes, de dudas y de construcción de la teoría, a partir de la experiencia práctica de los docentes durante la innovación. Y ésta última, un espacio

en el que concretar y hacer significativas las ideas abordadas en el seminario.

Relación seminario-innovación educativa

(..)se nos alargaba, desde que se empezó la parte del curso [el seminario] ... (...) hasta que acabó, pasó bastante tiempo y entonces esto de cara.... a la aplicación (...) se va alejando mucho del principio para el final. (EMiguel)

[¿Quieres hacer algún comentario de cara a mejorar el curso de formación o la relación del curso con la práctica?] Intercalando el curso de formación [el seminario] con la práctica,... o con una práctica, lo que pasa que claro, a lo mejor esto te condiciona a copiar ideas. (EJúlia)



Figura 75: Vista de red de la categoría "Relación teoría-práctica".

Metodología formación

La metodología de la formación (1,5%) fue otra de las categorías emergentes del análisis y se puede definir en torno a cuatro indicadores: **el papel de la formadora**, **la experiencia de la formadora**, **el no saber de la formadora**, y **la relación docente-investigadora/formadora** (ver figura 76). Todos estos elementos ofrecen información a tener en cuenta para reajustar la metodología y el talante metodológico a adoptar en propuestas de formación permanente.

A lo largo del desarrollo del proyecto piloto de formación, yo en mi papel de investigadora-formadora asumí diferentes roles y tareas relativas a la formación y a la investigación que se estaba desarrollando.: coordinación, organización y conducción del seminario y preparación de las sesiones y materiales formativos. Durante la innovación educativa, desempeñé en las clases el mismo rol que los docentes colaboradores. El ambiente de complicidad y colaboración que se creó entre los docentes y yo, vino a facilitar el apoyo cercano a aquellos, otro de los roles que llevé a cabo durante el desarrollo de la formación.

Por otro lado, y según lo dicho anteriormente, (ver *Metodología Seminario* y *Metodología innovación educativa* del presente capítulo) el papel de la formadora también está estrechamente relacionado con la orientación conceptual que guía la formación. Así, desde una orientación crítica de reconstrucción social, se entiende al formador como agitador de la conciencia social del profesorado. En mi caso busqué desarrollar ese papel, al hacer visibles las implicaciones educativas, sociales, culturales y políticas de las opciones que en cuanto docentes hacemos sobre la práctica educativa, tanto a nivel de los procesos de enseñanza y aprendizaje como a nivel más global del contexto de enseñanza. Paralelamente, asumí también todas las tareas inherentes a la investigación que se estaba llevando a cabo.

Otros aspectos a considerar relativos al papel de la formadora, ya que afectan de forma implícita la metodología de la formación, son los sentimientos y las expectativas de la formadora. Los sentimientos y las expectativas manifestadas por mi como a lo largo de la formación están asociados a la valoración que realizo sobre el desarrollo de las innovaciones educativas y al deseo de mejora constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula.

Papel de la formadora

El professor Miguel m'ha comentat que és bastant rígid i exigent amb l'alumnat i que no està acostumat a funcionar d'una altra manera que no sigui la de seguir una pauta (...) concreta. Li he manifestat que aquesta investigació seria també una oportunitat per aprendre d'aquesta experiència. Li he proposat que es deixés portar per aquestes metodologies de treball que aniríem preparant setmana a setmana (...) i decidint sobre la marxa... (IF:RSRA1/ESO)

Avui, encara que no hagi sortit satisfeta de la classe, considero que la sessió ha anat millor que l'anterior, i això perquè hem parlat d'alguns aspectes més controvertits en relació a la temàtica. (IF:RSIE3/EP)

La relación que se establece entre los docentes colaboradores y la investigadora-formadora también es un elemento importante a considerar en la metodología de la formación, puesto que contribuye a crear un ambiente propicio o inhibitorio de los aprendizajes de los participantes. En el caso de Secundaria, observé que la relación docente-formadora generó un clima de confianza que sirvió de apoyo a las inseguridades causadas por la puesta en marcha de la innovación educativa en el aula.

Relación docente-investigadora/formadora

[¿Cómo piensas que ha funcionado la colaboración docente-formadora en el desarrollo del proyecto?] Yo creo que muy bien,...ehhh..., a parte de que nos llevamos muy bien... Nos conocemos, pero no tenemos trato laboral ni de amigos, pero...a lo largo del proyecto,...no sé, como es algo nuevo que me creaba muchas inseguridades, ha sido una asignatura, como te he dicho al principio, no es lo mío, no es la mía, algunas cosas, sí, al tener apoyo de... yo sé que hay muchas cosas en que tu eres la profesional, en el sentido que... lo dominas muchísimo, entonces

tenía esa tranquilidad... que estabas allí. (EMiguel)

[¿Ves alguna cosa que se podría mejorar, algún aspecto en la **relación entre docente y formadora?**] Igual a las dos nos falta un poco de empuje a la hora de hacer las cosas pero esto ya va en nosotras. (...) Más decisión, a la hora de tomar decisiones, pautar las sesiones,..Nos ha costado programar...bueno, qué vamos a hacer...pensarlo bien o tirarlo para adelante, tardábamos más (...) No sé si te pasaba, yo pienso en lo que tú estabas pensando y tú piensas en lo que yo estaba pensando... bueno ...,un poco, a ver, si ella piensa así, podemos adaptarlo, a veces lo dices, lo haces y ya está... (EJúlia)

Por otro lado, la experiencia y el no saber de la investigadora-formadora son aspectos que también repercuten en la metodología adoptada en la formación, pues pueden facilitar o dificultar el proceso de formación desarrollado.

Experiencia

La experiencia del treball anterior és una contribució molt positiva i valiosa per començar un de nou (IF:DC/ESO)

No saber

Esto también pasó porque...también era la primera vez que yo contactaba con los proyectos de trabajo. Hoy lo habría hecho de otro modo... (IF:EJúlia)

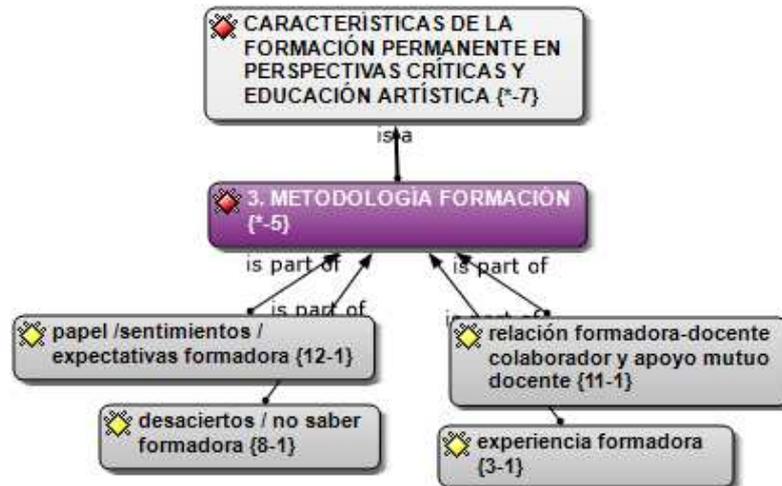


Figura 76: Vista de red de la categoría "Metodología de la formación".

Contenidos formación

La categoría contenidos de la formación (0,57%) se estructura en torno a dos elementos:

a) contenidos teóricos y b) idea muy general sobre los contenidos de la formación

o no recuerdan los mismos (ver figura 77). El diseño del proyecto piloto de formación integró un conjunto de contenidos para que el profesorado pudiera alcanzar los objetivos que la formación planteaba. Los contenidos de la formación se refieren a todos los conocimientos disciplinarios, pedagógicos, prácticos y contextuales distribuidos por los cinco ámbitos del seminario: 1) una revisión de las tendencias de educación artística, 2) la educación artística desde un marco de perspectivas críticas, 3) los referentes de pedagogía crítica, 4) fundamentación metodológico-pedagógica, y, 5) la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (ver *Contenidos del seminario* del presente capítulo). Ya durante el desarrollo del seminario fui consciente de la dificultad de llegar a asumir todos los contenidos previstos para esa primera etapa de la formación, lo que me llevó a proceder a un primer reajuste de las sesiones en el sentido de disminuir los contenidos de cada sesión (ver *Conflictos relacionados con los contenidos de la formación* del presente capítulo). Y, aunque entre los contenidos del seminario se contemplaba un análisis de casos y ejemplos de cómo en la práctica educativa las ideas tratadas se materializaban en la práctica educativa, la valoración que los docentes colaboradores realizaron sobre los contenidos de la formación en esa primera etapa, fue que eran mayoritariamente de tipo teórico, lo que me lleva a considerar que en esa primera etapa de la formación, los docentes no llegaron a establecer vínculos entre los conocimientos abordados y sus prácticas docentes implícitas.

Contenidos teóricos

Bueno, la primera parte del curso era más teoría, pero luego, como he dicho antes, las ideas de qué y cómo proponerles a los alumnos,..., lo que era posible llevar a cabo. Antes era cómo, pero ¿qué vamos a hacer? A pesar de algunas pinceladas que ibas dando... no sólo en la última sesión, en las dos últimas era más palpable. (EMiguel)

La teoría nos quedaba a veces un poco... Pero luego ha tenido un significado, al verlo en la práctica. (EJúlia)

Otro aspecto que permite reafirmar esa idea de desvinculación de las ideas tratadas durante el seminario y la experiencia práctica de los docentes es el hecho de que en los casos de estudio, los docentes se quedasen con una idea muy general sobre los tópicos trabajados, o no recordasen ninguno de ellos..

Idea muy general sobre los contenidos de la formación o no recuerdan los mismos

[¿Has adquirido algunos nuevos conocimientos a través del seminario de formación?] Sí. [¿Puedes destacar alguno o alguno que te acuerdes?] Sí y es una idea que en la universidad nos la marcaban mucho: hacer una asignatura (...) más globalizada, no una asignatura en la que te puedas centrar únicamente en esto. Hacer que el colegio no sea tan cerrado, que se abra al barrio, a la ciudad. Esto es una cosa que en la universidad lo habíamos estudiado mucho, lo habíamos hablado mucho. Lo veía como muy teórico, todo queda muy bonito y en el aire y, bueno, a lo mejor se puede hacer más de lo que parece, y eso, globalizar un poco. Ya conocía

la corriente pero me ha parecido más palpable. Que sí, que se puede hacer. (EJúlia)

[¿Has adquirido algunos conocimientos a través del seminario de formación?] Sí.
[¿Puedes destacar alguno o algunos? ¿Alguna idea que te acuerdes?] Me acuerdo muy poco...pero si tengo la sensación cuando estaba con los apuntes... la sensación de, qué interesante esto, no tenía ni idea... Si me pides que te marque alguno, no lo sé. (EMiguel)

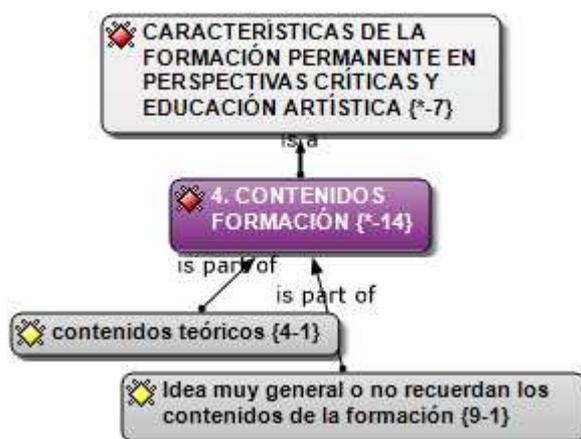


Figura 77: Vista de red de la categoría "Contenidos de la formación".

En consecuencia, esta información lleva a repensar que los contenidos de la formación se deberían centrar en torno a la reflexión práctica, enfatizando los estudios de caso así como posibles simulaciones y dramatizaciones. Pienso además, que el hecho de intercalar el seminario y la innovación educativa daría la oportunidad de que los conocimientos teóricos introducidos pudiesen partir de su propia práctica docente, para así favorecer la significatividad y la concreción de los aprendizajes a lograr con los docentes.

La finalización del marco teórico de perspectivas críticas y educación artística y la primera conceptualización que realizo sobre planteamientos docentes críticos ofrece nuevas ideas para reestructurar esta componente de la formación (ver *Conflictos relacionados con los contenidos de la formación* del presente capítulo). No obstante, el análisis de datos sugiere una nueva estructura.

Anteriormente, se afirmó que en un momento avanzado de la fase de interpretación de la información, en la que se trató de relacionar las categorías emergentes con las preguntas de investigación, pude observar que las categorías que se vinculan con el papel y el saber docente (*actitudes docentes, hábitos docentes y aspectos cognitivos, valores docentes, concepción sobre el conocimiento y aprendizaje, papel del estudiante, planificación educativa, contenidos educativos, actividades educativas, estrategias, dinámicas y recursos educativos y evaluación educativa*), permiten no sólo conceptualizar un

planteamiento docente crítico en educación artística, sino que podrían constituir la concreción sobre la práctica educativa de un marco de referentes críticos, puesto que en ese conjunto de elementos (categorías) se concretan una serie de concepciones epistemológicas, ideológicas, educativas, pedagógicas y psicológicas y las dinámicas del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, este conjunto de elementos, podrían convertirse en los propios contenidos de una propuesta de formación permanente fundamentada en un marco de perspectivas críticas (ver figura 78).

Pienso también, que la estructura de la macrocategoría “Papel y saber docente”, al ofrecer una sistematización conocida de los docentes y del lenguaje de los documentos curriculares, podría favorecer la comprensión de los docentes sobre el tema.

Otro aspecto que se podría contemplar en el replanteamiento de los contenidos de la formación sería contrastar, a partir de la sistematización apuntada, los propios planteamientos de los docentes participantes y los que se proponen desde un marco de perspectivas críticas, para posibilitar la revisión de las propias creencias docentes.

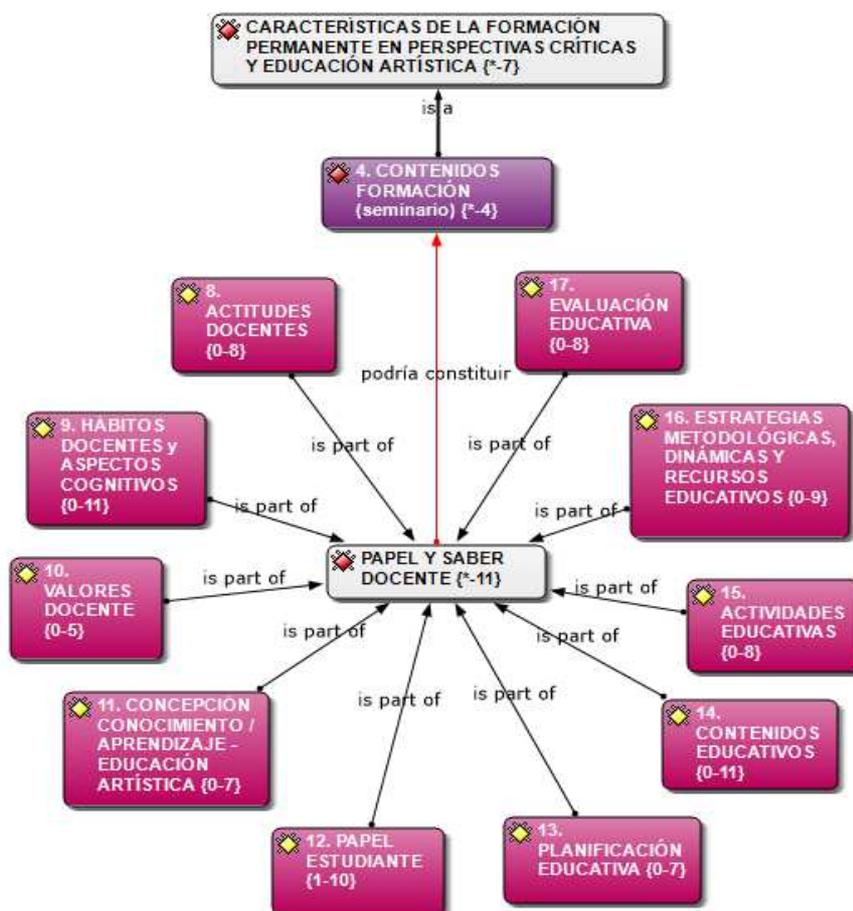


Figura 78: Vista de red de la relación entre la macrocategoría “Papel y saber docente” y la categoría “Contenidos de la formación”.

Sesiones formativas (seminario)

Otra de las categorías referentes a las características de la formación es la de *sesiones* formativas (0,35%). Ésta, se estructura en torno a los indicadores: **actividades y dinámicas** y **recursos y materiales** (ver figura 79).

Cuando diseñé el proyecto piloto de formación permanente y, concretamente en el momento de idear el seminario de perspectivas críticas y educación artística, hice una previsión de las sesiones formativas, de la estructura de las mismas, contemplé unas actividades, unos recursos y unos materiales formativos para que se pudieran desarrollar los contenidos previstos y lograr los propósitos marcados para esta etapa de la formación. Ya durante el desarrollo de esa primera etapa de la formación fui detectando diversas carencias, relacionadas con esos ámbitos de la formación y nuevas ideas para replantearlos, que incluí en el apartado *Conflictos relacionados con las sesiones, actividades y recursos de formación*. En ese apartado me referí, en relación a la estructura de las sesiones y a las dinámicas desarrolladas, a la posibilidad de introducir actividades de reflexión individuales y por escrito, previamente a las actividades de reflexión en grupo, o a la posibilidad de estructurar las sesiones en torno a la propuesta que realiza Smyth (1989) sobre el desarrollo del concepto de reflexión. También aludía la posibilidad de ampliar las actividades prácticas: incluir actividades a partir de la práctica vivida, actividades de autoconocimiento y de interpretación crítica de artefactos culturales. Sobre los recursos también mencioné que la disminución de contenidos por sesión se debería reflejar en las diapositivas empleadas, incluyendo más imágenes, i partiendo más a menudo de éstas para introducir los contenidos formativos.

Asimismo, los resultados que emergen del análisis, ofrecen información para replantear ciertos aspectos vinculados con los ámbitos de la formación. El código “actividades y dinámicas”, indica que la participación de los docentes fue creciendo a medida que avanzaba el seminario, pero sería conveniente que las dinámicas a desarrollar invitasen a la participación desde su inicio.

Otro aspecto que los docentes destacaron como comentarios de mejora en el momento de valorar las dinámicas de las sesiones, fue la de condensar las ideas abordadas y la de contemplar un espacio de preguntas y respuestas relacionado con la temática. La primera observación realizada vuelve a reforzar la necesidad, apuntada anteriormente, que los contenidos de la formación contemplen de forma clara la repercusión de los temas abordados sobre la práctica educativa. En cuanto a la segunda observación y, aunque durante las sesiones no se previó un espacio específico de preguntas y respuestas, a lo largo del seminario los docentes tuvieron la posibilidad de expresar, en todo momento, sus comentarios y/o cuestiones sobre las temáticas tratadas.

Actividades y dinámicas

Que lo sinteticen...lo que vas hablando... y un power point es más para acompañar, con imágenes, con frases y... pero, eso ya cada uno. Luego el formador ya irá explicando... (EJúlia)

En algunos casos, quizás...lo mismo...ir más al grano sobretodo en el tema de apuntes y después o responder preguntas por nuestra parte... O sea, a partir del esquema que era suficientemente claro,... en el momento que no es claro, yo planteo la pregunta, tu respondes y ahí es donde queda todo claro. (EMiguel/ESO)

Otro aspecto referido por los docentes sobre los recursos formativos empleados fue el de que presentasen menos información y un aspecto más esquemático y visual.

Recursos y materiales

La idea sería que fuesen un poco más cortas [las sesiones formativas]...ya el PowerPoint debería ser más dinámico para encajar la misma información en un menor espacio de tiempo (...) partir de esa base, igualmente esquemática para después (...) ampliar, desarrollar. (EMiguel)

Igual tengo la sensación que el power point es más visual con cosas cortas... lo que yo tenía entendido... (EJúlia)

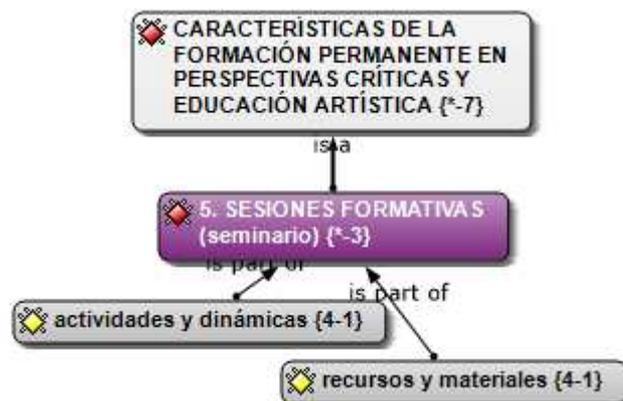


Figura 79: Vista de red de la categoría "Sesiones formativas".

Sesiones de reflexión-acción (innovación educativa)

La categoría "sesiones de reflexión-acción" (2,35%) se constituye en torno a los elementos: **reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, previsión educativa / reajuste de las sesiones educativas, y elaboración de recursos y materiales educativos** (ver figura 80).

Las sesiones de reflexión-acción desarrolladas a lo largo de la innovación educativa fueron sustancialmente diferentes en los dos casos de estudio, debido al itinerario seguido en el desarrollo de los proyectos de trabajo.

En Primaria, el recorrido se inició con la planificación educativa previa al contacto con el grupo (ver *Relato del proyecto de trabajo de Primaria: Arte y alimentación* del presente capítulo). En consecuencia, las sesiones de reflexión-acción en Primaria, se centraron en la reflexión sobre ciertos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula, en el reajuste de la planificación en función de la respuesta de los niños y niñas y de las necesidades o dificultades surgidas, y en algún caso, en la elaboración de materiales educativos.

En Secundaria, estas sesiones incluyeron la reflexión sobre los procesos que se estaban desarrollando, una previsión educativa en función de los intereses del grupo, la previsión de actividades y de estrategias metodológicas, la elaboración de recursos y materiales, el reajuste de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. No obstante, en el proceso de análisis, agrupo las unidades de significado recogidas, únicamente en torno a los tres indicadores mencionados en el párrafo anterior, indicando con ello una estructura posible de este tipo de sesiones de reflexión-acción docente.

Reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje

No voldria que l'aula d' Educació Artística es confongués amb una classe de Medi! A més a més, ja me n'he adonat que estem dedicant massa temps a la teoria. He sortit bastant desanimada ja que hem estat parlant (professores i alumnes) tot el temps. Hem de repensar la programació. (IF:DC/EP)

En estas sesiones realizamos la evaluación conjunta de cada portafolio y sobre cada recorrido de aprendizaje. (IF:RSRA6/ESO)

Previsión educativa / reajuste de las sesiones educativas

El que estava programat per a una sessió, s'ha convertit en dues i hem de reajustar la programació, treient potser aspectes teòrics que pensàvem treballar en pro d' un temps d' activitats practiques. (IF:DC/EP)

Per condicionants de temps, hem anul·lat la visualització del anunci de moda i priorizat la visualització d'un video sobre l'activitat de les empreses tèxtils multinacionals (en concret la del Grup Otto i la C&A) en països del Sud. (IF:RSRA4/ESO)

Elaboración de recursos y materiales educativos

Per facilitar el dibuix de l' envàs hem creat unes plantilles amb formes diferents, que corresponen a diversos tipus de envàsos, les quals han agilitzat molt la feina de disseny. (IF:RSIE8/EP)

Hem elaborat una fitxa per als alumnes que els permeti reflexionar sobre alguns dels avantatges i desavantatges de l'activitat d'aquestes empreses en aquests països. (IF:RSRA4/ESO)

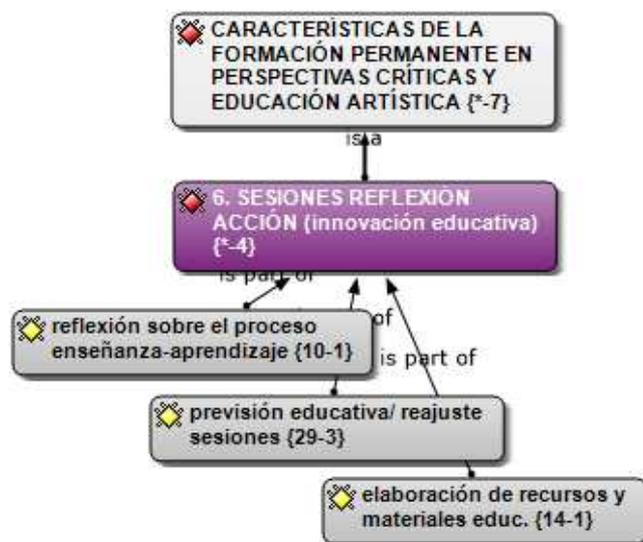


Figura 80: Vista de red de la categoría "Sesiones de reflexión-acción".

Sesiones educativas (innovación educativa)

La vía elegida para llevar a la práctica educativa las orientaciones que se desprenden del marco de perspectivas críticas, no únicamente una vía metodológica tal y como se argumentó anteriormente, fue a través de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Por consiguiente, la estructura básica de las sesiones educativas tuvo que ver con la secuencia de pasos que conlleva el desarrollo de un proyecto de trabajo en el aula. Puesto que en Primaria fueron suprimidas algunas de las etapas del desarrollo del proyecto (por ejemplo, cuestiones y temas de interés para el grupo, negociación del proceso de enseñanza y aprendizaje), no se evidenciaron unidades de significado referidas a todos los indicadores que estructuran esta categoría.

El análisis de los datos pone en evidencia que la categoría sesiones educativas (15,97%) se estructura sobre tres macroindicadores, que identifican tres fases importantes en el desarrollo de un proyecto de trabajo: **inicio del proyecto**, **momento central del proyecto** y **punto de llegada del proyecto**. En torno a estos macroindicadores, se organizan los elementos (códigos) pertenecientes a alguna o varias categorías del "Papel y saber docente" (ver figura 81). Estos elementos pueden constituir las pautas de la actividad a desarrollar por docentes y estudiantes, ciertos aspectos relativos al papel del docente y del estudiante, o a alguna de las dimensiones del proceso enseñanza y aprendizaje (currículo, actividades, evaluación). Lo significativo de esta categoría es que pone en evidencia los elementos centrales del marco de perspectivas críticas, y no solamente del referente de los proyectos de trabajo, en la praxis educativa, ofreciendo una visión sintética de ese proceso.

Lo primero que se destaca del análisis es la presencia del diálogo o de una relación

dialógica que atraviesa las tres fases de un proyecto de trabajo. Al **inicio del proyecto** y a través del **diálogo**, el docente debe buscar conectar con los intereses de los estudiantes, es decir, con la experiencia subjetiva del grupo. Conocer lo que es relevante para el grupo, que no sólo significa que les guste, sino también que les implique y les desafíe. Asimismo, deberá indagar e investigar sobre el tema elegido, buscar y seleccionar materiales con criterios de actualidad, de interés y de relevancia en los ámbitos social, cultural, político y poder hacer una cierta previsión metodológica flexible sobre la articulación de los contenidos y actividades con la práctica educativa

Para lograr conectar con los intereses de los estudiantes se puede partir de conocer las **cuestiones y temas de interés para el grupo** y de aquí la elección por los estudiantes de un **tema o problema de estudio**. En función de éste, se puede determinar el **hilo conductor del proyecto** de trabajo y las **hipótesis** que orientarán la indagación del grupo. Paralelamente, el docente tratará de relacionar estos intereses con las prioridades curriculares o del Programa Curricular de Centro y realizar una primera especificación de los contenidos a tratar y de los **objetivos de aprendizaje** a alcanzar con el proyecto de trabajo. Posteriormente, se ha de negociar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el grupo (**negociación del proceso de enseñanza y aprendizaje**) en el que se deben dejar por escrito esas intenciones, las cuales van a reforzar la conciencia de aprender y favorecerán la implicación y la motivación de los estudiantes. El currículo se ha de ir construyendo en forma de red o collage (**currículo en forma de red**) siendo el tema o problema de estudio el que va a reclamar la convergencia de conocimientos de los diversos saberes o disciplinas (**interdisciplinaridad/globalizar**).

Diálogo y debate docente/ estudiante

Durante el proyecto (...) partíamos de lo que ellos decían, preguntando, involucrándolos. (EJúlia)

Al Professor Miguel li va sorprendre el ritme i la resposta que ens va donar la classe. A mi en particular, a més d'això i com he comentat abans, el continu diàleg (...). (IF:RSIE1/ESO)

Cuestiones y temas de interés para el grupo

A través d'aquesta dinàmica van sortir els temes "les drogues" en l'àmbit escolar i en l'àmbit esportiu, i la "toxicoddependència". Com a justificació, els alumnes es van referir a que els agradaria conèixer més aquesta realitat per conscienciar-se del perill que representen aquestes substàncies. (IF:RSIE1/ESO)

Tema o problema de estudio

Al final s'ha votat i s'ha donat una mena de empat entre els temes de la "Violència de gènere" i la "Moda". Com ja passaven de les cinc de la tarda vam decidir que nosaltres, els professors fariem el desempat segons veiéssim les possibilitats de treball i desenvolupament del tema. (...) Vam acabar per elegir el tema de la "Moda" pel fet de ser també la moda, una disciplina artística i pel caràcter de proximitat amb la Plàstica. (IF:RSIE1/ESO)

Formulación de hipótesis de trabajo

Seguidament, vam explicar que el segon moment d'aquest fase de definició del projecte tenia a veure amb la definició de les hipòtesis de treball, del que volíem aprendre i aprofundir en aquesta investigació del grup. (IF:RSIE2/ESO)

Objetivos de aprendizaje

En la sessió de treball d'avui amb el professor Miguel hem definit els objectius del projecte de treball, tenint en compte els interessos dels alumnes, els objectius del PCC i les competencies definides per aquest cicle d'estudis. (IF:RSRA2/ESO)

Negociación del proceso enseñanza y aprendizaje

Seguidament, vam reprendre (...) els objectius, que van ser establerts pels professors a partir d'una selecció de temes i activitats proposats en l'índex que havíem construït entre tots. Així que vam anar presentant els vuit objectius d'aquest projecte, aprofundint cadascun d'ells, afegint exemples perquè els nois i noies els fessin més seus. Ells els van posar per escrit. Aquest document serà el primer que ha de aparèixer en cada portafoli. (IF:RSIE4/ESO)

Currículo en forma de red

Comparativamente con lo que yo hago, es un abismo, lo que yo hago es cerrado. Y allí iba evolucionando porque el tema lo escogieron,...las variaciones,... no es que se haga a lo loco,..., era totalmente abierto. Les dabas una libertad y ellos podían ir construyendo, con mucha menos intervención de tu parte, mucho más protagonismo de los alumnos.... (EMiguel/IF/ESO)

Interdisciplinariedad / globalizar

[¿Has percibido si a raíz del proyecto, han establecido más relación con otras asignaturas o con otros saberes?] Sí. (...) Hombre, claramente con...Medi, que está clarísima... (...)También ha tenido relación con Ética y Religión porque hablamos de problemáticas más... que no todo el mundo tiene los mismos recursos, alimentación (...) si ya no es directamente con Religión, con otros valores. (...) con cultura, por ejemplo (...) no sólo visual... (...) la cultura del país, la gastronomía (...) alimentación, salud... (EJúlia/EP).

Con temas de Estética, de corrientes artísticas, de arte, de temas sociales... con autores, con creadores... con tendencias de moda, con diferentes diseñadores actuales, nacionales e internacionales,..., no sé qué más... (EMiguel/ESO)

En el **punto central del proyecto**, los artefactos culturales constituyen el lugar de partida para dialogar y transitar por los temas o problemas de estudio (**exploración de las manifestaciones de cultura visual**). La exploración que realizan docentes y estudiantes sobre estos artefactos, posibilita desvelar ciertas posiciones de poder que entran en juego a través del imaginario cultural, contribuyendo a una mirada más crítica, y con ello, a desarrollar nuevos posicionamientos en relación al tema de estudio (**interpretación crítica / construcción de significados**). Se busca una aproximación comprensiva a los

artefactos culturales, que se materializa no solamente en la interpretación crítica de los mismos, sino también, en la producción artística en múltiples alfabetos: visuales, escritos, multimedia, entre otros (**expresión múltiples alfabetismos**).

En este proceso, se atribuye una autonomía importante al estudiante (**autonomía estudiante**), quien, para tratar de dar respuesta a las preguntas o con tal de cubrir los objetivos delimitados inicialmente, ha de participar en la búsqueda de información (**indagación estudiante / investigación en múltiples medios**) y llevar a cabo el tratamiento de ésta (**aprendizaje de estrategias**), lo que tiende a avivar la conciencia y la responsabilidad sobre sus aprendizajes. Las actividades educativas tienden a promover el **trabajo colaborativo** entre estudiantes y la organización y distribución de las tareas según las aptitudes de cada uno.

Exploración de las manifestaciones de cultura visual

El sisè grup a presentar la investigació va portar l'univers visual dels skaters, rollers i scouters, i l'obra dels dissenyadors de moda Toni Hawk i Andrew Reynolds (IF:RSRA3/ESO).

A veure, ara anem mirant algunes imatges de publicitat d'alguns aliments i anem analitzant una mica... (IF:RSIE6/EP).

Interpretación crítica

Pues en este caso, una preocupació excessiva con estos patrones de belleza, que en este caso eran impuestos por la cadena de televisión en la que trabajaba, llevan a poner en riesgo su salud... físicamente ya no es..., es un esqueleto...menos de lo que se puede permitir. Entonces, la moda afecta también a las personas... (IF:RSIE4/ESO).

(Diálogo RSIE6/EP)

- *Un anunci d'un supermercat. (...) I què és el que vol l'anunci del supermercat Eroski? A veure, si algú m'ho sap contestar. El senyor que és propietari d'aquest supermercat posa l'anunci a la TV. Per què posa l'anunci a la Tele, aquest senyor?, perquè vol sortir a la tele, o vol alguna cosa més? A veure... (Júlia)*

- *Perquè comprin! Per comprar... (Niños)*

- *Que la tele vol que nosaltres estiguem atents a la publicitat, a tots aquests anuncis. Aleshores (...) què volen els propietaris d'aquestes marques? Que nosaltres donem els diners a la seva empresa i ells es puguin enriquir amb els diners de tots (Júlia).*

Trabajo colaborativo estudiantes

(Diálogo:RSIE12/ESO)

- *Hemos aprendido a trabajar más en grupo, a exponer nuestras opiniones y decidir cuál es la mejor... (Adam)*

- *Es verdad. Esto también es muy importante,...a veces no podemos hacer todo a nuestra manera porque estamos trabajando en un grupo en el que todos tienen que*

dar su aportación y todos cuentan. (Ana Maria)

Autonomía estudiante

Exacto...sienten...un protagonismo real (...) que tienen poder, que llevan las riendas del proyecto... algo muy interesante. (EMiguel/ESO)

Tampoco era decir todo lo que iban a hacer exactamente sino una propuesta y a partir de aquí no tenía que explicar... (EJúlia/EP)

Indagación / investigación en múltiples medios

Activitats previstes: (...) Investigar en familia: explicació de l'activitat i distribució dels fulls per a les famílies. (IF:RSIE4/EP)

Hemos aprendido a buscar información en diversos medios (...) Me parece que esto es muy importante también, que nos podemos mover, podemos coger un libro, ir a internet a buscar información en grupo... (IF:RSIE12/ESO)

Estrategias de aprendizaje

(Diálogo:RSIE13/ESO)

- *En lugar de trabajar en Word y guardar en el disco duro o en un pen, la utilidad del google docs es que lo guardáis de manera virtual,..., no está colgado para nadie, sólo para la gente que puede acceder a él y para la gente con quien compartes ese documento. Esto te da pie a que si es un trabajo en grupo de cuatro o cinco personas, en cualquier momento todos pueden acceder a internet, modificarlo... (Miguel)*

- *Yo (...) estoy trabajando sobre la moda [por ejemplo]... tengo estas fotos (...), las pego en el documento que quiero que mis compañeros de grupo vean. Entonces, si me parece adecuado, hago un comentario... (Ana Maria)*

Activitats previstes: ordenació dels treballs segons l'índex. (IF:RSIE12/EP)

Expresión múltiples alfabetismos

Avui tenim previst tractar el tema del disseny gràfic aplicat a la creació d'una nova marca de galetes més sana i al projecte del seu envàs (IF:RSIE7/EP).

Per reflexionar individualment a casa, els hem donat una mena de fitxa que els permetrà posar per escrit les idees que hem tractat durant la sessió d'avui (IF:RSIE9/ESO).

En el **punto de llegada del proyecto**, que no un punto final, se trata de reflexionar conjuntamente sobre los conocimientos que se han podido extraer del proyecto y sobre los aprendizajes desarrollados por el grupo (**recordar lo aprendido**) y en él se puede realizar un índice final, tratando de ordenar esas ideas. En ese momento también se trata de contrastar el índice final con el índice inicial, para poder observar qué apartados fueron cubiertos del primer índice y cómo. Este espacio de diálogo y de evaluación sobre el recorrido realizado en el proyecto propicia especiales oportunidades para enlazar con

nuevos temas, problemas y proyectos (**enlazar con nuevos proyectos**).

El movimiento siguiente podrá consistir en reflejar el recorrido de cada estudiante en el portafolio individual (**elaboración del portafolio**). Aquí no se trata solamente de depositar las evidencias de este proceso en un contenedor, sino que se intenta es que su elaboración recoja la reflexión y la narración del proceso vivido, lo que a su vez va a conllevar la elaboración de pequeñas descripciones, mapas, encabezamientos o reflexiones que vinculen los diversos materiales que lo componen. De esta manera, el portafolio se vuelve una herramienta para materializar los aprendizajes de cada estudiante y consecuentemente un recurso para la evaluación docente.

Recordar lo aprendido / realización índice final

Seguidament, hem començat fent un resum de del que hem après fins ara i de les activitats que hem realitzat. (IF:RSIE9/EP)

En esta parte de la reflexión final, toman conciencia de lo que han aprendido. Es cuando [se dan cuenta que] (...) hemos hecho más de lo que pensábamos. (EMiguel/ESO)

Enlazar con nuevos proyectos

Esto del hambre en el mundo...aunque lo habláramos poco, se quedan muy pensativos y en otras asignaturas, Medi o Religión, que lo puedes trabajar, se quedan muy...muy parados, muy pensativos... tienen conciencia (...) creo que es un tema que hubiera estado bien trabajar porque les interesa, además... que les impacta (...). (EJúlia/EP)

En el últims minuts vam anar a l'aula de tecnologies a fer les fotos de les peces i complements acabats i alguns alumnes em van preguntar si després de Setmana Santa seguiriem amb el projecte. (...) Després va sorgir l'idea de realitzar una exposició en l'espai sobre tot el procés realitzat i les peces produïdes. Demà ja ho tornarem a parlar. (IF:RSIE13/ESO)

Elaboración portafolio individual

Empiezan el portafolio con la realización de la identificación individual. (...) Anotamos los objetivos del proyecto en la pizarra. Los alumnos /as los anotan en una hoja, que posteriormente se integrará en el portafolio. (IF:RSIE2/EP)

Després els hem recordat que totes les evidències haurien de portar un encapçalament o títol que sintetitzés el contingut del document. També els hem demanat la realització de petites descripcions de les imatges i del procés seguit, per tal que que qualsevol persona pugui fer una lectura, el més clara i aproximada possible, del que va ser el projecte de treball. (IF:RSIE14/ESO)

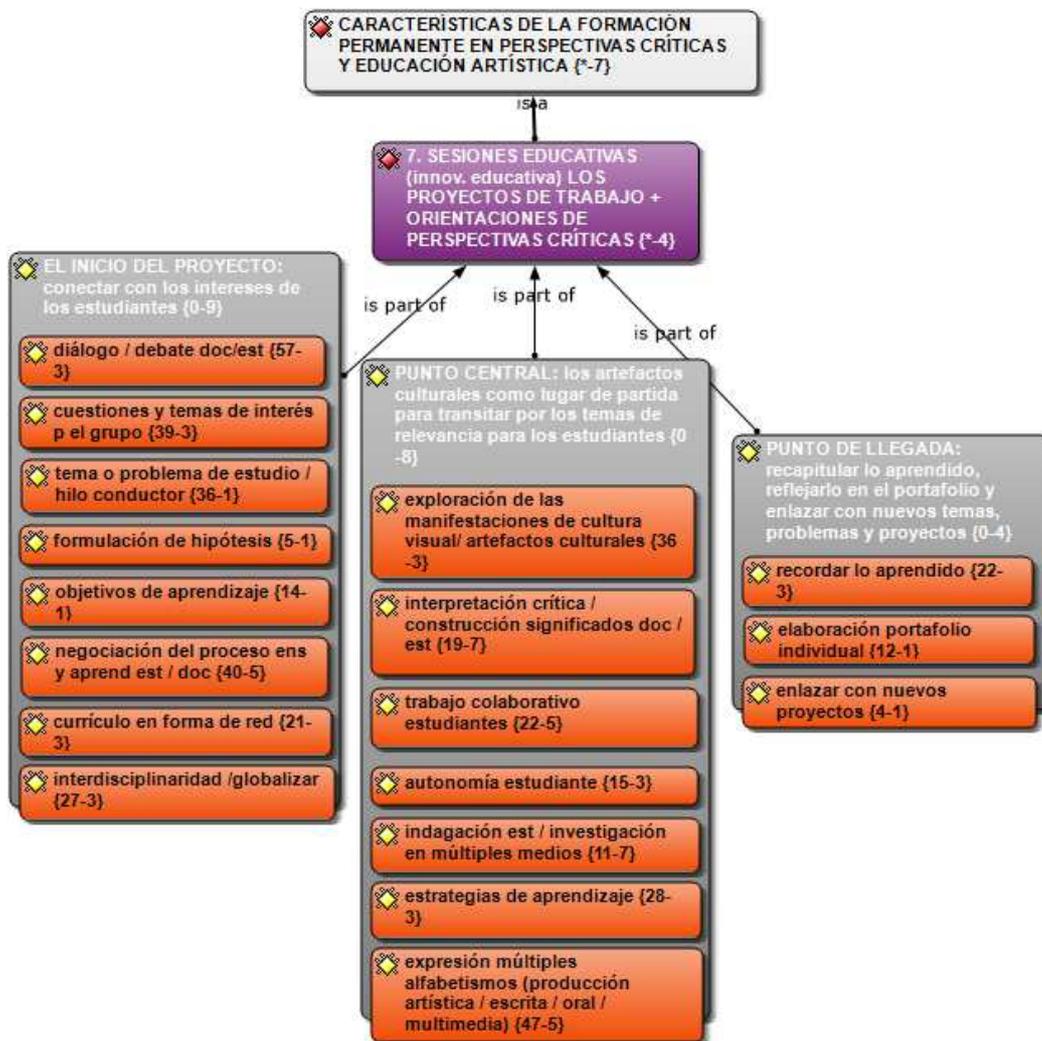


Figura 81: Vista de red de la categoría "Sesiones educativas".

3.2. Planteamientos docentes convencionales y críticos en la práctica educativa

El proceso de análisis de la información evidencia con mayor frecuencia, elementos relacionados con **el papel y el saber docente** (78,34%). Las categorías que se constituyen en torno a esta macrocategoría son: **actitudes docentes, hábitos docentes y aspectos cognitivos, valores docentes, concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje, papel del estudiante, planificación educativa, contenidos educativos, actividades educativas, estrategias, dinámicas y recursos educativos y evaluación educativa** (ver figura 82). Este conjunto de categorías ofrece información sobre el papel y los conocimientos que maneja el docente antes y durante la formación.

Tal y como he mencionado previamente, cada una de estas categorías está configurada por una variedad de elementos (códigos) que en la mayoría de los casos, se pueden asociar a un tipo de planteamiento docente crítico, o bien a un tipo de planteamiento docente convencional. Como referí anteriormente, no resultan forzosamente críticos los planteamientos docentes desarrollados durante la formación, ni convencionales, los manifestados en sus prácticas docentes previas. Es decir, los planteamientos docentes adoptados antes de la formación ya podrían evidenciar rasgos de un planteamiento docente crítico, aunque éstos no se observan antes de la formación.

Anteriormente, he conceptualizado un planteamiento docente crítico como aquel que, en la práctica educativa, prioriza alguno(s) de los elementos comunes a las diversas perspectivas críticas: redimensionamiento de la relación sujeto-objeto; la importancia del diálogo y de los modos narrativos; la comprensión crítica y reflexiva; el aprendizaje colaborativo; la alteración de las fronteras de las disciplinas y el énfasis en las micronarrativas; el fomento de los métodos múltiples; la conexión del proyecto educativo al ámbito de la comunidad, con la intención de desvelar situaciones de dominación y la posibilidad de contribuir al cambio social (ver *Planteamientos docentes críticos: una primera conceptualización* del capítulo I). Sin embargo, el conjunto de elementos que dentro de cada una de las categorías del “Papel y saber docente” se asocian a un tipo de planteamientos docentes críticos, podría servir para ahondar en un planteamiento docente con estos contornos y reconceptualizarlo. Estos elementos abordan aspectos relativos al papel del docente (actitudes, hábitos, aspectos cognitivos, valores) al papel de los estudiantes, aspectos disciplinares, pedagógicos y contextuales, y una visión de cómo en la práctica educativa se pueden traducir tales elementos.

Por otro lado, la emergencia de elementos asociados a un tipo de planteamiento docente convencional en educación artística permite, por contraste, ofrecer una perspectiva de lo que no es un planteamiento docente crítico. De hecho, estos elementos constituyen

indicadores de determinadas concepciones del saber (industrial, comunicativa y perceptiva, las observadas en los casos de estudio) que, una vez analizados y descubiertos, podrían contribuir a la comprensión del docente sobre cuál ha de ser su papel desde un marco de perspectivas críticas. Por consiguiente, esta información permite dar respuesta a las otras dos subpreguntas de la investigación: *¿qué se entiende por planteamiento docente crítico en Educación Artística?* y *¿cuál ha de ser el papel del docente y qué saberes ha de tener para que su planteamiento docente resulte crítico?* (ver cuadro 10, *Sistema de categorías emergente relacionado con las preguntas de investigación* del capítulo III).

Otro aspecto que tiene interés observar y que emerge en el análisis, es la coocurrencia de planteamientos docentes críticos y convencionales durante el desarrollo de la formación. En el capítulo anterior, expresé algún argumento que podría justificar el por qué de su ocurrencia y presenté la frecuencia con la que se observaron durante la formación (ver cuadro 8, *Frecuencia y porcentaje de las unidades de significado referidas a la macrocategoría papel y saber docente* del capítulo III). En cada una de las vistas de red de las categorías del “Papel y el saber docente”, se pueden observar los vínculos que se establecen entre los códigos de la categoría y su asociación con un planteamiento más de tipo convencional o de tipo crítico, así como el momento en el que se verifica (comportamientos y conocimientos docentes): antes de la formación, durante la formación, o antes y durante la formación.

En el presente apartado procedo a la interpretación de los resultados que surgen del análisis sobre las siguientes categorías: actitudes docentes, hábitos docentes y aspectos cognitivos, valores docentes, concepción sobre el conocimiento y aprendizaje, papel del estudiante, planificación educativa, contenidos educativos, actividades educativas, estrategias, dinámicas y recursos educativos y evaluación educativa.

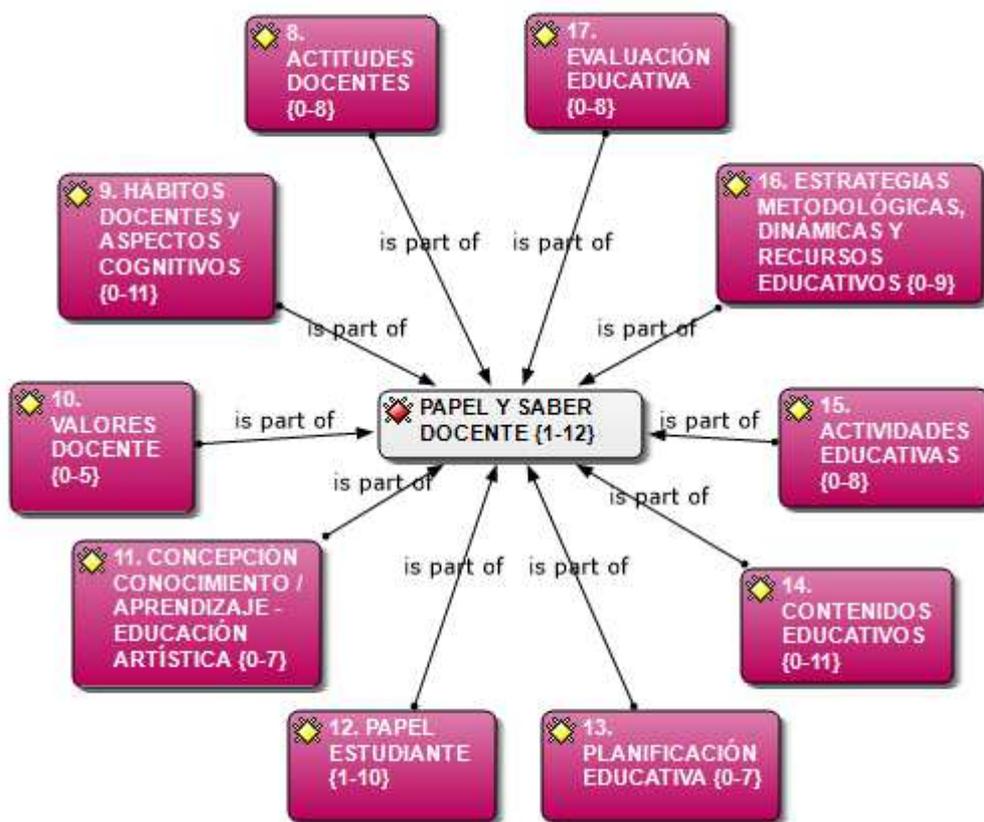


Figura 82: Vista de red de la macrocategoría "Papel y saber docente".

Las actitudes docentes

El análisis de la información pone de manifiesto ciertos elementos que me llevaron a incluirla categoría actitudes docentes (4,57%). Esta categoría hace referencia al papel docente y se estructura en los siguientes elementos: **actitud rígida / exigente, autoritaria, mediadora / moderadora, actitud crítica, flexibilidad / actitud abierta y experimentación** (ver figura 83).

En el acercamiento al contexto de la investigación y previamente al desarrollo del proyecto piloto de formación permanente, observé que los docentes en las clases de Educación Plástica (EP) y Visual y Plástica (ESO) tendían a manifestar actitudes predominantemente **rígidas / exigentes** (EP y ESO) y **autoritarias** (ESO).

Rígida / exigente

En consecuencia [la profesora] limita las soluciones de tipo expresivo o creativo que surgen naturalmente en el desarrollo de la clase. Esto se verifica cuando propone el color con el cual han de realizar la cestita, en la orientación del soporte, en la utilización de posibles instrumentos, en la manipulación del material, en la limitación

de la utilización de materiales y colores e incluso en la identificación del nombre del alumno/a en el trabajo. (IF:RSOP1/EP)

Pasado unos minutos el profesor comenta: “Algún fallo se puede tener!” Después sigue, “Pero cuando los fallos son demasiados... ¡Tenéis que coger una hoja en blanco!” (IF:RSOP1/ESO)

Autoritaria

Después sigue “¡Bajamos la voz, hay que trabajar en silencio! Olvídate de los demás y trabaja!” (Miguel:RSOP1/ESO)

Con el desarrollo de las innovaciones educativas en las clases observé nuevos comportamientos, nuevas disposiciones en los docentes colaboradores. Los docentes pasaron a actuar, menos como transmisores de información y más como **mediadores / moderadores** (EP y ESO), facilitando las experiencias de comprensión y ayudando a dar sentido a las cuestiones que se abordaban. Puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje se construye como una conversación, a partir de la interacción entre estudiantes y docentes, ello conlleva que el docente desarrolle necesariamente una actitud de **escucha** (EP y ESO) en ese proceso.

Otra de las actitudes docentes que se dieron durante la formación fue la manifestación de un tipo de **actitud crítica** (EP y ESO), en la que el/la docente expresó su propio punto de vista sobre determinada cuestión o acontecimiento, pudiendo llegar a actuar como un referente moral para los estudiantes. Actitudes como **flexibilidad / actitud abierta** (ESO), o **experimentación** (ESO) se manifestaron únicamente en Secundaria. Si se analizan las unidades de significado que aparecen aglutinadas bajo el código “flexibilidad / actitud abierta” en Secundaria, se observa que una parte importante de éstas, se podría entender como la respuesta del docente a las propuestas de los estudiantes, surgidas de su implicación en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, una razón que podría explicar la baja frecuencia con la que aparece este elemento en Primaria podría ser el papel más “determinista” jugado por mi como investigadora-formadora y por la docente colaboradora en relación a la elección del tema y a la planificación del proyecto de trabajo, manifestado en la supresión de la fase de negociación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otras de las actitudes observadas, aunque con una presencia intrascendente, fueron el compromiso, la iniciativa y la atención a la diversidad.

Simultáneamente a la ocurrencia de actitudes docentes asociadas a un tipo de planteamiento docente crítico, se dió sobre todo en Secundaria, la coocurrencia de actitudes rígidas / exigentes y autoritarias (ver cuadro 8, *Frecuencia y porcentaje de las unidades de significado referidas a la macrocategoría “Papel y saber docente”* del capítulo III).

Mediador/ moderador

Quan van fer els Jocs Olímpics a Barcelona, vosaltres encara no havíeu nascut. Al 1992 van reformar tota la ciutat, la van voler posar molt maca perquè vindrien de

molts països a competir i van posar Barcelona molt més maca. I la Barceloneta especialment. I llavors és quan van fer aquesta escultura. (Júlia:RSIE11/EP)

Los famosos no son creadores de moda. (...) sencillamente llega un diseñador o una gran firma de moda y dice "Hey, ponte esto", y como se lo pone este personaje, lo difunde. "Toma ropa gratis pero ponte ésta. Te voy a pagar por ponértela y después todo el mundo la va comprar y me la va a comprar a mí". Por lo tanto, ¿son creadores de moda o son difusores de moda? (Miguel: RSIE2/ESO)

Escucha

Durante el proyecto, se escuchaba mucho más a los alumnos, partíamos de lo que ellos decían... preguntando, involucrándolos porque como ellos participan más, están más metidos en el proyecto... no soy sólo yo la que habla. (EJúlia/EP)

[Qué aspectos han cambiado en la relación enseñanza-aprendizaje, esto es, tu manera de enseñar y su manera de aprender?] (...) Mucha más comunicación porque ellos ven que pueden ser escuchados,...siempre son escuchados pero...que se les haga caso, siempre que lo que aportan esté fundado y tenga un sentido, que eso también... por la edad en que están, están en la adolescencia, quieren ser escuchados... (EMiguel/ESO)

Actitud crítica

Si nosaltres mengéssim aquella xocolata, d'aquella molt negra, molt pura, que és una mica més amarga, doncs aquesta és la millor per a la nostra salut. Com que mengem aquesta, que és més dolça, què passa: que porta molts greixos, molts sucres, molts...productes afegits que no ens fan gens de bé al nostre cos... (Júlia:RSIE6/EP)

En contra, no de la moda, sino de las reglas establecidas socialmente. Yo, por ejemplo, como soy un antisistema, no encuentro razonable tener que trabajar para poder disfrutar de una vivienda, habiendo tantas viviendas libres. Como soy un antisistema, voy a buscar una vivienda que no estén usando, le voy a dar una patada en la puerta y me voy a meter a vivir dentro. Tú, un sistema lo respetas,... sin embargo es otra manera de entender la sociedad. Curiosamente, los antisistema se aprovechan del sistema. (Miguel:RSIE8/ESO)

Flexibilidad / actitud abierta

Com que no hiva haver cap resposta dels alumnes a aquesta proposta, vam afegir que també dins del projecte que ara començaven, podien proposar un ventall d'activitats que els agradaria realitzar. I va ser quan va sorgir d'un alumne la idea de realitzar un projecte de disseny d'alguna peça de roba (...) i entre tots va sortir la idea de realitzar una col·lecció de roba de temporada primavera-estiu i la possibilitat de fer una desfilada en l'espai del col·legi. (IF:RSIE3/ESO)

Experimentación

A pesar de que es un experimento, sabes que tienes un apoyo detrás... Que te empuja... que no estás haciendo una cosa en el aire... pisar terreno que no controlas. Eso me ha parecido... interesante. (EMiguel/ESO)

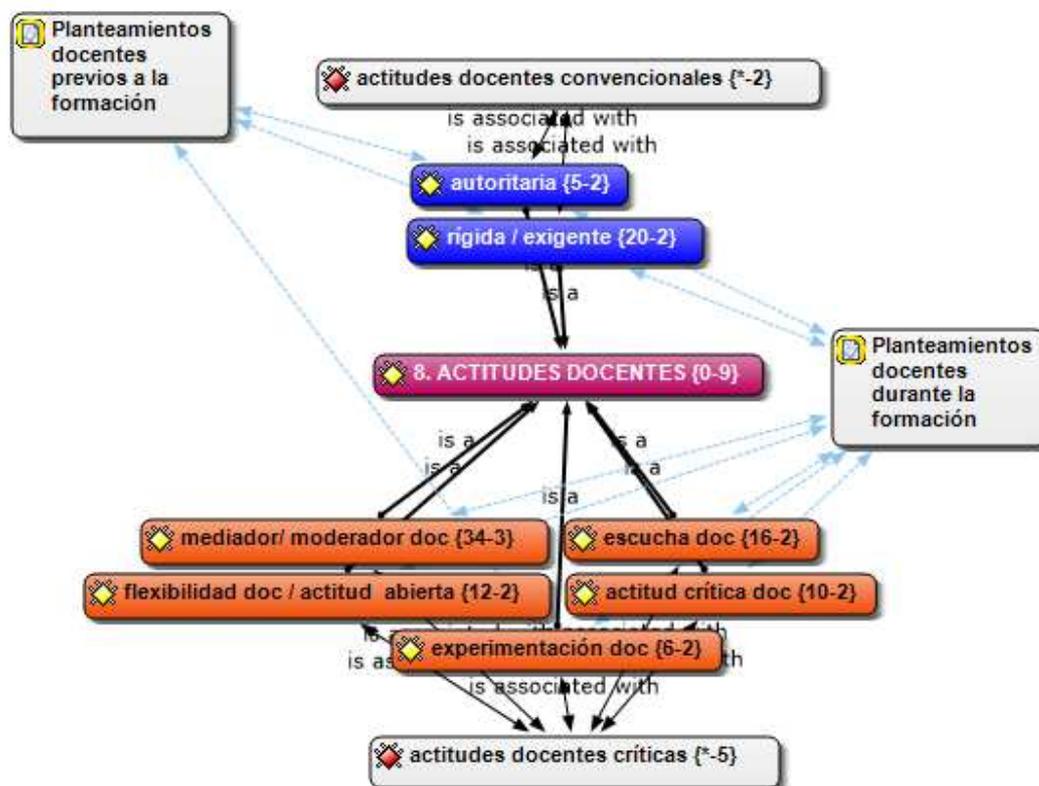


Figura 83: Vista de red de la categoría "Actitudes docentes."

Los hábitos docentes y los aspectos cognitivos

Otra categoría relativa al papel del docente que apareció durante el análisis es la de hábitos docentes (8,56%). Esta se constituye en torno a los elementos: **instrucción, falta de diálogo / imposición silencio, falta de hábitos de reflexión, diálogo y debate docente, análisis y reflexión docente, colaboración docente, autonomía docente e indagación / investigación docente**. Los elementos vinculables a aspectos cognitivos (1,5%) observados durante el análisis son: el **aprender a aprender** y la **interpretación crítica** (ver figura 84).

Durante las prácticas docentes convencionales se evidencia un tipo de hábitos docentes más vinculados a modos de proceder. Uno de ellos es la **instrucción** (EP y ESO), entendida como la transmisión de un conjunto de reglas que permiten lograr un determinado resultado en las actividades prácticas. Elementos como, la falta de **diálogo/ imposición de silencio** (EP y ESO), o **falta de hábitos de reflexión** (EP) también se

englobaron en esta categoría, debido a que los docentes colaboradores hicieron una mención directa a ellos durante la entrevista y los considero significativos para caracterizar el papel del docente en sus prácticas convencionales.

Instrucción

De seguida, continua donant algunes indicacions: “fem amb llapis sense apretar!”. Algun alumne té dubtes en relació a l’orientació del full i la professora comenta: “el full així!” i ensenya el full en horitzontal. (IF:RSOP1/EP)

Después siguió explicando el ejercicio a una alumna: “aquí te lo empieza vale, [el libro, en relación a los colores]... ahora sólo falta repasar lo más complicado.” (Miguel:RSOP1/ESO)

Falta de diálogo/ imposición silencio

[Cuestionada sobre los momentos de diálogo en sus prácticas docentes convencionales] *No, yo explico la actividad y ellos la hacen...hombre, dudas, vocabulario...podemos con el vocabulario en inglés hacer un poco más de juego, pero es juego no es diálogo. (EJúlia/EP)*

Después sigue: ¡bajamos la voz, hay que trabajar en silencio! Olvídate de los demás y trabaja! (Miguel:RSOP1/ESO)

Falta de hábitos de reflexión

[En relación a las propuestas didácticas del manual educativo] *No cuestionas, es mecánico, mecánico, pero a la que te hacen pensar... muchas veces dicen, en la resolución de problemas, fallan los niños. Por mi experiencia, fallan porque son incapaces de leer y de (...) comprender y razonar más allá, ellos están acostumbrados a leer y buscar. ¿Cuántas manzanas ponía aquí?...tres manzanas. Pero lo que es razonar, no, cuesta. (EJúlia/EP)*

Con el desarrollo de las innovaciones educativas en Primaria y Secundaria, vi otros hábitos docentes. Hábitos entendidos, no solamente como ciertas prácticas habituales o modos de proceder y actuar de los docentes en la práctica educativa, sino también aquello que Villar (1990) designa por hábitos mentales. En ciertas ocasiones la exploración de los artefactos culturales abrió un espacio de **diálogo y debate docente**³⁴ (EP y ESO) entre estudiantes y docentes, en el cual todos tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones y sus experiencias. Estas conversaciones colectivas que se generaron en el aula a partir del **análisis y reflexión docente** (EP y ESO) de estos artefactos, o en otros casos de modo espontáneo, versaron sobre ciertos hechos sociales, culturales o políticos relacionados con el tema de estudio.

El elemento “análisis y reflexión docente” también se refiere a la manera en que el docente proyecta y lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje: el

³⁴ Puesto que los elementos diálogo / debate y análisis / reflexión surgen apartir de la interacción entre estudiantes y docentes, los considero dentro de las categorías hábitos docentes y papel del estudiante.

cuestionamiento constante sobre cómo relacionar los conocimientos, cómo abordar los temas, sobre la pertinencia de cada actividad en función de los objetivos marcados, o sobre cómo se ha de construir ese proceso.

La **colaboración docente** (EP y ESO) desarrollada por mi como investigadora-formadora y los docentes colaboradores durante la puesta en marcha de la innovación educativa, fue otro de los elementos manifestados en el análisis de la información y agrupado en torno a la categoría hábitos docentes. Las unidades de significado incluida en este elemento ponen en evidencia que el hecho de que yo adoptara el rol docente vino a estrechar la relación y el trabajo conjunto entre los miembros participantes. También advertí que con la puesta en práctica de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo en el aula, los docentes tendían a desarrollar una mayor **autonomía docente** (EP y ESO), entendida como una cierta emancipación, tanto a nivel procedimental como ideológica. La manera como se enfoca el proceso de enseñanza y aprendizaje, invita al docente a reflexionar y a deliberar sobre el sentido y las necesidades educativas..

Por otro lado, fue el proceso de enseñanza y aprendizaje, iniciado a partir de los intereses de los estudiantes (en el caso de Secundaria), o a partir de lo que las docentes consideramos significativo (en Primaria), al no construirse como una presentación lineal sobre un tema, va requiriendo y estimulando la **indagación docente** (EP y ESO) y discente, para lograr las respuestas a las preguntas, hipótesis de partida u objetivos delimitados inicialmente.

Diálogo y debate docente

[Los aspectos que más han cambiado en tu manera de enseñar y la de ellos, aprender] *Dedicar un tiempo a dialogar, a debatir las ideas...Sí, sí,...incluso pasamos alguna de las sesiones, sólo haciendo esto, que es necesario...* (EJúlia/EP)

[Los aspectos que más han cambiado en tu manera de enseñar y la de ellos, aprender] *Bueno, pues, mucho más abierta y mucha más comunicación (...).* (EMiguel/ESO)

Análisis y reflexión docente

(...) y esto [el proyecto de trabajo] *ha permitido que ellos piensen, no?, lo del hambre en el mundo... bien o mal dicho, ellos tenían que pensar, que expresar sus ideas...la mitad no valían, vale, pero como mínimo intentaban., (...) se acostumbran a razonar.* (EJúlia/EP)

Da una visión....un poquito más clara de lo que es el mundo...este proyecto en concreto,...a reflexionar. Les ha dado pie a reflexionar con cosas que son muy próximas, y que muchas veces tienen unas ideas enlatadas, se las han vendido así y ya está..., y les da pie a reflexionar, y a entender los porqués de ciertas cosas... (EMiguel/ESO)

Colaboración docente

La profesora Júlia tant avui com els altres dies, ha donat mostres que s'involucra profundament en el que està fent i desde el començament ha portat el timó del projecte. Durant totes aquestes sessions ens hem anat coordinant i completant, tant en la teoria com en la pràctica (...). (IF:RSIE11/EP)

Sin el curso [el proyecto piloto de formación permanente] a mi no se me habría ocurrido ponerlo en práctica solo, digo solo porque como profesor de Plástica estoy yo, y con la llegada del curso, con tu ayuda, sí que...algo que está ahí, que sabes que puedes utilizar. (EMiguel/ESO)

Autonomía docente

Para mí (...) lo que más valor tiene es implicar al niño, buscar temas próximos a él, acercarlo a su realidad, hacerlo partícipe de su conocimiento, no únicamente centrarte en un horario, en una metodología (...). (EJúlia/EP)

[El proyecto de trabajo] trata de enseñar y aprender de manera diferente a la habitual. En vez de regimos por el libro de texto... lo vamos a hacer (...) según la orientación que nosotros mismos, vosotros y nosotros [los docentes] decidamos. (IF:RSIE1/ESO)

Indagación / investigación docente

(...) el profesor puede buscar el conocimiento. Los recursos están, hay que buscarlos y saberlos gestionar. (EJúlia/EP)

Pero el profesor Miguel y yo vamos a hablar un poco de la moda, porque hemos estado mirando ya... pero de la moda conocemos poco... (IF:RSIE2/ESO)

Otros de los elementos que aparecieron durante el desarrollo de la perspectiva educativa de los proyectos en las clases, fueron los vinculados a aspectos cognitivos. Según lo expuesto anteriormente, las propuestas educativas ancladas en un marco de referentes críticos superan la idea de sujeto-profesor que transforma a los objetos–alumnos (división sujeto-objeto), para pensar en términos de comunidades educativas que aprenden colectivamente (**aprender a aprender**: EP y ESO). Desde la perspectiva educativa de los proyectos, el docente y el grupo, tienen un mapa de partida que orienta su indagación y que lleva al grupo a embarcarse en un proceso de aprendizaje colectivo y continuo. La **interpretación crítica** (EP y ESO) se refiere a una aproximación a los artefactos artísticos y de cultura popular, en la que se trata de identificar o comprender los significados culturales que median estos objetos, es decir, las valoraciones e interpretaciones que están vinculadas con valores que defienden determinados grupos. Anteriormente, ya se mencionó que uno de los principales conflictos por el que atravesaron ambos proyectos fue la escasa interpretación crítica de artefactos culturales (ver *Conflictos y desaciertos. Indicaciones para futuros proyectos* del presente capítulo). Aún así, del análisis de la información emergieron unidades de significado vinculables a este elemento.

Aprender a aprender

Tú puedes aprender a la medida que los alumnos aprenden, no lo sabe todo el profesor. (EJúlia/EP)

[¿Habías oído hablar de metodologías de globalización de conocimientos?] ¿Si había oído hablar? Yo no. Antes de que tu empezases a hablar, a explicarme. Creo que en Primaria, sí, porque ellos ahora trabajan por proyectos. Alguna vez he escuchado “esto hay que trabajarlo por proyectos” pero son unas palabras que me llegan huecas (...) en Primaria sé que trabajan por proyectos, pero no tenía mucha idea de lo que es trabajar por proyectos. Tú has empezado a ponerlo encima de la mesa (...) tiene unos objetivos, las directrices que son los objetivos y al final se ha trabajado no sólo aisladamente sino... de una forma global, hemos trabajado diferentes áreas. Para mí es un concepto nuevo, interesante. (EMiguel/ESO)

Interpretación crítica

(Diálogo:RSIE6/EP)

- Qui colecciona les joguines del Kinder? (Júlia)

- Jo en tinc dos pots plens...(Alumne)

- I s'acaba mai aquesta col.lecció? (Júlia)

- No! (Nens)

- No, s'acaba mai, podríem menjar tants ous com volguéssim, que no ens els acabaríem. Quan en tenim unes quantes, ens en surt una de nova: cocodrils, granotes... Escolteu, per què penseu que posen una joguina a dins? (Júlia)

- Perquè nosaltres volem jugar amb les joguines! (Ana)

- I perquè comprin el huevo, juguin amb la joguina i gastin els diners. (Iker)

Les ha dado pie a reflexionar (...) y a entender los porqués de ciertas cosas...el tema de porqué se fabrica en China, tiene unos conceptos, algunos, como muy...racistas o discriminatorios, si lo queremos llamar, pero sin embargo al ver las situaciones, reflexionar el porqué, se relacionan con el medio, con la situación actual de la política, la economía..., tomar un poquito de conciencia del porqué. (EMiguel/ESO)

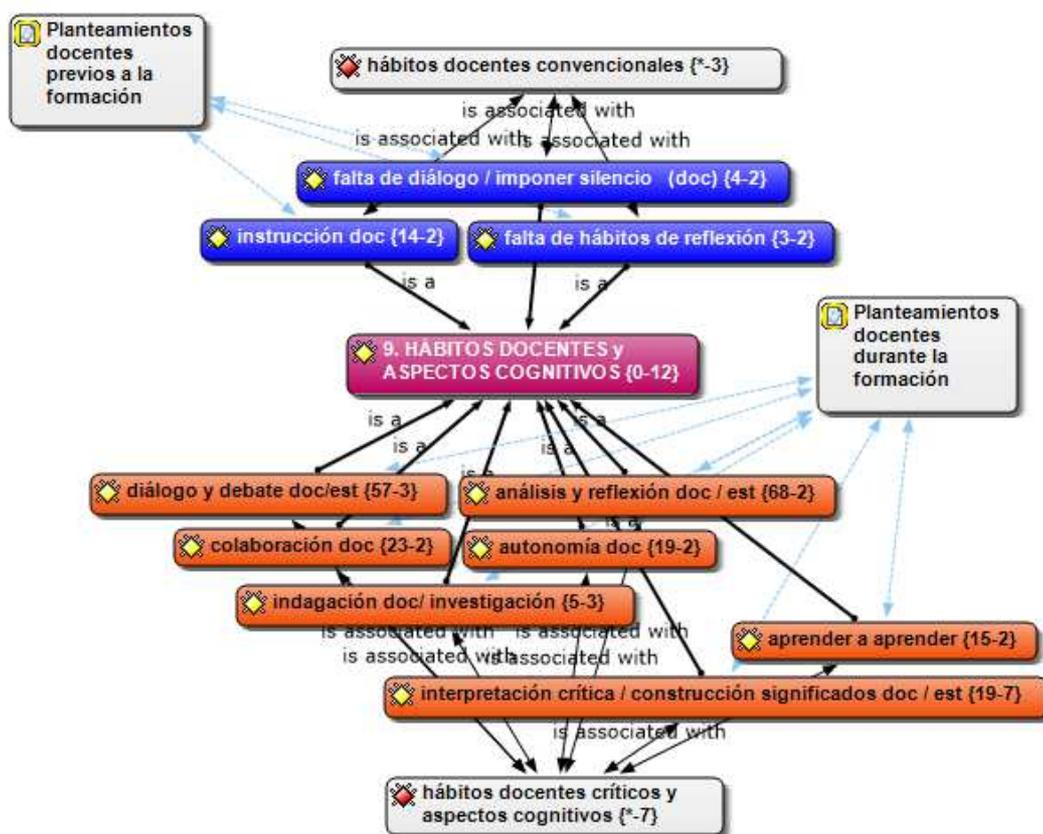


Figura 84: Vista de red de la categoría “Hábitos docentes y aspectos cognitivos”.

Los valores docentes

Esta es otra de las categorías que puede ofrecer información sobre el papel del docente. El análisis de contenido de los registros de las sesiones de observación participante tomados en las clases de Educación Artística de los docentes colaboradores, previas al desarrollo del proyecto piloto de formación, no manifestó unidades de significado vinculables a la categoría “valores”. Sin embargo, con el desarrollo de las innovaciones educativas en las clasesse trabajaronn explícita o implícitamente determinados valores docentes (2,3%). A lo largo del análisis, se evidenciaron la **responsabilidad** (ESO), el **respeto** (ESO), la **solidaridad** (EP), y en determinadas situaciones educativas, se reflexionó sobre aspectos relacionados con las necesidades básicas de la persona, lo que podríamos asociar a un tipo de **valores materiales** (EP y ESO) (ver figura 85). En menor presencia, aparecieron otros valores como la justicia, la libertad y la tolerancia.

Responsabilidad

De tota manera, aquest documental ens ha donat una altra cara, una visió més positiva de l'afectació de la globalització en països del Sud, que no coneixíem. Es tractava d'establir uns estàndars socials en empreses autòctones. Estàndars, que no

són exigits pels governs d'aquests països, sinó que són les mateixes empreses multinacionals les que els demanen i implementen. (IF:RSIE9/ESO)

Respeto

Hay que respetar también la intervención del compañero, podemos también aprender de la intervención del otro, podemos aprender unos de otros, no sólo lo que dicen los profesores tiene importancia, hay muchas cosas que vosotros sabéis que nosotros no sabemos. Vosotros también podéis aportar, de modo ordenado, si no, no nos entenderemos. (IF:RSIE2/ESO)

Solidaridad

Esto del hambre en el mundo...aunque lo habláramos poco, se quedan muy pensativos y en otras asignaturas, Medio o Religión, que lo puedes trabajar, se quedan muy...muy parados, muy pensativos...tienen conciencia, sí, sí. Ves que (...) algunos son más sensibles, se apenan...pero creo que es un tema que hubiera estado bien trabajar porque les interesa, además que les impacta. Sí, y a lo mejor, es que tampoco lo saben bien, bien, bien, y al decirselo, al aclarárselo...la realidad les choca un poco. Sí, sí...y ya está bien. (EJúlia/EP)

Valores materiales

(...) hablamos de ciertas problemáticas (...) que no todo el mundo tiene los mismos recursos, alimentación... (EJúlia/EP)

Pues en este caso, una preocupación excesiva con estos patrones de belleza, que en este caso eran impuestos por la cadena de televisión en la que trabajaba, llevan a poner en riesgo su salud... físicamente ya no es..., es un esqueleto...menos de lo que se puede permitir. Entonces, la moda afecta también a las personas... (IF:RSIE4/ESO)

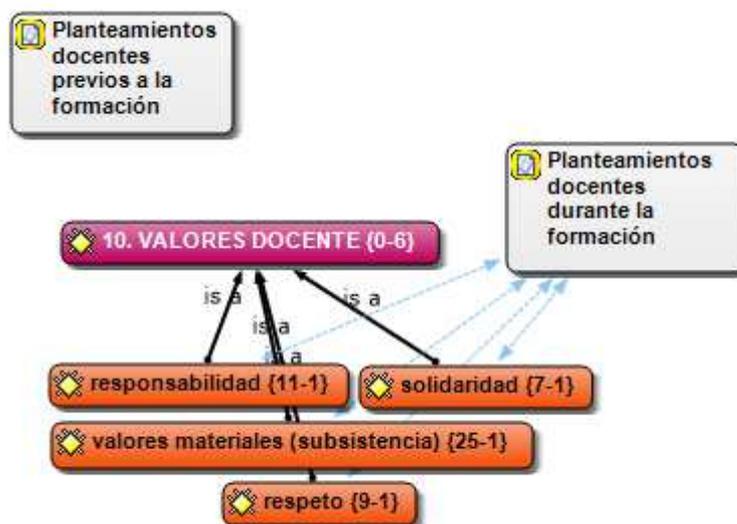


Figura 85: Vista de red de la categoría "Valores docentes".

La concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje

El proceso de análisis de la información también puso en evidencia elementos relacionados con la concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje (8,47%). Los elementos que integran esta categoría son: **racionalidad comunicativa y perceptiva, racionalidad industrial, verticalidad, racionalidad cultural, aprendizaje como espacio de relación construido y horizontalidad** (ver figura 86).

Sería de esperar que las concepciones sobre el saber que manejan los docentes en sus prácticas docentes convencionales estuviesen en la línea señalada por el marco curricular, pero los resultados del análisis mostraron que esto no sucede. Es decir, aunque las concepciones sobre el saber dominante en los currículos de Plástica (EP) y Educación Visual y Plástica (ESO) (ver *Las concepciones que median los currículos* del capítulo II) sean la **comunicativa y perceptiva** (EP y ESO) con indicios de racionalidad expresiva en Primaria, en las clases de los docentes colaboradores se manifestó sobre todo una **racionalidad de tipo industrial** (EP y ESO).

Otro aspecto que aporta información para caracterizar la concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje, es la relación que se establece entre docentes y estudiantes, que en el contexto de investigación se acercó más a pautas de tipo vertical (**verticalidad**: EP y ESO), con comportamientos que tendían a marcar una cierta jerarquización entre docentes y estudiantes.

Concepción sobre el saber comunicativa / perceptiva

L'objectiu d'aquesta activitat es dibuixar les línies corbes de l'ós, reproduint la imatge de dalt. (IF:RSOP2/EP)

En ese momento dejamos el cuaderno a parte y hacemos otro ejercicio, otra práctica donde se trabajan los objetivos, los contenidos que están marcados por la programación, de una manera más amplia. Por ejemplo, el tema de la pintura, veo que hay cosas que es muy básico, pues lo que hago es coger una lámina y hacemos otros trabajos, o hacemos más ejercicios de los que están en el libro, en lugar de uno, hacemos cinco por ejemplo, que nos da más juego... de composición que hay por aquí, o para hacer texturas, si esto a mí me parece poco. (EMiguel/ESO)

Concepción sobre el saber industrial

(...) se pasan todo el día pintando, en el sentido que tampoco es una hoja en blanco... algo creativo, ...es copiar y pintar; un dibujo, lo copio y lo pinto; un dibujo, lo copio y lo pinto, no tiene... Es una asignatura que podría ser creativa, despertar otra cosa en los niños y...para nada, están superpautados. (EJúlia/EP)

Sin embargo, opté por este [manual educativo] había otros parecidos pero es: abrir cuaderno, ver lo que vamos hacer y cómo lo vamos hacer. (...) A mí este libro me pareció muy completo. Había otros que tenían el formato cuaderno pero a mí me parecían que tenían muchas carencias. Era prácticamente un cuaderno en blanco

con un título, sin explicación de lo que vas a hacer, ni porqué, ni nada.
(EMiguel/ESO)

Verticalidad

(Diálogo:RSOP1/EP)

- *No puc pintar? Volia pintar en comptes de la plastilina!* (Ana)
- *No pot ser...estem treballant amb la plastilina...* (Júlia)
- *Però jo vull!* (Ana)
- *Comencem a recollir i a posar-ho tot en ordre!* (Júlia)
- *Podem posar el nom al costat?* (Ana)
- *No, millor darrere.* (Júlia)

El profesor muestra una cierta distancia con el alumnado. (IF:RSOP1/ESO)

Con el desarrollo de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo se pretende superar una racionalidad de tipo semiótica e industrial, para tratar de desarrollar una racionalidad cultural en las clases. Este tipo de racionalidad se caracteriza por una aproximación comprensiva a los artefactos culturales, tanto por la vía de la interpretación crítica como por la producción artística. No obstante, esta intención no siempre se logró durante las innovaciones educativas. . Según lo que expresé previamente, los escenarios de Primaria y Secundaria constituyeron un territorio de ensayo y prueba tanto para los docentes como para mi en calidad de investigadora-formadora. En consecuencia, en ciertas ocasiones se manifestaron las concepciones previas e implícitas de cada uno de los participantes (ver cuadro 8, *Frecuencia y porcentaje de las unidades de significado referidas a la macrocategoría papel y saber docente* del capítulo III). Aún así, los resultados del análisis evidenciaron la presencia de unidades de significado vinculables a una **concepción sobre el saber cultural** (EP y ESO).

Por otro lado, adoptar las orientaciones pedagógicas que se desprenden del marco de perspectivas críticas, comporta un cambio de los roles tradicionales de docentes y estudiantes en las prácticas educativas. No se separa entre quién aprende y quién enseña y se considera el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes que les permite reflexionar sobre sus ideas y prejuicios, ofreciéndoles la posibilidad de modificarlos. Desde esta aproximación, también se considera que aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural (Hernández, 2011) en la que se busca dar sentido a las cuestiones que colectivamente se abordan, vinculándolas con la experiencia de los participantes y con las voces de distintos grupos de la comunidad. La evidencia de estos elementos durante la innovación educativa fue la de una concepción del **aprendizaje como espacio de relación construido** (EP y ESO). Esta concepción lleva a cambiar las pautas verticales observadas en las prácticas docentes convencionales hacia nuevas pautas de relación entre docentes y estudiantes más plurales y democráticas. La **horizontalidad** (EP y ESO) también se podría entender como una disposición del docente a reconocer la contribución de cada uno y del grupo al desarrollo de la comprensión de las relaciones de los sujetos, entre ellos y con los contextos en los que viven.

Concepción sobre el saber cultural

Para mí (...) lo que más valor tiene es el implicar al niño, buscar temas próximos a él, acercarlo a su realidad, hacerlo partícipe de su conocimiento (...). (EJúlia/EP)

[¿Ves que de alguna manera ha cambiado la relación entre ellos y la sociedad?] La sociedad, el entorno... hasta del barrio, es decir hablamos de moda y de tiendas de chinos, y bueno, como se les ha puesto encima de la mesa una serie de cuestiones, ellos se basan en lo les han estado diciendo o en los topicazos que escuchan... van entendiendo porqué son las cosas así. (EMiguel/ESO)

Aprendizaje como espacio de relación construido

[¿Qué aspectos han cambiado en la relación entre tu y tus alumnos?] Bueno, que no soy la única que habla, expresas, (...) diriges el aprendizaje pero escuchas más, aprendes más (...). (EJúlia/EP)

[¿Qué aspectos han cambiado en la relación enseñanza-aprendizaje, esto es, tu manera de enseñar y su manera de aprender?] Bueno, pues, mucho más abierta y mucha más comunicación (...) Indirectamente, han aprendido sin darse cuenta (...) Han ido aprendiendo sobre la marcha. (EMiguel/ESO)

Horizontalidad

Hombre, mientras hacían esto podían expresarse más como son ellos (...), permites que sean más ellos mismos. (EJúlia/EP)

Els professors vam coincidir en què el primer moment d'aquest projecte de treball consistia en l'elecció del tema, i que això també era un tret d'una altra manera d'ensenyar i aprendre: que els alumnes escollissin el que volien aprendre. (IF:RSIE1/ESO)

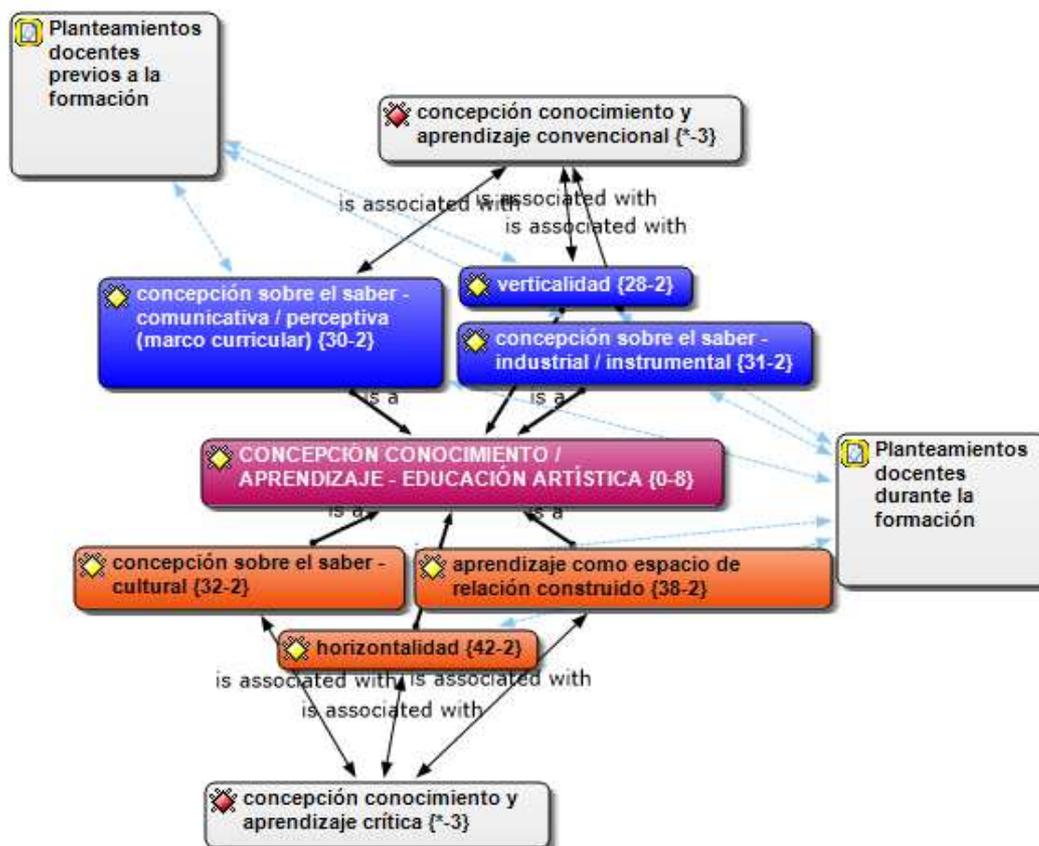


Figura 86: Vista de red de la categoría "Concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje".

El papel del estudiante

La categoría "papel del estudiante" (10,47%) se configuró en torno a los siguientes elementos: **ejecución de los ejercicios / actividades**, **dependencia estudiante**, el **comportamiento / normas clase**, la **negociación del proceso de enseñanza-aprendizaje**, el **trabajo colaborativo de los estudiantes**, la **autonomía**, la **indagación / investigación**, la **interpretación crítica**, las **estrategias de aprendizaje** y la **expresión en múltiples alfabetismos** (ver figura 87).

En las prácticas educativas convencionales, el papel que el estudiante juega en las clases de Plástica (EP) y Visual y Plástica (ESO) se caracteriza por los siguientes elementos: **ejecución de las actividades o ejercicios** (EP y ESO) propuestos en el manual educativo, **dependencia del estudiante** (EP y ESO) de las indicaciones docentes en cada momento del proceso enseñanza y aprendizaje y **comportamiento o atención a las normas** establecidas (EP y ESO).

Ejecución de los ejercicios / actividades

D'altres [estudiants] han començat un nou exercici de color. L'exercici 4) Two country

houses de la pàgina 11. En aquest exercici s'han de pintar els espais amb els colors que t'indiquen (i de la manera que t'indiquen). (IF:RSOP2/EP)

Realizan la actividad de la página 33. Son dibujos de estrellas y realizan una secuencia a partir de un módulo. (IF:RSOP1/ESO)

Dependencia estudiante

Algún alumne demana a la professora dibuixar el cistell en la pissarra. (IF:RSOP1/EP)

El profesor se sienta al fondo de la clase y espera que los alumnos le lleven sus trabajos. Así los va tutorizando. (IF:RSOP1/ESO)

Comportamiento / normas clase

Normalmente están sentados en silencio y bueno con unas pautas que hay en clase que, por otro lado, son necesarias. (EJúlia/EP)

(Diálogo:RSOP1/ESO)

- ¿Usted qué hace ahí? (Miguel)
- ¡Le estoy devolviendo el material! (Alumna)
- ¡No tiene que devolver nada, si cada uno trae su material no hay que devolver nada...! (Miguel)

Con el desarrollo de las innovaciones educativas en las clases, aparecen otros elementos que sirven para caracterizar el nuevo rol que los estudiantes asumen. El análisis de la información puso de manifiesto considerables elementos que permitirían caracterizar con mayor detalle el rol que el estudiante adopta, pero para mantener una cierta coherencia con el resto del informe traté de seleccionar los elementos que identifiqué como más significativos. Los dos primeros elementos que rescato para proceder a la caracterización del papel del estudiante son la **negociación del proceso de enseñanza-aprendizaje** (ESO) y el **trabajo colaborativo de los estudiantes** (ESO). Las unidades de significado vinculadas a estos códigos se dieron únicamente y de forma reiterada en Secundaria, debido al papel determinista adoptado por las docentes en relación a la elección del tema de estudio en Primaria, y también por la ausencia de actividades que implicasen una forma de aprender colaborativa (ver *Conflictos, desaciertos y errores. Indicaciones para el proyecto de Secundaria* del presente capítulo). Otro de los elementos que surgió durante las innovaciones educativas fue la **autonomía** (EP y ESO). El hecho de pactar los objetivos con la clase al principio del proyecto de trabajo, orienta los aprendizajes de forma colectiva, lo cual no impide que cada recorrido de aprendizaje se pueda entender como singular y autónomo, puesto que cada estudiante puede gestionar por sí mismo una parte importante de ese proceso. Otro elemento que ofrece información sobre la actuación del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, es el desarrollo de prácticas de **indagación / investigación** (EP y ESO) en múltiples medios que tratan de dar respuesta a las propuestas planteadas en el aula.

Entre los elementos vinculables a aspectos cognitivos se pueden considerar, la **interpretación crítica** (EP y ESO), las **estrategias de aprendizaje** (EP y ESO) y la **expresión en múltiples alfabetismos** (EP y ESO). La interpretación crítica tiene que ver con la comprensión de los significados mediados por los artefactos culturales y no, como sucedió en el caso de Primaria, con la exploración de los artefactos para invulnerabilizar a los estudiantes invulnerables de determinado tipo de contenidos presentes en laquéllos. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, pueden ser definidas como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para completar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 1999). La noción de múltiples alfabetismos o nuevos alfabetismos surge a partir de la ampliación de la noción de alfabetización en las sociedades contemporáneas. Considera que no es sólo importante aprender a leer los textos sino a interpretar el mundo y con ello favorecer nuevos posicionamientos individuales y colectivos (ver el apartado *Cultura visual y educación de las artes visuales* del capítulo I). Puesto que en la actualidad la alfabetización tiene lugar, además de en medios de comunicación tradicionales (escritos), a través de medios visuales, audio, gestuales y multimedia, resulta necesario que el proceso enseñanza-aprendizaje incluya nuevos tipos de textos y medios con tal de promover ese tipo de alfabetización.

Otros elementos referidos al papel del estudiante manifestados con insistencia durante el análisis, pero no incluidos en esta visión de síntesis, fueron la implicación / motivación, el diálogo y debate, el análisis y reflexión y la comprensión de los contextos sociales y culturales. En menor presencia aparecieron los elementos, "trabajo" (según las aptitudes de cada uno), "valores" y "aspectos socioafectivos".

Negociación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Y allí iba evolucionando, porque el tema lo escogieron,...las variaciones,... no es que se haga a lo loco,... era totalmente abierto. (EMiguel/ESO)

Trabajo colaborativo de los estudiantes

Hemos aprendido a trabajar más en grupo, a exponer nuestras opiniones y decidir cuál es la mejor (E:RSIE12/ESO).

Autonomía estudiante

Bueno, pues que el alumno se va planteando, se va haciendo preguntas a lo largo (...) del proceso. En cada una de las partes se va planteando unas preguntas y va respondiendo, en este proceso de me pregunto y tengo que buscar una respuesta para responder (...). (EMiguel/ESO)

Indagación / investigación estudiante

Activitats previstes: presentació de les investigacions dels alumnes sobre el tema "Alimentació i aliments en l'art i la cultura visual". (IF:RSIE10/EP)

Igual que ellos tenían los deberes de búsqueda, nosotros teníamos los deberes de

planificar... de investigar, para poder echar encima de la mesa, propuestas.
(EMiguel/ESO)

Interpretación crítica

(Diálogo:RSIE14/EP)

- *A veure...què ha de tenir un envàs de galetes perquè pugui cridar l'atenció dels nens i les nenes (...)?* (Ana Maria)
- *Un dibuix...del que ens agrada.* (Alumne)
- *Ha de ser un dibuix que ens enganxi, que enganxi a la gent que el vol comprar. Si és per nens, un dibuix pensat perquè als nens els agradi, si és per a persones grans, una imatge que a les persones grans els pugui agradar.* (Júlia)
- *I fins i tot, saps què? Hi ha diferències entre nens i nenes. A veure, quants nens han menjat aquest tipus de galetes? Nens: el Joel...l'Unai...* (Ana Maria)
- *Dos nens.* (Júlia)
- *Ho veus? Dos nens n'han menjat. I nenes, quantes han menjat aquest tipus de galetes? Una, dos, tres, quatre, cinc i sis,...set. Veieu la diferència? La diferència és que els pares i les mares compren aquestes galetes per a les nenes, però per als nens, no, perquè tenen la Hello Kitty.* (Ana Maria)
- *Ja ja ja ja* (Clase)

(Diálogo:RSIE4/ESO)

- *¿Qué son las modas extravagantes?* (Miguel)
- *Pues, por ejemplo una famosa en una gala, apareció con carne encima.* (Santi)
- *Pero esto no lo imita nadie.* (Otra alumna)
- *Creo que a lo que te refieres es que hay una moda, que es moda de calle, hay una moda que es de alta costura y hay una cosa que se llama, moda de pasarela. ¿Qué es la moda de pasarela? Sencillamente, un diseñador dice "Voy a hacer algo espectacular y vistoso". Muy probablemente eso que diseña no se lo va a poder poner nadie, sencillamente es el espectáculo, ¿vale? Y es lo que siempre además nos ponen en las noticias. Siempre, tu padre o tu madre dice "¿Quién se va a poner eso?" Es el espectáculo, es la pasarela. Antes de que saliera ese modelo, el diseñador ha sacado todo el conjunto, toda la línea de la próxima temporada, eso sí que es lo ponible, lo que tu que tienes un dinero... te vas a comprar esos trajes. Al final es el espectáculo.* (Miguel)

Estrategias de aprendizaje

Una alumna es va passar el cap de setmana cuinant crêpes i es va fer fotografiar durant totes les etapes de la preparació d'aquest plat. Al final va presentar un collage d'aquestes fotos. (IF:RSIE5/EP)

Hemos aprendido a investigar sobre un determinado diseñador y también sobre un estilo de ropa. (E:RSIE2/ESO)

Expresión en múltiples alfabetismos

Després en petits grups van venir a mirar-les [las imágenes] amb atenció i en un

moment posterior vam començar amb les presentacions individuals o en parella (...).
(IF:RSIE8/EP)

Després d'haver realitzat col•lectivament aquest camí, va ser el moment de posar-lo per escrit individualment. Al final van integrar aquest document en el portafoli.
(IF:RSIE13/ESO)

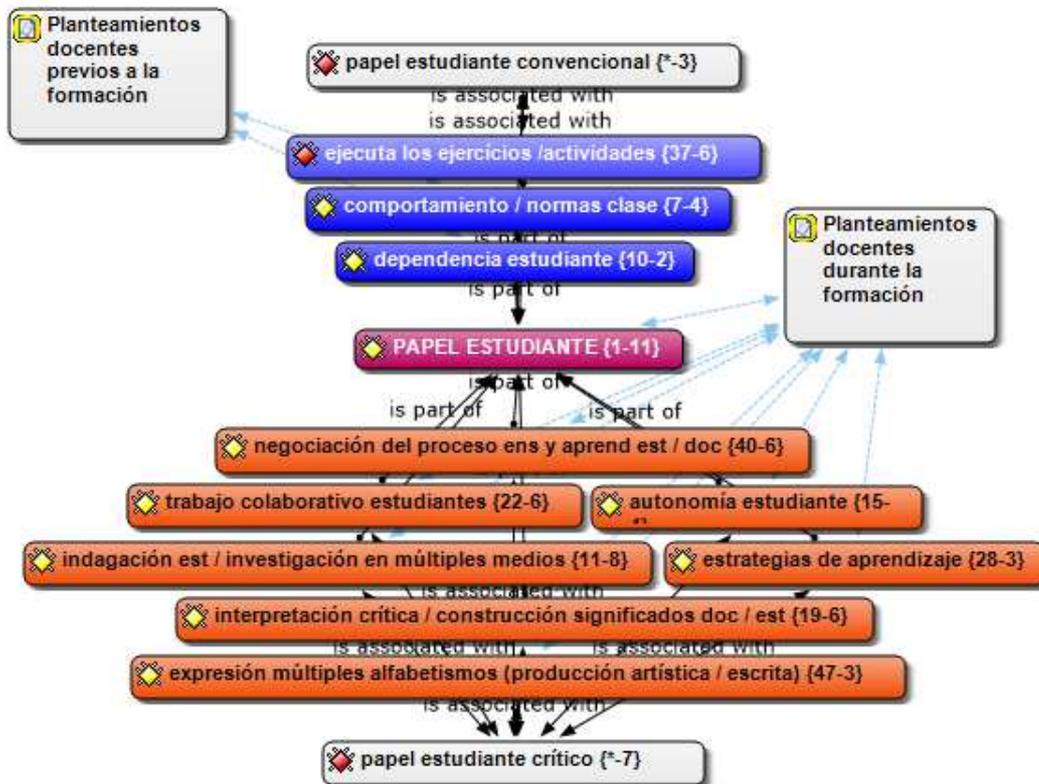


Figura 87: Vista de red de la categoría "Papel del estudiante".

La planificación educativa

Otra de las categorías que emergió durante el análisis fu la planificación educativa (7,19%). Esta categoría se estructuró en torno a los siguientes elementos: **planificación curricular, planificación docente, cuestiones y temas de interés para el grupo, negociación del proceso de enseñanza y aprendizaje, previsión educativa / reajuste sesiones, currículo en forma de red e interdisciplinaridad / globalizar** (ver figura 88).

Uno de los sentidos atribuidos a la concepción de planificación educativa es el acto de

reflexionar sobre los aprendizajes a lograr por los estudiantes, con tal de desarrollar unas determinadas capacidades y competencias. En este sentido, planificar vendría a ser el acto de anticipar determinadas situaciones educativas para lograr unos determinados resultados (aprendizajes). Sin embargo, comúnmente los docentes no nos detenemos a reflexionar sobre el qué deben aprender nuestros estudiantes, pues ese qué ya viene de antemano determinado en cada propuesta curricular, en la que se especifica en cada campo del conocimiento, qué deben aprender nuestros estudiantes en cada etapa educativa. Por consiguiente, en la práctica la planificación educativa consiste normalmente en una reflexión sobre qué actividades realizar y cuándo, con tal de desarrollar los contenidos delimitados previamente en el marco curricular y lograr así los aprendizajes esperados.

En los dos casos de estudio, pude observar que el sentido que los docentes colaboradores atribuyen a la **planificación curricular** (EP y ESO) consiste en la distribución de las actividades propuestas en el manual escolar a lo largo del curso académico. En el caso de Secundaria, la planificación también incluye una previsión de actividades suplementarias (al manual educativo) con el fin de que los estudiantes logren dominar ciertos contenidos, conceptuales o procedimentales, definidos previamente en el currículo de la asignatura.

Planificación curricular

Lo primero que hago, para programarme (...) es mirarme algunas actividades, cuándo las puedo colocar; por ejemplo si veo este dibujo, en primavera, lo haremos, podremos trabajar los frutos..., entonces me lo distribuyo en el tiempo...esto más hacia el verano...esto me puede servir para Carnaval...no sé, me lo distribuyo en el tiempo (EJúlia/EP).

La [programación- propuesta por la editorial] del cuaderno es muy fácil de seguir, porque son unos ejercicios ya preparados pero hay veces, que cuando no lo veo muy claro o me parece que está poco trabajado, pues hay unos trabajos extras. En ese momento dejamos el cuaderno a parte y hacemos otro ejercicio, otra práctica donde se trabajan los objetivos, los contenidos que están marcados por la programación, de una manera más amplia. (EMiguel/ESO).

Según lo que dije en el apartado *Conflictos, desaciertos y errores. Indicaciones para el proyecto de Secundaria* del presente capítulo, uno de los principales errores cometidos en Primaria fue la excesiva **planificación docente** (EP) y la ausencia de una negociación real del tema de estudio con el grupo. Así pues, sería de esperar la observación de unidades de significado que diesen cuenta de su presencia. Este elemento, aunque forme parte de la categoría planificación educativa, no se puede asociar ni a un tipo de planificación convencional, ya que no lo observé antes de la experiencia formativa, ni a una forma crítica de entender la previsión educativa, ya que no es la que defiende el marco de referentes críticos. Por ello aparece de forma independiente en la respectiva vista de red (ver figura 88).

Planificació docente

En aquest punt dels treballs era bastant complicat deixar que portessin ells-es la “direcció” del Projecte amb la tria dels temes i activitats. En teoria hauria de ser així però en el temps que ens falta necessitàvem assegurar que treballàriem el tema que està directament relacionat amb l’art i la cultura visual, i per això vam proposar el tema i les activitats que realitzarien durant les properes sessions. (IF:RSIE9/EP)

Por su parte, el desarrollo del proyecto de trabajo en Secundaria, permitió ahondar en el tipo de planificación educativa que se propone desde el marco de referentes críticos. En este caso, no se puede hablar ya de una planificación, entendida como una actividad de programación previa de unos contenidos o unas actividades, distribuidas en tiempos concretos, puesto que el proceso de enseñanza y aprendizaje se inició a partir de las **cuestiones y temas de interés para el grupo** (ESO), seguido de una **negociación del proceso enseñanza y aprendizaje** (ESO) entre docentes y estudiantes. Pasadas estas estaciones iniciales, los docentes nos reunimos para hacer una **previsión educativa / reajuste sesiones** (ESO) donde se trató de vincular el tema elegido por el grupo con las prioridades del marco curricular, relacionándolo con otras disciplinas y con cuestiones sociales y culturales relevantes desde la óptica docente, relativas a los intereses del grupo (**Interdisciplinaridad / globalizar**: EP y ESO). La previsión educativa se fue realizando paralelamente al proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el aula. De este modo, el currículo se va construyendo de forma flexible y abierta (**currículo en forma de red**: ESO) y sobre la práctica se van haciendo reajustes en función de las necesidades o de los intereses que van surgiendo.

Cuestiones y temas de interés para el grupo

A través d’aquesta dinàmica van sortir els temes “les drogues” en l’àmbit escolar i en l’àmbit esportiu, i la “toxicoddependencia”. Com a justificació, els alumnes es van referir a que els agradaria conèixer més aquesta realitat per conscienciar-se del perill que representen aquestes substàncies. (IF:RSIE1/ESO)

Negociación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Els professors vam coincidir en què el primer moment d’aquest projecte de treball consistia en l’elecció del tema, i que això també era un tret d’una altra manera d’ensenyar i aprendre: que els alumnes escollissin el que volien aprendre. (IF:RSIE1/ESO)

Previsión educativa / reajuste sesiones

En la sessió de treball d’avui amb el professor Miguel hem definit els objectius del projecte de treball, tenint en compte els interessos dels alumnes, els objectius del PCC i les competències definides per aquest cicle d’estudis. (IF:RSRA2/ESO)

Currículo en forma de red

Afecta completamente a la planificación del profesor, porque se lleva muchos más deberes (...). Lo que yo te he propuesto, cómo lo has acogido y según como lo hayas acogido...planifico, sigo planificando... (EMiguel/ESO).

Interdisciplinaridad / globalizar

[¿Puedes señalar algún aspecto que te sea útil en tu práctica docente actual?] Esto que te comentaba de la globalización, de vincularlo... que no sea la Plástica una cosa que únicamente... además la relacionas con cultura. Cuando ejecutas las actividades del libro, te limitas a técnicas, que están bien, que son necesarias, que a lo mejor también se tienen que desarrollar, pero a lo mejor incluyendo también una parte un poco... pues eso, de conocimiento, de conocimiento artístico e incluso cultural. No hace falta que sea sólo artístico. (EJúlia/EP)

[El proyecto de trabajo] tiene unos objetivos, las directrices que son los objetivos y al final de todo, se ha trabajado no sólo aisladamente sino... de una forma global, hemos trabajado diferentes áreas. (EMiguel/ESO)

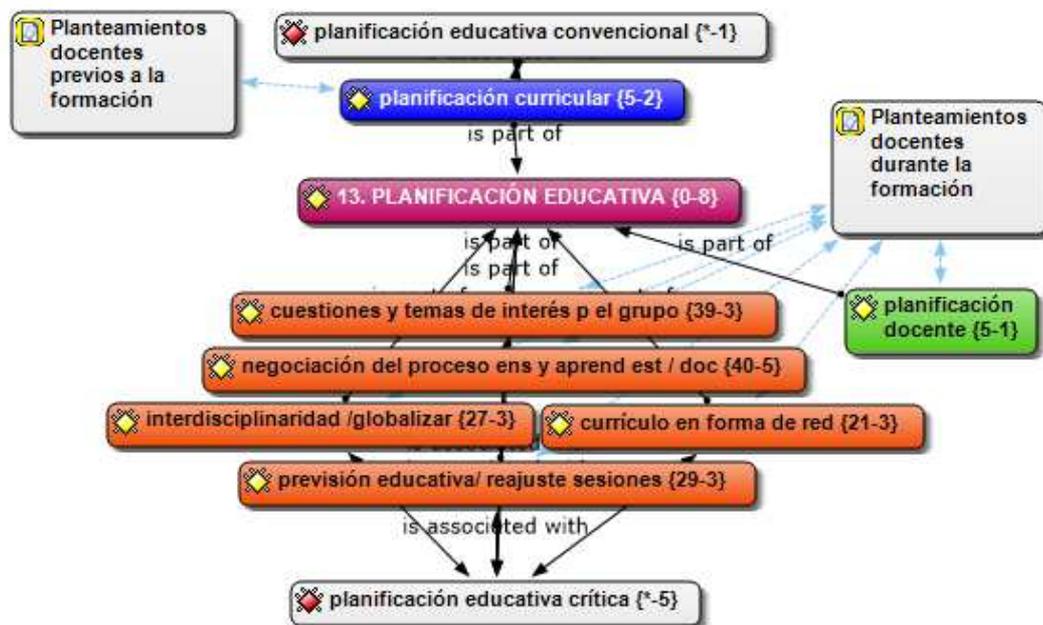


Figura 88: Vista de red de la categoría "Planificación educativa".

Los contenidos educativos

Otra de las categorías que surgió del análisis fue la de contenidos educativos (13,09%). Esta categoría se estructura en torno a los siguientes indicadores: **los elementos del lenguaje visual y plástico, el vocabulario en inglés, las técnicas plásticas, de representación y de construcción, la representación lineal y dibujo técnico, las producciones culturales, contexto social y cultural, la interpretación crítica, los contenidos procedimentales en función de representación de significados relevantes y la expresión en múltiples alfabetismos** (ver figura 89).

Los contenidos curriculares constituyen una de las vías de concreción en el currículo de las

intenciones educativas presentes en los objetivos escolares suponen una primera concreción educativa del qué enseñar en cada nivel de estudios. Pueden ser definidos como el conjunto de los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los que versa el aprendizaje.

El análisis de las prácticas convencionales de los docentes colaboradores evidencia contenidos de tipo conceptual: los **elementos del lenguaje visual y plástico** (EP y ESO) y el **vocabulario en inglés** (EP); y de tipo procedimental: las **técnicas plásticas, de representación y de construcción** (EP y ESO), la **representación lineal y dibujo técnico** (ESO).

Elementos del lenguaje visual y plástico

La primera [actividad] a las cuales se refiere es un ejercicio de color en el que se utiliza la técnica de la pintura con rotuladores o lápices de color. La actividad consiste en una especie de puzzle de colores en la que se ha de pintar con los colores indicados las imágenes de dos casas rurales presentadas. (IF:RSOP2/EP)

Pues otro ejercicio que hago es coger un cuadro conocido, que es pintado, lo cogen de una fotografía, ellos lo tienen que rehacer tipo collage, mas con diferentes materiales, para trabajar diferentes texturas, diferentes colores, más creativo (...). (EMiguel/ESO)

Vocabulario en inglés

En el manual viene especificado el vocabulario en inglés relacionado con esta actividad, que es trabajado oralmente por la profesora a lo largo de la sesión. (IF:RSOP2/EP)

Técnicas plásticas, de representación y de construcción

Després, explica als alumnes que hi ha diverses maneres de treballar la plastilina. En cercles, ratlles, xurros "...i ,si volem una superfície...s'aixafa. Cadascú ha de trobar la manera de treballar amb la plastilina...".Van omplint el cistell amb línies de plastilina. (IF y Júlia:RSOP2/EP)

Están contactando por primera vez con la pintura. Utilizan témperas y hacen una especie de círculo cromático que se divide en seis partes. (...) Realizan un ejercicio de variación de un color – del más oscuro al más claro, un degradé. (IF:RSOP2/ESO)

Representación lineal y dibujo técnico

Realiza la actividad de la página 33. Son dibujos de estrellas y elaboran una secuencia a partir de un módulo. (IF:RSOP1/ESO)

Con el desarrollo de la innovación educativa en las clases, los contenidos educativos se ampliaron. Entre los contenidos conceptuales impartidos en ambos casos, se encuentran las diversas **producciones culturales** (EP y ESO), ya sean de alta cultura o de cultura popular, y ciertos **conocimientos del contexto social y cultural** (EP y ESO). En menor

medida, se observan simultáneamente contenidos conceptuales curriculares como los “elementos del lenguaje visual y plástico” y “vocabulario en inglés”.

Entre los contenidos procedimentales verificados durante las innovaciones educativas, se encuentra la **interpretación crítica** (EP y ESO) que, como anteriormente se afirmó, lo que persigue es establecer conexiones entre las producciones culturales, los significados que elaboran diferentes grupos, y la comprensión que cada persona realiza (Hernández, 2000).

Por otro lado, desde una perspectiva crítica, se pretenden resituar los contenidos de procedimientos tecnológicos y de producción en función de proyectos de representación de significados relevantes para los estudiantes. Los identifico en los casos de estudio como **contenidos procedimentales en función de representación de significados relevantes**: EP y ESO).

La **expresión en múltiples alfabetismos** (EP y ESO) es otro de los contenidos de tipo procedimental identificado. Se refiere al aprendizaje de la expresión en diferentes canales de comunicación, no sólo visuales, sino también escritos, audio o multimedia.

Finalmente, y aunque finalmente no incluidos en esta visión de síntesis, hago mención de los siguientes elementos, vinculados a un tipo de contenidos actitudinales: la autonomía, la implicación / motivación, la actitud crítica y el trabajo colaborativo.

Producciones culturales

(...) hem vist unes quantes imatges d' enaços i les hem analitzat. Ens hem fixat en els recursos del disseny gràfic, les formes dels envasos, els personatges que capten la nostra atenció (...). (IF:RSIE7/EP)

Un altre grup va triar la col·lecció de primavera-estiu de la casa Gucci de la temporada passada com a font d'inspiració per al projecte col·lectiu de moda (...). (IF:RSIE5/ESO)

Contexto social y cultural

Encara així, l'anàlisi de les imatges ha donat peu al diàleg sobre temes interessants. A més de qüestions relacionades directament amb la pintura (ja que la majoria de les obres eren pintures) o la història de l'art han sortit temes com qüestions de gènere, aspectes culturals o socials. (IF:RSIE10/EP)

L'últim grup va proposar el tema “Violència de gènere”, argumentant r que volien conèixer aquesta realitat i la dimensió que la violència té, no només a Catalunya i a Espanya, sinó també en altres països, com ara Mèxic. (IF:RSIE1/ESO)

La interpretació crítica

(Diàleg:RSIE14/EP)

- *Si el producte anava pensat per als nens, deia, doncs mira hi posaré algun un dibuix o alguna imatge...* (Júlia)

- *Una figura, atractiva, perquè captin la vostra atenció. Aleshores vosaltres aneu al supermercat i de seguida ja veieu el Bob Esponja, la Hello Kitty... (Ana Maria)*
- *Què més dèiem? (...) (Júlia)*
- *Que portin xocolata! (Iker)*
- *Que portin joguines! (Ferran)*
- *Que portin joguines perquè us agradi més encara, què més? (Júlia)*
- *Es posa el que podem guanyar... (Anna)*
- *Per concursos i coses d'aquestes, perquè ens hi apuntem i així compres el producte... (Júlia)*
- *Ingredients que ens agradin molt... (Andrea)*
- *(...) I les formes, què? Què dèiem de les formes? Si ens fan una galeta rodona i normal, que no veiem ni xocolata ni res, la voldrem comprar? (Júlia)*
- *Noooo! (Classe)*
- *Si aquesta galeta, que té la mateixa massa, els mateixos ingredients, li fem una forma de dinosaure? (Júlia)*
- *Siiii! (Clase)*

(Diàlogo:RSIE8/ESO)

- *Hay un término que se da a esos seguidores. ¿Sabéis cual es? Se llaman fashionvictims. ¿Hábeis oído hablar de eso? Pues las víctimas de la moda son personas muy vulnerables a la moda. ¿Qué quiere decir esto? (Miguel)*
- *¿Serían compradores compulsivos? (Alumno)*
- *Que no eligen bien... (Otra alumna)*
- *¿Qué tienen obsesiones? (Otra alumna)*
- *(...) Sí y que tienen que comprar, comprar y comprar. ¿Y qué pasa cuando una cosa está muy de moda? (Ana Maria)*
- *¡Uno se aburre! (Carlos)*
- *¡Se pasa de moda! (Otro alumno)*
- *¡Se pasa de moda y ya está! Tenemos que volver a comprar más prendas para volver a estar a la moda y es cuando empezamos sin darnos cuenta a entrar en este ciclo de consumo ferreo de moda... (Ana Maria)*

Los contenidos procedimentales en función de representación de significados relevantes

Després hem introduït l'activitat pràctica: una tècnica mixta a partir d'un dels conceptes treballats. La majoria dels alumnes ha realitzat amb rapidesa i interès la proposta presentada. (IF:RSIE4/EP)

En la sessió d'avui hem començat amb el procés de transformació de les pecesdes. (...) Estàvem tots animadíssims amb ganes de donar cos a les seves idees. L'hora va passar volant. (IF:RSIE10/ESO)

La expresión en múltiples alfabetismos

[En alguns casos els alumnes] van preparar un panell i van enganxar-hi diverses informacions, el país de procedència assenyalat en un mapa del món, mostres reals

dels ingredients i fotos. (IF:RSIE5/EP)

(...) cada grup hauria de elegir un tema que els interessés i justificar la seva elecció
(...) Després, i a través d'un portaveu, el l grup hauria de comunicar-ho [la seva elecció] a la resta de la classe. (IF:RSIE1/ESO)

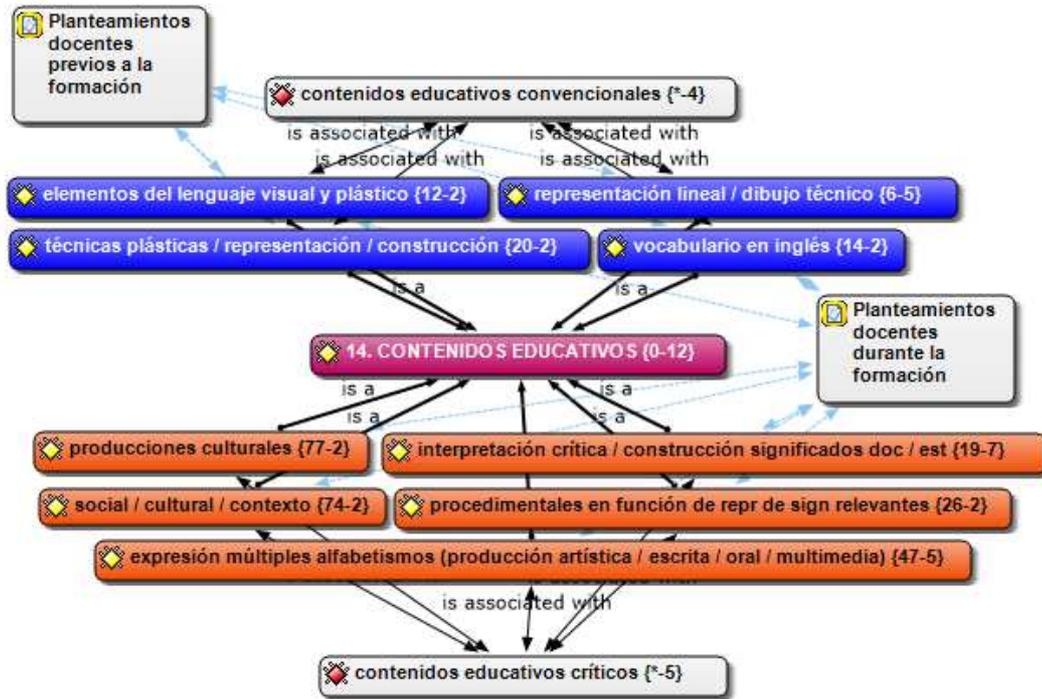


Figura 89: Vista de red de la categoría "Contenidos educativos".

Las actividades educativas

"Actividades educativas" (12,11%) fue otra de las categorías referidas al saber docente que se mostró durante el análisis. Se estructura en los siguientes elementos: los **ejercicios individuales**, la **reproducción técnica** y el **dominio instrumental**, la **reproducción mimética** y **coloración de figuras**, la **realización de manualidades**, la **representación lineal**, la **exploración de manifestaciones de cultura visual**, el **diálogo / debate**, el **análisis y reflexión**, la **indagación / investigación en múltiples medios** y la **expresión en múltiples alfabetismos** (ver figura 90).

En las prácticas educativas de Plástica (EP) y Visual y Plástica (ESO) previas al desarrollo del proyecto piloto de formación vi que las actividades educativas correspondían a la ejecución de **ejercicios individuales** (EP y ESO), propuestos en su mayoría en el manual educativo. Estas actividades consisten en la **reproducción técnica** y el **dominio instrumental** (EP y ESO) y la **reproducción mimética** y **coloración de figuras** (EP y

ESO). En educación Primaria se privilegian además, las **manualidades** y en Secundaria, la **representación lineal**.

Ejercicios individuales

Com que la majoria dels nens i nenes han estat malalts s'ha retardat l'activitat i per això alguns encara l'estan acabant. D'altres han començat un nou exercici de color. (IF:RSOP2/EP)

Después siguió explicando el ejercicio a una alumna: "Aquí te lo empieza ¿vale? ahora sólo falta repasar lo más complicado...". (IF:RSOP1/ESO)

Reproducción técnica y dominio instrumental

(Diálogo:RSOP1/EP)

Després dóna algunes indicacions tècniques per fer línies sobre la plastilina escampada.

- Com ho farem? (Júlia)

- Amb un llàpis! (Alumna)

- Amb un llàpis no, que embrutarem la punta. Millor amb una punxó. Una altra manera és fer xurros i aplicar-los sobre el cistell. (Júlia)

El profesor comenta: "Hacer las intersecciones perfectas; si no, son errores que vamos acumulando. Sólo pinchamos [con el compás] en las intersecciones, no pinchamos en cualquier sitio... tienes que ir comprobando (...)". (IF:RSOP1/ESO)

Reproducción mimética y coloración de figuras

La otra actividad que realizan en simultáneo los alumnos/as que van acabando el ejercicio de color, se refiere al dibujo con líneas curvas, del contorno de una figura de un animal (oso) propuesto en el manual escolar. Se pretende que el alumno/a realice una copia del contorno de la figura e imite la textura del pelo del animal. (IF:RSOP2/EP)

Están contactando por primera vez con la pintura. Utilizan témperas y hacen una especie de círculo cromático que se divide en seis partes. Trabajan únicamente con dos colores, el rojo y el verde. Realizan un ejercicio de variación de un color – del más oscuro al más claro, un degradé. (IF:RSOP2/ESO)

Realización de manualidades

Agafen una base de cartolina marró Din A4 i la professora hi posa cola a tot el voltant. Han d'enganxar les fulles seques. Després apliquen sobre aquest fons el dibuix/collage de la cistella. (IF:RSOP2/EP)

Representación lineal

Realiza la actividad (...) del manual escolar. Son dibujos de estrellas [con compás] y realizan una secuencia a partir de un módulo. Primero hacen el ejercicio a lápiz, después repasan con rotulador, por último, colorean la figura. (IF:RSOP1/ESO)

Con el desarrollo de la formación las actividades educativas desarrolladas en el aula pasaron a incorporar la **exploración de manifestaciones de cultura visual** (EP y ESO), y , en la mayoría de los casos, a partir de éstas se inició un **diálogo / debate** (EP y ESO) colectivo que tuvo como punto de mira el **análisis y reflexión** (EP y ESO) sobre los temas de estudio. En ciertos momentos realizaron actividades de **indagación / investigación en múltiples medios** (EP y ESO) y actividades de interpretación que contemplaban la **expresión en múltiples alfabetismos** (EP y ESO). Entre las varias formas de expresión aparecieron la argumentación y exposición de ideas de forma oral o escrita, y la producción artística. Otras actividades que surgieron a lo largo del análisis fueron: la presentación de trabajos individuales o de grupo a la clase, la recapitulación de lo aprendido o la elaboración del portafolio individual.

Exploración de las manifestaciones de cultura visual

Mireu, ara ens fixarem en alguns productes. A veure, d'aquesta capsa de cereals què és el que ens crida l'atenció? Què ens atrau? (Júlia:RSIE6/EP)

Avui hem començat la sessió veient el vídeo "Cosar hasta reventar". (IF:RSIE9/ESO)

Diálogo y debate

(Diálogo:RSIE6/ESO)

- *A veure, per esmorzar, vosaltres què mengeu per esmorzar? Anem a fer un repàs, tots així ràpidament?* (Júlia)
- *Llet amb cereals!* (Alumno)
- *Llet i un Phoskito!* (Alumno)
- *Llet amb sucre i Colacao!* (Alumna)
- *Un croissant!* (Alumna)
- *Galetes TostaRica o galetes Príncipe!* (Alumna)

(Diálogo:RSIE4/ESO)

- *¿Qué son las modas extravagantes?* (Miguel)
- *Pues, por ejemplo una famosa en una gala, apareció con carne encima.* (Santi)
- *Pero esto no lo imita nadie.* (Otra alumna)
- *Creo que a lo que te refieres es que hay una moda, que es moda de calle, hay una moda que es de alta costura y hay una cosa que se llama, moda de pasarela. ¿Qué es la moda de pasarela? Sencillamente, un diseñador dice "Voy a hacer algo espectacular y vistoso". Muy probablemente eso que diseña no se lo va a poder poner nadie, sencillamente es el espectáculo, ¿vale? Y es lo que siempre además nos ponen en las noticias. Siempre, tu padre o tu madre dice "¿Quién se va a poner eso?" Es el espectáculo, es la pasarela. Antes de que saliera ese modelo, el diseñador ha sacado todo el conjunto, toda la línea de la próxima temporada, eso sí que es lo ponible, lo que tu que tienes un dinero... te vas a comprar esos trajes. Al final es el espectáculo.* (Miguel)

Análisis y reflexión

Però penseu una cosa, quan ho compreu, penseu en comprar pel que hi ha a dins o perquè surt el personatge? Aixequen la mà! Perquè ens agrada el que hi ha dins o perquè ens agrada la capsa? Per la joguina que regalen? (Júlia:RSIE6/EP)

Da una visión...un poquito más clara de lo que es el mundo...este proyecto en concreto,...a reflexionar. Les ha dado pie a reflexionar con cosas que son muy próximas, y que muchas veces tienen unas ideas enlatadas, se las han vendido así y ya está..., y les da pie a reflexionar, y a entender los porqués de ciertas cosas. (EMiguel/ESO)

Indagación / investigación en múltiples medios

Podem dir que hi havia diferents tipus d'investigacions. Les del tipus 'recepta' amb els respectius ingredients, i d'altres que indicaven el nom del plat, la cultura de procedència i com es preparava. Uns (...) van preparar un panell i van enganxar-hi diverses informacions, el país de procedència assenyalat en un mapa del món, mostres reals dels ingredients i fotos. (IF:RSIE5/EP)

En un moment final, vam formar els grups de treball (set en total) i com a primera tasca d'investigació, pel dijous cada grup hauria de buscar i definir un univers visual com a font d'inspiració per a la nostra col·lecció, a partir de l'obra de artistes visuals nacionals o internacionals, contemporanis o no. (IF:RSIE4/ESO)

Expresión en múltiples alfabetismos

Una alumna es va passar el cap de setmana cuinant crêpes i es va fer fotografiar durant totes les etapes de la preparació d'aquest plat. Al final va presentar un collage d'aquestes fotos. (IF:RSIE5/EP)

Després els vam recordar que totes les evidències haurien de portar un encapçalament o títol que sintetitzés el contingut del document. També els hem demanat la realització de petites descripcions de les imatges i del procés seguit de manera a que qualsevol persona pogués fer una lectura el més clara i aproximada possible del que va ser el projecte de treball. (IF:RSIE14/ESO)

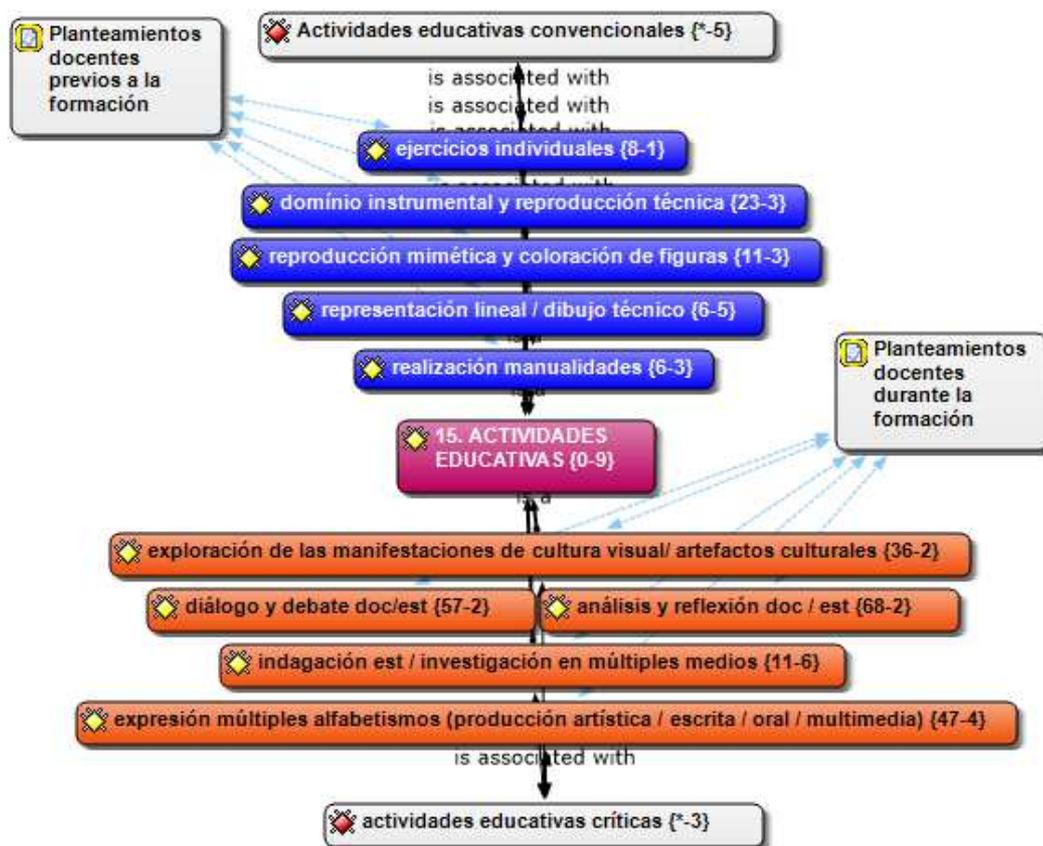


Figura 90: Vista de red de la categoría "Actividades educativas".

Las estrategias, dinámicas y recursos educativos

Otra categoría emergente del análisis de la información fue la de estrategias, dinámicas y recursos educativos (7,27%). Esta categoría se construye a partir de los elementos: **lección magistral, método CLIL, manual educativo, aprendizaje como espacio de relación construido, el trabajo colaborativo de los estudiantes, la indagación / investigación en múltiples medios, los materiales digitales y los materiales impresos** (ver figura 91).

Las estrategias metodológicas educativas se pueden entender como el conjunto de acciones planificadas, orientadas a alcanzar un objetivo determinado. Las dinámicas hacen referencia a la interacción docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes. Los recursos educativos se pueden definir como cualquier material que en un contexto educativo puede ser utilizado con una finalidad didáctica.

En las prácticas docentes previas al desarrollo del proyecto de formación permanente, observé que durante las sesiones los docentes presentaban los conocimientos de manera secuencial, acumulativa y reiterada. El proceso comunicativo era prácticamente unidireccional. El docente adoptaba un papel activo, mientras los estudiantes,

tendencialmente pasivo. Estas características me llevaron a crear el elemento **lección magistral** (EP y ESO), también conocido como método expositivo. En Primaria, utilizaban además el **método CLIL** (EP), identificado como aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. En ambos casos, el **manual educativo** (EP y ESO) constituye el recurso didáctico de referencia docente.

Lección magistral

En esta sesión, la profesora (...) introduce la actividad, hace alguna pregunta asegurándose de que el alumnado entendió la actividad propuesta, aclara posibles dudas e incita al alumnado a la realización de la misma. (IF:RSOP2/EP)

Al inicio de la clase, el profesor da instrucciones sobre cómo realizar el ejercicio. (IF:RSOP2/ESO)

Método CLIL

En el manual viene especificado el vocabulario en inglés relacionado con esta actividad, que es trabajado oralmente por la profesora a lo largo de la sesión. (IF:RSOP2/EP)

Manual educativo

Con los niños, el libro marca bastante...el libro de texto. Se tiene que acabar y claro... es mucho, pintar, recortar, montar. (EJúlia/EP)

Lo que yo buscaba a la hora de escoger, es que fuese lo más práctico posible (...) porque me encontré con otras editoriales que me daban un libro todo muy teórico, pero para llegar a leer, sólo leer todos los temas, ya se iba media clase y lo que es para el ejercicio práctico - y yo creo que la Plástica tiene que ser algo práctico - no había tiempo. (EMiguel/ESO)

Del análisis de la información recabada de las clases durante las innovaciones educativas, destacan otros elementos que permiten definir esta categoría. De hecho, emergen numerosos elementos que permitirían caracterizar esta categoría con mayor detalle, pero para mantener un formato coherente con el resto del informe, me referiré a los que considero más relevantes.

Pienso que el elemento más destacable de esta categoría, quizás sea el nuevo tipo de relación que se establece entre docentes y estudiantes. Esto ya se verifica en escenario de Primaria, pero se evidencia especialmente en Secundaria. Durante las innovaciones educativas el docente ya no era el protagonista del proceso enseñanza y aprendizaje, observándose que tanto docentes como estudiantes desempeñaban papeles activos. Por este motivo, rescaté el elemento **aprendizaje como espacio de relación construido** (EP y ESO) que permite caracterizar el tipo de dinámicas entre los sujetos pedagógicos.

El segundo elemento que observo como determinante de las dinámicas y de la interacción, en este caso entre los estudiantes, es **el trabajo colaborativo de los estudiantes** (ESO) aunque se manifieste únicamente en Secundaria. Otros elementos que

permitirían caracterizar las dinámicas educativas desarrolladas durante las innovaciones educativas, o finalmente no incluidas en esta visión de síntesis sobre los datos fueron: el diálogo y debate, la lluvia de ideas, la negociación del proceso de enseñanza y aprendizaje y el trabajo según las aptitudes de cada uno.

En lo referente a las estrategias metodológicas empleadas durante las innovaciones educativas, destaco la **indagación / investigación en múltiples medios** (EP y ESO), aunque se podrían referir otras, como la formulación de hipótesis, la presentación de trabajos al grupo, la elaboración del portafolio o la implicación de las familias.

Los recursos educativos empleados durante la innovación educativa fueron los **materiales digitales** (EP y ESO), que incluyeron imágenes, fotografías, diapositivas, programas informáticos, servicios telemáticos y vídeos; y los **materiales impresos** (EP y ESO), que incluyeron libros, revistas, periódicos y documentos diversos. Otros recursos educativos con menor presencia fueron las fichas de opinión y de autoevaluación y las representaciones gráficas.

Aprendizaje como espacio de relación construido

(Diálogo:RSIE14/EP)

- *I quins altres elements porta la capsa de galetes perquè cridi l'atenció?* (Ana Maria)
- *Bé, pot tenir regal (...)* (Júlia)
- *El nom!* (Sandra y Arnau)
- *(...) Aquestes galetes de la Hello Kitty es diuen Diverchok, perquè són de xocolata i són molt divertides - segons diu el fabricant. Aleshores posa una primer part Diver, de diversió i Chok perquè són de xocolata. (...)* (Ana Maria)
- *Si es diguessin "galetes avorrides", les comprarieu?* (Júlia)
- *Nooo!* (Clase)

El Professor Miguel i jo hem estat en una contínua complementarietat, afegint, matisant i completant les idees que anaven sortint. Va ser una sessió molt participativa i molt animada, fins i tot amb moments d'humor. Al professor Miguel el va sorprendre el ritme i la resposta que ens va donar la classe. (IF:RSIE1/ESO)

Trabajo colaborativo estudiantes

(...) de relación entre ellos, creo que lo han ido asumiendo, porque se alejan del cuaderno único, algo individual, para convertirlo en algo que no sólo lo están haciendo ellos, sino que necesitan lo que ha hecho el otro. (...) y tienen que ser críticos porque si tú no haces bien tu parte, yo no voy a poder hacer bien la mía. Entonces, quizás si fuese individual pasaría desapercibido, pero ellos se ven en la necesidad de ser críticos, para lo bueno y para lo malo. (EMiguel/ESO)

Indagación / investigación en múltiples medios

En aquesta sessió els/les alumnes han presentat les investigacions que havien realitzat amb les famílies a casa. (IF:RSIE5/EP)

[Agatha Ruiz de la Prada] no siempre empieza a crear a partir de sus ideas, sino que a veces empieza a partir de la obra de otros artistas visuales, de otros pintores, escultores... esto también nos puede inspirar. En el fondo ha sido lo que hemos hecho: cada grupo ha hecho una investigación, ha aportado a través de la obra de otros. (IF:RSIE12/ESO)

Materiales digitales

[¿Algún otro aspecto que te acuerdes que haya cambiado?] Los recursos...power point. Muchos recursos informáticos. (EJúlia/EP)

En lugar de trabajar en Word y guardar en el disco duro o en un pen, la utilidad del google docs es que lo guardáis de manera virtual. No está colgado para nadie, sólo para la gente que puede acceder a él y para la gente con quien compartes ese documento. Esto te da pie a que, si es un trabajo en grupo de cuatro o cinco personas, en cualquier momento todos pueden acceder a internet, modificarlo (...). (Miguel:RSIE12/ESO)

Materiales impresos

Avui hem començat explicant a la classe què era un índex. Com a exemple hem analitzat l' índex d'un dels seus llibres de text. (IF:RSIE9/EP)

Quan van arribar ja es notava que haviem fet la seva feina. Estaven sorollosos i de seguida van seure per grups. Parlaven entre ells i sobre les taules es veien fulls impressos i alguns llibres. (IF:RSIE5/ESO)

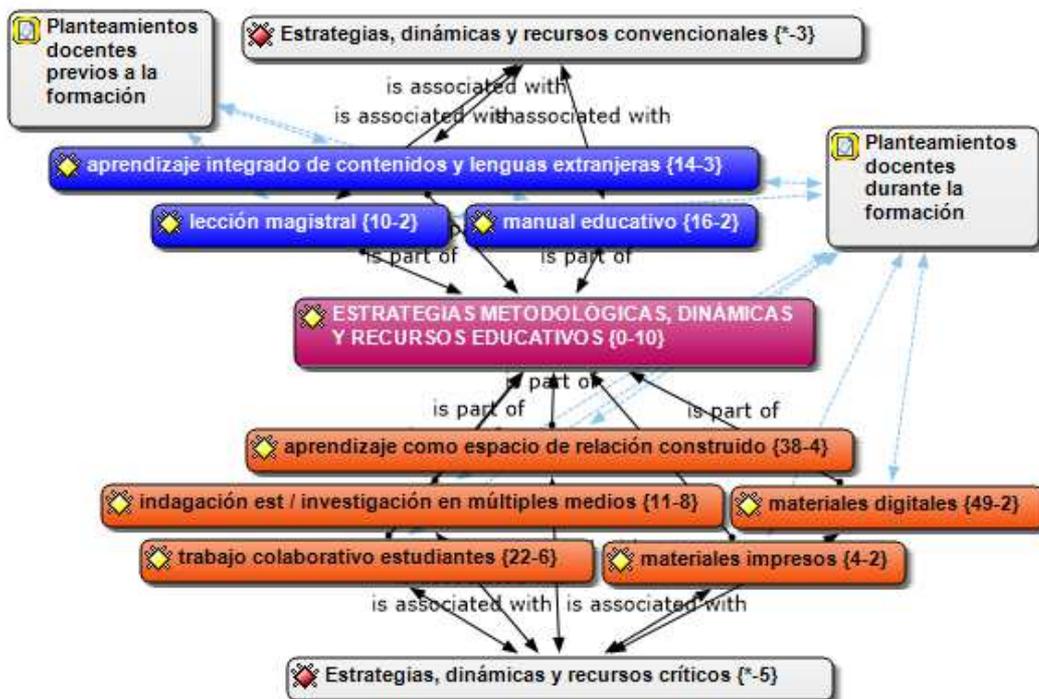


Figura 91: Vista de red de la categoría "Estrategias, dinámicas y recursos educativos".

La evaluación educativa

La última categoría emergente relativa al saber docente fue la evaluación educativa (2,75%). La he configurado a partir de los códigos: **realización de los ejercicios solicitados por el docente, dominio instrumental / técnico / procedimental, comportamiento/ normas clase, recordar lo aprendido, el portafolio como recurso de evaluación, evaluación aprendizajes y retorno de la evaluación al grupo** (ver figura 92).

Desde una perspectiva amplia, se puede entender la evaluación como un conjunto de acciones encaminadas a recoger información en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno con la intención de emitir un juicio sobre el mismo (Hernández y Sancho, 1993).

En Educación Artística está todavía arraigada, sobre todo en Infantil y Primaria, una cierta idea de no evaluar esta materia, bajo riesgo de coartar la creatividad y espontaneidad de los niños y niñas, mientras que en Secundaria, la tendencia a la evaluación recae en los procedimientos, los resultados y en aspectos de la esfera de los valores, que en sí mismos son controvertidos, como la creatividad o la identidad. Paralelamente, los criterios de evaluación expresados en los documentos curriculares son considerados de «bajo nivel cognitivo» en la bibliografía sobre comprensión (Hernández 2000), lo que puede llevar implícitamente a considerar la Educación Artística como una materia inferior a otras presentes en el currículo.

En cambio, la evaluación que se propone desde el marco teórico de referencia busca pasar de la tradicional medición del rendimiento académico del estudiante, a la interpretación de su proceso de aprendizaje (*Ibid.*). En este sentido, la evaluación en Educación Artística debe orientarse a recoger información sobre el proceso desarrollado por el estudiante, permitiendo al docente pronunciarse sobre su valor y utilizarlo como referente para mejorar los procesos de aprendizaje y de comprensión de los estudiantes. Así mismo, permite su empleo como elemento de reflexión en el momento de decidir las actividades educativas y posibilita la atribución de una calificación ajustada (*Ibid.*).

En los casos de estudio, la evaluación educativa desarrollada en prácticas docentes convencionales se estructura en torno a los criterios: **realización de los ejercicios solicitados por el docente** (EP y ESO), **dominio instrumental / técnico / procedimental** (EP y ESO) y **comportamiento/ normas clase** (ESO). Otros indicadores evidenciados durante el análisis, aunque con una presencia intrascendente, fueron el esfuerzo/ dedicación, la participación/ motivación y la pulcritud.

Realización de los ejercicios

También le pregunté por los criterios de evaluación que utilizaba. Me comentó que utilizaba básicamente tres tipos de valoraciones en relación a los trabajos realizados: cara contenta, cara normal i cara triste. (IF: RSOP1/EP)

Como va más enfocado a la parte práctica, primero que lo haga [las propuestas del manual] entendiéndolo por hacerlo, primero, que lo haga bien, con interés... y otra

cosa es que salga bien. Puede ser que yo lo haya intentado hacer bien pero no ha salido bien. Una cosa es que lo haga bien, otra es el resultado. (EMiguel/ESO)

Dominio instrumental / técnico / procedimental

Como no se puede evaluar la parte creativa ,que es la que a mí, personalmente, creo que es la que se debería evaluar de la Plástica, pues ya fijándote en la técnica: pintar, la manera de recortar; si es copiar, bien copiado; si tienes que seguir una única dirección, que esté bien hecho. Depende de la técnica que requiera la actividad. (EJúlia/EP)

Saber qué es un hexágono i saberlo hacer, saber crear ese hexágono y dentro de ese hexágono, pues saber dónde tiene que pinchar con el compás, que esté perfectamente delineado (...) [Los criterios] son muy evidentes en plástica. (EMiguel/ESO)

Comportamiento / normas clase

Si se distrae, si molesta - esto sería el que se llama ahora como “saber fer i saber estar” – sobre todo saber estar, ya sea en una aula de taller o en una aula de Plástica. (EMiguel/ESO)

La evaluación desarrollada durante las innovaciones educativas fue distinta en los dos casos de estudio. Como expresé en el relato del caso de Primaria, planteé la evaluación, más en términos de transferencia de los conocimientos aprendidos a otras situaciones que de una interpretación docente a partir de las respuestas dadas por niños y niñas sobre lo que ellos consideraron haber aprendido. Por otro lado los criterios que establecimos las profesoras superan la simple consideración de los resultados ya que buscamos identificar las habilidades desarrolladas por los estudiantes en las representaciones y en el portafolios organizadas en los portafolios me permitieron realizar una aproximación a ciertas construcciones de significado que desarrollaron los niños, aunque no de forma concluyente.

Después de este primer ensayo, el escenario de Secundaria ofreció nuevas oportunidades para ahondar en el tipo de evaluación propuesta desde el marco de perspectivas críticas. En este caso, el proceso de evaluación empezó por visibilizar el proceso seguido por el estudiante durante el proyecto. Para ello, la definición del hilo conductor del proyecto y el acuerdo entre docentes y estudiantes sobre los objetivos de partida es fundamental ya que orienta la actuación colectiva, las experiencias de aprendizaje y las actividades educativas.

Para visibilizar el recorrido de los estudiantes, los docentes solicitamos, primero de forma colectiva al grupo, que reconstruyese su recorrido de aprendizaje (**recordar lo aprendido**: EP y ESO). Los docentes completamos objetivamente sus aportaciones con otras ideas de lo que se había ido haciendo a lo largo del proyecto. Todo ello sirvió para que elaboraran un índice final.

Por otro lado, el portafolio reflejó cada particular proceso de aprendizaje, permitiendo al docente utilizarlo como un recurso de evaluación (Hernández, 2000) (**el portafolio como recurso de evaluación**: EP y ESO). La reflexión final escrita tuvo la misma función, aunque ofrece una imagen sintética de la experiencia, mientras que el portafolio aporta además, las evidencias de ese proceso. Ambos funcionaron como un recurso que permitió identificar en cada caso lo que había hecho y aprendido el estudiante (**evaluación aprendizajes**: EP y ESO). Posteriormente, los docentes preparamos un recurso educativo en el que se pudieron observar los ítems evaluados, con vistas a realizar una devolución de la evaluación al grupo (**retorno de la evaluación al grupo**: EP y ESO).

Recordar lo aprendido

Seguidament, hem començat fent un resum de les activitats que hem realitzat. A poc a poc van començar a sortir algunes idees. (...) Amb dificultat vam anar construint l'índex. (IF: RSIE9/EP)

Hemos aprendido a investigar sobre un determinado diseñador y también sobre un estilo de ropa... (E:RSIE12/ESO).

El portafolio como recurso de evaluación

Después nos reunimos para realizar la evaluación de los portafolios individuales, donde cada niño y niña reflejó su particular proceso de aprendizaje. (IF:RSRA5/EP)

(...) toman conciencia de lo que han aprendido. Es cuando, mirando el portafolio, pues...hemos hecho más..., nos damos cuenta que hemos hecho más de lo que pensábamos. (EMiguel/ESO)

Evaluación aprendizajes

Pero valoramos otras cosas, no tanto la técnica como te he comentado, sino (...) que tuvimos más en cuenta, la creatividad, la participación...de cada uno, aplicar su destreza, su conocimiento...y eso no,...normalmente no se da. (EJúlia/EP)

No sólo lo que has hecho sino lo que tú sacas de ahí. Algo que en el cuaderno... no da pie a la reflexión, en el cuaderno tiene que estar el dibujo. Luego, una reflexión, qué has aprendido, cómo lo has aprendido... (EMiguel/ESO)

Retorno evaluación grupo

El que vam fer en aquesta sessió va ser una mena de comentari del que les professores van destacar del treball de cadascú i crear una oportunitat per parlar del criteris d'avaluació, que normalment no són coneguts pels alumnes. (IF:RSIE15/EP)

També els vam dir que tindrien un retorn de l'avaluació realitzada. Que la faria conjuntament l'equip docent però seria el professor Miguel qui transmetria l'avaluació a la classe. (IF:RSIE15/ESO)

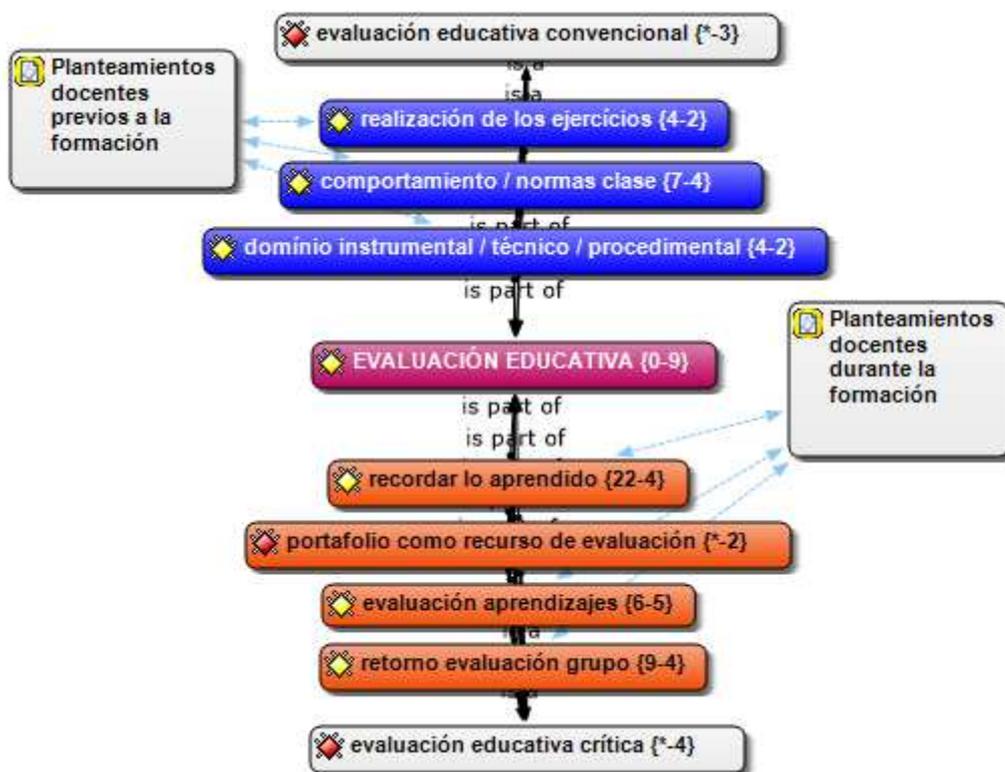


Figura 92: Vista de red de la categoría "Evaluación educativa".

CAPÍTULO V

Conclusiones

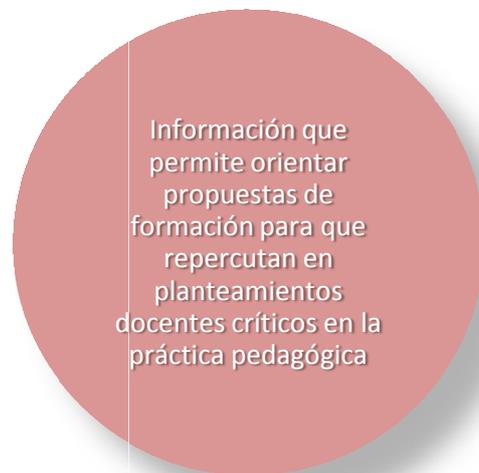


Sumario

CONCLUSIONES

1. La Educación Artística en el contexto institucional
2. La formación permanente del profesorado en perspectivas críticas y educación artística
 - 2.1. Los referentes teóricos de la formación (I): las perspectivas críticas
 - 2.2. Los referentes teóricos de la formación (II): la formación permanente del profesorado
 - 2.3. Las características de la formación
3. Planteamientos docentes críticos en la práctica educativa

Conclusiones



4 Diseño de un nuevo plan (IC)

Figura 93: Momento de diseño de un nuevo plan o propuesta de la investigación colaborativa.

Las conclusiones se pueden traducir en afirmaciones que condensan el conocimiento obtenido en relación al tema estudiado y recogen la relación compleja encontrada entre los diversos elementos analizados. Las conclusiones también pueden ser entendidas como conceptos de segundo orden, ya que son construidos a partir de los datos o conceptos de primer orden (Van Manen, 2003). Éstas deben reflejar también las consecuencias más importantes del estudio.

En el presente capítulo trato de realizar una síntesis, a partir de los resultados que emergen del análisis de *tipo* narrativo y cualitativo de la información, iluminada por la teoría de referencia. Mi labor en este momento consiste en objetivar los resultados obtenidos del estudio para poder dar una respuesta definitiva a la pregunta central de investigación: ¿Cómo ha de ser la formación permanente del profesorado de Educación Artística de primaria y secundaria para que promueva planteamientos docentes críticos en la práctica educativa? Este también es el momento de rescatar la hipótesis delimitada inicialmente en el estudio: ¿Son los proyectos de trabajo un recurso adecuado para promover el tipo de planteamientos docentes que se desprenden del marco de perspectivas críticas? La hipótesis consiste en una proposición provisional que presenta una relación entre dos términos (Quivy y Campenhoudt, 2005) y que en última instancia requiere una indagación

en su contexto.

Puesto que los resultados están condicionados por las características de la situación particular de estudio y del contexto en el que se genera, no es posible replicarlos a otras realidades, ni éste es tampoco un objetivo de la investigación cualitativa. En cambio, la finalidad del estudio es contribuir a la comprensión de la formación permanente del profesorado de Educación Artística, fundamentada en perspectivas críticas contemporáneas para que llegue a repercutir en el cambio docente en la práctica pedagógica, entendido en un sentido crítico.

Paso a estructurar las conclusiones en base a los objetivos delimitados inicialmente en la investigación (ver *Propósitos de la investigación* del capítulo III) para que se pueda apreciar la relación que se establece entre éstos.

1. La Educación Artística en el contexto institucional

1ª Conclusión:

La concepción de Educación Plástica y Educación Plástica y Visual dominante en la Reforma curricular del 2006 (LOE) es la comunicativa y perceptiva con indicios de racionalidades expresiva y cognitiva, especialmente a nivel de la enseñanza Primaria.

2ª Conclusión:

La **racionalidad comunicativa** tiene como objeto de estudio el mundo de las imágenes y el conocimiento del entorno artístico y el patrimonio cultural (Hernández, 2000). Su principal tarea es desarrollar los mecanismos personales de apreciación, relacionados con las leyes visuales y dar una capacidad de comunicación lectora, expresiva y comunicativa a través de la imagen (Juanola, 1992). La **racionalidad perceptiva** apunta al desarrollo de la percepción visual de los estudiantes a través del arte (Hernández, 2000). La observación y el análisis de los elementos formales constituyen los medios para desarrollar las habilidades plásticas de los estudiantes (*Ibid.*). La **racionalidad expresiva** apunta al desarrollo libre y creativo de los estudiantes y no al producto artístico. La **racionalidad cognitiva** presupone que el arte y la educación artística posibilitan el desarrollo intelectual de los estudiantes y activan estrategias cognitivas (Juanola, 1992).

3ª Conclusión:

La combinación de racionalidades en las propuestas curriculares de Educación Artística se puede entender como una opción poco acorde con el reto de ofrecer un

currículo y una concepción sobre el conocimiento y la enseñanza y el aprendizaje en las artes (Hernández, 2000).

4ª Conclusión:

Aunque las concepciones sobre el saber presentes en las propuestas curriculares de 2006 sean principalmente la comunicativa y perceptiva, las concepciones identificadas en los manuales educativos adoptados en los dos casos de estudio fueron, la industrial y perceptiva en Primaria, y la industrial, comunicativa y perceptiva en Secundaria.

2. La formación permanente del profesorado en perspectivas críticas y educación artística

1.1. Los referentes teóricos de la formación (I): las perspectivas críticas

5ª Conclusión:

Las perspectivas críticas contemporáneas se pueden entender como un conjunto de teorías y prácticas educativas y de investigación de tendencia marxista, postestructuralista y postmoderna, que presentan en sus fundamentos aspectos comunes y contradictorios pero comparten un interés principal: el de usar la educación como un medio para lograr la justicia social.

6ª Conclusión:

El rasgo común a las diferentes perspectivas críticas consiste en la superación de la relación sujeto-objeto predominante en la modernidad tradicional (Ayuste y otros, 2006; Aubert y otros, 2006). En el momento actual, las perspectivas críticas de tendencia postmoderna y posestructuralista abogan por la disolución del sujeto, mientras las perspectivas de tendencia marxista por la intersubjetividad (Ayuste y otros, 2006).

7ª Conclusión:

Las perspectivas críticas tienen como objeto el estudio crítico de la realidad social y cultural de los estudiantes. Partiendo de un cuestionamiento y reflexión constantes sobre las interpretaciones establecidas, sobre los hechos sociales, culturales y políticos de mayor trascendencia, o sobre las representaciones de la realidad social y cultural presentes en la cultura visual, las perspectivas críticas buscan facilitar a los estudiantes la interpretación del mundo que les rodea y con ello posibilitar posicionamientos y prácticas sociales

alternativas.

8ª Conclusión:

El papel del docente desde un marco de perspectivas críticas es fundamentalmente el de crear situaciones pedagógicas en las que los estudiantes puedan lograr un mejor conocimiento de sí mismos y una mayor conciencia del mundo que les rodea.

Desde este marco de referentes, el docente debe proporcionar situaciones educativas en las que no se separan docentes y estudiantes en el proceso de enseñar y que sirvan para aprender a interpretar el mundo y las relaciones de los sujetos consigo mismos y con los otros (Hernández, 2007).

9ª Conclusión:

El papel del docente es el de problematizar a los estudiantes el contenido que los mediatiza y no disertar sobre él. El papel del docente pasa por enfatizar los disensos y conflictos entre diferentes puntos de vista de los diversos grupos y colectivos sociales, favoreciendo así entre el alumnado el debate y la adquisición de criterios, en lugar de hacer hincapié exclusivamente en las parcelas más establecidas y homogeneizadas del conocimiento.

10ª Conclusión:

Desde un marco de perspectivas críticas el papel del estudiante es participar en un diálogo intersubjetivo que derive en la comprensión y transformación de la realidad que le envuelve. Se entiende al estudiante no como receptor de conocimientos ni como lector del mundo que le rodea, sino como agente activo en la interpretación y construcción de su propia realidad. El estudiante ha de participar en un diálogo entre iguales que le permita comprender y con ello generar prácticas de resistencia y de transformación social (Ayuste, y otros, 2006).

11ª Conclusión:

Las perspectivas críticas abogan por currículos educativos flexibles y abiertos, enfocados de modo interdisciplinario y globalizado y que integren el capital cultural de los estudiantes. Desde el marco de referentes crítico, se defiende que el currículo educativo se ha de construir simultáneamente al proceso de enseñanza y aprendizaje e integrar los intereses y el bagaje cultural de los estudiantes para evitar posibles constricciones de significado impuestas por la cultura dominante. Algunas propuestas en este sentido son el enfoque interdisciplinario del currículo con carácter de *collage* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003) o el currículo en forma red o entramado (Efland, 1995). Ambas formas de abordar el conocimiento llevan a modos de funcionamiento cognitivo de tipo narrativo (Bruner, 1988a), pues permiten la elaboración de relatos por los estudiantes, es decir, permiten dotar de significado las experiencias desarrolladas (*Ibíd.*).

12ª Conclusión:

Las perspectivas críticas utilizan como estrategias educativas el diálogo, la reflexión, el cuestionamiento y la exploración de disensos y de aspectos en conflicto

sobre los temas y problemas de estudio. Estas estrategias educativas llevan al cuestionamiento de los supuestos de los estudiantes y activan la exploración, la discusión y la manifestación de las experiencias de los estudiantes en relación al tema.

13ª Conclusión:

Los aspectos comunes a los referentes que constituyen el marco teórico de perspectivas críticas son: el aprendizaje como espacio de relación construido; la importancia del diálogo y de los modos narrativos; la comprensión crítica y reflexiva; el aprendizaje colaborativo; la alteración de las fronteras de las disciplinas y el énfasis en las micronarrativas; el fomento de los métodos múltiples, y la conexión del proyecto educativo con el ámbito de la comunidad para desvelar situaciones de dominación y contribuir al cambio social.

14ª Conclusión:

Un planteamiento docente crítico se puede entender como una manera de enfocar y ver los asuntos o problemas pedagógicos desde una (s) perspectiva (s) crítica (s) o también como aquél que, en la práctica educativa, prioriza alguno (s) de los elementos comunes a las diversas perspectivas críticas.

15ª Conclusión:

El desarrollo de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo en la práctica pedagógica brinda al profesorado la oportunidad de explorar y revisar sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en Educación Artística. Esta perspectiva educativa difumina la línea entre enseñar y aprender, ya que todos los participantes se involucran en un espacio de relación que se construye y en el que todos aprenden. Esto lleva a poner en cuestión el papel tradicional de docente y estudiante. Ya no se puede entender al docente como mero transmisor del conocimiento, ni al estudiante como receptor pasivo de ese conocimiento.

16ª Conclusión:

El desarrollo de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo en las clases de Educación Artística da la oportunidad al profesorado de explorar y revisar sus creencias sobre el papel docente. Desde este enfoque educativo, la propia estructura y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje, conduce al profesorado a desarrollar actitudes positivas (como la flexibilidad, la experimentación, la escucha), a expresar sus valores en relación a las cuestiones abordadas, y a desarrollar hábitos (como el diálogo, la reflexividad o la indagación) con tal de dar respuesta a las necesidades educativas que surgen como consecuencia de la implicación en el proyecto de trabajo.

17ª Conclusión:

El desarrollo de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo en las clases de Educación Artística ofrece la oportunidad al profesorado de explorar y revisar sus creencias en torno a las dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Embarcar en esta concepción de enseñanza y aprendizaje supone revisar las

concepciones docentes sobre los objetivos educativos, el papel del estudiante, la planificación educativa, los contenidos educativos, las actividades educativas, las estrategias, dinámicas y recursos educativos, y la evaluación educativa.

1.2. Los referentes teóricos de la formación (II): la formación permanente del profesorado

18ª Conclusión:

La orientación conceptual crítica de reconstrucción social es el enfoque de formación permanente que más se adecua a la formación que pretende desarrollar la conciencia social del profesorado y de los estudiantes para la transformación de la sociedad en términos de justicia social (Pérez Gómez, 1992). Al contrario de otro tipo de planteamientos de formación que defienden la neutralidad política de los docentes, este enfoque sostiene que tanto la enseñanza como la formación del profesorado deben manifestar posiciones políticas. Desde este enfoque, se consideran la escuela y la formación docente como elementos cruciales en el proceso de transformación social (*Ibid.*).

19ª Conclusión:

La principal tarea de los programas de formación docente anclados en un enfoque crítico de reconstrucción social viene a ser la promoción y el desarrollo de hábitos de indagación y de capacidades de reflexión crítica que doten al profesorado de habilidades para analizar lo que hace, en términos de sus efectos sobre los estudiantes, sobre las escuelas y sobre la sociedad (Zeichner, 1983). La formación debe ayudar a los docentes a cuestionar críticamente sus concepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje para comprender cómo la sociedad los moldeó y cómo pueden estructurar más positivamente los efectos de su acción sobre los estudiantes y sobre el contexto educativo y social (Giroux, 1997).

20ª Conclusión:

La investigación-acción colaborativa es una vía metodológica idónea para desarrollar el modelo indagativo de formación permanente del profesorado. La investigación colaborativa permite a los participantes (investigadores y profesores) que trabajen conjuntamente como co-investigadores en la exploración y transformación de la realidad educativa (Reason, 1994), de manera que se lleguen a vincular procesos de investigación, de innovación y de desarrollo profesional docente (Bartolomé, 1994; 1997).

21ª Conclusión:

En el momento actual cualquier propuesta de formación permanente debe dar respuesta a la realidad postmoderna (Hargreaves, 1996; Pérez Gómez, 1999; Imbernón,

2007; Font, 2007). Esto supone que la formación se debe orientar al desarrollo de destrezas y cualidades como la flexibilidad, entendida como compromiso y participación crítica. Debe contemplar el empleo de las nuevas tecnologías; la apertura de los currículos formativos a nuevas realidades pero aplicados desde una realidad concreta, situados en los marcos morales de referencia política y social, La formación debe apostar por el trabajo colaborativo en redes y proyectos, y en ella deben privilegiarse espacios de co-reflexión docente que posibiliten el refuerzo de la identidad personal y profesional (Hargreaves, 1996; Font, 2007).

22ª Conclusión:

La formación permanente que favorece el desarrollo profesional ha de respetar unos determinados principios para adecuarse a la complejidad de la realidad en la que se implementa (Marcelo 1999; Imbernón, 1994; Font, 2007). La formación debe ser entendida como un continuo progresivo de fases por las que transita el docente; debe articularse con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular; vincularse con el desarrollo organizativo de la escuela; prever la articulación de los contenidos académicos, disciplinarios y pedagógicos (conocimiento didáctico del contenido); contemplar la integración de la teoría y la práctica; atender al principio de la individualización y de la diversidad; posibilitar que los profesores cuestionen sus propias creencias y prácticas institucionales.

23ª Conclusión:

Para que la formación permanente sea concebida como desarrollo profesional docente ha de superar la tradicional formación disciplinaria, pedagógica o personal (Imbernón, 1994; Font, 2007) **y proponer el replanteamiento de las creencias docentes.** Desde esta manera de entender la formación, se amplía su concepción tradicional en la que la actualización científica, didáctica y psicopedagógica era suficiente (Font, 2007) y se apuesta por centrar la formación en prácticas colaborativas que ayuden al profesorado a descubrir su teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla o construirla de nuevo (Imbernón, 2007).

24ª Conclusión:

Los procesos de desarrollo profesional docente están sujetos a ciertas influencias y presiones que es necesario identificar, de cara a evitar distorsionar dichos procesos (Marcelo, 1999; Villar, 1990). La política educativa, la estructura organizativa de las instituciones públicas de formación, la cultura organizativa de los centros educativos, los propios profesores, tanto a nivel individual como colectivamente, las necesidades formativas personales del profesorado, los profesores como colectivos organizados, las metas de la formación y las expectativas que genera en el profesorado, se identifican como los factores que afectan y determinan los procesos de desarrollo profesional docente. Será necesario combinar y consensuar las actividades formativas en función de los factores identificados para minimizar sus impactos en la planificación-seguimiento-evaluación de estos procesos.

25ª Conclusión:

La formación permanente concebida como desarrollo profesional se basa en un modelo deliberativo de currículo formativo (Marcelo, 1999; Font, 2007). Los modelos deliberativos de currículos formativos presentan una estructura abierta y flexible (Marcelo, 1999), lo que significa que los participantes intervienen en su construcción (Font, 2007).

26ª Conclusión:

Los principios que proporcionan coherencia a los currículos formativos deliberativos de desarrollo profesional docente son: la reflexión teórico-práctica, el intercambio de experiencias y la reflexión entre iguales, la unión de la formación a un proyecto de innovación (no llevar a cabo primero la formación y después la innovación), la formación como revulsivo de determinadas prácticas laborales, y el trabajo colaborativo de todos los agentes de la institución educativa (Marcelo, 1999; Imbernón, 2007; Font, 2007).

27ª Conclusión:

Las estrategias formativas privilegiadas desde una orientación crítica son los seminarios, los cursos de actualización científica y didáctica y los proyectos de innovación (Villar, De Vicente y Alegre, 2005).

28ª Conclusión:

El proceso de desarrollo profesional docente comporta tres fases: planificación, seguimiento y evaluación (Marcelo, 1999; Font, 2007).

29ª Conclusión:

Las fases de planificación y seguimiento ocurren de forma simultánea debido a que se fundamentan en un modelo deliberativo de currículo formativo y se interpretan retrospectivamente en el curso del proceso de desarrollo profesional docente (Marcelo, 1999; Font, 2007).

30ª Conclusión:

La fase de planificación y seguimiento se inicia, una vez establecidas las metas de la formación e identificadas las necesidades de los participantes (Dean, 1991; Marcelo, 1999; Font, 2007).

31ª Conclusión:

La evaluación de la formación se ha de contemplar en las todas las fases del proceso de desarrollo profesional (Font, 2007) **y debe apreciar los cambios acaecidos en docentes, estudiantes, escuelas y entorno** (Joyce y Showers, 1988). Para que la evaluación sea formativa y pueda repercutir en la mejora de la formación, deberá incidir sobre el diagnóstico de las necesidades formativas, sobre la planificación, el seguimiento y la evaluación de la formación (Nevo, 1989, citado en Font, 2007). Asimismo, también debe contemplar el impacto de la formación a nivel docente, discente, entorno escolar y contexto (Joyce y Showers, 1988).

2.3. Las características de la formación

32ª Conclusión:

La logística de la formación contribuye a determinar la formación. Deben considerarse la frecuencia de las sesiones formativas, la duración y el horario, en la planificación de la formación con tal de adaptarla a la realidad concreta en la que se implementará (Font, 2007).

33ª Conclusión:

Se ha de contemplar la articulación del conocimiento teórico y práctico a nivel de las sesiones formativas. Esto conlleva considerar, además de la exploración de ciertas ideas o conceptos, espacios que permitan contrastar de forma tácita la experiencia docente.

34ª Conclusión:

La relación teoría-práctica también se ha de contemplar en la articulación de la formación y del proyecto de innovación, que deben desarrollarse de forma intercalada para favorecer la retroalimentación entre las dos estrategias de formación.

35ª Conclusión:

La metodología de la formación está condicionada por el papel de la formadora, por la relación docente (s)-formadora y por la experiencia y el no saber de la formadora.

El papel de la formadora está estrechamente relacionado con la orientación conceptual que guía la formación (Font, 2007). Desde una orientación crítica de reconstrucción social, el papel atribuido a la formadora es el de instigadora de la conciencia social del profesorado, tratando de hacer visibles las implicaciones de las acciones docentes sobre uno mismo, estudiantes, escuela y contexto. El papel de la formadora también está determinado por los roles y tareas que asume durante la formación. El intercambio de roles y tareas relativas a la formación (que los docentes asuman roles o tareas del formador, y que éste último asuma el rol docente) es una estrategia que tiende a crear un ambiente de confianza, complicidad y colaboración entre los participantes. También, los sentimientos y expectativas de la formadora pueden afectar de forma implícita a la metodología de la formación ya que influyen en la actitud de la formadora. La relación entre participantes y formadora puede contribuir a crear un clima favorable o inhibitorio de los aprendizajes de los participantes (Font, 2007). La experiencia y el no saber de la formadora son aspectos que también repercuten en la metodología adoptada en la formación, pues pueden facilitar o dificultar el proceso de formación desarrollado.

36ª Conclusión:

Los contenidos de la formación en perspectivas críticas deben ser definidos por los participantes a partir de un análisis de las necesidades docentes.

37ª Conclusión:

Los contenidos de la formación en perspectivas críticas deben incidir sobre las concepciones del conocimiento y del aprendizaje en Educación Artística y sobre cada una de las dimensiones del proceso enseñanza y aprendizaje: planificación educativa, contenidos educativos, actividades educativas, estrategias, dinámicas y recursos educativos, y evaluación educativa.

38ª Conclusión:

Los contenidos de la formación en perspectivas críticas deben incidir sobre el papel del docente (actitudes, hábitos, aspectos cognitivos y valores) y del estudiante.

39ª Conclusión:

Los contenidos de la formación en perspectivas críticas deben contemplar los elementos de desarrollo más problemático de desarrollar en la praxis educativa: la identificación de la relevancia del tema para los estudiantes, la interpretación crítica de artefactos culturales, el abordaje del arte contemporáneo y la evaluación de los aprendizajes.

40ª Conclusión:

Las actividades formativas deben posibilitar la revisión de las creencias docentes en torno al papel y al saber docente. La utilización de una sistematización conocida por los docentes y del lenguaje de los documentos curriculares a nivel del saber docente (concepción sobre el aprendizaje, papel del estudiante, planificación educativa, contenidos educativos, actividades educativas, estrategias, dinámicas y recursos educativos y evaluación educativa) puede beneficiar la comprensión de los docentes sobre el tema y la revisión de sentido que se pueda llevar a cabo.

41ª Conclusión:

Las actividades formativas se deben centrar en torno a la reflexión práctica, enfatizando el aprendizaje vicario, los estudios de caso, posibles simulaciones y dramatizaciones (Imbernón, 2001). Con esto se busca lograr la significatividad entre los contenidos formativos y las prácticas docentes implícitas.

42ª Conclusión:

En la planificación de las sesiones formativas (seminario) se han de contemplar el planteamiento a adoptar, las actividades a desarrollar y el tipo de recursos y materiales a emplear (Font, 2007). Una posibilidad para estructurar las sesiones es desarrollar el concepto de reflexión propuesto por Smyth (1989), que entiende la planificación como un proceso estructurado en cuatro fases: descripción, información, confrontación y transformación. *Describir* lo que hago, *informar* qué significa lo que hago, *confrontar* cómo he llegado hasta aquí, y *reconstruir*, cómo puedo hacer las cosas de forma diferente. En la estructura de las sesiones también se puede contemplar un espacio abierto de preguntas y respuestas relacionadas con la temática. Las dinámicas a contemplar deben ser participativas. Se pueden introducir actividades de reflexión

individuales y escritas con carácter previo a actividades de reflexión en grupo o en pequeños grupos; actividades a partir de la práctica vivida, actividades de autoconocimiento (Font, 2007) y de interpretación crítica de artefactos culturales. Los recursos y materiales formativos deben presentar un formato esquemático y siempre que sea posible deben partir de imágenes o artefactos culturales para introducir los contenidos formativos.

43ª Conclusión:

Las sesiones de reflexión-acción pueden constituir espacios paralelos a los de innovación educativa en los que: se reflexiona colaborativamente sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se está llevando a cabo; se realiza una previsión educativa o un reajuste de las sesiones educativas, y, se elaboran recursos y materiales educativos en función de las necesidades educativas específicas.

44ª Conclusión:

La estructura de las sesiones educativas es determinada por la secuencia de pasos que conlleva el desarrollo de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo en el aula. No obstante, esta secuencia no se debe entender de forma prescriptiva sino que se va ajustando en la interacción en el aula (Hernández y Ventura, 1992). Ésta comprende básicamente tres momentos clave: a) el inicio del proyecto, en el que se trata de conectar con los intereses del grupo y cruzarlos con las prioridades curriculares o del Programa Curricular de Centro, lo cual puede derivar en una primera especificación de los objetivos de aprendizaje; b) el momento central del proyecto, en el que la exploración de las manifestaciones de cultura visual constituye el lugar de partida para dialogar y transitar por los temas o problemas de estudio, y c) el punto de llegada, en el que se trata de reflexionar conjuntamente sobre los conocimientos que se han podido extraer del proyecto y sobre los aprendizajes individuales y colectivos.

3. Planteamientos docentes críticos en la práctica educativa

45ª Conclusión:

El papel y el saber docente de Educación Artística desde un marco de perspectivas críticas se pueden definir en torno a los siguientes elementos: actitudes, hábitos, aspectos cognitivos y valores, concepción sobre el conocimiento y aprendizaje, papel del estudiante, planificación educativa, contenidos educativos, actividades educativas, estrategias, dinámicas y recursos educativos, y evaluación educativa.

46ª Conclusión:

Con el desarrollo de la formación en perspectivas críticas, el papel del docente se modifica. Se reducen o se suplen las actitudes de tipo rígidas y autoritarias y se identifican nuevos comportamientos. Los docentes pasan a actuar más como mediadores y/o moderadores; tienden a desarrollar una actitud de escucha; a manifestar su punto de vista sobre determinado asunto (actitud crítica) y a demostrar una cierta flexibilidad (actitud abierta) en relación a las propuestas realizadas por los estudiantes. También se observa una mayor receptividad hacia la experimentación.

47ª Conclusión:

Se modifican los hábitos docentes y se desarrollan los aspectos cognitivos. Los tradicionales hábitos vinculados a modos de proceder, como la instrucción, se sustituyen por nuevos hábitos como el diálogo, la colaboración docente, la autonomía y la indagación. También se reconocen otros hábitos de tipo mental (Villar, 1990), como el análisis y la reflexión docente, y aspectos cognitivos, como el aprender a aprender y la interpretación crítica.

48ª Conclusión:

Los docentes pasan a manifestar sus valores. Se evidencian valores como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y ciertos valores materiales relacionados con las necesidades básicas de la persona.

49ª Conclusión:

Se modifican las concepciones sobre el saber que manifiestan los docentes. De unas concepciones de tipo industrial, comunicativa y perceptiva, se avanza a una racionalidad cultural, aunque se siguen manifestando en menor medida las concepciones convencionales. Paralelamente, la concepción de los docentes sobre el aprendizaje también se modifica. De la concepción sujeto-profesor que transforma a los objetos-alumnos, encubierta por el código *verticalidad*, y por ello no detectada claramente durante el análisis, se avanza hacia una concepción de aprendizaje como espacio de relación que se construye entre todos los participantes.

50ª Conclusión:

El papel del estudiante también se modifica en el transcurso de la formación. El papel que el estudiante manifiesta en las prácticas educativas convencionales, esencialmente pasivo y dependiente, que tiende a seguir unas pautas establecidas y a ejecutar las actividades educativas propuestas, contrasta radicalmente con el papel que desarrolla durante las innovaciones educativas. El estudiante se implica desde el inicio del proyecto de trabajo, participa en la negociación del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrolla trabajo colaborativo con sus compañeros (en el caso de Secundaria). Entre los aspectos que se podrían vincular a hábitos y a aspectos cognitivos, se evidencian la autonomía, la indagación/investigación, la interpretación crítica, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la expresión en múltiples alfabetismos.

51ª Conclusión:

La concepción docente de planificación educativa cambia (en el caso de Secundaria). De una concepción de planificación que se limita a la distribución de las actividades didácticas propuestas en manual educativo, se avanza durante la formación hacia una concepción de planificación entendida como previsión educativa, que se realiza en función de los intereses de los estudiantes y se hace cruzar con cuestiones sociales y culturales que desde la óptica docente pueden ser relevantes para el grupo. Todo ello sin obviar los objetivos o prioridades propuestos en el marco curricular, que se va reajustando en base la práctica educativa. Esta previsión se va realizando paralelamente al proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en el aula. De este modo, el currículo se va construyendo de forma flexible y abierta. Es el propio proyecto que va reclamando la convergencia de conocimientos, por lo que normalmente se conecta con saberes de otras disciplinas.

52ª Conclusión:

La concepción docente de contenidos educativos se amplía. Del abordaje de los contenidos identificados en las prácticas docentes convencionales (elementos del lenguaje visual y plástico, las técnicas plásticas, de representación y de construcción, la representación lineal y dibujo técnico), se pasan a contemplar entre los contenidos conceptuales, las producciones culturales y ciertos conocimientos del contexto cultural y social; entre los contenidos procedimentales, se tratan la expresión en múltiples alfabetos y la interpretación crítica. Aparecen también, en menor presencia, contenidos actitudinales.

53ª Conclusión:

La concepción docente de las actividades educativas se modifica. De la realización de unos ejercicios centrados únicamente en aspectos técnicos como la reproducción técnica, el dominio instrumental, la reproducción mimética, la coloración de figuras, la realización de manualidades y la representación lineal, se avanza hacia la realización de actividades de expresión en múltiples alfabetismos, que contemplan en parte una preocupación por la técnica y los procedimientos, pero que no se limitan a éstos, pues se realizan en función de significados relevantes para los estudiantes. Las actividades educativas pasan a consistir en la exploración de manifestaciones de cultura visual o consisten en momentos de diálogo y de reflexión sobre determinados temas. En otros casos, se realizan actividades indagativas.

54ª Conclusión:

Las estrategias, dinámicas y recursos educativos cambian. Aparte de la aplicación del método CLIL en Primaria, no se identifican otras estrategias educativas durante la observación de las prácticas docentes convencionales. En cambio, con la implementación de la formación, las estrategias se pasan a contemplar de forma explícita. Entre las evidencias más significativas, se encuentran: el trabajo colaborativo y la indagación/investigación en múltiples medios. A nivel de las dinámicas en el aula, la unidireccionalidad comunicativa, se sustituye por la interacción entre los participantes (aprendizaje como espacio de relación construido). A nivel de recursos educativos, los

materiales digitales y variados materiales impresos, reemplazan al manual educativo.

55ª Conclusión:

Los criterios empleados en la evaluación educativa se modifican parcialmente. De una evaluación centrada en la realización de los ejercicios, en el dominio instrumental, técnico y procedimental, y en el comportamiento del estudiante, se evoluciona hacia una concepción de evaluación que busca acercarse al proceso de aprendizaje del estudiante.

Limitaciones y perspectivas sobre el estudio

A lo largo de este trabajo, he ido detectando y poniendo de manifiesto ciertas situaciones y momentos en los que el estudio adolecía de falta de coherencia interna. Siempre que la situación me lo permitió, desarrollé estrategias con tal de reorientar el talante crítico de la investigación. Sin embargo, hubo momentos y situaciones en los que tal proceder no fue posible. Los expongo en este apartado.

¿Modelo de currículo formativo deliberativo o tecnológico?

El primer momento en el que detecté la falta de coherencia interna, fue durante el momento de planificación del proyecto piloto de formación permanente. En relación a la planificación del proceso de desarrollo profesional docente, la bibliografía específica identifica que los modelos deliberativos de currículos formativos presentan una estructura abierta y flexible (Marcelo, 1999), lo que significa que los participantes intervienen en su construcción (Font, 2007). Es por ello, que los procesos de desarrollo profesional integran una fase de diagnóstico de necesidades de formación, previa al momento de planificación. El análisis de las necesidades tiene como objetivo conocer los problemas o carencias percibidas por los profesores en relación al desarrollo de la enseñanza (Montero, 1987), de modo que los participantes puedan llegar a identificarse con la formación y en consecuencia a comprometerse con el proyecto.

El análisis de las necesidades docentes que llevé a cabo en la aproximación al contexto de investigación, identificó unas ideas muy generales respecto a la enseñanza de la disciplina (ver *Diagnóstico de necesidades del profesorado* del capítulo IV), que en cierta manera, consideré asumidas por los propios objetivos de la formación. Este hecho me lleva a pensar que el currículo de la formación acabó por acercarse más a un modelo tecnológico que deliberativo, pues no contempló propiamente una co-construcción a ese nivel.

¿Modelo de formación permanente indagativo o de entrenamiento?

Otro aspecto en que noté algunas incongruencias fue tanto a nivel del marco organizador del proceso de formación, como a nivel de las características de la formación. En relación a estas últimas, dejé expresadas en el apartado denominado, *Conflictos relacionados con las características del seminario* del capítulo IV, mis percepciones sobre los componentes de la formación en esa etapa, y nuevas ideas para replantearlos.

La exploración sobre la práctica formativa y la finalización de la construcción del marco teórico de la tesis, también me permitió obtener una nueva visión a nivel del marco organizador de la formación y, en particular, sobre la organización e intervención en

prácticas formativas. Tal y como señalé anteriormente, el modelo de formación permanente indagativo fue el que tomé como referencia para el diseño y desarrollo del proyecto piloto de formación. La implicación docente en los procesos de investigación colaborativa o el estudio y la exploración de forma compartida en las prácticas educativas de los docentes, son algunos de los rasgos que permiten enmarcar el proyecto piloto de formación en un modelo indagativo, especialmente en la etapa de las innovaciones educativas.

Sin embargo, no puedo afirmar lo mismo en relación al seminario. Aunque busqué estrategias para lograr una reflexividad docente sobre los temas tratados, el cariz del seminario, manifestado en la fuerte presencia de contenidos conceptuales, la no co-construcción del currículo formativo y la delimitación previa de actividades y objetivos, me llevan a equipararlo más a modelos típicos de entrenamiento.

Conflictos, desaciertos y errores ocurridos durante el desarrollo de las innovaciones educativas

El desarrollo de la segunda etapa del proyecto piloto de formación, tanto en Primaria como en Secundaria, tampoco estuvo exento de incoherencias entre los posicionamientos teóricos defendidos y la aplicación práctica sobre los escenarios educativos. Esos conflictos los traté minuciosamente en el capítulo IV después del relato de cada caso de estudio.

Limitaciones a nivel metodológico

Por otra parte, también identifiqué alguna limitación a nivel metodológico. Observo una baja densidad de los datos referidos a una de las dos partes del problema investigado³⁵. Así, el porcentaje de unidades de significado relevantes, referidas a la macrocategoría "Características de la formación" es del 21,66%, valor bastante inferior al 78,34% presentado por la macrocategoría "Papel y saber docente".

Asimismo, identifiqué un vacío de contenido (Massot, Dorio y Sabariego, 2004) en relación a la Evaluación de la formación, que constituye una de los componentes centrales de cualquier propuesta de formación permanente. El origen de este hecho radica en la carencia de preguntas o centros de interés referidos a dicho componente en el guión de la entrevista semiestructurada. La propia evolución del problema de estudio en el transcurso de la investigación, así como la concreción tardía de la pregunta central del estudio también podrían explicar este hecho.

³⁵ El estudio de la formación y de los planteamientos docentes en la práctica pedagógica.

Bibliografía

A lo largo de la realización de este estudio procedí a la búsqueda de innumerables fuentes bibliográficas que me han servido para construir a nivel personal un marco conceptual en torno a la educación, a la formación del profesorado y a la investigación en educación. No obstante, en el presente apartado, no haré referencia a todas las fuentes consultadas, sino únicamente a las citadas en este trabajo.

- ABAD, M. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. Nº. 34, mayo-agosto, 2016, pp. 101-120. ISSN: 1139-5737, DOI/empiria.34.2016.16524 [consultado en enero 2017]
- AGUIRRE, I. (2000). *Teorías y prácticas en Educación Artística, ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona: Ediciones de la Universidad Pública de Navarra.
- AGUIRRE, I. (2003). *¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El prácticum de Maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales*. En HUERTA, R. (coord.), *Educación Artística. Revista de Investigación nº1* (pp. 35-48). Valencia: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València.
- AÑÓ, C. Y RODRIGO, J. (2013). *Pedagogías y redes instituyentes*. Plataforma de investigación en prácticas culturales. <https://redesinstituyentes.wordpress.com/> [consultado en noviembre 2016]
- ANGULO, R. y VÁZQUEZ, R. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- ARAÑO, J. C. (1989). La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural. *Arte, individuo y Sociedad*, 2, 9-30.
- ARNAL, J. (1997). *Metodologías de la investigación educativa*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- AUBERT, A., DUQUE, E., FISAS, M. Y VALLS, R. (2006). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAÓ (2ª ed.).
- AYUSTE, A., FLECHA, R., LÓPEZ PALMA, F. Y LLERAS, J. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial GRAÓ (6ª ed.).
- BARRAGÁN, J. M. (1997). Educación artística: objeto de estudio, ámbitos disciplinares y tendencias. En BARGADOS, A. L., HERNÁNDEZ, F. Y BARRAGÁN, J. M., *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía* (pp.149-214). Barcelona: Angle Editorial.
- BARRAGÁN, J. M. (2005). Perspectivas críticas y práctica educativa. En MARIN, R. (Ed.) *Investigación en Educación Artística*. (pp. 43-80) Granada. Universidad de Granada.
- BARTOLOMÉ (1986). La investigación cooperativa. *Educar*. Nº 10, pp. 51-78.

- BARTOLOMÉ, M. (1994). La investigación cooperativa. En V. García Hoz (coord.). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. (pp. 7-36) Madrid: Rialp.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- BARTOLOMÉ, M. Y ANGUERA, M. T. (1990). *La investigación educativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *En Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (4), <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> [consultado en 19 de julio del 2016]
- BÓRQUEZ BUSTOS, R. (2007). *Pedagogía crítica*. Sevilla: Editorial Trillas.
- BRUNER, J. (1988a). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología (1990).
- BREUING, M. (2011). Problematizing critical pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (3), 2-23.
- BRUNER, J. (1988b). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BUENDÍA E. Y BERROCANAL L. (2001). *La ética de la investigación educativa*. Obtenido el día 14 de febrero de 2017 de <http://hdl.handle.net/10272/6606>
- BURR, V. (1997). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Proa (1995).
- CASALS, A., VILAR, M. Y AYATS, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones Metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5 (4). Obtenido el 29 de julio del 2014 de <http://www.ucm.es/info/reciem>
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación –acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CHERNOBILSKY, L. (2006). El arte a través de la investigación cualitativa y los medios digitales. *UBA: Encrucijadas*, nº 37, Revista de la Universidad de Buenos Aires.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes.
- COLOM, C. y SARRAMONA, L. (1999). Formació inicial del professorat d'educació infantil i primària. En COLOM, C., SARRAMONA, L. y VÁZQUEZ, G. (1999). *Formació i actualització de la funció docent*. (pp.49-95) Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- COLOM, C., SARRAMONA, L., y VÁZQUEZ G. (1999). *Formació i actualització de la funció docent*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- COLOM, C. y VÁZQUEZ G. (1999a). Formació inicial del professorat d'educació secundària i universitària. En COLOM, C., SARRAMONA, L. y VÁZQUEZ, G. (1999). *Formació i actualització de la funció docent*. (pp.97-141) Barcelona:

Universitat Oberta de Catalunya.

- COLOM, C. y VÁZQUEZ G. (1999b). Formació permanent del professorat. En COLOM, C., SARRAMONA, L. y VÁZQUEZ, G. (1999). *Formació i actualització de la funció docent*. (pp.143-190) Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.). *Learning and teaching the ways of knowing*, (pp. 174-198). Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education.
- DEAN, J. (1991). *Professional development in school*. Milton Keynes, Open University.
- DEANDALUCE, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, nº 26.
- DE LA TORRE, S. (2000). Tres ideas en acción: innovación, formación, investigación. En DE LA TORRE, S. Y BARRIOS, O. (Coords.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- DENZIN, N. (1997). *Interpreting ethnography*. Londres: Sage.
- DERRIDA, J. (1987). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós (1989).
- DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants, *Revue des Sciences de l'Éducation XXIII*, (2) 371-393.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. (Dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente: en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- DEWEY, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: FCE.
- DOMÍNGUEZ CHILLÓN, G. (2000). *Proyectos de trabajo. Una escuela diferente*. Madrid: Editorial La Muralla.
- DORIO A., y SABARIEGO P. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En BISQUERRA ALZINA, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 275-292) Madrid: Editorial la Muralla.
- DUNCUN, P. (Ed.) (2006). *Visual Culture in the Art Class: Case studies*. Reston, VA: National Art Education Association.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Croom and Helm.
- ELBAZ, (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of curriculum studies*, 23 (1), 1-19.
- ELLIOTT, J. (1984). Mejora de la calidad de la enseñanza por medio de la investigación en la acción. Un informe del proyecto del Consejo Escolar. Interacción profesor-alumno y calidad del aprendizaje. En *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas*. Rincón de la Victoria (Málaga). MEC (documento fotocopiado).
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- EFLAND, A. D. (1995). El currículo en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje. *Kikiriki*, 42-43, 96-109, (1997)
- EFLAND, A. D., FREEDMAN, K. y STUHR, P. (2003). *La educación en el arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós. (1996)
- EISNER, E. (1985). *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago. University of

Chicago Press.

- EISNER, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ELLSWORTH, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Education Review*. Vol. 59, nº 3, (pp. 297-324).
- FÀBREGUES, S., MENESES, J., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. Y HÉLÈNE PARÉ, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan, (pp. 212-233).
- FERRERES PAVÍA, V. (Coord.) (1997). *El desarrollo profesional docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: PPU.
- FONT I LLADÓ, R. (2007). *La formació permanent del professorat d'educació física de Primària i l'educació en valors. Un estudi de casos*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona. [Obtenido el día 14 de julio del 2010 de <http://hdl.handle.net/10803/1355>]
- FOUCAULT, M. (1999). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- FREEDMAN, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- FREEDMAN, K. Y POPKEWITZ, T. S. (1987). Art Education as Social Production: Culture Society, and Politics in the formation of the curriculum. En T. S. POPKEWITZ, *The Formation of School Subjects*. New York: Falmer Press.
- FREEDMAN, K. Y STHUR P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. En Eisner, E. Y Day, M. (Eds.) *Handbook of research and policy in art education*. (pp. 815-828). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FREIRE, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (2000).
- FREIRE, P. (1978, mayo, 20). La educación es siempre un quehacer político (Entrevistadora: karmentxu Marin). [*El País*]. Recuperado de http://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- GALEANO, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- GERGEN, K. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximación a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, K. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.
- GERGEN, K. y GERGEN, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GERGEN, K. (2015, julio, 14). Kenneth, J. Gergen: La contra (Entrevistadora: Ima Sanchis). [*La Vanguardia*]. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20150714/54433893955/la-contra-kenneth-j-gergen.html>
- GEERTZ, C. (1983). El arte como sistema cultural. En GEERTZ, C. *Conocimiento Local*, Barcelona: Paidós.
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid:

- Ediciones Morata, S. L.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós, 1992.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI: Universidad Nacional Autónoma de México (6ª ed.).
- GUBA, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GGIMENO, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. (Pp. 148-165)
- GUBA, E. Y LINCOLN, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa” En DENMAN, C. Y J. A. HARO (comps.), *Por los rincones- Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El Colegio de Sonora. Hermosillo, Sonora. (Pp. 113-145)
- GUSKEY, T. y SPARKS, D. (1991). What to consider when evaluating staff development. *Educational Leadership*, Vo 49, No.3 pp.73-76.
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HAWKINS, P. (1994). A Phenomenological Psychodrama workshop. In REASON, P. (Ed.) *Human inquiry in action*. Beverly Hills, California, Sage.
- HERNÁNDEZ, F. (1994). *The new Spanish National Curriculum in Art Education: a critical insight*. Insea Congress Proceedings (pp. 34-41). Montreal: Art Image Publications.
- HERNÁNDEZ, F. (1995). El diseño curricular de Educación Visual y Plástica: Un análisis crítico. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 24, (pp. 21-37).
- HERNÁNDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2002). Repensar la Educación de las Artes Visuales desde los Estudios de Cultura Visual. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, pp. 52-55.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital.
- HERNÁNDEZ, F. (2016). *Perspectivas críticas en la educación, las artes y los proyectos colectivos*. Texto introductorio del Seminario. Máster Artes Visuales y Educación: Un enfoque constructorista de la Universidad de Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. Y SANCHO, J. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. Y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de*

- trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ.
- HERNÁNDEZ, F. Y VENTURA, M. (2009). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Octaedro.
- HERON, J. (1994). Validity in Co-operative Inquiry. In REASON, P. (Ed.) *Human inquiry in action.* Beverly Hills, California, Sage.
- HERON, J. (1996). *Co-operative Inquiry. Research into the Human Condition.* London: Sage.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope.* New York: Routledge.
- IMBERNÓN, F. (1987). *La formació permanent del professorat: anàlisi dels formadors de formadors.* Barcelona: Barcanova.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó. (7ª ed.)
- IMBERNÓN, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En MARCELO, C. (coord.). *La función docente.* Madrid: Síntesis.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias.* Barcelona: Editorial Graó.
- IMBERNÓN, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.
- JENCKS, C. (1991). Postmodern vs. Late-Modern. En Hoesterey I. (comp.), *Zietgiest in Babel: The postmodernist controversy,* Blooming, Indiana University Press.
- JOYCE, B. y SHOWERS, B. (1988). *Student Achievement Through Staff Development.* New York: Longman.
- JUANOLA, R. (1992). Reforma educativa y educación artística. *Cuadernos de Pedagogía,* 208.
- KINCHELOE, J. L. (2008). La pedagogía en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J. (cord.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- KNOWLES, M. (1984). *The adult learner. A neglected species.* Houston. Gulf.
- LATHER, P. (2001). Ten years later: Yet again. In WEILER, K. (Ed.), *Feminist engagements: Reading, resisting and revisioning male theorists en education and cultural studies* (pp. 183-196). New York: Routledge.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Editorial GRAÓ.
- LATORRE, A. (2004). La investigación-acción. En BISQUERRA, A. (coord.). *Metodología de la investigación educativa.* Madrid: Editorial la Muralla. (pp. 369-394)
- LATORRE, A., ARNAL, J. Y RINCÓN, D. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Hurtado Mompeó.
- LIEBERMANN, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on.... *Educational Leadership,* 43 (5), 29-32.
- LINCOLN, Y. Y GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newbury Park: Sage.
- LITTLE, J. W. y mclaughlin M. (Eds.) (1993). *Teacher's work. Individual, colleagues and contexts.* Chicago, Teacher College Press.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. (Dir.) (2001). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y*

- experiencias prácticas*. Barcelona: Editorial Graó; Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- LOWE, A. (2001). Researcher's challenge in a collaborative approach to research: Mediation effort between university and public school cultures. *Desert Skies Symposium*. (pp. 61-76)
- LOWE, A. (2006). The Co-Construction of a Music/Arts/Language Learning Model. *Journal of Border Educational Reserach*, Volume 5. (pp. 71-81)
- LYOTARD, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MARCELLÁN B., I. (2009). *Relaciones entre la educación artística y la educación mediática: Incidencia en la comprensión crítica de los estudiantes de primaria ante los medios*. Tesis Doctoral. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- MARCELO GARCÍA, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO GARCÍA, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB. (2ª ed.)
- MARRERO, J. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, pp. 66-69.
- MASSOT, L., DORIO, A., y SABARIEGO, P. (2004). Estrategias de recogida y análisis de información. En BISQUERRA ALZINA, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla. (Pp. 329-366)
- MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J. (cord.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- MEDINA RIVILLA, A. Y DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.
- MEO, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *APOSTA. Revista de Ciencias Sociales*, nº 44, Enero, Febrero y Marzo 2010. ISSN: 1696-7348. Obtenido de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf>
- MILES, M. Y HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991a). Educación Primaria. Educación Artística. Real Decreto 1006/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria. Boletín Oficial del Estado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991b). Educación Secundaria Obligatoria. Educación Plástica y Visual. Real Decreto 1007/1991 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Boletín Oficial del Estado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Madrid: MEC.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006b). Educación Artística. Real Decreto

- 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006c). Educación Plástica y Visual. Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) Madrid: MEC.
- MIRZOEFF, N. (1998). What is Visual Culture? En MIRZOEFF (ed.) *Visual Culture Reader*. (pp 3-13). London: Routledge.
- MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica y Editorial Paidós Buenos Aires.
- MITCHELL, W. J. T. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. *Estudios visuales*, 1, pp. 14-40. Obtenido de <https://app.box.com/s/a7a8b103afd4e9e1ec2d>
- MONTERO MESA, L. (1987). *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.
- MORIÑA, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: NARCEA, S. A. DE EDICIONES.
- MUNEÉ, F. (1993). Pluralismo teórico y comportamiento social. *Psicothema*, vol. 5, Suplemento, pp. 53-64.
- OJA, S. G. y PINE, G. (1983). *A two year Study of Teachers Stages of Development in Relation to Collaborative Action Research Report Final*. Durham, New Hampshire.
- PATTON, M. (1990). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En PÉREZ GÓMEZ, A. I., BARQUÍN RUIZ, J. Y ANGULO RASCO, J. F. (Eds) (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Madrid: Akal.
- QUIVY, RAYMOND Y CARNPENHOUDT, LUC VAN (2005). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Mexico: Editorial Limusa.
- RASERA, E. F. (2005). Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicología. *Paidéia*, 15 (30), pp. 21-29
- REASON, P. (1994). *Human inquiry in action*. Beverly Hills, California, Sage.
- REASON, P., y HAWKINS, P. (1994). Storytelling as Inquiry. In REASON, P. (Ed.) *Human inquiry in action*. Beverly Hills, California, Sage.
- RIFÀ VALLS, M. (2003). Una investigación arqueológica del curriculum oficial del área de Educación Visual y Plástica en la ESO. En Hernández, F. Y Morejón, L. (comp.), *V Jornades d'Història de l'Educació Artística* (pp. 41-68). Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

- RORTY, R. (1989). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós (1991).
- ROSMANICH, M. Y CARDOSO, A. M. (2004). *Las teorías implícitas del profesorado de Artes Visuales en Chile y Portugal*. No publicado.
- RYAN, T. y CROWELL, R. (1982). *Evaluation for Non-evaluators: Assessing Staff Development Outcomes*. *Journal of Staff Development*, 3 (1), (pp. 156-169).
- SABARIEGO PUIG, M. (2004). Investigación educativa: génesis, evolución y características. En BISQUERRA ALZINA, R. (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2011). Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad. En ACASO, M. (coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. (pp. 55-58) (44-64) Madrid: Ariel.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: mcgraw-Hill.
- SANMARTÍ, N. Y TARÍN, R. M. (2001). Proyectos y actividades para cambiar el entorno (pp. 13-16). En LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. (Dir.) *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Editorial Graó; Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- SCHÖN, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: MEC y Paidós.
- SILVA, TOMAZ T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- SILVA, TOMAZ T. (2010). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Editora Autêntica. 3ª Ed.
- SHUSTERMAN, R. (1992). *Pragmatist Aesthetics: Living beauty, rethinking art*. Massachusetts: Blacwell.
- SMULYAN, L. (1984). *Collaborative Action Research: Historical Trends*, Montreal: AERA.
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher education*. XXXI (1) 2- 9.
- SPARKS, D. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of Staff Development. En W. R. Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: mcmillan. (Pp. 234-251)
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- UMBERTO, E. (2014). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- VALLES, MARTÍNEZ, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VAN MANNEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books. (1990).
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*.

Barcelona: Editorial Gedisa.

- VILLAR ANGULO, L. M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR ANGULO, L. M., DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. Y ALEGRE DE LA ROSA, O. M. (2005). *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- WARD, B. y TIKUNOFF, W. (1982). *Collaborative Research Washington*. National Institut of Education. Teaching and Learning Program.
- WIESENFELD, E. (1994). La teoría crítica y el construccionismo: hacia una integración de paradigmas. *Revista interamericana de psicología*, Vol. 28, N° 2, pp. 251-264.
- WIESENFELD, E. (2001). *La autoconstrucción. Un estudio psicosocial del significado de la vivienda*. Editorial Latina: Caracas, Venezuela.
- WITTROCK, M.C. (comp.) (1989). *La investigación en la enseñanza*, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós.
- TAVIN, KEVIN (2005). Opening Re-Marks: Critical Antecedents of Visual Culture in Art Education. *Studies of Art Education*, 47 (1), (pp. 5-22)
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV (3), 3-9.
- ZEICHNER, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación* (282), (pp. 227-251).

Apéndices

Apéndice 1: Consentimiento informado

Comissió de Bioètica 
de la Universitat de Barcelona

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

El objetivo de este documento es entregar toda la información necesaria para que el participante invitado a la investigación educativa, **Perspectives crítiques y educación artística: la formación permanente del profesorado de primaria y secundaria**, de la responsabilidad de **Ana Maria da Silva Cardoso**, decida participar o no en la misma.

Los propósitos de este estudio son (a) indagar sobre la articulación de la formación del profesorado de Educación Artística y un conjunto de teorías y prácticas educativas críticas, y (b) contribuir al desarrollo profesional del profesorado participante.

Con estas intenciones, se diseña un proyecto piloto de formación docente fundamentado en un marco de perspectivas críticas que posibilite, por un lado reflexionar y explorar sobre la formación desarrollada, y por otro, contribuir al desarrollo profesional docente. Se pretenden incorporar a la propuesta inicial los deseos, carencias y/o necesidades manifestadas por los participantes, con la intención de crear un proyecto que pueda dar respuesta a los intereses de ambas partes.

Las perspectivas críticas³⁶ pueden ser entendidas como un conjunto de teorías y prácticas educativas que ofrecen maneras alternativas - a las propuestas educativas tradicionales y a las que se vehiculan en los currículos de Educación Artística vigentes - de ver y entender la educación y la educación artística.

³⁶ El marco de perspectivas críticas en el que se fundamenta la investigación está compuesto por la pedagogía crítica en el enfoque comunicativo de la resistencia, la educación artística reconstruccionista postmoderna, la educación para la comprensión crítica y performativa de la cultura visual, la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo y los planteamientos educativos que se desprenden del construccionismo social.

Concretamente, el estudio trata de recoger las orientaciones pedagógicas y educativas que se desprenden de este marco de referentes y a través de la formación, explorarlas con los docentes colaboradores a nivel teórico y práctico.

Se distinguen tres etapas en el desarrollo de la investigación: desarrollará en tres etapas.

- I. Acercamiento a la realidad docente: prácticas educativas, currículos y manuales educativos.
- II. Desarrollo del proyecto piloto de formación: seminario.
- III. Desarrollo del proyecto piloto de formación: proyectos de innovación educativa.

En la **primera etapa** de la investigación, se busca una aproximación por la investigadora a las prácticas docentes en cada caso, a las propuestas curriculares de las asignaturas impartidas y a los manuales educativos adoptados. Esta información permitirá ajustar el proyecto piloto de formación a la realidad educativa y docente concreta.

La **segunda etapa** de la investigación corresponde a un seminario que pretende ofrecer al grupo docente la posibilidad de profundizar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Artística. La investigadora asumirá el rol de formadora y tratará de organizar y conducir las sesiones formativas. También se responsabilizará de la preparación de las mismas y de los materiales formativos.

La **tercera etapa** del estudio corresponde al desarrollo de las innovaciones educativas. Los proyectos de innovación darán la posibilidad a los docentes y a la investigadora, de explorar de forma compartida en la práctica educativa algunas de las ideas revisadas en el seminario. La investigadora asumirá el rol docente, juntamente con el /la docente colaborador /a en la práctica educativa. Se espera además, que los docentes asuman también el rol de co-investigadores en la exploración activa de su propia práctica.

Durante el desarrollo de las diversas etapas de la investigación, el grupo docente se irá reuniendo para: la preparación de los proyectos de innovación y para el seguimiento y la evaluación educativa. En un momento final se realizará una entrevista a los profesores colaboradores con la intención de recoger su parecer sobre el estudio realizado.

A largo del proceso de investigación, tanto los docentes colaboradores como la investigadora-formadora, respetarán los diferentes posicionamientos educativos de cada uno. Sin embargo, se buscará someterlos a la autoreflexión y a la autocrítica para que ello pueda derivar en posibilidades de cambio pedagógico.

Todas las etapas del estudio y encuentros formales e informales del grupo tendrán lugar en el centro educativo.

Se emplearán los siguientes métodos de recolección de información durante el desarrollo de la investigación: observación participante, fotografías y grabaciones audio y vídeo, análisis documental y entrevistas.

Se mantendrá la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes y del centro educativo en el que se desarrolla la investigación.

De cara a evitar posibles riesgos, la investigadora no socializará ningún resultado del estudio sin el previo consentimiento de los participantes.

Los participantes podrán suspender en cualquier momento su participación en el proyecto, sin tener que dar ninguna explicación y sin que esta decisión les represente ningún tipo de perjuicio.

Otros compromisos manifestados por los docentes participantes:

.....
.....
.....
.....

El voluntario tiene que leer y contestar las preguntas siguientes con atención:

(Hay que marcar con un círculo la respuesta que se considere correcta)

- | | |
|---|---------|
| ¿Ha leído toda la información que le ha sido facilitada sobre este proyecto? | SI / NO |
| ¿Ha tenido la oportunidad de preguntar y comentar cuestiones sobre el proyecto? | SI / NO |
| ¿Ha recibido suficiente información sobre este proyecto? | SI / NO |
| ¿Ha recibido respuestas satisfactorias a todas sus preguntas? | SI / NO |
| ¿Ha comprendido que usted es libre de abandonar este proyecto sin que esta decisión pueda ocasionarle ningún perjuicio? | SI / NO |
| ¿En cualquier momento? | SI / NO |
| ¿Sin dar ninguna justificación? | SI / NO |
| ¿Ha comprendido los posibles riesgos asociados a su participación en este proyecto? | SI / NO |
| ¿Está de acuerdo en participar? | SI / NO |

¿Recibirá algún tipo de compensación por participar?

SI / NO

Signatura

Fecha

.....

Nombre y apellidos del voluntario

.....

En caso que más adelante usted quiera hacer alguna pregunta o comentario sobre este proyecto, o bien si quiere revocar su participación en el mismo, por favor contacte con:

(Nombre del investigador responsable)

(Departamento, Facultad y dirección)

E-mail de contacto:

Teléfono/s de contacto:

Lugar, fecha y signatura del investigador

.....

Ejemplar para el participante / Ejemplar para el investigador

Índice de cuadros

CUADRO 1: Cuadro comparativo de las propuestas de Reforma del 1970, 1990 y 2006 relativas a la disciplina de Educación Plástica en la Enseñanza Primaria en España. Adaptado de Aguirre (2000) y Hernández (2000).	101
CUADRO 2: Cuadro comparativo de las propuestas de Reforma del 1970, 1990 y 2006 relativas a la disciplina de Educación Plástica y Visual de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. Adaptado de Aguirre (2000) y Hernández (2000).	102
CUADRO 3: Cuadro comparativo de los objetivos de Educación Plástica de la Enseñanza Primaria de las propuestas de Reforma curricular del 1990 y del 2006 en España.	103
CUADRO 4: Cuadro comparativo de los objetivos de Educación Plástica y Visual de la Enseñanza Secundaria Obligatoria de las propuestas de Reforma curricular del 1990 y del 2006 en España.	104
CUADRO 5: Preguntas y subpreguntas de la investigación.	155
CUADRO 6: Cronograma de la investigación.	170
CUADRO 7: Empleo de medios de registro audiovisuales en la investigación.	175
CUADRO 8: Frecuencia y porcentaje de las unidades de significado referidas a la macrocategoría "Papel y saber docente" asociadas con un planteamiento convencional y crítico durante la formación.	183
CUADRO 9: Sistema de codificación empleado en la investigación.	184
CUADRO 10: Sistema de categorías emergente relacionado con las preguntas de investigación.	187

Índice de figuras

FIGURA 1: Mapa de la estructura del marco teórico de perspectivas críticas y educación artística.	28
FIGURA 2: Fases del proceso de reflexión (Smyth, 1989).	124
FIGURA 3: Mapa conceptual del proceso de la investigación colaborativa realizada con profesorado de Educación Artística.	169
FIGURA 4: Sistema de categorías emergente en la investigación.	188
FIGURA 5: Mapa conceptual de la fase de aproximación al campo de estudio y estrategias de recogida de información empleadas. Etapa de reflexión y planificación de la investigación colaborativa.	200
FIGURA 6: Actividad didáctica propuesta en el manual educativo de primaria.	205
FIGURAS 7 y 8: Actividades didácticas propuestas en el manual educativo de primaria.	207
FIGURA 9: Actividad didáctica propuesta en el manual educativo de secundaria.	208

FIGURA 10: Mapa conceptual del proyecto piloto de formación permanente. Momento de acción y observación de la investigación colaborativa, en el proceso de desarrollo profesional docente, correspondiente a la fase de de planificación y seguimiento.	212
FIGURA 11: Mapa conceptual de la estructura del seminario y de las estrategias de recogida de información empleadas.	217
FIGURA 12: Mapa conceptual de la organización de las innovaciones educativas y estrategias de recogida de información empleadas.	228
FIGURA 13: Mapa conceptual del proyecto de trabajo de Primaria.	232
FIGURA 14: Los niños y niñas de primero en el aula.	238
FIGURA 15: Diapositiva de <i>PowerPoint</i> de elaboración propia.	238:
FIGURA 16, 17 y 18: Técnicas mixtas a partir de conceptos vinculados con la alimentación. Representaciones realizadas por los niños y niñas de primero de primaria.	239
FIGURA 19 y 20: Representaciones de diversas culturas gastronómicas llevadas al aula.	240
FIGURAS 21 y 22: Exploración de imágenes en el aula.	241
FIGURA 23: Imágenes exploradas en el aula. Diapositiva de <i>PowerPoint</i> de elaboración propia.	242
FIGURA 24: Propuestas de diseño de una alumna de primero.	242
FIGURA 25 y 26: Propuestas de diseño de los niños y niñas de primero.	243
FIGURA 27: Imágenes llevadas al aula por los niños y niñas.	244
FIGURA 28, 29 y 30: Trabajos realizados por los alumnos.	245
FIGURA 31: Trabajo realizado por un alumno	246
FIGURA 32: Trabajo realizado por una alumna.	247
FIGURA 33: Portada del portafolio realizada por una niña de primero.	248
FIGURA 34: Imágenes exploradas en el aula. Diapositiva de <i>PowerPoint</i> de elaboración propia.	249
FIGURA 35: Imagen explorada en el aula. Diapositiva de <i>PowerPoint</i> de elaboración propia.	250
FIGURA 36: Criterios de evaluación empleados en 1º de EP. Diapositiva de <i>PowerPoint</i> de elaboración propia	251
FIGURA 37: Mapa conceptual del proyecto de trabajo de Secundaria.	255
FIGURA 38: Los estudiantes de 2º de ESO en el aula.	256
FIGURA 39: Los estudiantes de 2º de ESO en el aula.	257
FIGURA 40: Índice colectivo inicial.	258
FIGURA 41: Ruiz de la Prada, A. (2011). [Imagen]. Recuperada de http://media.fashiongroup.com/fashionmag/newsletters/images/20110913/foto_agatha.jpg	260
FIGURA 42 y 43: Ruiz de la Prada, A. (2010). Colección otoño-invierno 2010-11 [Imágenes]. Recuperadas de http://www.agatharuizdelaprada.com/colecciones/otono-invierno-2010-11/	261
FIGURA 44-53: Imágenes aportadas por los estudiantes.	263
FIGURA 54: Diapositiva de <i>PowerPoint</i> con obras de Ludwig Meidner y Franz Marc.	

Elaboración propia.	264
FIGURA 55 y 56: Propuestas de diseño de moda realizadas por los estudiantes.	265
FIGURA 57: Propuesta de diseño de moda realizada por una alumna.	265
FIGURA 58: Trabajo colaborativo de estudiantes y docentes en las propuestas del proyecto colectivo de moda.	266
FIGURA 59: OtraTVesPosible (2011). “Coser hasta reventar” Documental sobre auditoría social en fábricas textiles del tercer mundo. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=hmlkUllwEVM	267
FIGURA 60: Docentes y estudiantes de 2º de ESO en el aula.	268
FIGURA 61-66: Muestra de las producciones de los estudiantes de 2º ESO en el ámbito del proyecto colectivo de moda.	269
FIGURA 67: Momento de reflexión conjunta sobre los aprendizajes realizados por los estudiantes de 2º ESO a lo largo del proyecto de trabajo.	270
FIGURA 68: Realización de la reflexión final escrita sobre los aprendizajes individuales desarrollados durante el proyecto.	272
FIGURA 69: Los estudiantes de 2º ESO en la última sesión del proyecto de trabajo.	274
FIGURA 70 y 71: Criterios de evaluación empleados en 2º ESO. Diapositivas de <i>PowerPoint</i> de elaboración propia.	274
FIGURA 72: Momento de reflexión sobre el sentido de la experiencia de la investigación colaborativa, correspondiente a la etapa de evaluación del proceso de desarrollo profesional docente.	277
FIGURA 73: Vista de red de la macrocategoría “Características de la formación permanente en perspectivas críticas y educación artística”.	279
FIGURA 74: Vista de red de la categoría “Logística”.	280
FIGURA 75: Vista de red de la categoría “Relación teoría-práctica”.	282
FIGURA 76: Vista de red de la categoría “Metodología de la formación”.	284
FIGURA 77: Vista de red de la categoría “Contenidos de la formación”.	286
FIGURA 78: Vista de red de la relación entre la macrocategoría “Papel y saber docente” y la categoría “Contenidos de la formación”.	287
FIGURA 79: Vista de red de la categoría “Sesiones formativas”.	289
FIGURA 80: Vista de red de la categoría “Sesiones de reflexión-acción”.	291
FIGURA 81: Vista de red de la categoría “Sesiones educativas”.	297
FIGURA 82: Vista de red de la macrocategoría “Papel y saber docente”.	300
FIGURA 83: Vista de red de la categoría “Actitudes docentes”.	303
FIGURA 84: Vista de red de la categoría “Hábitos docentes y aspectos cognitivos”.	308
FIGURA 85: Vista de red de la categoría “Valores docentes”.	309
FIGURA 86: Vista de red de la categoría “Concepción sobre el conocimiento y el aprendizaje”.	313
FIGURA 87: Vista de red de la categoría “Papel del estudiante”.	317
FIGURA 88: Vista de red de la categoría “Planificación educativa”.	320
FIGURA 89: Vista de red de la categoría “Contenidos educativos”.	324
FIGURA 90: Vista de red de la categoría “Actividades educativas”.	328

FIGURA 91: Vista de red de la categoría “Estrategias, dinámicas y recursos educativos”.	331
FIGURA 92: Vista de red de la categoría “Evaluación educativa”.	335
FIGURA 93: Momento de diseño de un nuevo plan o propuesta de la investigación colaborativa.	339