



Investigación en las Artes y la Cultura Visual

Fernando Hernández
Antonio Aguirre

(compiladores)

Investigación en las Artes y la Cultura visual
Fernando Hernández y Antonio Aguirre (compiladores)



Edita la secció de Pedagogías Culturales
Facultad de Bellas Artes
Universidad de Barcelona

INDAGA-T – RECERCA
Universitat de Barcelona (2012)

La publicación que tiene en las manos cuenta
con la siguiente licencia de Creative Commons:

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>

Para citar la obra:

Hernandez, F. y A. Aguirre (compiladores) (2012) *Investigacion en las Artes y la Cultura Visual*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.

<http://hdl.handle.net/2445/22162>

Autores/as

Fernando Hernández Hernández
Alfred Porres Pla
Maite Fornaroli Vallejo
Alejandro Santaflorentina
Ester Forné Castaño
María Jesús Abad Tejerina
Lidia S. Cálix Vallecillo
Juan C. Arañó Gisbert
Guiomar Amell Amell
Edurne Mendia Rezola
Fito Ramirez Escudero
Estitxu Jimenez de Aberasturi
José Pedro Aznárez López
Águeda Beatriz Mangas Hernández
Catarina F. Almeida
Francisco M. Reina García
Marisol Anguita
Ana Cadenas Castro
Elisabet Bellido
Fabiana Paulino da Silva
Mariane Blotta Abakerli
Mercè Ventura
Ana Costa París
Carne Urpí
Concepción Naval

Teresa Marín García
Pedro Jesús Luque Ramos
María Isabel Moreno Montoro
Manuel Correa Vilches
Alfonso Ramírez Contreras
Amàlia Salas
Xisca Veny
Ana Paula Ferreira da LUZ
Cristina López Romero
Joaquim Jesus
Genoveva Oliveira
Roser Oduber Muntañola
Melissa Lima Caminha
Juan Cruz Resano
Ana Maria Cardoso
Estibaliz Jz. De Aberasturi Apraiz
Audrey Hojda
Águeda Beatriz Mangas Hernández
Débora da Rocha Gaspar
Amparo Alonso-Sanz
María Pilar Viviente Solé

Diseño

Maite Fornaroli Vallejo

Índice

- Transitar de las experiencias a la investigación: un camino necesario para la educación de las artes y la cultura visual*
9 Fernando Hernández-Hernández

Investigaciones con y sobre imágenes

- ‘Ser en relació’: una recerca visual i participativa ‘amb’ estudiants de secundària*
15 Alfred Porres Pla
- Miradas al 15M desde la perspectiva de los Estudios de Cultura Visual*
26 Maite Fornaroli y Alejandro Santaflorientina
- A/r/tografía en lila. Concreciones A/r/tográficas en el aula*
34 Ester Forné Castaño
- Una taxonomía de imágenes aplicable a todos los niveles educativos de las artes visuales*
40 María Jesús Abad Tejerina

Imaginario visual y educación

- Imaginario social de profesores de arte y sus estudiantes*
56 Lidia S. Cáliz Vallecillo y Juan C. Arañó Gisbert
- El pensament visual i la seva transcendència en l’educació i les arts*
67 Guiomar Amell Amell
- Lo psicodélico como referencia experiencial en creaciones de carácter fantástico; análisis experimental en torno al concepto de ver*
75 Edurne Mendia Rezola, Fito Ramirez Escudero y Estitxu Jimenez de Aberasturi

Indagar nuestra historia e identidades

- Aprender es conocer y construir historias y representaciones entrelazadas*
88 José Pedro Aznárez López y Águeda Beatriz Mangas Hernández

- 111 *Inscrição e escrita de si nos diários visuais*
Catarina F. Almeida
- 121 *El portafolio como recurso didáctico en el ámbito de la educación artística y la cultura visual*
Francisco M. Reina García
- 138 *Un tejido para comprender el mundo y las personas. De cómo nos pensamos en los miedos, nos miramos en los otros y la obra d'Eugènia Balcells nos hace de espejo.*
Marisol Anguita

De la escuela al museo y al contexto social

- 143 *Dialogando el espacio: Una experiencia educativa con estudiantes, artistas y una sala de exposiciones*
Ana Candenias Castro
- 155 *El proceso de reflexión sobre la documentación de un Proyecto de Trabajo realizado por alumnos de primera de primaria. Proyecto realizado con alumnos de primero de primaria de la Escuela Isabel Villena y la visita a la exposición Picasso davand Degas.*
Elisabet Bellido, Fabiana Paulino da Silva, Mariane Blotta Abakerli y Mercè Ventura
- 164 *Sociedad y educación artística: una convergencia necesaria*
Ana Costa París, Carme Urpí y Concepción Naval
- 171 *Entornos híbridos para el aprendizaje en Bellas Artes: Aula, TIC's y contexto social*
Teresa Marín García
- 180 *Hibridación-Pureza: Hip Hop UJA*
Pedro Jesús Luque Ramos, María Isabel Moreno Montoro, Manuel Correa Vilches y Alfonso Ramírez Contreras

Prácticas artísticas en el contexto social

- 185 *Retrobar-se. Projecte social d'educació artística*
Amàlia Salas i Xisca Veny
- 195 *Enseñanza de las artes visuales en el tercer sector. Una aportación constructorista*
Ana Paula Ferreira da LUZ

- Proyecto de mediación artística para personas con discapacidad física. Experiencias creativas*
205 Cristina López Romero

Aprender a través del arte contemporáneo en diversos contextos

- Processos em (re)processo*
212 Joaquim Jesus

- É possível tornar um programa de conteúdos aborrecidos num plano de educação artística de intervenção? Sim, é! Tijolo Parade, um projecto de comunicação e de formação artística*
223 Genoveva Oliveira

- Art i sostenibilitat. Projecte educatiu*
229 Roser Oduber Muntañola

- Estudios críticos en payasería: Aportaciones a la intervención social del payaso postmoderno*
238 Melissa Lima Caminha

- El arte vs lo artístico (y su enseñanza)*
252 Juan Cruz Resano

Formación docente

- Formación docente en educación crítica de las artes visuales: relato de una experiencia colaborativa a través de proyectos de trabajo*
263 Ana Maria Cardoso

- Bilakatuz se convierte en TRANSformamos*
273 Estibaliz Jz. De Aberasturi Apraiz

- Três concepções brasileiras acerca do desenho infantil*
277 Audrey Hojda

Nuevas tecnologías, nuevas formas de aprender

- Educación artística y patrimonio en la escuela. Una herramienta de aprendizaje: las WebQuest*
290 Águeda Beatriz Mangas Hernández

- ¿Cómo aprender con y sobre los videojuegos?*
302 Débora da Rocha Gaspar

- 315 *Diversión e interacción, un modelo educativo a importar de la televisión*
Amparo Alonso-Sanz
- 319 *Universidades en Facebook. Páginas fb como herramienta de innovación docente*
María Pilar Viviente Solé

Transitar de las experiencias a la investigación: un camino necesario para la educación de las artes y la cultura visual

Fernando Hernández-Hernández
Universidad de Barcelona

Hace unos meses, con motivo de la clausura de la actividad “Vespres d’art” organizada por la sección de educación del Colegio de doctores y licenciados en Bellas Artes y profesores de dibujo de Cataluña, hice un balance de la situación del campo de la educación de las artes visuales en estos últimos años. Me permito traerlo a esta publicación en la medida en que conecta con las contribuciones que se han presentado a las I Jornadas de investigación en artes visuales y educación y porque nos presenta una agenda de temas que requiere de una mirada investigadora.

La formación inicial del profesorado de secundaria. Por primera desde que se aprobara el CAP en los años 70 del pasado siglo, la formación inicial del profesorado tiene un espacio propio con categoría de máster. Es cierto que el diseño de esta propuesta formativa no se ha hecho ni en las mejores condiciones ni con los recursos que demanda una responsabilidad de este tipo, pero al menos se ha abierto una puerta que hay que dotar de coherencia y sentido. Por primera vez quienes quieran dedicarse a la profesión de la docencia tiene una formación que excede a la solución de trámite por la que se optó durante muchos años. Me consta del esfuerzo y la dedicación de los colegas que han asumido la responsabilidad de ponerla en marcha en unas circunstancias marcadas por las limitaciones y, en muchos casos, por la falta de voluntad y apoyo político. En este campo se abre una línea de investigación sobre cuestiones tan relevantes como quienes son los candidatos a ser profesores de educación visual y plástica; cómo se configuran sus trayectorias de aprendizaje; los contenidos de la formación; lo que sucede en las prácticas en los centros; la relación entre formadores, tutores y mentores; las trayectorias de los profesores noveles en sus primeros años de docencia,... Como se ve un amplio número de temas que de explorarlos permitiría generar conocimientos para mejorar y dotar de sostenibilidad crítica a la formación inicial del profesorado de secundaria.

La presencia de artistas en las escuelas. Son frecuentes, sobre todo en países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Reino Unido, los programas que favorecen la presencia de artistas (de todas las artes) en las escuelas. En otro lugar (Hernández, 2009¹) he dedicado un espacio a presentar y analizar los diferentes enfoques que tienen estas propuestas. Entre nosotros, poco a poco, y como fruto de iniciativas de colectivos artísticos o de planes de formación que han aceptado la intervención de un artista en una escuela como una modalidad de asesoramiento a un centro, se han puesto en marcha una serie de experiencias que muestran las posibilidades de colaboración entre docentes y artistas, entre proyectos de las escuelas y propuestas de artistas. El informe coordinado por Sinapsis (Cristian Añó y Lúdia Dalmau) (2010)² ofrece algunas pistas de lo que esta presencia en las escuelas significa y lo puede aportar en un futuro próximo. Ante

1 Hernández, F. (2009). De què parlen els artistes quan duen a terme projectes artístic-pedagògics ? *Accions reversibles. Art, educació i territori.* (pp. 98-109). Vic : ACVIC-Eumo Editorial.

2 *Trans_Art_Laboratori. Interaccions entre pràctica artística i àmbit educatiu/2009-2011. Recerca per a la descripció i anàlisi del context català + Memòria d'un projecte artístic en context educatiu* . Disponible en línea en: http://issuu.com/sinapsisdocuments/docs/art_en_contextos_educatius?viewMode=magazine

esta nueva realidad se requiere abrir interrogantes que planteen investigaciones relacionadas con cuestiones del tipo: ¿Qué enfoques de la educación de las artes promueven los artistas? ¿Qué tipo de proyectos y de formas de colaboración llevan a cabo los artistas en las escuelas? ¿Qué formación pedagógica tienen y llevan los artistas en los proyectos que realizan? ¿Qué formas de colaboración favorecen los proyectos? ¿Cómo se evalúa el desarrollo y los efectos de las intervenciones de los artistas en la vida de la escuela?

Espacios de intercambio de artistas y educadores. Las redes sociales están contribuyendo a que se formen espacios de intercambio y relación entre educadores y artistas educadores en los que tratan no sólo de promover una masa crítica en este campo, sino poner en circulación propuestas e iniciativas que puedan estar al alcance de quienes, por circunstancias diversas, pueden sentirse aislados en los escuela o en sus zonas geográficas de referencia. Un par de ejemplos pueden servir para ilustrar este movimiento. El primero ha sido promovido por dos artistas educadores, Monsterrat Cortadellas y Marta Ricart, y se encuentra en www.culturant.blogspot.com. El segundo, E@: Red de artistas-docentes: Educación artística, plástica y visual, en clave 2.0 ha sido impulsado por la profesora Ángeles Saura, de la Universidad Autónoma de Madrid, al que se accede desde <http://arteweb.ning.com/>. La importancia de estos espacios, que surgen de la voluntad de quienes los impulsan, requiere dedicación y estar atento a lo que sucede en su entorno. Pero no cabe duda que pueden ser de gran ayuda, no sólo para estar conectados sino para conocer lo que sucede en la educación de las artes. Preguntas de investigación que surgen en torno a estos espacios pueden ser las siguientes: ¿qué visiones de la educación de las artes visuales favorecen? ¿Qué tipo de conocimiento circula y forma parte del intercambio? ¿Quiénes son, cuál es el perfil, de los artistas y educadores que se vinculan a estos espacios? ¿Cómo se garantiza su sostenibilidad?

Liderazgo de los docentes de arte y educación. Hace unos años Kerry Freedman planteó en la National Art Education Assotiation (NAEA) de Estados Unidos, la importancia de formar a los educadores de arte como líderes educativos. Su argumento era que si se quería que las artes tuvieran reconocimiento en las escuelas los docentes de artes tenían que tener un papel relevante en las instituciones. Sé que la idea de líderes o la noción de liderazgo suele tener mala prensa en los ambientes escolares, pero se quiera o no, siempre que una innovación o un proyecto funcionan en un centro es porque hay un pequeño grupo que lo impulsa y hace sostenible. Este grupo ejerce una función de liderazgo. En esta línea he observado que cuando la educación de las artes visuales se convierte en una de las señales de identidad de una escuela o un museo, es porque los docentes de artes tienen un papel activo, promueven actividades, posibilitan encuentros y hacen visible lo que sucede en el centro. La huella de la falsa humildad hace que muchos de estos docentes se mantengan invisibles ante sus colegas. Pero este espacio, además de para su reconocimiento, nos ayuda a considerar sus blogs y webs como lugares para explorar y abrir las puertas hacia la indagación. Dos ejemplos a considerar serían los de Monserrat Planella, profesora del IES Castell d'Estela (ver <http://www.xtec.cat/iescastelldestela/eso/evp/evp.htm>) y Jordi Macián (ver <http://visualljmb.blogspot.com/>) profesor del Col·legi MM. Concepcionistes de Barcelona. Tomar estos entornos virtuales como evidencias para la investigación nos lleva a preguntarnos sobre las concepciones artísticas y educativas que median sus elecciones y propuestas; para explorar su papel en los centros y en qué medida contribuyen a que las artes visuales sean un eje de intersección entre disciplinas, conocimientos y saberes; o en qué permite llevar a cabo la propuesta de la UNESCO (Bamford, 2009³) que trata de que en las escuelas no sólo se posibilite el aprendizaje de las artes, sino que todas las materias pueden enseñarse artísticamente.

Formación continuada en másteres y estudios de doctorado. No es este el lugar para hacer una lista de los programas de máster y doctorado relacionados con las artes que se están llevando a

3 Bamford, A. (2009). El factor ¡Wuau!. *El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro. (2006).

cabo en diferentes universidades. Pero lo que es indudable que están cumpliendo la función de vincular docencia con investigación y permitir que muchas experiencias artísticas comiencen a ser consideradas desde una perspectiva indagadora. Como me comentaba hace unos años Elliot Eisner, a raíz de lo que él trataba de promover desde su presidencia en InSEA y en la mencionada NAEA, una de los objetivos que se planteó fue que además de que sus congresos fueran espacios para compartir experiencias de los educadores y académicos, la investigación también pasara a tener un lugar relevante. En este punto quiero llamar la atención sobre un tránsito, una necesidad, de la educación de las artes visuales, que queda reflejada en buena parte de las contribuciones a estas jornadas. Los educadores y académicos suelen narrar y compartir experiencias, pero no desde una posición investigadora. Posición que podríamos resumir en una lo que en su día planteó Lawrence Stenhouse, cuando definió lo que para él era una investigación: un proceso de indagación que se hace público. En este sentido disponemos de ‘mapas’ sobre los ámbitos de la educación de las artes visuales. Uno de ellos es el artículo de Ricardo Marín Viadel (2011⁴) en el que ofrece un ordenado panorama de tendencias y temáticas, además de fuentes bibliográficas de indudable utilidad. También es de Ricardo Marín (2005⁵) la coordinación de una publicación en la que se puede encontrar un completo panorama de los caminos por los que transita la investigación en la educación de las artes visuales. Un texto clásico, por su carácter pionero, es el libro editado por La Pierre y Zimmerman (1997⁶). Aunque escrito en un ambiente en el que se transita de la hegemonía de la epistemología realista hacia la construcciónista, brinda un panorama que puede ayudar a situar la genealogía de algunos temas, especialmente de cómo entra la perspectiva cualitativa en la investigación de las artes visuales. Finalmente, un libro más reciente y de indudable valor por el panorama internacional que ofrece es el que ha coordinado Jeong Ae Park (2008⁷) y que brinda un amplio espectro de perspectivas, metodologías y temáticas en el ámbito que nos ocupa. Si me he extendido más en este punto es porque considero que la cuestión de la investigación es clave para el reconocimiento de la educación de las artes visuales. Marín Viadel (2011) recoge la agenda de investigación planteada por la NAEA en 2008 que es un ejemplo de lo que podría ser un camino a seguir entre nosotros. Como recordatorio señalo los ejes que esta organización plantea como problemáticas de investigación: el aprendizaje artístico, la comunidad profesional de profesores de artes visuales, los intereses artísticos del conjunto de la sociedad, y la propia investigación sobre Educación Artística.

Expandir la noción de educación de las artes. El punto anterior hace de puente al presente tema. Si algo ha cambiado en los últimos años ha sido la consideración de lo que se entiende por investigación en artes, el giro que ha tomado la investigación artística y el papel que los métodos artísticos han comenzado ejercer en la investigación en las humanidades y las ciencias sociales. A todo ello tiene mucho que ver la crisis de la epistemología realista a la que antes me refería y la relevancia que desde final de los años 70 del pasado siglo han adquirido las metodologías vinculadas al enfoque narrativo (Hernández y Rifà, 2011⁸). En este marco, será de manera especial Eisner (1998⁹) quien plantee que la investigación que sigue el método científico es un tipo de investigación pero que no puede considerarse como la manera única de afrontar la investigación.

4 Marín Viadel, R. (2011a). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 211-230. Acceso el 30 de enero de 2012 en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119951/112921>

5 Marín Viadel, R. (2005). La Investigación Educativa basada en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa. Marín Viadel, R. (ed.) *Investigación en educación artística*. (pp. 223-274). Universidad de Granada, Granada.

6 La Pierre, S.D. & Zimmerman, E. (eds.). (1997). *Research Methods and Methodologies for Arte Education*. Reston; Virginia: National Art Education Association.

7 Park, J. A. (ed.) (2008). *Art Education as Critical Cultural Inquiry*. Seul, Korea: Mljinsa.

8 Hernández, F. & Rifà, M. (coomps.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

9 Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós. (1990).

Especialmente cuando se indaga sobre fenómenos complejos y no repetibles como son los que tienen lugar en el ámbito de la educación y de las ciencias sociales. Surge así una perspectiva de investigación que desde el paraguas de *Arts based Research* (Investigación basada en las artes) adopta diferentes denominaciones (ver Marín Viadel, 2005, 2011), articula diferentes tendencias y propuestas (VV.AA. 2008¹⁰) y que propone considerar y utilizar estrategias artísticas (escritas, visuales, aurales, performativas,...) para llevar a cabo la investigación social y en humanidades (Knowles & Cole, 2008¹¹, Eisner & Barón, 2012¹²). Sobre este tema se pueden encontrar dos trabajos que pueden ayudar al lector a hacerse una idea sobre los modos de aproximarse a esta concepción de la investigación. Me refiero al artículo ya mencionado de Marín Viadel (2005) y al de Hernández-Hernández (2008¹³). Un ejemplo de cómo se puede afrontar esta investigación se encuentra en Marín Viadel y Roldán (2010¹⁴). Vale la pena revisar este artículo para reflexionar sobre lo que diferencia una experiencia de pedagogía artística con fotografías de una investigación basada en las artes. En este campo, la orientación que está teniendo una amplia acogida internacional es la de *A/r/tography*. Quizá porque se articula con una sólida base conceptual y porque ha ido desarrollando proyectos de investigación en los que se vinculan las dimensiones artísticas, educativas e investigadores (Springgay, Irwin, Leggo, & Gouzoausis, 2008¹⁵).

Publicaciones y revistas electrónicas. Finalmente, y dentro de este relato de buenas noticias, quisiera destacar el esfuerzo de toda una serie de colegas que están articulando y promoviendo diferentes revistas electrónicas que acogen experiencias y trabajos de investigación. Estas publicaciones que se unen a otras especialmente escritas en lengua inglesa, dan cuenta de una vitalidad que no siempre es reconocida en los centros educativos y en los comités de evaluación. Me refiero a revistas como la recién llegada *Invisibilidades* (<http://invisibilidades.apecv.pt>) y las de más largo recorrido, *Revista Digital Art&* (<http://revistadigitalart.blogspot.com/>) y la *Revista do Laboratório de Artes Visuais* de la Universidad de Santa María en Brasil (<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav>). Estas publicaciones, junto con los congresos que de manera periódica se celebran –y hablo sólo del caso español- en Andalucía, Madrid y Cataluña, además de los relacionados con la educación en los museos (Valencia, Madrid) nos brindan también interrogantes para la investigación. Así se puede indagar sobre los temas, orientaciones, ámbitos de incidencia, colegios visibles e invisibles en torno a los cuales se articulan las experiencias y la investigación en y sobre las artes visuales y la cultura visual.

Con este bagaje afrontamos la presente publicación que muestra algunos de los trabajos presentados en las I Jornadas de investigación en artes y cultura visual, que se celebraron en Barcelona los días 2 y 3 de septiembre de 2011, en la Facultad de Bellas Artes, organizadas por la sección de Pedagogías culturales del Departamento de dibujo, con la colaboración del Colegio de licenciados y doctores en bellas artes y profesores de dibujo de Cataluña y colegas de las universidades de Huelva, Valencia, Tarragona, Jaén, Granada, Santiago y Complutense.

10 VV.AA. (2008). Methodologies of Arts Based Research. Knowles, G. & Cole, A. (eds.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. (pp. 27-93). London:Sage.

11 Knowles, J. G. & Cole, A. L. (Eds.) (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues. Londres: Sage.

12 Eisner, E. & Baron, T. (2012). *arts based research*. Londres: Sage.

13 Hernández, Fernando (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.

14 Marín Viadel, R. & Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts based educational research. *International Journal of Education through Art*. 6, (1), 7-23.

15 Springgay, S.; Irwin, R. L.; Leggo, C. & Gouzoausis, P. (eds.) (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam, Holanda: Sense Publications.

Es importante advertir que esta publicación no está planteada como unas actas de congreso al uso, pues ni contiene todo lo que allí se presentó ni se ha orientado siguiendo la estructura organizativa de las jornadas. El trabajo de revisión y de edición ha hecho que se ponga el énfasis en los temas y problemáticas desde los que se pueden organizar los textos presentados. En este sentido se ha tratado de mostrar un mapa que ilustre cómo se representa la investigación en la educación de las artes y la cultura visual. Desde esta voluntad esperamos que este material sirva de incentivo para la reflexión sobre la situación de este campo de conocimientos y para revisar y ampliar los sentidos desde los que organizar su investigación.

Barcelona, 30 de enero de 2012.

○
Investigaciones con y sobre imágenes

‘Ser en relació’: una recerca visual i participativa ‘amb’ estudiants de secundària¹

Alfred Porres Pla

Programa de doctorat “Arts Visuals i Educació: Un enfocament construccionista” de la Universitat de Barcelona i IES Els Alfacs de Sant Carles de la Ràpita.

Resum

Com es construeix una investigació ‘amb’ els estudiants? Quin saber pedagògic genera el docent al posicionar-se com a investigador ‘amb’ els seus estudiants? Aquestes són algunes de les preguntes que guien una recerca que es va desenvolupar amb una llicència d’estudis del Departament d’Educació. El propòsit era indagar les implicacions educatives de repensar la relació pedagògica com un lloc de trobada entre subjectes. Inicialment, confiava en tenir la possibilitat de compartir una part del meu itinerari de recerca amb els meus estudiants del curs anterior. Però aviat em vaig adonar que la ‘nostra’ recerca tenia la seva pròpia història, una història que construïem junts cada dia i que no responia al meu guió inicial. Aquesta comunicació intenta donar compte d’aquest trànsit a través del qual s’ha construït la metodologia de la recerca. Un trànsit que va del ‘saber sobre’ al ‘saber amb’ i del ‘fer sobre’ al ‘fer amb’ els estudiants. Perquè, com afirma Ellsworth (2005) la pedagogia no és un acte de representació sinó de performació.

Les preguntes inicials de la investigació

Abans d’iniciar el temps de llicència per fer aquesta investigació havia realitzat una recerca amb un grup de nois i noies de tercer d’ESO per explorar quines eren les seves formes d’habitar i relacionar-se amb els diversos espais del centre en el temps que passaven a l’institut. Vam començar fent dues fotografies: una per representar un lloc de l’institut on es sentissin especialment còmodes i una altra per representar un lloc que els fos aliè, que els incomodés i on no es sentissin acollits. Malgrat el risc inicial de quedar atrapats en una representació excessivament polaritzada, el sentit de la proposta era trobar indicis visuals per abordar, amb ells i elles, una interpretació de les seves formes d’ocupar l’institut des dels seus propis marcs interpretatius.

El paper de les imatges va canviar al llarg del procés de recerca. Les seves fotografies van ser el detonant d’un procés d’indagació, de discussió i de debat que s’abordava des de la pròpia experiència. Les imatges assenyalaven coincidències i llocs comuns que s’articulaven al voltant de dos espais diferenciats: l’espai i el temps fix i controlat de l’aula i un altre espai que emergia de l’apropiació que l’alumnat feia dels passadissos i altres àrees comunes del centre en els moments entre classes. Un espai estava desert, silencios. L’altre estava sorollosament habitat.

L’evidència que aquell espai institucional i institucionalitzat de l’aula s’havia representat reiteradament sense cossos obria un interrogant sobre el paper del cos en la relació pedagògica. Com assenyalava Meri Torras (2007: 23) “un cos no pot comportar-se de qualsevol manera en qualsevol context: cada cruïlla sociocultural actualitza determinats cossos”. Jo, fins i tot, afegiria que cada cruïlla sociocultural també ‘autoritza’ determinats cossos. Però, com apunta Torras (2007: 21), “el cos és fronterer, es relaciona bidireccionalment amb l’entorn sociocultural; el

¹ Aquesta comunicació forma part d’un projecte de recerca educativa que l’autor ha desenvolupat gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2276/2008, de 9 de juliol (DOGC núm. 5176 18/07/2008)

constitueix al temps que és constituït per ell”. I en aquest sentit eren també els subjectes (el meu alumnat) els que ‘autoritzaven’ quines eren les cruïlles culturals en les que volien ser representats. Per a mi l’experiència d’aquell curs va significar un desplaçament en el meu propòsit de construir una relació pedagògica que reconegués la condició de subjectes dels meus estudiants. Reconèixer l’alumnat com a subjectes implicava interpel·lar-los com a persones, establir un tipus de relació



pedagògica que els permetés reconèixer-se (i exercir) com a subjectes. No es tractava de ‘saber’ qui era l’estudiant biogràficament sinó de permetre-li experimentar l’escola ‘biogràficament’, de poder ‘viure-la’ com un subjecte biogràfic i corporeïtzat. Conèixer el meu alumnat no consistia en saber ‘sobre’ ells i elles, sinó en saber ‘amb’ ells i elles. Però les narratives pedagògiques dominants sovint pretenen situar amb precisió l’alumnat en algun mapa desitjat de relacions socials. Per exemple, com explica Elisabeth Ellsworth (2005: 35), “el fet de dirigir-se educativament als estudiants els convida no només a participar en l’activitat de construcció de coneixement, sinó en la construcció de coneixement des d’un punt de vista particular social i polític”. Els llocs que se’ns ofereixen com un ‘allí’ desitjat s’escriuen amb relats que “estan cridats precisament a formar, anticipar, trobar o canviar la persona que l’estudiant [i el professorat] pensa que és” (Ellsworth, 2005: 17).

Conèixer l’altre no pot erigir-se en una manera de colonitzar-lo. El coneixement mai no és neutral ni passiu i ‘conèixer’ és una forma de ‘posseir’, controlar, regular; si no ho és de ‘desposseir’ l’altre. Saber sobre algú és ‘fer’ sobre algú, mentre que saber amb algú és ‘fer’ amb algú. Però ¿és possible dirigir-se als estudiants de formes que no els exigeixi assumir una posició fixa, singular, unificada dins el poder i les relacions socials? Aquesta és la pregunta que va moure la meua recerca i que em va portar a explorar altres col·locacions i altres relacions, a través d’un recorregut que aborda, entre altres interrogants, les preguntes següents:

- Com transformar una relació escolar en una relació de recerca?
- Com es construeix la metodologia en una recerca participativa?
- Quines consideracions ètiques emergeixen?
- Quin saber pedagògic (docent) s’infereix d’aquesta recerca?

Context de la intervenció

La recerca es va dur a terme amb la col·laboració de trenta-tres noies i nois de quart d’ESO que havien estat alumnes meus de tercer d’ESO el curs anterior. Com el grup era molt nombrós (inicialment es van oferir a participar-hi més de cinquanta) les trobades sempre es van fer dins l’institut.

Com a context per a una investigació, l'institut és un lloc problemàtic que “exerceix una poderosa influència cultural sobre el comportament i la imaginació d'aquells que ocupen els seus espais, ja siguin joves o adults” (Burke, 2008: 27). Com ens recorda Catherine Burke, l'escola imposa els seus propis ritmes i ‘maneres de fer’. Els nois i les noies sovint compleixen les seves tasques en la recerca més com a alumnes que com a joves membres de la comunitat. Com em va comentar en una ocasió un dels estudiants que va participar en la recerca que vam dur a terme dins la matèria optativa de tercer d'ESO que he descrit abans, per a ell allò mai no va deixar de ser del tot una ‘tasca escolar’. Aquesta circumstància es va erigir en una de les claus per comprendre què significava fer una recerca participativa ‘amb’ estudiants.

La decisió de construir una ‘investigació participativa amb joves’ situa l'ètica de la recerca en un primer pla. Les consideracions que se'n deriven s'han d'abordar en el transcurs de la investigació, a través d'una història metodològica que també ha de ser contada. Però hi ha una sèrie de cauteles preliminars que cal definir per endavant. Segons Ruth Leich (2008: 52-53), en una recerca que es construeix en la intersecció entre narrativa i imatges hem de tenir en compte les qüestions següents:

1. Consentiment informat i consideracions ètiques: és necessari que els participants en la recerca siguin informats explícitament sobre l'ús que es farà de les seves imatges, artefactes artístics o relats, durant i després de la investigació, incloses les possibles vies de difusió.
2. Crear un ‘contenedor segur’ per al procés de recerca: clarificar els límits, articular qui i com va a estar involucrat, temporitzar adequadament les tasques, són formes de proveir als participants d'una atmosfera respectuosa i col·laborativa on desenvolupar les activitats d'investigació amb ‘seguretat’.
3. Respondre dinàmicament a les imatges i les narratives dels nois i les noies participants: quan els investigadors conviden el jovent a reflexionar sobre les seves imatges és fonamental mostrar un genuí interès per escoltar les seves històries, per donar-los l'oportunitat d'expressar-se i explicar-se, evitant la temptació d'establir per endavant quin ha de ser l'enfocament ‘correcte’ de la seva interpretació.

Malgrat tot, com reconeix Andrew Noyes (2008: 142), donada la dimensió pública de tota recerca, els temes d'autoria i consentiment informat sempre són problemàtics, fins i tot en aquells casos en els que ha hagut una autorització informada i consentida.

Trànsits metodològics per construir una recerca participativa ‘amb’ estudiants

No sabia com compartir la meva recerca sense imposar-la. Jo era un professor que investigava sobre la seva professió per transformar-la. L'objecte d'estudi de la meva recerca era la meva pròpia experiència docent. El camp del meu estudi, la nostra experiència del curs anterior. El paper dels nois i noies que participaven en la recerca havia de consistir en dialogar amb les meves interpretacions per ‘triangular’ les troballes realitzades en aquest procés. Però la nombrosa participació va canviar la forma d'apropar-nos a les dades proporcionades. El nostre punt de partida era l'experiència viscuda el curs anterior. Però la recerca que havíem d'emprendre junts ja no podia ser la meva recerca sinó la seva, la nostra. Aquesta convicció era un pilar de l'ètica de la investigació que guiava els meus intents d'abordar la construcció de la recerca de forma dialògica.

Alfred: Què rescataríeu dels vostres articles del curs passat per a la recerca? Quins fragments compartiríeu amb el grup? Quines temàtiques podríem recuperar?

Esperava poder elaborar amb ells i elles un mapa de fragments d'experiència significatius, una

representació compartida sobre la que traçar la ruta de la nostra indagació col·lectiva. Però els meus intents només generaven confusió.

Maria: *Al principi no tenia res clar, no entenia res.*

Andrea B: *Era una mica caòtic, vull dir que tampoc no explicaves molt bé què era. Anaves tot molt per damunt i tot molt “projectes, projectes...” però no molta cosa.*

Setmana darrera setmana, la participació intermitent corcava el feble tel de sentit aconseguit la setmana anterior.

Andreu: *Primer passàvem una miqueta, “lo d’Alfred esta tarde”, “ja anirem” [i esclafien a riure].*

Les propostes quedaven enunciades, les decisions ajornades. Tenia la impressió que esperaven rebre instruccions.

Andrea B: *Quan vas començar a fer els grups, ja mos vas dir que havíem de triar el tema i tot i allavontes ja es va entendre una mica més tot. [...] I quan ja vaig tindre lo tema triat ja se va encarar tot més i ja estava tot més clar i... “això anirà bé!”.*

La intermitència i la laxitud de les nostres primeres trobades no ens conduïa a cap forma de col·laboració factible. Cap engruna de comprensió compartida no quallava de les nostres converses. Probablement, confiar que de forma natural cauria pel seu pes com la fruita madura havia estat una ingenuïtat.

Les preguntes que em feia coïen com retrets. Quina mena de col·laboració esperava de les meves i els meus estudiants? No m’havien concedit ja el seu suport? Per què s’havien d’erigir en coautors de la meva recerca? Què els havia ofert per a què la fessin seva? Per què haurien d’estar ni tan sols remotament interessats en apropiar-se-la? Quines condicions havia posat a la seva disposició per a què es posicionessin com a recercadors i recercadores? Quin canvi de relat havia afavorit per a què abandonessin el que habitualment els situava com a alumnat? Encara no m’adonava que l’oferiment i l’oportunitat no ens garantia l’accés al canvi?

L’experiència de ‘ser en relació’

El *blog* ‘Aprendre a ser’ i la nostra experiència del curs anterior era un bagatge que compartíem i que ens havia permès tematitzar les seves experiències de ser a través de la cultura visual. El propòsit de la meua recerca era comprendre com els subjectes implicats en la relació pedagògica negociaven la seva identitat per habitar les subjectivitats que els oferia l’escola. En la intersecció dels diversos àmbits que havíem explorat el curs anterior (‘els miralls de la música’, ‘paisatges tecnològics’, ‘reinventar el cos’, ‘aprendre a sentir’, ‘ser noi, ser noia’ i altres en relació a què significava ‘aprendre a ser a l’institut’) emergia una noció que seria clau per transformar la meua recerca en la nostra: ‘ser en relació’.

El sentit que cadascú atorgava a ‘ser en relació’ va coagular en significats diversos que despuntaven més en unes interpretacions que en altres, però que en conjunt formaven una constel·lació compartida de significació.

‘Ser en relació’ atenyia al comportament que desplegàvem en àmbits diversos.

Núria A, Núria S, Llúcia: *Ser en relació és diferent en cada àmbit, no et comportaràs igual si estàs amb un amic que en la família o pel carrer. A través de diferents relacions la manera de ser de les persones va canviant.*

Un comportament que revelava lligams, vincles i sentiments.

Eugènia: *Ser en relació per a mi significa comportar-se d'una manera determinada segons els àmbits on estàs i en qui estàs, amb les persones de confiança o les de menys confiança, si estàs a casa, dins de l'institut, fora amb els amics... Tot això ens fa sentir i comportar-nos d'una manera diferent.*

Però que també estava sotmès a formes regulades i normatives de ser.

Mar, Alba, Maria: *Per exemple, quan estem a l'institut no som iguals que quan estem fora amb la gent de més confiança ja que dins l'institut estem marcats per unes normes i quasi ben bé estem reprimits, per tant no podem actuar com som. En canvi, una vegada fora de l'institut ja pots actuar tal com ets i amb llibertat. Són dos conceptes i maneres de ser molt diferents.*

Situar el focus de 'ser en relació' en els comportaments possibles ens remetia a una noció de ser contingent i performativa.

Ser era fer.

Elena Nz: *Jo m'ho he pres per diferents costats: he intentat esbrinar els comportaments que tinc en els diferents àmbits, observar com varien canviant l'entorn i, m'he sorprès a mi mateixa. Som de mil i una maneres diferents sobre les quals molt poques vegades ens parem a reflexionar.*

Ser era mostrar-se i ser vist.

Andrea A, Irina, Francina: *Nosaltres ens veiem d'una manera diferent de la que ens veuen els altres. Depèn l'àmbit en que estem ens comportem d'una manera diferent de la que ens comportariem en un altre lloc. És a dir, la nostra manera de comportar-nos està relacionada a l'amistat, la confiança que tenim, la timidesa... Depèn la relació que tenim entre els individus d'aquell espai concret ens veuen o veiem diferent del que som o són.*

Ser era aprendre.

Gemma: *Ser en relació ho entenc en com nos formem natros a través de la relació, com natros podem arribar a ser lo que som o nos podem arribar a identificar d'una manera davant dels altres i davant d'una persona diferent i tot això és lo que nos ajuda... no sé com explicar-ho... nos ajuda a formar-nos, no? La relació és lo que nos ajuda a formar-nos... a pesar de que no nos mostréssem sempre tal com som.*

'Ser en relació' esdevindria també un concepte cabdal per entendre com ens vam constituir a través de la recerca i del temps que vam compartir plegats.

Explorar una experiència personal era una estratègia per comprendre com elles i ells es constituïen en la relació. A través de les seves recerques esperava que poguéssim cartografiar les seves experiències de ser i localitzar allò que els era valuós del seu 'ser en relació'. Confiava que més endavant podríem indagar com aquest 'ser en relació' es transformava, encaixava o s'adaptava dins l'institut, amb el propòsit de comprendre què significava ser en la relació pedagògica.

Un núvol de significacions

El núvol de paraules² només era una representació automàtica generada per un programa informàtic de la xarxa al reunir totes les paraules que definien allò que ells i elles consideraven valuós de la seva experiència de 'ser en relació'. Hi havia qui condensava la seva experiència en tres paraules, hi havia qui n'emprava una dotzena. En total eren vuitanta-tres paraules diferents que sumaven

² Núvol de paraules que qualificaven què significava l'experiència de 'ser en relació' triada per cadascú d'ells i elles. El núvol es va construir amb l'aplicació online 'Wordle' (www.wordle.net).

Alba: *Al principi no sabia ben bé com encarar els conceptes per poder trobar una imatge adient per a cada un.*

El punt de partida de la ‘narrativa visual’ era el núvol de significacions que cadascú i cadascuna havia atribuït al seu ‘ser en relació’. Mentre les paraules tenallaven l’experiència en un territori incorpori que no pertanyia a ningú, les imatges podien obrir una escaleta per on restituir allò subjectiu.

Les estratègies de construcció de les ‘narratives visuals’ van ser diverses. La forma com cadascú i cadascuna s’apropiava i comprenia què significava fer una ‘narrativa visual’ no es podia separar dels procediments de triar, fer o editar les imatges que ells i elles adoptaven. Una de les estratègies d’exploració inicial més esteses era remenar entre els seus àlbums personals.

Eugènia: *Quan sempre vas a un puestu amb els amics quasi sempre ara està de moda fer fotos. Estàs fent fotos i... estes fotos les he triat d’allí.*



Imatge ubicada a la carpeta anomenada “confiança, seguretat, comoditat” de la narrativa visual d’Eugènia

La profusió d’imatges que produïen i emmagatzemaven en els seus dispositius electrònics –mòbil, càmera digital, ordinador– amenaçava amb col·lapsar la possibilitat de trenar una ‘narrativa visual’ apropiada.

Berta F: *Jo les dificultats que he trobat és que cada carpeta que obria totes [les imatges] me servien. Són totes instantànies que dic jo... i he hagut de fer una tria.*

Necessitàvem trobar un nexa entre les imatges que respongués al nostre propòsit d’investigació. El nexa emergia de preguntar-se com les seves imatges els podien ajudar a fer visibles les relacions que donaven sentit a la seva experiència de ‘ser en relació’.

Una altra via que van abordar per construir la seva ‘narrativa visual’ consistia en produir unes imatges específiques a partir del núvol de significacions amb el que cadascú d’ells i elles havia condensat la seva experiència de ‘ser en relació’.

Conrado: *Vaig classificar les paraules en tres grups i vaig pensar en situacions que representessin mes o menys les paraules de cada grup. [...] Vaig intentar trobar una mica com la relació entre les paraules que tenia i, a partir d’això, una imatge que estigués relacionada.*

Alguns temptejos eren infructuosos.

Andrea G i Gemma: *Vam començar realitzant diverses fotografies, però ens van semblar poc*

significatives, és a dir, no ens reflectien el que buscàvem de la nostra amistat.

Les dificultats amb les que topaven tenien un regust conegut.

Maria: Em vaig col·lapsar amb la idea literal de cada paraula i no sabia com sortir-me'n d'això.

Eduard: Me costava trobar imatges que no siguessen literals però que expressessin lo que volia.

La metàfora visual es va erigir en una forma d'esquivar les interpretacions més literals, per accedir a l'expressió d'allò inefable de l'experiència.

Conrado: Les imatges ens han aportat moments i situacions que, explicat amb paraules, seria difícil d'entendre.

Gemma: En una imatge es poden reflectir moltes coses, es poden representar fins i tot sentiments, les coses que a simple vista no es poden veure.

Ricard, Elena Ny, Andreu: Una vegada feta la imatge, la imaginació o la manera de ser de cadascú et portava a comprendre-les d'una manera o d'una altra, a diferència de les paraules, que és "o blanc o negre".

Rosa, Roger: Hem pogut veure que una imatge per a cada persona té un valor i un significat diferent. Les imatges han influït molt en la nostra comprensió. A més, nosaltres hem pogut veure que per a cadascú desprèn un sentiment i un significat diferent. Les imatges ens han aportat sentiments que algunes vegades les paraules no poden descriure. Nosaltres els anomenàriem sentiments indescriptibles.



Imatge ubicada a la carpeta anomenada "desconnexió" de la narrativa visual de Rosa

L'arena del nostre debat era el significat –com es construïa, per a qui– i el paper que tenien les imatges en aquest procés.

Andrea B: Lo que vaig fer va ser pensar en sensacions que m'anaven venint, per exemple, quan anava a concerts, quan estava en amics i escoltava música, quan estava jo sola i escoltava música. O per exemple, escoltava una cançó i quina sensació me venia a l'escoltar-la. Vaig anar apuntant.



Imatge ubicada a la carpeta anomenada "ideologia" de la narrativa visual d'Andrea B

Ricard, Elena Nv, Andreu: *La clau va ser pensar aquestes paraules [el núvol de significacions] com a experiències pròpies, anar més enllà del significat i intentar que la imatge no substituís el significat, sinó que servís de complement per entendre la idea.*

L'esforç per capturar el sentit d'allò viscut propiciava l'emergència d'estratègies que perseguïen reviure l'experiència, performar-la.

Gemma: *Buscàvem coses que normalment fem i que en aquell moment demostrarem l'amistat que tenim, no? És a dir, per exemple, un dia nos trobem i pam! nos fem una abraçada. Això expressa un sentiment i això és el que intentàvem trobar i fer la foto sobre això.*



Imatge ubicada a la carpeta anomenada "consol" de la narrativa visual de Gemma i Andrea G

I a través de performar el moment, les imatges restituïen la corporeïtat de la vivència.

Andrea A: *Jo vaig agafar i vaig mirar tot lo que jo, estant allí, en lo moment de la competició, en lo moment de l'entreno, en varios moments de l'esport... i vaig agafar i me vaig imaginar jo lo que sentia.*

Irina: *Jo vaig pensar... És que, com estava jo, quan me sentia nerviosa... jo pensava: "A vere, comestic jo quanestic nerviosa a un campionat? Quina cara faig?". No sé, faig diferents cares, a vere. Quan requereixo esforç jo faig diferents cares i me noto diferent. Jo tal com me sentia i los moments que ho feia... allavons vaig anar fent les imatges. Jo vaig anar fent després del campionat les imatges, allavons jo sé en realitat com m'he sentit.*



Imatge ubicada a la carpeta anomenada “concentració” de la narrativa visual d’Irina

Les imatges que finalment configurarien les seves ‘narratives visuals’ –i la darrera conversa que vam mantenir en forma d’entrevista– em van permetre resseguir el seus trànsits sense poder copsar-los en tota la seva complexitat. Els dilemes metodològics que debatíem només eren la punta de l’iceberg d’un procés d’apropiació de la recerca que s’esdevenia més enllà de mi i de les meves possibilitats de narrar-lo. Fins i tot en aquelles produccions que ni tan sols no responien a allò que jo esperava de la seva aportació per a la recerca, hi havia una pulsio que m’excedia. Eren les seves pròpies agendes les que els guiaven. Cadascun dels seus recorreguts perseguia els seus propis interessos i preocupacions.

Gemma: Buscàvem l’espontani, no? en les fotos? Buscàvem la metàfora... Però, no sé si l’hem aconseguit, igual que l’espontani.

(In)conclusions

La meua és la recerca d’un professor que intenta donar sentit a la seva tasca docent. Un sentit que em sigui ‘útil’ a mi i als meus i les meves estudiants. Això implica comprometre’s amb formes de donar compte d’una recerca que defugim els camins més trillats. Conscient que el coneixement no es pot desvincular dels mecanismes que el produeixen, he intentat representar no només allò que he après sinó el procés a través del qual ho he après. Això situa l’experiència viscuda en una cruïlla “entre el món social i la seva representació narrativa” (Kincheloe, 2004: 8) que empeny el recercador a esdevenir un ‘bricoleur’. El terme ‘bricoleur’ descriu algú que usa allò que té a mà per completar una tasca. Segons la caracterització de Kincheloe (2004: 2), el recercador ‘bricoleur’ aborda la recerca com un ‘negociador metodològic’ que “construeix activament els seus propis mètodes de recerca amb les eines que té al seu abast” (Kincheloe, 2004: 2). És un posicionament epistemològic (i polític) que (Kincheloe, 2004: 2-3):

- rebutja les mirades deterministes sobre la realitat social,
- confia en l’agència de l’ésser humà i
- refusa les formes estandaritzades de producció del coneixement.

Les evidències recollides en aquesta recerca semblaven inicialment ben poca cosa. Les dificultats per explorar a través de la paraula (oral i escrita) els significats que cadascun dels nois i les noies participants atorgaven a allò que havíem anomenat ‘ser en relació’ també es van reproduir a través de les estratègies visuals que vam posar en joc. Toni Morrison (pseudònim amb el que signa Chloe Anthony Wofford, escriptora afroamericana que va rebre el premi Nobel de literatura el 1993) sosté que l’única manera d’expandir el coneixement és comprometre’s en no escriure només sobre allò que hom ja sap, sinó també sobre allò que no sap. Això suposa involucrar-se en produir conceptes

sobre el món social que no existien prèviament. En aquest sentit, més que ‘trobar’ el significat, els ‘bricoleurs’ el construeixen (Kincheloe, 2004: 5) a través d’allò que podríem anomenar ‘rigor en l’absència’ i que es pot manifestar de diverses formes (Kincheloe, 2004: 20):

- comprendre que hi ha molt més al món d’allò que podem veure,
- imaginar allò que podria ser,
- desenvolupar alternatives a les condicions d’opressió existents,
- discernir allò que manca i promoure l’acció.

Des del ‘rigor en l’absència’, vaig intentar “documentar els llocs de significat que transcendien les paraules de les entrevistes o de les observacions” (Kincheloe, 2004: 20), “en l’espai ‘en-entre’, on el llenguatge farfolla i flaqueja, on ‘allò incert’ no pot ser representat, i on el coneixement roman inexpressat” (Springgay, 2008: 38). Això requeria “una certa hospitalitat cap a les discontinuïtats, les repeticions i els silencis” (Fidyk i Tallin, 2005: 215³). Al cap i a la fi, aquestes discontinuïtats, repeticions i silencis són els vímets que trenen ‘allò que roman inexplorat’ de l’experiència educativa.

El ‘bricoleur’ “escolta la cacofonia de l’experiència viscuda i la coexistència de diversos significats i interpretacions” (Kincheloe, 2004: 5), no tant per aconseguir “una explicació del món sinó una explicació de la nostra relació amb el món” (Kincheloe, 2004: 2). Copsar aquesta explicació forma part del meu compromís quotidià com a professor d’educació secundària que aspira a construir una relació pedagògica que transiti del ‘fer sobre’ al ‘fer amb’ els estudiants.

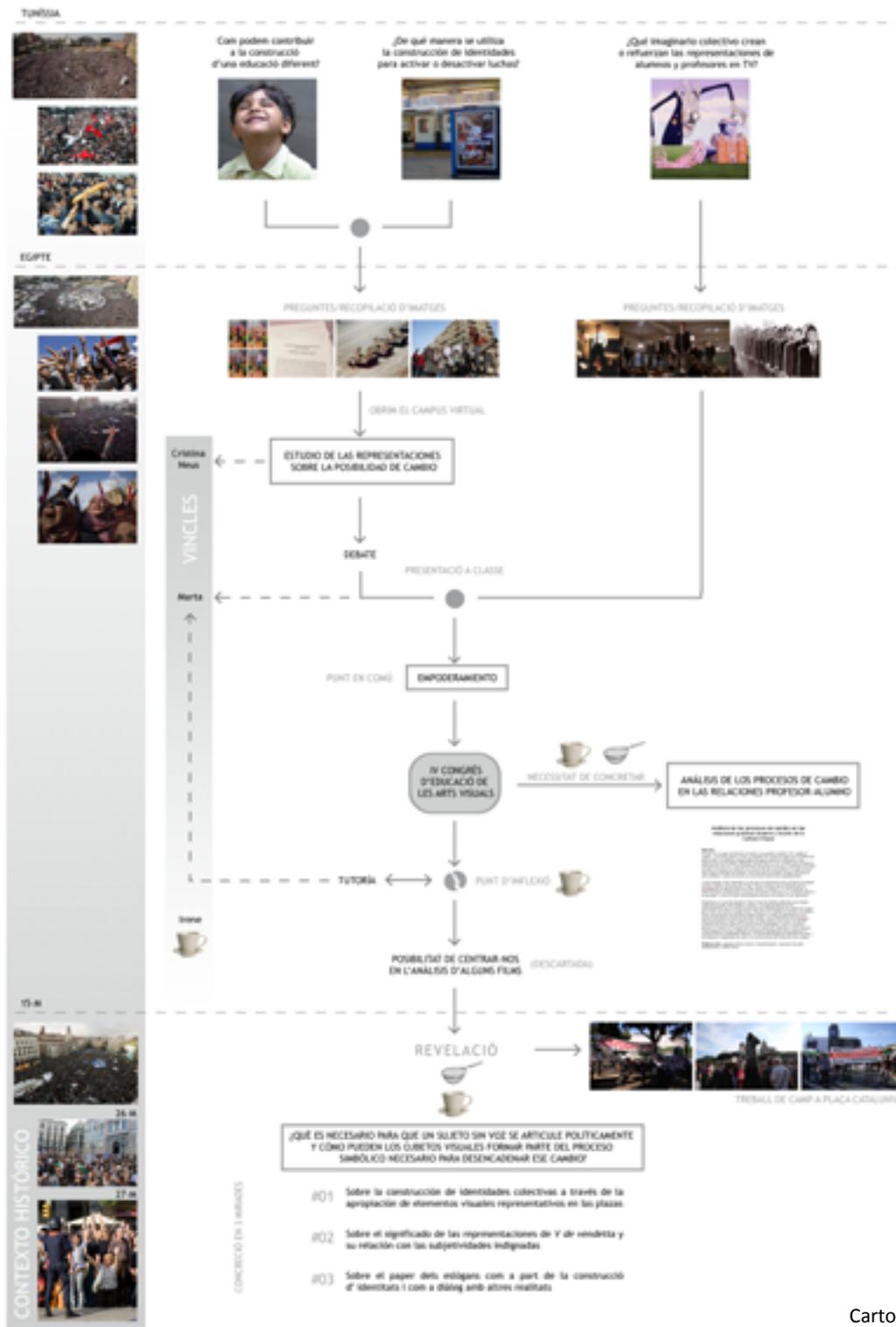
Bibliografia

- BURKE, C. (2008): “Play in focus. Children’s visual voice in participative research”. A THOMSON, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York, Routledge.
- ELLSWORTH, E. (1997): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid, Akal, Educación Pública 10 (2005).
- KINCHELOE, J. L. (2004): “Introduction: the power of the bricolage: expanding research methods”. A KINCHELOE, J. L. i BERRY K. S. (2004): *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. London, Open University Press.
- LEITCH, R. (2008): “Creatively researching children’s narratives through images and drawings”. A THOMSON, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York, Routledge.
- NOYES, A. (2008): “Using video diaries to investigate learner trajectories”. A THOMSON, P. [ed.] (2008): *Doing Visual Research with Children and Young People*. London & New York, Routledge.
- SPRINGGAY, S. (2008): *Body Knowledge and Curriculum. Pedagogies of Touch in Youth and Visual Culture*. New York, Peter Lang Publishing.
- TORRAS, M. (2007): “El delito del cuerpo. De la evidencia del cuerpo al cuerpo en evidencia”. A TORRAS, M. [ed.] (2007): *Cuerpo e identidad. Estudios de género y sexualidad I*. Barcelona

3 FIDYK A. i TALLIN J. (2005): «The Daimon, the Scarebird, and Haiku: Repeated narrations». *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 2(2), 215-243. Citats a Springgay, 2008: 7

Miradas al 15M desde la perspectiva de los Estudios de Cultura Visual

Maite Fornaroli y Alejandro Santaflorientina
Universitat de Barcelona



Cartografía

Permitirse ser nómada en la investigación y centrar el aprendizaje en la toma de conciencia de la implicación personal y el diálogo con la materia de estudio

“¿Cómo las mujeres empiezan a pensarse y a auto-pensarse de forma diferente a la que lo hace no sólo el poder, sino incluso ellas mismas? ¿Cómo lo hicieron los obreros del siglo XIX? ¿Cómo lo hacen los indígenas de Chiapas que hasta hace poco tiempo se bajaban de la acera cuando pasaba un blanco? A modo de fábrica de porcelana, surgen procesos constituyentes lentos, multicausales, en discusiones de tú a tú que, a través del contagio, generan en un determinado momento, tal vez por una multitud de factores desencadenantes, una voz pública, otra representación, un nuevo sujeto –llámesele obrero, mujer, negro, indígena, gay, lesbiana o queer– que ya no admite ser un nadie, que se subjetiviza, que deviene un actor público, político.” (Herreros, 2010:159)

Somos estudiantes de segundo ciclo de Licenciatura en Bellas Artes, de los últimos que terminaremos como licenciados y que nos toca sufrir la implantación del grado, que nos pisa los talones. Nos parece importante destacar desde dónde hablamos. Hablamos desde nuestra condición de estudiantes y queremos compartir una investigación que nos ha permitido (y en la que nos hemos permitido) dialogar constantemente con nuestras inquietudes personales.

Si bien existe una pregunta inicial que ha funcionado como hilo conductor y a la que hemos intentado dar respuesta en diferentes momentos determinados o desde diferentes puntos de vista, nuestra investigación ha sido en muchos aspectos autoetnográfica, y ha sido de gran importancia para nosotras tomar conciencia de nuestro propio proceso de aprendizaje y nuestra relación personal con el objeto de estudio. Hemos aprovechado cada oportunidad que la investigación nos ha brindado para mirarnos a nosotras mismas, a sabiendas de que nuestra propia experiencia y construcción de sentido e identidad es una óptima fuente de información, que nuestras miradas hacia el objeto de estudio inevitablemente iban a estar impregnadas y condicionadas por nuestro propio paisaje de formación, y que nuestras preguntas no iban a poder ser saciadas en ningún caso por respuestas cerradas. El proceso ha sido para nosotras igual o más importante que el resultado, y por eso parte de nuestro trabajo ha consistido en cartografiarlo.

Además, al permitirnos trabajar desde nuestras necesidades y desde cómo nuestras preguntas se relacionaban ya no sólo con nosotras mismas, sino con nuestra realidad más inmediata, la investigación se veía afectada también por los cambios sociales de nuestro entorno y mutaba constantemente, con lo que se hacía necesario documentar todos esos cambios. Nuestro trabajo se ha resuelto finalmente en una serie de miradas hacia el 15-M desde la perspectiva de los Estudios de Cultura Visual, y en la documentación y análisis del proceso que nos ha llevado a construir dichas miradas. Lo curioso es que nosotras ya habíamos empezado a trabajar antes del 15 de Mayo que dio nombre al movimiento, y por tanto el movimiento como tal ni si quiera existía aún, pero nos habíamos centrado en otros movimientos y sucesos históricos que pudieran dar respuesta a la pregunta vertebradora de esta investigación: *¿Qué es necesario para que un sujeto sin voz se articule políticamente y como pueden los objetos visuales formar parte del proceso simbólico necesario para desencadenar ese cambio?*

Esta es la pregunta que en un momento determinado decidimos que resumía nuestros intereses, fue más adelante cuando nos dimos cuenta de que la pregunta tenía su origen en nuestra propia necesidad de articularnos como sujetos con voz, dentro de la relación profesor-alumno y como parte integrante de la universidad. El primer foco de interés común fueron todos los cambios sociales que se estaban dando en el mundo árabe. El contexto histórico es en todo momento una condición vinculante, es decir: no es casualidad que decidiéramos que nos interesaba indagar en los procesos por los que se produce un cambio de conciencia individual o colectiva

que crea nuevas posibilidades de pensarnos como sujetos en un momento en el que la sociedad está sorprendida y expectante ante los inesperados sucesos en el mundo árabe. No es casualidad tampoco que decidiéramos, en un determinado momento centrar este proceso de cambio en la relación profesor-alumno. Así como también tiene un sentido que ya hacia el final decidiéramos llevar esta investigación hacia las distintas formas de construcción de identidad a partir de las imágenes que acompañaban al movimiento 15-M.



Portada revista TIME



Portada revista DINERO (La Vanguardia)

Nuestras preguntas iniciales giraban en torno a explorar qué procesos llevaban a un sujeto o colectividad a cambiar su concepción de posibilidad que le permitiera activarse políticamente. La primavera revolucionaria árabe fue el inicio por muchos motivos. De repente, regímenes despóticos sólidamente afianzados durante más de cuarenta años se volvían vulnerables, y algunos medios que se habían estado refiriendo a ellos como “democracias moderadas” pasaban de pronto a hablar de dictaduras. Dos de ellos -en Túnez y, luego, en El Cairo- se desplomaron ante nuestros ojos en cuestión de semanas, construyendo una nueva representación de la sociedad árabe, y especialmente de las nuevas generaciones, que apelaba directamente a nuestra condición de estudiantes, de jóvenes y de ciudadanas. Un pueblo sistemáticamente descalificado por décadas en Occidente se ve ahora por vez primera bajo los focos de una luz positiva (Khalidi, 2011¹). Todo ello nos interesó en un principio por cómo de pronto se activa un sujeto político (colectivo) de esa magnitud y cómo se representa a ese nuevo sujeto, y por cómo los cambios en las representaciones participan de la construcción de identidad de los mismos sujetos, pero en realidad, lo que captaba nuestra obligada atención era lo que esas nuevas representaciones decían de nosotras mismas. Como hemos dicho, nuestro interés partía de cómo percibíamos nuestra condición de estudiantes y jóvenes y de cómo esta percepción dependía del imaginario que se construía sobre nosotras: una estigmatización de la juventud como apática, sin voluntad de actuar, apolítica y conformista, a través de etiquetas como la de generación sin futuro, generación ni-ni, etc.

A partir de ahí empezó la aventura de determinar un objeto de estudio más concreto, llegando después de muchas ideas descartadas, al análisis de las representaciones de profesores y alumnos, concretamente aquellas en las que los alumnos tomaban el poder, tanto en referentes

1 Rashid Khalidi en <http://www.sinpermiso.info/articulos/ficheros/Rashid.pdf>, 2011

del cine como en series de TV. De fondo, seguía moviéndonos, sin ser conscientes de ello, nuestro deseo de asumir un rol más activo dentro del aula, y dar respuesta al claro proceso de infantilización que sufre la universidad: pérdida de la segunda convocatoria, reducción de materias optativas, evaluación obligadamente continuada y con mucha más afluencia de trabajos que, en resumen, generan más estrés por aprobar y dificultades para compaginar estudios y trabajo, aumento de precio de las tasas y lo que está por llegar. Nuestras compañeras de grado firman al entrar y salir de clase, esto denota muchísimas cosas, ya que posiblemente el estudiante sea cada vez más eficiente y controlado, pero a la vez más inmaduro y menos participe de la toma de decisiones, es curioso cómo el gesto recuerda al de “fichar” antes y después del curro. Por estas, y por otras razones, tuvo sentido explorar durante un período de la investigación, la gran cantidad de referentes del cine que representan situaciones en las que un alumnado que había asumido un rol pasivo en relación a la construcción del conocimiento y un papel sumiso ante la figura autoritaria del profesor, toma de pronto la iniciativa -aunque sea sólo por unos instantes- y pasa a la acción, en un proceso colectivo de empoderamiento. Nos preguntábamos: ¿Cómo dialogan estos referentes con otro tipo de representaciones de rabiosa actualidad y público masivo como series de TV tipo “Física o química” que se interesan por la sexualización de algunas relaciones entre alumno y profesor? ¿O con la película “La clase” en la que se representa a un grupo de alumnos inmersos en un constante desafío a la autoridad? ¿Cómo se están representando este tipo de cambios en las relaciones?

Sin embargo, cuando por fin parecía que habíamos conseguido establecer unos límites que nos permitieran no perdernos en extensión, sucedió algo inesperado que nos hizo replantearnos por enésima vez el objeto de estudio. El movimiento 15-M representó como una especie de revelación, algo fantástico estaba pasando y nos afectaba profundamente. No podíamos ignorarlo cuando nuestro proyecto tenía precisamente su origen en algo que se estaba materializando ante nuestros propios ojos. Por ello, el 15-M no sólo nos llamó a participar activamente en él, sino que además cambió el rumbo de nuestra investigación. Por muchas razones: visibilizaba la posibilidad de cambio y nos brindaba una nueva mirada hacia nuestra generación y hacia nosotras mismas. Decidimos entonces que valía la pena volver a cambiar el marco de estudio y enzarzarnos en una nueva búsqueda, así que nos empapamos del movimiento para analizar las representaciones que lo acompañaban, pero a estas alturas parecía que todo el trabajo realizado habría sido en vano si dábamos un giro de este tipo a la investigación.

Por ello, y por nuestra fuerte implicación personal con el nuevo objeto de estudio, decidimos que era necesario hacer una memoria de todo lo que había pasado para darnos cuenta de qué habíamos aprendido y de si aquel cambio tenía un sentido. Las múltiples variaciones en la manera de enfocar nuestro objeto de estudio han pasado de ser fracaso a ser objeto de aprendizaje gracias a la posterior documentación del proceso a través de las cartografías ya que nos ha permitido analizar de forma constructiva lo que en principio podíamos interpretar como cambios azarosos. Se trata, en algunos casos, de caminos que hemos abandonado por considerar que no nos llevaban hacia donde queríamos, o que resultaban poco adecuados a los condicionantes temporales o de recursos, pero fue precisamente el hecho de darnos cuenta de que necesitábamos repensar el curso del trabajo, lo que nos hacía encontrar vías más enriquecedoras; y el hecho de reconstruir el proceso, lo que nos hacía comprender más profundamente el origen de nuestras inquietudes e intereses y nuestra implicación con la materia de estudio.

El resultado de la memoria fue una cartografía personal de cada miembro del grupo y otra compartida, en la que visibilizáramos de dónde veníamos, cómo nos relacionábamos entre nosotras, los momentos decisivos, las influencias que promovieron cambios y la relación de nuestro proceso con el punto de vista histórico de los eventos sociales que sucedían. Consideramos este paso de gran importancia para, por un lado, comprender qué aspectos de nosotras ponemos en

juego, y por el otro, permitir que la investigación fluctúe y se deje empapar con más flexibilidad por los cambios que necesariamente nos van a afectar durante su proceso, facilitando que seamos conscientes de éstos. A través de las cartografías nos hemos dado cuenta de cómo el proyecto cambiaba a medida que se vinculaban o desvinculaban personas del grupo, cómo en algunos momentos nos perdíamos en mil ideas demasiado dispares y qué lo provocaba, y también, cómo se desencadenaban los procesos en los que volvíamos a redefinir el objeto de estudio. En algún momento parecía que con tantos cambios no sacábamos nada de provecho, que tan solo perdíamos tiempo y energías, pero al plantearnos mirar hacia atrás con una mirada diferente, nos dimos cuenta de que no teníamos por qué descartar todo ese proceso, que ha sido del todo necesario para posibilitar el lugar al que hemos llegado. Estos cambios, nos han permitido trabajar desde un interés vivo y profundo, y hemos aprendido que es posible investigar de forma nómada, siendo conscientes en todo momento del lugar que ocupan nuestras decisiones en el proyecto. La construcción de las cartografías fue decisiva para darnos cuenta de lo que podíamos aprender de los caminos descartados.

Investigar desde las mismas imágenes. Construir miradas y significados a partir de su puesta en relación

Otro elemento clave para nosotras ha sido la exploración de las imágenes y su uso como parte de la construcción de conocimiento, en el que, lejos de meramente acompañar al texto o ilustrar, las imágenes desencadenaron un diálogo entre ellas, como si indagaran en su propia historia. Paralela al trabajo de auto-reflexión, continuó desarrollándose la investigación en torno a la relación del movimiento 15-M y las imágenes que se producían de él y en él. Y fue precisamente trabajando desde las mismas imágenes que finalmente desgranamos tres miradas:

- Sobre la construcción de identidades colectivas a través de la apropiación de elementos visuales representativos en las plazas.
- Sobre el significado de las representaciones de V de Vendetta y su relación con las subjetividades indignadas.
- Sobre el papel de los eslóganes como parte de la construcción de identidades y como diálogo con otras realidades.

Esta fragmentación nos permitía abordar el objeto de estudio desde diferentes lugares que se podían complementar mutuamente. Cada mirada se centraba en unos elementos visuales concretos, y a partir de ellos construía una serie de significados. En la primera, decidimos asistir cada una a diferentes movilizaciones que estaban sucediendo entonces, con nuestras cámaras en mano, y trabajar a partir de las imágenes capturadas. Pretendíamos así recoger material de primera mano con el que trabajar, y de este modo, vivir en primera persona aquello que íbamos a analizar, lo cual nos sirvió como punto de partida y como forma para observar desde dónde miraba cada una de nosotras. A partir de ahí, el trabajo ha requerido también de mucha búsqueda online, pero ha seguido siendo importante la observación directa de muchos elementos y muchas reflexiones compartidas. A través de la yuxtaposición, hemos explorado los significados que genera el espacio que existe entre una imagen y otra, o entre una imagen y el sujeto que la observa. Hemos procurado utilizar las imágenes no sólo como un recurso más, sino como materia prima de análisis, al relacionarlas unas con otras o destilarlas una a una.



Plaza de la Puerta del Sol, Madrid



Pancarta publicitaria intervenida

Podemos hacer una lectura muy evidente de estas imágenes: representan el antes y el después de una intervención en el espacio público, pero la relación entre ellas suscita muchas más preguntas: ¿Cuál es la direccionalidad de estas imágenes? ¿Cómo posiciona a los sujetos el anuncio original y cómo lo hace su versión manipulada? ¿Qué significado adquiere el anuncio una vez la plaza ha sido tomada? ¿Por qué se plantea como degradación del espacio urbano la apropiación del cartel publicitario y no se plantea que el cartel publicitario sea violento por sí mismo y una enorme alteración del espacio?² ¿Qué efecto tiene en nuestra condición de ciudadanas la transformación de un espacio público como es la Plaza del Sol de Madrid a través de la apropiación de sus elementos representativos? A partir de este enfoque la utilización que hacemos de la imagen responde a una forma de indagar a través de la perspectiva de la Cultura Visual, creando posiciones desde las que mirar.



Por otro lado, este enfoque nos lleva a plantearnos preguntas alrededor del efecto que puede tener en nuestra percepción como ciudadanas las formas de representar estos momentos. ¿Qué efecto tiene en nosotras la imagen del momento en que se cambia físicamente el nombre de la plaza? ¿Qué nombre se ha elegido? ¿Qué es lo que evoca? Y finalmente, ¿cómo nos posiciona como ciudadanas?

Las imágenes invitaban a desarrollar después los contenidos y a comprender mejor todo lo que íbamos investigando. Por ejemplo, fue al percibir la influencia de algunos elementos de la

2 <http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=10393>

cultura popular en las imágenes que acompañaban al movimiento, que nos interesamos por darles un sentido, especialmente a la máscara de Guy Fawkes popularizada por la novela gráfica de *V de Vendetta*, por ser uno de los más repetidos. El prestar atención a la posible identificación con el personaje y al gesto de llevar puesta la máscara, nos llevó a desarrollar un discurso sobre cómo el movimiento del 15M, y también algunos análogos, se diferenciaban considerablemente de la tradición del resto de movimientos sociales que se dirigían a un sujeto mucho más identificable, que representa a un colectivo con unas reivindicaciones concretas. En su caso, el movimiento nacía de un sentimiento generalizado de indignación, de necesidad de repensar la política y de otro tipo de deseos comunes, que huían de cualquier tipo de representatividad desafiaban la lógica de los pronombres, las identidades fijas y los partidos.

Lo que sostenemos es que la máscara, además de toda una serie de significados referentes a la película y a la novela gráfica, simboliza el deseo de anonimato que ha caracterizado al movimiento. Un deseo análogo a lo que Foucault llamó la contramemoria: una forma de resistirse a la asimilación u homologación con las formas dominantes de representación del yo. En resumen, a partir de un elemento visual como el de la máscara de V de Vendetta hemos podido teorizar en torno a la necesidad de oponerse al actual régimen de visibilidad, a través del cual somos una, identificable, individualizada. En este caso, a partir de las imágenes hemos construido una mirada hacia el movimiento en relación a la crisis del individualismo, el anonimato, las nuevas formas de socialidad y en torno a lo que significa ser visible hoy en día.



A partir de distintos elementos (los eslóganes más representativos, las imágenes de V de Vendetta y las apropiaciones del espacio público) nos hemos adentrado en los papeles y repercusiones que juega lo visual en la representación y comprensión de la realidad. Hablamos de visualidad porque no se trata únicamente de descifrar lo que una imagen nos quiere decir o de la intención con que nos la presentan, sino que buscamos los posibles discursos que de ella se pueden construir. Investigar a través de la comparación entre imágenes nos permite explorar en profundidad los mecanismos por los cuales una imagen puede adquirir un sentido u otro. Nos permite ver cómo nosotras mismas dotamos de un discurso propio la imagen, que nos sirve de diálogo con la realidad.

A través de la comparación entre imágenes podemos crear lugares desde los cuales ofrecer una determinada mirada a la realidad. Las apropiaciones de la máscara de *V de Vendetta* son un ejemplo de cómo los significados de personajes, relatos, iconos de la cultura popular se convierten en puntos de partida para crear juegos a través de los cuales estos significados son transformados. En las observaciones que realizamos, pudimos identificar muchas construcciones de este tipo en las que se recurría a personajes y símbolos para crear significados nuevos en forma de parodia. Lo interesante de estas manifestaciones puede ser, más allá de qué elementos nos hemos apropiado y

cómo los utilizamos para articular nuestro discurso, aquello que dan por supuesto.

Bibliografía

- DOMÈNECH, A. (2010). Mejor al revés: ¿cuál es la alternativa real al Movimiento del 15 de Mayo? *Sin permiso*, 22 de mayo de 2011 <http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=4183>
- GOSH, B. y ZAKARIA, F. (2011) The generation changing the world. *Time*, 28 de febrero.
- ELOLA, J. (2011) “#spanishrevolution”. *El País*, 22 de Mayo, pp.1-7.
- LEONORE, V. (2011). La cultura popular pasa a la acción. *EP3, El País*, 3 de Junio, pp.6-7.
- MAGALLÓN, E. (2011) Jóvenes en paro: una generación perdida. *Dinero, La Vanguardia*. 1 de Mayo.
- MOORE, A. y LLOYD, D. (2005) *V de Vendetta*. Barcelona: Planeta de Agostini.

Referencias On-line

- MAGALLÓN, R. (2011) Publicado el junio 6, 2011 por [aletheiamuip](http://aletheiamuip.com/2011/06/06/15-m-del-agera-audiovisual-a-la-plaza-publica/)
<http://aletheiamuip.com/2011/06/06/15-m-del-agera-audiovisual-a-la-plaza-publica/>
<http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=10393>
- MARTÍN, L. (2011) En medio, 24 de Mayo de 2011 “#spanishrevolution. El retorno de la fuerza sin nombre”. En <http://www.enmedio.info/spanishrevolution-el-retorno-de-la-fuerza-sin-nombre/>
(Última consulta 12/06/2011)
- Comentarios y análisis de *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio* de Michael Hardt y Antonio Negri. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2..1/es>

A/r/tografía en lila

Concreciones A/r/tográficas en el aula¹

Ester Forné Castaño²

Universidad de Barcelona

Estar comprometido con la práctica de la a/r/tografía quiere decir investigar en el mundo a través de un proceso continuo de creación artística en cualquier forma de arte y de escritura, sin estar separada una de la otra sin que sea una práctica ilustrativa uno del otro; por el contrario interconectados y tejidos para crear nuevos y / o mayor significado. (...)

La a/r/tografía se centra en uno/a mismo/a, así como en el/la artista – investigador/ra-profesor/ra, sin embargo, es también social, cuando los grupos o comunidades de los a /r/tógrafos se reúnen para participar en las investigaciones, actuando como críticos.

Rita L. Irwing

Introducción

Esta investigación viene enmarcada dentro del ámbito de la investigación A/r/tográfica. Una de las principales pretensiones ha sido la introducción en el mundo pedagógico y didácticas educativas en uso las nuevas perspectivas y constataciones metodológicas facilitadas por la investigación de orientación etnográfica, cómo también por la incorporación en el aula de las llamadas nuevas tecnologías.

Los educadores nos vemos obligados constantemente a repensar nuestro papel en estos nuevos espacios de acción y a prestar especial atención a las prácticas que de nuestra acción se derivan. Rudolf Arnheim afirmó:

Las artes son negligidas porque se basan en la percepción y la percepción es despreciada porque se supone que no tiene que ver con el pensamiento.

En realidad los educadores y los responsables educativos no pueden atribuir un papel importante a las artes en los programas docentes si no comprenden que estas son el medio más importante para reforzar el componente perceptivo, sin el cual no puede existir el pensamiento productivo en ninguno de los campos de estudio.

No necesitamos más estética, ni manuales de educación artística más esotéricos, sino un texto convincente que contemple el pensamiento visual en general. Una vez adquirida esta teoría básica, podremos intentar curar, en la práctica, la malsana división que paraliza el ejercicio de la capacidad de razonamiento.

De esta manera, la presente comunicación tiene la pretensión de exponer y hacer presente de manera teórico-práctica tanto el diálogo cómo la reflexión en el aula para llegar a la construcción de saber y conocimiento colectivo cómo una manera de aplicar y fomentar la pedagogía del arte,

1 Vídeo de la investigación presentada: <http://vimeo.com/28656139>

2 La presente comunicación intenta ser un reflejo de la investigación a/r/tográfica llevada a cabo con alumnos de educación infantil (de 3 a 5 años) y de primaria (de 10 y 11 años) de la escuela de primaria La Farigola del Clot de Barcelona.

y en su máxima extensión , una estrategia de investigación y comunicación para fomentar unos valores de igualdad social.

El primer objetivo del proyecto fue reflexionar sobre el papel de la mujer en la formación de la personalidad. A partir de este, deriva un segundo objetivo de comprensión y análisis entre el arte y la comunidad y los roles existentes en ella. De aquí se desprende la necesidad de establecer marcos de reflexión y crítica con los que difundir nuevas estrategias, dinámicas y comprensiones que reestructuren la comprensión del mundo que nos rodea. Es decir, Difundir nuevas maneras de educación más innovadora, analítica, ética y crítica que impliquen los procesos de cambio y transformación con distintos colectivos y contextos presentes en las aulas.

Por otro lado, otro de los objetivos principales del proyecto pasaría por la aplicación de nuevas metodologías para la pedagogía del arte, la cuales respondan a la diversidad de miradas y experiencias y que partan de la horizontalidad, la transversalidad, la interdisciplinariedad y del proceso.

La práctica presentada nos facilitó investigar más allá de las acciones observables, permitió la formulación de hipótesis, la indagación, la documentación, la reformulación y la significación a partir de lo que es o podía haber sido de haberse leído desde otro ángulo.

A partir del debate que surgió en el aula llegamos a redefinir conceptos y sus relaciones, tales como estética-mujer y mujer-sociedad. Queda claro lo difícil que es dar una definición concreta y exacta de estos términos, como también lo puede ser de otros términos como belleza y fealdad, por poner un ejemplo. Eso es debido, en buena parte, por las nociones y espacios temporales que marcan e influyen estos conceptos. Un hecho artístico se desarrolla en un momento histórico y lugar determinados los cuales quedan intrínsecamente ligados con el contexto cultural y social existente tal y como pudimos comprobar empíricamente en el aula. Como dice Geertz (1966), *“Toda reflexión sobre el arte pretende básicamente situar el arte en el contexto de esas otras expresiones de la iniciativa humana”*.

La sencilla idea que las minorías tienen su propia memoria implica una profunda transformación del lugar de los individuos en la sociedad y su relación con la comunidad, y aquí está la clave del origen, sin el cual no hay manera de entender el surgimiento de la memoria.

La liberalización de la memoria es un proceso que queda claramente reflejada en las aulas. Una mayor representación de las voces de las minorías en las instituciones escolares traspasa el énfasis en las perspectivas teóricas de estas instituciones del *control* a la *competencia*.

Una de las grandes dificultades es la falta de especificidad histórica. Las instituciones escolares y el todo el entramado docente – con sus distintos rangos- están habituados a buscar los orígenes y las tradiciones, lo que significa buscar más similitudes que diferencias. El contexto en el que un centro escolar se define hace que sus docentes también deban ser reconsiderados.

Llegados a este punto, deberíamos preguntarnos si es posible representar al *otro* de manera justa e imparcial desde el exterior. El hecho de construir el proceso juntamente alumnos, es un proceso inevitablemente político. La idea de que las aulas deban convertirse en lugares para la discusión y el debate no siempre es fácil de defender.

Resulta evidente cómo las políticas hacen afirmaciones empíricas sobre la condición y la dirección de la sociedad, que es el negocio pedagógico de las instituciones educativas para evaluar. Una de las primeras funciones sociales de las instituciones educativas en relación a las ideologías, es comprender lo que y quienes son ellos mismos, cómo funcionan y lo que da lugar a partir de ellos. En segundo lugar, también está la función de criticar, para llegar a un acuerdo. La existencia de una tradición vital y de investigación científica de los problemas sociales es una de

las más eficaces garantías contra el anquilosamiento ideológico, ya que proporciona una fuente incomparablemente fiable del conocimiento positivo de la imaginación en la política para trabajar.

Otra condición previa sería la de dar cabida en los espacios de arte en el sentido de “desaprender” y de “deconstruir”. Estos espacios creados podrían venir dados por posiciones comprometidas, por las rebeldías políticas. Llegados a este punto, fácilmente podemos deducir que la última consecuencia para la estructura e implicación de los grupos que están operando en el sistema actual es un claro desajuste.

Concreciones en el aula

La pretensión de la construcción de saber y conocimiento colectivo por parte de todos los miembros del colectivo del aula parte de un establecimiento continuado y paralelo de vínculos entre los mismos alumnos y alumnas, como también con la persona docente. Se hace patente la intencionalidad en que sean los mismos alumnos los que generen su propia dinámica de investigación a partir de la realidad, las necesidades, los intereses, la reflexión y la propia experiencia personal.

De esta manera el rol del profesor queda diluido como persona de poder para pasar a ser un estudiante más, un investigador más que comparte con sus compañeros y compañeras las propias experiencias e ideas para llegar a un fin, investigar colaborativamente y llegar a unas conclusiones que nos lleven a crear un conocimiento plural que recoja todas las voces presentes en el aula.

Cómo punto de partida y a partir de la lectura de imágenes se pretendió que la información explotara en alguna dirección. -*Véase anexo de este artículo*-. Esta catarsis nos permitió iniciar un proceso que partió de la indagación y cuestionamiento de las imágenes para llegar a la reflexión. Pasando por un proceso interminable de dudas, replanteamientos y redefiniciones que nos llevaron a la necesidad de recurrir a más fuentes de información. Todo este proceso colectivo nos llevó a construir y generar nuevos conocimientos. Puedes dar poder a los alumnos, la cuestión es: qué cambias en ti respecto a ellos? Resumiendo, dichas imágenes pretendían apuntar un seguido de cuestiones específicas a la vez que globales, pero que permitía una lectura personalizada, i con esto, ampliar el marco referencial del que se parte. Las distintas aportaciones que, a partir de este inicio, se incorporasen tenían que permitir ubicar, asentar y enriquecer el marco de trabajo.

Con este mecanismo de trabajo pretendíamos alejarnos de un marco de trabajo tópico y previsible, dotando así a este de suficiente flexibilidad y posibilidades. El objetivo seguía siendo crear un espacio dónde generar espacios de discusión de ideas y de autogeneración de posibles líneas de acción. Un espacio dónde provocar opiniones –en ocasiones opuestas- en la búsqueda de nuevas miradas, nuevas actitudes que permitan dar voz a todos y todas y dónde todos y todas tengan espacio.

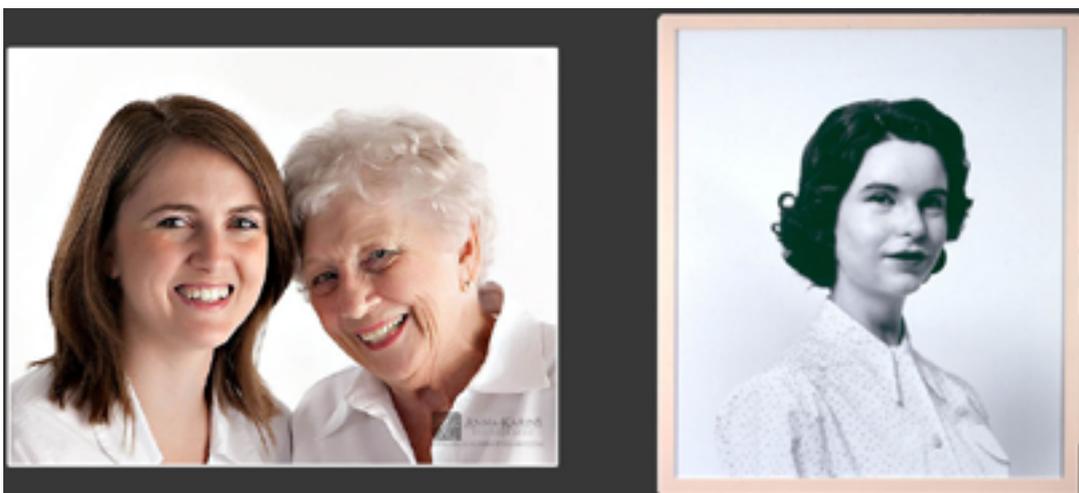
A modo de conclusión, esta comunicación se presentó con el convencimiento de que hacen falta nuevos enfoques sobre realidades antiguas y con la idea de revisar los propios relatos, sobre la propia identidad y los roles sociales en beneficio de los procesos creativos dentro de la cultura visual. Por otra parte pretendió poner en relieve las aportaciones substanciales que para la mejora del proceso de aprendizaje tienen la crítica, el diálogo, el contraste y la comunicación y su repercusión en los procesos de aprendizaje individual de los alumnos los cuales, les darán las claves de sus progresos.

Bibliografía

AGUIRRE, I. (no publicado). *Cultura Visual, Política de la Estética y Educación*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

- ARHNHEIM (1988). *El Pensamiento visual*. Barcelona- Buenos Aires: Paidós.
- GEERTZ, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- HERNÁNDEZ, F. (no publicado). *Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes: desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- HERNÁNDEZ, F. & Rifá M. (2011). Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación. Hernández, F., Rifá M. (coords.) *Investigación autobiográfica y cambio social*. (pp21-48). Barcelona: Paidós.
- PAJACZKOWSKA, C. (2001). Issues in feminist visual culture . Carson, F. & Pajaczowska, C. (ed.) *Feminist Visual Culture*. (pp. 1- 24) Routledge. New York
- SPRINGGAY, S.; Irwin, R. L.; Leggo, C. & Gouzoausis, P. (eds.) (2008). *Being with A/r/tography*. Rotterdam, Holanda: Sense Publications.

Anexo







Una taxonomía de imágenes aplicable a todos los niveles educativos de las artes visuales

María Jesús Abad Tejerina
CES Felipe II De Aranjuez
Bellas Artes

Resumen

En este artículo se presenta una taxonomía de imágenes cuya utilidad se muestra tanto en el análisis y estudio de la imagen como en su aplicación docente en los estudios de Bellas Artes. La taxonomía propuesta se fundamenta en el estudio reduccionista de la imagen tomando como base los temas tratados por el arte occidental. No se trata de una taxonomía definitiva sino de una aproximación que puede variar a medida que se amplíe el estudio y se puedan volcar datos científicos sobre su utilidad.

A los seis grandes bloques a los que hemos reducido los contenidos de las imágenes los hemos llamado *temáticas* que nos sirven para organizar material didáctico. Tomándolas como base para abordar ejercicios prácticos o teóricos podemos realizar ejercicios conducentes al enriquecimiento cultural y visual de nuestros alumnos dotándoles de unos recursos que les faciliten el ejercicio investigador o profesional.

1-Una taxonomía útil

Enunciamos los seis puntos a los que hemos llegado por reducción y a continuación explicamos los contenidos de cada uno de ellos.

- 1º Cuerpo: humano y animal¹
- 2º Paisaje: natural y arquitectónico
- 3º Bodegón y ropajes
- 4º Máquinas o ingenios realizados por el hombre
- 5º Abstracción: geométrica o mancha
- 6º Grafismos: signos y letras

A continuación desarrollamos brevemente cada uno de estos puntos, lo que no deja de ser una frivolidad, ya que, acometer el estudio cada uno de estos apartados exige una extensión que va más allá de lo que los límites de un escrito de este tipo permiten.

1º *Cuerpo: humano y animal*: en la concepción de este punto se habla de “seres naturales que tienen la capacidad de moverse”.

Cuerpo: “del latín “corpus”. Lo que tiene extensión limitada y produce extensión en nuestros sentidos por cualidades que le son propias”².

Hay dos vertientes que articulan la representación del discurso del cuerpo humano: El individuo

1 1, Body: human and animal. 2, Landscape: natural and architectonic. 3, Still-life and textil. 4, Machins or talents made by the persons. 5,

Abstract: geometric or stains. 6, Grafismos: signs and letters.

2 Diccionario R.A.E. Madrid. Ed. Alianza. 2001

como ser único –relacionado con la psicología- y los grupos humanos –con la sociología-. Conviven, actualmente, muchas propuestas en torno a estas dos vertientes en lo que se refiere al ser individual o al colectivo y se representan de muchas formas. Desde los aspectos formales se utilizan componentes más pequeños (células) hasta las colosales anatomías, como las de Ron Mueck o las Demian Hirst, en cuanto a los soportes, se ha enriquecido el discurso, y podemos encontrar obras en las que se ha utilizado el propio cuerpo del artista o proyecciones sobre vapor de agua, sin olvidar los tradicionales.

La representación del cuerpo humano es una de las fortalezas del arte occidental. El cuerpo ha sido el primer referente en la construcción de la imagen. Desde el cuerpo “madre” (Venus de Willendorf), hasta la actualidad no hay periodo en el que el cuerpo no haya servido de medida frente a la naturaleza y de referencia sobre la situación del ser humano en el mundo.

Los occidentales ambicionamos, desde los albores de nuestra cultura, la representación naturista del modelo, con toda la reflexión que conlleva, desde el punto de vista del hacer: sombras, luces, líneas, esfumados... y desde la perspectiva conceptual: el cuerpo como medida, como metáfora, como soporte...

Esto nos diferencia de otras culturas en las que la representación de lo humano se ha enfocado de otro modo. No hay más que ver la representación de la figura humana en el arte, africano, oriental o australiano.

Si enfrentamos dos representaciones una de un pintor occidental y otra de un pintor japonés, ambos de periodos clásicos, por ejemplo, podremos observar –sin profundizar- que las diferencias más notables son:



Figura 1.a-Estampa Japonesa



Figura 1.b-Pintura de Millet

	SOMBRAS	SEMEJANZA CON EL REFERENTE	LINEAS DELIMITADORAS
OCCIDENTAL	SI	SI	NO/POCAS
JAPONÉS	NO	NO O POCA	SI

Observamos que el concepto en la representación del cuerpo varía notablemente de una cultura a otra. La aspiración del arte occidental, expresada por Velázquez como “ la capacidad de:

<<Sustituir la realidad por un reflejo, y hacer de este, sin renunciar a la condición fantasmal, a su

calidad de imagen y de apariencia, nos resulte tanto o más verdad que la realidad misma>>>³

Esta aspiración, muy arraigada en nuestra cultura desde la época romana, revisada con diferentes enfoques en el Renacimiento y con continuidad hasta la actualidad hacen del tratamiento de la figura humana uno de los “puntos fuertes” de nuestra cultura.

La figura animal sigue los parámetros marcados por la figura humana. Es útil para metaforizar virtudes o defectos atribuidos a ciertos animales, para descubrir seres mitológicos o crear monstruos. En el arte contemporáneo continúa esta tradición y encontramos numerosas muestras además de emplear la figura animal como soporte.



Figure 2. a-Van-Sowerwine1 (Small Beasts)
pigment print 39.5 by 39.5 cm.



Figure 2. b-Los cerdos
tatuados de Wim
Delvoye2

2º Paisaje: natural y arquitectónico:

Incluimos todo lo que ocurre sobre la tierra, tanto de forma natural como lo construido por el hombre. El placer de posar la mirada en las delicias de la naturaleza herederas de la poesía pastoral griega y romana.

Según las definiciones de la R.A.E. un paisaje es:

- 1º Extensión de terreno que se ve desde un sitio.
- 2º Extensión de terreno considerada en su aspecto artístico
- 3º Pintura o dibujo que representa cierta extensión de terreno.

Nos centramos en sus aspectos artísticos sin olvidar la parte conceptual del término. Esta temática tiene que ver con lo que ocurre sobre la faz de la tierra y con la mirada del individuo –el habitante viajero- que la observa y nos transmite.

Los estados del paisaje natural y los niveles de orden impuestos por el hombre para la producción o el disfrute en un intento de control sobre el terreno. Dentro de estos órdenes podemos encontrar la elección del terreno habitable en el construir la casa y su desarrollo urbano, defensivo, comercial, industrial, etc. Con diferentes características y simbolismo a lo largo de la historia. Aunque el paisaje aparece de alguna manera en obras pictóricas antiguas, es en la cultura oriental, concretamente China, con la introducción del budismo en el siglo V donde se desarrolla y se argumentan las bases de representación. A la cultura occidental llega con el renacimiento tomando diferentes posicionamientos como género. Con el romanticismo: asociado al viaje, como metáfora de sentimientos humanos o puramente decorativo.

Dos movimientos artísticos que para los amantes del paisaje son objeto de culto son la pintura de paisaje holandesa del siglo XVIII cuyo principal representante es Jacob van Roysdael y el movimiento impresionista y la pintura a “au *plein air*” o pleinairismo.

El artista actual Simon Norfolk usa el paisaje para comunicar el estado de las naciones haciendo hincapié en la luz y en las ruinas del mismo modo que se empleaban en la pintura

3 Catálogo de Velázquez, en Grandes de la Pintura (CBS-FOX).

romántica. La luz del amanecer simboliza el nacimiento de una nación, o cultura, y la ruina su decadencia.



Figure 3. Simon Norfolk. Afganistán (2002)

La arquitectura se produce sobre el paisaje modificándolo. Diferenciamos entre arquitectura y urbanismo: semejantes a sociología y psicología, la casa como retrato (psicología) lo individual, la ciudad como grupos (sociología)

Urbanismo: Estudio de los sistemas urbanos en todos sus aspectos. Vitruvio o Vitrubio (Marcus Vitruvius Pollio) Arquitecto, escritor, ingeniero y tratadista romano del siglo I ad C. dijo: La arquitectura debe tener en cuenta tres partes

Firmitas- Seguridad técnica

Utilitas- Función a la que se destina, y

Venustas- Belleza que posee

De la cueva a las torres. El nacimiento de la arquitectura va ligado a la necesidad del hombre a asentarse en un lugar. Un sistema de cajas que ya no puedes transportar.

La civilización griega (de la que somos directamente herederos) donde se concebía al hombre como medida de todas las cosas, además de la arquitectura religiosa o ceremonial, integra grandes conjuntos arquitectónicos dedicados al hombre y su actividad.

Podemos acercarnos a la arquitectura de muchas formas. Podemos ver la ciudad como un conjunto de edificios con diferentes usos y de los que sólo vemos una parte. (como en un Iceberg) Varias realidades conviven simultáneamente. De un edificio vemos el exterior (puede ser globalmente) o el interior (sólo parcialmente, depende de donde nos encontremos) No abarcamos con la vista la totalidad. Los edificios tienen partes oscuras, sótanos, túneles...

Partes claras que aspiran a tocar el sol. El interior -los interiores- pueden ser muy variados, dependen de los habitantes. Si hablamos de arquitectura tenemos que hablar de la ciudad ideal que era la que los dioses construían para que los hombres vivieran en ella, sus muros se construían bajo el consejo de los sabios, muchos de estos asentamientos primitivos han dado paso por superposición a las ciudades actuales. Finalmente prevalecen los intereses humanos sobre los divinos.

En las ciudades conviven muchos estratos sociales, muchas clases y grupos humanos. Hay ciudades con identidad y sin ella pero todas las ciudades actuales guardan cierta semejanza que hace difícil su identificación. Los viajeros buscan algo distinto con lo que identificarse.

Si eliminamos los edificios que identifican una ciudad (que son muy pocos) no podemos decir donde nos encontramos, son lugares de tránsito, intermedios, sin identidad. Da igual estar en un sitio que en otro. Tenemos unas referencias que nos empujan a buscar imágenes que ya hemos visto a este fenómeno lo denominamos “memoria postal”.

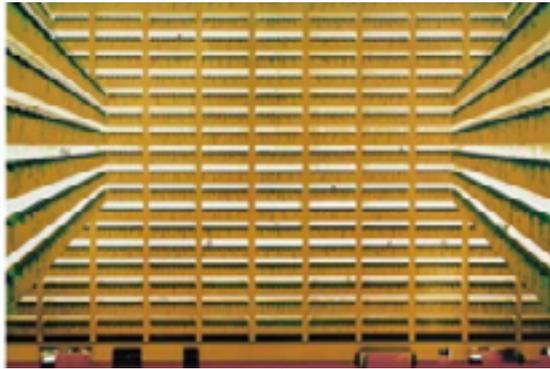


Figure 4. Andreas-Gursky-Times-Square-New-York-1997

La arquitectura no es abarcable por el ojo humano. Necesita tiempo para recorrer el espacio, diferentes distancias para apreciar el conjunto y los detalles y si estamos fuera no se puede ver el interior y desde este no se aprecia el exterior. La arquitectura tiene muchos niveles de construcción con frecuencia muy interesantes para el ejercicio artístico, desde fuera podemos verla como una escultura de la que solo se ve una parte, ya que, con frecuencia los edificios cuentan con partes subterráneas o partes ocultas que pueden ser una fuente de inspiración para el trabajo artístico.

3º- Bodegón y ropajes:

Aunque se reúnen dos elementos diferentes los entendemos como algo “quieto” inerte y abarcable en un vistazo por el observador. Se le nombra como “naturaleza muerta” “vida suspendida o quieta” para expresar objetos cotidianos sin movimiento. Conceptualmente tiene una relación directa con la muerte. Habla de la muerte, de la pérdida, del paso del tiempo. El bodegón ha sido un género menor durante mucho tiempo.

Los tejidos y ropajes los incluimos en este apartado entendiéndolo del mismo modo. Le damos relevancia por, además de, ser objeto de trabajos artísticos diversos, que se le ha considerado durante mucho tiempo objeto de reflexión artística. En los estudios de Bellas Artes existía una asignatura llamada Ropajes que atendía exclusivamente el estudio práctico y teórico de este tema. Los tejidos sirven para cubrir que es una forma de descubrir. Cubrir nos permite ver holísticamente.

La R.A.E. define “bodegón” del siguiente modo:

(Del aum. De bodega)

1. m. Sitio o tienda donde se guisan y dan de comer viandas ordinarias.
2. m. Taberna.
3. m. Composición pictórica que presenta en primer plano alimentos o flores junto con útiles diversos.

En las primeras representaciones el bodegón tuvo una relación directa con los ritos funerarios. Se representaban alimentos con el objetivo de que el difunto dispusiera de alimento en la otra vida. El ágape sagrado de la despedida mostrado en las pinturas egipcias, griegas, romanas que rivalizaban en la representación naturista de los alimentos. Los “Emblema” mosaicos decorativos de las casas patricias romanas nos han mostrado la variedad de alimentos que se consumían en la época representando un documento antropológico de valor. Eran una forma de dar la bienvenida a los huéspedes, sin olvidar el concepto anteriormente mencionado de una reflexión sobre lo

efímero de la vida, con frecuencia, se puede leer en los Emblemas *Omnia mors aequat* (La muerte iguala a todos). Los tejidos tienen una forma clara de representación en cada cultura y con cada artista. Se puede hacer un recorrido de estilos artísticos históricos basándose en la representación textil, distinguiéndose, no solo escuelas, sino artistas concretos por su forma de hacer.

Es frecuente que bodegón y tejidos aparezcan juntos y no es casualidad. Hacen buena pareja conceptual y estética.

En los estudios de pintura barroca se distinguen un tipo de bodegones reunidos bajo el nombre de Vanitas (Vanidad) producidos principalmente en Holanda que se caracterizan por tener una simbología precisa y evidente: la vida es muerte, el tiempo pasa destruyendo la vida, estos bodegones suelen contener calaveras (tan de moda en la actualidad) relojes de arena, flores secas... elementos que recuerdan la fragilidad de la vida. Estos bodegones son los que dan lugar a que el bodegón tome protagonismo y se convierta en un género mayor. El arte actual es deudor de este posicionamiento y se continúan las investigaciones plásticas en este sentido.



Figure 5. Izu Kenro, bodegón 2003 de la serie BLUE
Cianitipia Platinum-Palladium 14 x 20



Figure 6. Robin Stacey de la serie Empire Line



Figure 7. Concha Prada, de la serie Aún



Figure 8. Anne Ferrán y Concha Mayordomo dos artistas que trabajan con ropajes

4º- Máquinas o ingenios realizados por el hombre:

Artifugios ideados por el hombre para ejecutar tareas que le faciliten el trabajo. Están dotados de movimiento y con frecuencia guardan una semejanza con el hombre. Hay máquinas que se construyen por puro placer, que no son útiles, que representan el ingenio humano para la creación.

Según la R.A.E. Máquina es: 1 lat. *machīna*, y este del gr. dórico *μαχινά*). 1. f. Artificio para aprovechar, dirigir o regular la acción de una fuerza. 2. f. Conjunto de aparatos combinados para recibir cierta forma de energía y transformarla en otra más adecuada, o para producir un efecto determinado. 3. f. Agregado de diversas partes ordenadas entre sí y dirigidas a la formación de un todo. 4. f. por antonom. Locomotora del tren. 6. f. Traza, proyecto de pura imaginación. 7. f. Intervención de lo maravilloso o sobrenatural en cualquier fábula poética. 8. f. coloq. Edificio grande y suntuoso. *La gran máquina de El Escorial*. 9. f. coloq. Multitud y abundancia. *Tengo una máquina de libros*. 10. f. Cuba. coche (el vehículo automóvil).

La máquina representa la capacidad humana de creación el binomio trabajo + belleza.

Es el símbolo del progreso. La máquina ideal tiene la apariencia de un ser humano perfecto como ya se apuntó en los albores del cine en la película *Metrópolis* de Fritz Lang y se sigue representando desde entonces. Robots, que desafían la enfermedad y la condena a muerte a la que estamos condenados.



Figure 9. Izquierda Stéphane Couturier. Derecha Nick Winterhalter⁴



Figure 10. Aziz y Cucher Los hombres como máquinas y las máquinas con apariencia humana

Guillem bayo

23. 04 – 18. 06 / 2010

Inauguración viernes 23 de abril 2010, 20.00 horas

(cerrado del 28 de abril al 10 de mayo)

Trayecto Galería (Vitoria–Gasteiz)

www.trayectogaleria.com

Ante las obras de Guillem Bayo, lo primero que viene a la escritura es la crítica de Marx al “uso capitalista” de la máquina (El Capital). Esta crítica reprocha a los economistas burgueses la utilización de la máquina en forma de explotación social, lamentando que no sirvan para liberar al hombre de la naturaleza. Marcuse, por su parte, habilitó una crítica al racionalismo técnico dirigida al formalismo científico a partir del cual se deriva la tecnología. Lo que señala esta crítica es que ese cientifismo formalista le impide relacionarse con las necesidades de la vida doméstica, y es más, lo señala como instancia de represión. Más cerca en el tiempo, liberado tanto de la alienación como del fetichismo de la mercancía o las relaciones capitalistas de producción, Echeverría recuerda que “la racionalidad técnica está basada en valores: eficiencia, utilidad, beneficio, rentabilidad, bienestar, productividad, etc.), no sólo en medios y fi! nes (racionalidad instrumental) [] Tecnos/logos, es la lógica de los medios donde el fin es el desarrollo de los propios medios, de la técnica”.

(*ruleta rusa*, 2010. fotografía / vídeo)

La representación de la máquina adentra al que lo construye o lo contempla a plantearse el significado de la tecnología. A ver como una unidad con sentido piezas diferentes. De algún modo es una abstracción de nosotros mismos.

Construir y reconstruir, apariencia y realidad, ambigüedad de signo y significado.

⁴ <http://www.flickr.com/photos/winterhalter/>

5º- *Abstracción: geométrica o mancha:*



Figure 11. Abstracción geométrica: Tomás García Asensio, "Hombre-Mujer" Acrílico sobre madera.

6º- *Grafismos: signos, símbolos y letras:*

Los signos son las formas que adoptamos para representar algo de forma directa, algo que tiene una relación con lo representado y que lo pueden comprender con facilidad otras personas e incluso algunos animales. Los símbolos son aceptaciones convencionales para representar ideas. Por esa razón solo los comprenden los que conocen esa convención. Ambos son estudiados por la semiótica.

Los signos se usan en las artes visuales llegando a constituir en algunos artistas el fundamento de su obra.

Las letras son signos del sistema de la escritura. La escritura deriva en el arte de la caligrafía.

El diccionario de la Lengua de la Real Academia Española define la caligrafía como "el arte de escribir con letra bella y correctamente formada, según diferentes estilos"

En occidente apenas se cultiva el arte de la caligrafía. No tenemos calígrafos sobresalientes, quizá por ello nos fascine tanto la caligrafía China, el magnetismo que ejerce sobre el occidental es tan importante que cada vez más gente se siente atraída a probar suerte en los talleres experimentales que se ofrecen.

No será raro, que pasado algún tiempo, si se asientan las escuelas, aparezcan algunos calígrafos occidentales. Cada letra actual es la evolución de algún grafismo anterior basado en uno o varios componentes señalados anteriormente. Recoge, por lo tanto, la historia de una sociedad, la evolución que ha sufrido y desde el punto de vista que nos ocupa reúne el proceso estético de una cultura.

El signo lingüístico en la obra visual de arte occidental puede aplicarse para:

- Cambiar el significado de la obra.
- Remitirnos a otras culturas o a diferentes estratos sociales.
- Evocar la idea de escritura (aunque no la representen).
- Usarse con autonomía para crear imágenes compuestas de letras o palabras.
- Determinar por medio de la palabra el significado de la obra.
- Basarse en una estética ya estudiada.
- Hibridar culturas.



Figure 12. Félix Ortiz (España), serie: caligrafías, título “Caligrafía 26” y “Caligrafía 9” en ambos casos son obras realizadas en acrílico sobre lienzo.



Figure 13. Signos. Hernández Pijuan. Técnica mixta sobre papel. 1998.



Figure 14. William Yang. Serie de fotografías en las que utiliza la caligrafía sobre el cuerpo humano como en la película

2-Aplicaciones en los estudios de bellas artes

Esta taxonomía se lleva aplicando en el aula durante tres cursos. Se ha aplicado en el marco de la asignatura Idea, Concepto y Proceso en la Creación Artística de la especialidad de Artes de la Imagen. Se trata de una asignatura anual en la que se matriculan entre 15/20 alumnos. Consta de 24 créditos repartidos en dos sesiones semanales y esta concebida en tres ejes:

1. Eje sintáctico: para realizar ejercicios propios de la especificidad, como son fotografía, audiovisuales, diseño, infografía o sistemas mixtos.
2. Eje semántico: en el que se forma al alumno para generar y planificar ideas que den lugar a productos simbólicos que sean referentes formales de la cultura actual.
3. Eje pragmático: que comprenderá el núcleo básico de conocimientos teóricos con los que el alumno podrá conformar su ejercicio profesional.

Estos ejes se articulan en torno los siguientes núcleos:

Investigación, conocimiento del mundo laboral y desarrollo de habilidades teórico-prácticas.

Los objetivos son:

1. Identificar conceptualmente la idea el concepto y el proceso de la obra artística.
2. Explorar los diferentes soportes de la imagen seriada tanto fija como en movimiento.
3. Aprender técnicas para generar ideas con las que articular un lenguaje visual.
4. Crear un blog y mantenerlo durante el curso.
5. Experimentar con los soportes de la imagen analógica y digital.
6. Aplicar las ideas mediante diferentes métodos encaminándolas a vertebrar la obra artística.
7. Buscar información con la que documentar la obra personal encaminada a autogestionar el proceso de aprendizaje.
8. Expresar y comunicar la experiencia artística a través de un lenguaje que integre la creatividad y la investigación.
9. Realizar un trabajo teórico con formato de investigación
10. Conocer la obra de artistas que giran en torno a una idea.
11. Desarrollar habilidades para realizar trabajos partiendo de diferentes premisas.
12. Exponer correctamente de forma oral y escrita diferentes postulados de manera coherente y argumentada..
13. Gestionar y criticar desarrollos de ideas artísticas.
14. Manejar la terminología específica.
15. Vincular el mundo profesional a los estudios para mejorar la posterior inserción laboral.
16. Aprender a aprender.

Una educación efectiva para emplear esta taxonomía necesita una clase magistral que preceda a los ejercicios que muestre al alumno la riqueza del lenguaje de cada temática sin olvidar las muestras de arte actual para situar al alumno en el contexto específico que se encuentra.

Los formatos de las clases que se experimentaron fueron de dos sesiones para cada tema. En la primera sesión se impartió una clase magistral –teórica- con muchas imágenes para enriquecer el vocabulario visual y teórico tras la cual debían investigar en la Red de Internet o en la biblioteca sobre ese tema y construir una presentación (ppt) en la que se pusiera de manifiesto su posicionamiento con argumentos sobre el tema. Estas presentaciones las hicieron oralmente. La segunda sesión fue siempre un ejercicio práctico, generalmente fotográfico o de vídeo, aunque

se trabajos de otra índole como foto-esculturas partiendo de fotografías, o instalaciones sobre el tema ya conocido. Esto permite a los alumnos elaborar con más facilidad un corpus teórico de lo que están haciendo al mismo tiempo que la práctica se ve enriquecida y en estos cursos –previos a la licenciatura- es necesario que cuenten con estos instrumentos pedagógicos.

A continuación mostraremos algunas imágenes realizadas por los alumnos del curso 2009/10

- Cuerpo: humano y animal



Figure 15. Imagen de la izquierda Judit Quecuti. Derecha Miguel Ángel Crego

- Paisaje: natural y arquitectónico



Figure 16. Imagen de la izquierda Miguel Carrillo. Derecha de Imelda Campos

- Bodegón y ropajes

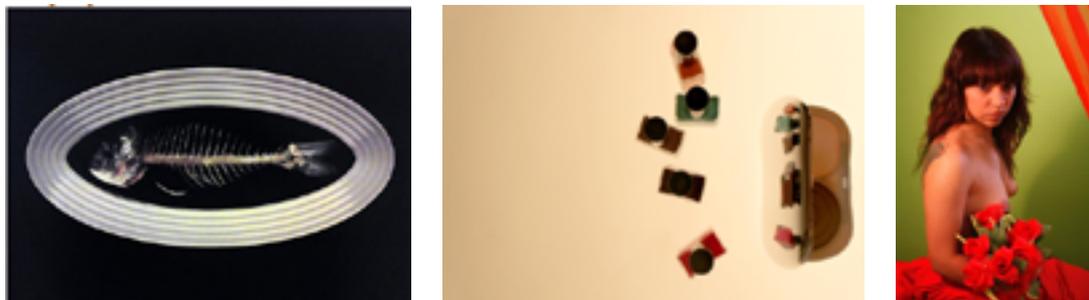


Figure 17. Izquierda Ignacio Aragón. Centro Marta Rodríguez. Derecha Tania Cristino

- Máquinas o ingenios realizados por el hombre



Fotografías de la obra Incubar-T. Marta Ramirez Fernández

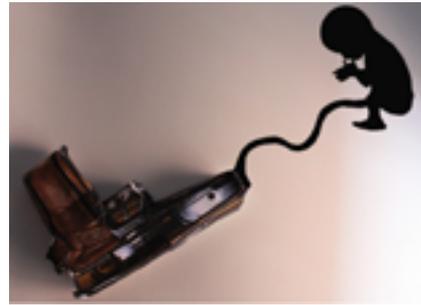


Figure 18. Izquierda Marta Rodriguez. Derecha Miguel Carrillo

- Abstracción: geométrica o mancha

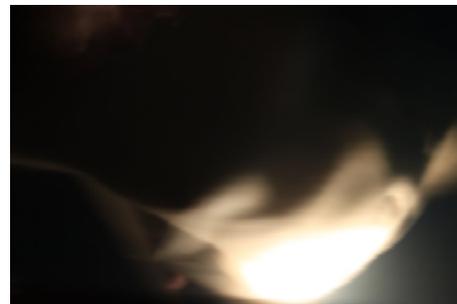
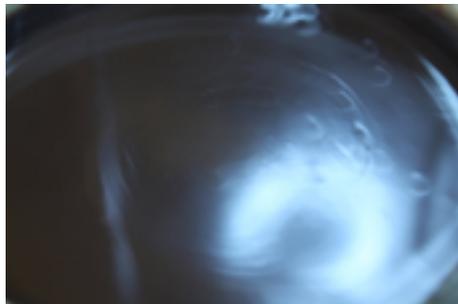


Figure 19. Imágenes de Inés de Vicente de la Vega

- Grafismos: signos y letras



Figure 20. Izquierda María Alonso. Derecha Yves Aguilar

Ejercicios que se pueden hacer con la taxonomía propuesta: Arco buscar imágenes y ver cuáles son las más usadas.

3-Conclusiones

Esta taxonomía permite al docente ilustrar a los alumnos sobre todos los temas tratados por el arte y puede hacerlo de muchas formas. Se pueden organizar clases teóricas en torno a cada uno de los temas haciendo un recorrido histórico o con cualquier intención conceptual adaptada a los intereses del grupo: mostrando la forma de vivir, los mitos, la creatividad...

Dentro de los objetivos propuestos en la asignatura esta taxonomía permite consumir los siguientes:

- *Aprender técnicas para generar ideas con las que articular un lenguaje visual.*
- *Aplicar las ideas mediante diferentes métodos encaminándolas a vertebrar la obra artística.*
- *Buscar información con la que documentar la obra personal encaminada a autogestionar el proceso de aprendizaje.*
- *Expresar y comunicar la experiencia artística a través de un lenguaje que integre la creatividad y la investigación.*
- *Realizar un trabajo teórico con formato de investigación*
- *Conocer la obra de artistas que giran en torno a una idea.*
- *Desarrollar habilidades para realizar trabajos partiendo de diferentes premisas.*
- *Exponer correctamente de forma oral y escrita diferentes postulados de manera coherente y argumentada.*
- *Gestionar y criticar desarrollos de ideas artísticas.*
- *Manejar la terminología específica.*
- *Vincular el mundo profesional a los estudios para mejorar la posterior inserción laboral.*
- *Aprender a aprender.*

Cumplir trece sobre dieciséis objetivos nos permite argumentar que se trata de una taxonomía altamente eficaz para su aplicación en el aula. Podemos observar que se ajusta a la programación de un curso dotando de contenidos significativos el curso.

Para conseguir expertos en artes visuales es necesario articular un discurso que permita el aprendizaje simétrico entre teoría y práctica. La experiencia docente nos indica que los alumnos que han recibido clases específicas basadas en la taxonomía propuesta han practicado todos los temas tratados por el arte, lo que, por un lado le abre caminos inexplorados, ya que, tendemos a repetir temas y por otro dota de un lenguaje visual para la práctica o la crítica del arte.

Por último resaltar dos vertientes:

- La aplicada en el aula –teoría y práctica- sencilla y organizada que nos permite realizar ejercicios de todo tipo
- La alfabetización visual que dota al alumno de argumentos específicos para el análisis de la imagen

Bibliografía

- ALFARO, C. y KARALI, L: Vestidos, textiles y tintes (purpureae vestes): estudios sobre la producción de bienes de consumo en la antigüedad. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions. 2000
- BATTISTI, E.: *Architettura, Ideologia e Scienza*. Versión Castellana: *Arquitectura, Ideología y Ciencia. Teoría y Práctica en la Disciplina del Proyecto*. Madrid. Ediciones Blume. 1980.
- BLOK, Cor. Historia del Arte Abstracto (1900-1960). Madrid, Ed. Cátedra, (2ª edición)1987.
- EHRENZWEIG, A. El Orden Oculto del Arte. Barcelona, Ed. Labor, 1973.
- FONTBONA, F.: *El paisatgisme a Catalunya*. Barcelona. Destino, 1979.
- HELLER, STEVEN Y MIRKO ILIC: *Escrito a mano. Diseño de letras manuscritas en la era digital*. Barcelona. Ed. Gustavo Gili, 2004.
- HARDY WILSON, DIANA. *Enciclopedia de Técnicas de Caligrafía*. Barcelona. Ed. Acanto. 1996.
- HARAWAY, DONNA J.: *Simians, Cyborgs and Women*, Londres: Free Association Books 1991.
- HARRIS, D.: *Calligraphy, Modern masters. Art inspiration and technique*. New York, Ed. Crescent Books, 1991.
- JEAN, G.: *La escritura, archivo de la memoria*. Madrid, Aguilar Universal, 1989.

- KENNETH C.: *Landscape into Art*, the Slade Lectures. 1949
- KRUFT, HANNO-WALTER *Geschichte der Architekturtheorie*. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung (Oscar Beck) München, 1985 Versión castellana: *Historia de la Teoría de la Arquitectura I, desde la Antigüedad hasta el siglo XVIII*. Madrid. Alianza Editorial, S.A. 1990.
- LAURENT, FRANCOIS C. en Blanchard Gérard. *La letra, Enciclopedia del diseño*. Barcelona. Ed. CEAC, 1988.
- MEDIAVILLA C.: *Caligrafía, Del signo caligráfico a la pintura abstracta*. Valencia. Campagrafic ed. 2005.
- MITZI SIMS, *Gráfica del entorno*. Barcelona. Ed. Gustavo Gili, 1991.
- PISCITELLI, A.: *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes* Buenos Aires.. Piadós. 1995.
- POPPER, F.: *Arte, acción y participación*. Madrid. Akal. 1989.
- POPPER, F.: *Arte, acción y participación*. Madrid. Akal. 1989.
- RAMÍREZ, J.A.: *Corpus Solus*. Madrid. Ed. Siruela.. 2003.
- SONTAG, S.: *Ante el dolor de los demás*. Madrid. Ed. Alfaguara. 2004.
- VV.AA.: *Bodegón*. Barcelona. Ed. Parramón Ediciones S.A. 2000
- VV.AA.: *Cartografías del Cuerpo*. Murcia. Ed. Cendea C. 2004.
- VV.AA. *El Bodegón español de Zurbarán a Picasso*. Bilbao. Ed. Plaza. Museo Bellas Artes. 1999.
- VV.AA., *Los maestros de la pintura occidental*, dirigida por Ingo F. Walther. Taschen GmbH, 2005

(Footnotes)

- 1 <http://www.vansowerwine.com/>
- 2 <http://www.wimdelvoye.be/>



Imaginarios visuales y educación

Imaginarios sociales de profesores de arte y sus estudiantes

Lidia S. Cáliz Vallecillo¹ y Juan C. Arañó Gisbert
Universidad de Sevilla

Resumen

Los desencuentros que afectan los procesos educativos entre los profesores de arte y sus estudiantes, evidencian resistencia o autoocultación de las propias implicaciones. Siendo protagonistas, no se visualizan como tales, dificultando con ello la construcción de realidades sociales distintas y/o emancipadoras. La significación imaginaria social nos ofrece la oportunidad de conocer la realidad de las artes y la cultura visual configurando críticamente su identidad multicultural. En nuestra actual civilización de la imagen este estudio y análisis del imaginario pretende ser una opción esencial para entender el mundo contextual de la realidad educativa de los profesores de arte y sus alumnos.

Contribución al conocimiento científico

Se trata de describir un marco de referencia para generar directrices y modos de descubrir los significados que dan sentido a los imaginarios sociales en la educación artística. Se espera obtener un mapa de significados que posibiliten organizar educaciones visuales, facilitando la planificación en cada nivel educativo, implicando a profesores y estudiantes de distintos países. Este estudio de naturaleza constructorista, aplicará ciertos procedimientos metodológicos para describir y reflexionar sobre el modo en que los significados imaginarios de los profesores de arte y de sus estudiantes se materializan en las prácticas sociales por la vía de la creación y por las formas de apropiación de los objetos convencionales de su cultura.

Es decir, interesa buscar lecturas sobre la realidad educativa de los profesores de arte y de sus alumnos porque, en tanto representaciones complejamente vinculadas en el pensamiento social e individual, son un flujo de autoalteración perpetua e incesante de significados, afectos e intenciones de lo que un individuo “es” (sea profesor o estudiante de arte); por consiguiente, se aplicarán procedimientos para aproximarse a aquello que las significa, tanto a las emergentes-radicales o fuentes de creación, como a las simbólicamente compartidas o convencionales en sus interacciones sociales e históricas. En consecuencia se espera que este estudio incite a la reflexión y sea un dispositivo hacia el cambio en las concepciones hasta ahora instituidas.

El imaginario social

Gran cantidad de individuos son esencialmente heterónomos, es decir, juzgan a través de las convenciones y de lo manifestado en la opinión pública (Castoriadis en Arruda, 2007: 58). La convención sólo tienen sentido si hay pacto, legitimación o costumbre, y se caracteriza por su inercia y perpetuación en tanto se mantiene e impide a la sociedad la posibilidad de autocuestionarse (Carretero Pasín, 2001: 181).

Cada sociedad da existencia a un caudal particular de significaciones imaginarias sociales mediante la socialización de la psiquis. Sin embargo, esta condición de institución por la sociedad altera el modo de ser originario, es decir, un estado de plenitud caracterizado por la indistinción

1 Becaria de la AECID

de sujeto y mundo. La intención, el tender “hacia”, el “deseo” de la psiquis, sufren una alteración esencial como resultado de una imposición sobre la psique monádica (que contiene ese impulso hacia la unificación de todo, pues “todo soy yo”) de unas pautas institucionalizadas de socialización.

El individuo accede a su ser social cuando la significación imaginaria se concreta y articula mediante la institución del individuo por la sociedad en cuestión y es mediatizada por un estado de cosas por las que se constituyen “objetivamente”. Como ser que accede a lo social da existencia a tales significaciones en la materialidad misma de sus actos y sus disposiciones sensoriales, en la formación que impone a su imaginación y lenguaje.

El individuo social se enfrenta a la representación diferenciada del “cuerpo”, por la mediación del otro, surgiendo de esta manera un nuevo placer, el de modificar “el estado de las cosas”. Poco importa la “naturaleza” de estas cosas, siempre, claro está, que se trate de cosas sociales. De ahí que la permanente pregunta por el sentido remita siempre a la ilusoria recomposición de la plenitud del estado originario, y que por ejemplo, la filosofía o la ciencia, en última instancia, estén orientadas por el móvil de esta recomposición.

Esto no quiere decir que lo imaginario tiene su origen en una carencia que deba ser sustituida desde el juego de las ilusiones, por el contrario, lo imaginario se enraíza en la fantasía que es el componente esencial que caracteriza a la naturaleza humana desde su origen, y que acompaña a ésta a lo largo de su ciclo vital (Castoriadis, 1982: 243-244, 273; Carretero Pasín, 2001: 172). De esta manera se comprende que la sociedad heterónoma se afirma sobre una unidad de sentido con la que busca compleción y estabilidad, pero que dificulta el autocuestionamiento. Para que esta unidad tenga sentido necesita dos aspectos fundamentales: la coherencia, que garantiza la interdependencia entre los distintos elementos del todo social, y la compleción, que es el derrotero a la esencia de las significaciones ante cualquier proyecto problematizador. La coherencia entre los elementos se constituye por el léxico y uso del lenguaje, la organización de las instituciones sociales y sus interdependencias, los roles y sus pautas, las ubicaciones geográficas, las creencias, etc., todas mantienen su unidad de estructura, organización, relación y discurso en el todo social; la compleción es el poder simbólico manifiesto en el pensamiento, la legitimización, la trama del discurso a la que se aferra la fuerza de las significaciones y por las que justifica y da sentido a la existencia de los elementos (Carretero Pasín, 2001: 179).

El imaginario social y la educación artística

En la formación de profesores de arte tanto en España como en latitudes latinoamericanas, los contenidos educativos que prevalecen son fundamentalmente técnicos y mecanicistas (Cálix, 2011). Y contenidos similares se inscriben en los distintos currícula del sistema educativo, pero es especialmente en los de enseñanza básica y secundaria donde se manifiestan como absurdo epítome de visión esencialista del producto artístico. Una obra de arte no “habla por sí sola”, ni “vale más de mil palabras”, coartadas construidas para ocultar incompetencias e inseguridades se enseñan dogmáticamente en las aulas convirtiéndose en contradicciones paradójicas desde el pensamiento antropológico (Ardèvol y otros, 2004: 23).

No se subestima que la enseñanza haya reclamado, en su día, la educación artística como parte de la formación integral de la persona, como vía para el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas y relacionales específicas, etc. (Read, 1944; Eisner, 1995; Parsons, 2002; Efland, 2004). No obstante, supone una visión un tanto instrumental y expresionista de los discursos y prácticas del arte que esencialmente exaltan el objeto: desarrollan una creatividad parcial (originalidad y autoexpresión) fijada en los fines de la productividad material. No se considera que el “hacer” del individuo depende de su dimensión “significativa”, que le es indisoluble, y por la que busca

placer en la modificación del “estado de cosas” exterior a él, o en la percepción de tal “estado de cosas”, en su condición social (Castoriadis, 1982: 243, 315).

Esta situación materialista y funcional se reafirma y expande cuando Castoriadis dice que jamás se ha contemplado la representación, la imaginación ni lo imaginario por sí misma, sino siempre en referencia a otras cosas –sensación, intelección, percepción, realidad-, sometida a la normatividad incorporada a la ontología heredada, reducida desde un punto de vista de lo verdadero y lo falso, instrumentalizada en una función, como medio que se juzga según su contribución posible a la realización de ese fin que es la verdad o el acceso al ente verdadero, al ente realmente existente (Castoriadis, 1982: 11). Así la representación, la imaginación o el imaginario rebasan la lógica identitaria asentada en la sustancia-esencia que promueve el control conjuntista o los criterios dicotómicos de realidad-irrealidad, correcto-incorrecto, falso-verdadero; y explica que a pesar de que existen significaciones que podrían prestarse, no siempre de manera esencial a una elaboración lógica, son esencialmente inacabables en el discurso. Por consiguiente, defenestrar la búsqueda de concepto pleno o definido, controlado, permanente y absoluto y sustituirlo por la transitoriedad, relatividad, infinitud (Castoriadis 1982: 266) será más afín a la naturaleza de estos tópicos.

No hay nada que distinga la representación inconsciente de la representación banal, y/o consciente, en la que estamos persistentemente sumidos, o mejor, que somos, y no hay nada que la distinga en cuanto al hecho de ser y a la forma de ser. Si se considera la última por sí misma y sin prejuicios, si la despojamos de la pátina de organización complecionista-identitaria que la cubre, si uno se deja arrastrar por una desestructuración de la visión social canónica que constantemente se impone, entonces, cada uno de nosotros puede advertir que tiene acceso directo e inmediato a lo que escapa a la lógica identitaria (Castoriadis, 1982: 253).

La representación no es una ni múltiple, es plural, y sus determinaciones no le son esenciales ni indiferentes. La representación lleva consigo o presenta o deja ver relaciones de pertinencia, inclusión, etc., pero estas relaciones son indeterminadas o constantemente redeterminadas; las posiciones y funciones respectivas de los “términos” que en ella se podrían discernir, son cambiantes y están en constante redefinición (Castoriadis, 1982: 257).

El flujo representativo (afectivo-intencional) de un individuo es ante todo indeterminado. No constituye un conjunto de elementos estructurados y, sin embargo, tampoco supone caos. En ellos se puede separar o descubrir tal o cual representación, pero esta operación es, en relación con la cosa misma, ostensiblemente transitoria (e incluso esencialmente pragmática y utilitaria), y su resultado, como tal, no es verdadero ni falso, ni correcto, ni incorrecto (Castoriadis, 1982: 252). George Boas afirma que las obras de arte cambian de naturaleza con el tiempo, son re-codificadas y se convierten en nuevos conjuntos de valor determinados por los prejuicios o los intereses del observador (Rojas, 2006: 326). Al recodificar la obra, se le asigna otro ideal, lo que implica otra ideología que se superpone a las anteriores. Desde su punto de vista, el objeto artístico es un producto de la significación social, relativa y arbitraria y no un ente con vida propia e invariable. Está directamente relacionada con las intenciones del observador, a su vez, fruto del proceso de interacción entre los individuos (Blummer, 1982: 2) y se materializa de distintas maneras, según unas u otras constelaciones epocales, unos u otros ordenamientos simbólicos, (trans) discursivos, y a unas u otras “formaciones culturales” (Brea, 2005: 8).

Esta concepción del arte, en tanto objeto de significación social, reafirma, tal como lo hacen los interaccionistas simbólicos, que el significado no emana de la estructura intrínseca de la cosa que lo posee (Blummer, 1982: 2).

No hay hechos u objetos, o fenómenos, ni siquiera medios de visualidad puros, sino actos de ver extremadamente complejos que resultan de la cristalización y de un espeso trenzado de

operadores (textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales,...) y un no menos espeso trenzado de intereses de representación en liza: intereses de raza, género, clase, diferencia cultural, grupos de creencias o afinidades, etc. (Brea, 2005: 8).

El “objeto”, como referente, está siempre conformado por la significación imaginaria social correspondiente, tanto el objeto particular como la objetividad (Castoriadis, 1982: 321). Sin embargo, en las aulas, el objeto artístico y su interpretación se superpone a cualquier comprensión del sentido imaginario social como referente esencial. En consecuencia, la afirmación de Castoriadis se extiende también al ámbito educativo del arte cuando dice: “Han desempeñado un papel esencial en la ocultación de la representación y de la imaginación, la preocupación exclusiva por la percepción, siempre dominante por el “objeto” y, por tanto, el fetichismo de la realidad” (Castoriadis, 1982: 270). Así pues, la representación no es el suministrador de “imágenes” empobrecidas de las “cosas”, sino el lugar donde algunos segmentos se cargan de un “índice de realidad” y que asegura “la estabilidad, aunque no de manera definitiva, en percepciones de cosas” (Castoriadis, 1982: 269).

En educación, los modos heterónomos, que tienen su origen en las políticas del Estado, convierten a la institución educativa en un aparato reproductor de la ideología predominante. Así la lógica organizadora de cualquier sistema de ideas fomenta la información que conviene y/o que se puede integrar (Morin, 2001: 29) y, por tanto, no constituye un esfuerzo valorado por parte del profesorado para decidir el cambio o “no aceptar lo preestablecido” (Kincheloe y Steinberg, 1999: 15). Fourez (2008: 88) asegura que los profesores evitan una actitud demasiado crítica frente a una sociedad que no los trata demasiado mal. Aceptando estos con facilidad recibir formación sobre los aspectos técnicos de su disciplina, sin tener una formación histórica, epistemológica y crítica que les permitiría llegar a ser protagonistas políticos comprometidos. Si bien, esta es una afirmación crítica de la condición de gran parte del profesorado, reafirma la idea de cómo la sociedad heterónoma, en su afán por establecer cohesión y compleción, se incapacita accediendo a renunciar u oponerse a los cambios que contradicen lo establecido.

No se trata de defenestrar la fantasía que es inherente al ser humano, sino de considerar en qué medida una sociedad puede reconocer verdaderamente su capacidad de construir su realidad superando la autopropetuaación de lo instituido, mostrándose capaz de retomarla y de transformarla de acuerdo con sus propias exigencias. En definitiva, de reconocerse como fuente de su propia alteridad (Castoriadis, 1982: 86).

Cada sociedad da existencia a la formación institucional de su imaginación o de su lenguaje y por su naturaleza temporal es relativa, dialéctica y arbitraria y se presta a resignificaciones continuas. Los estudios etnográficos de P. Willis muestran cómo las instituciones educativas no son únicamente lugares donde se “reproduce” la cultura y las ideologías, sino también el lugar donde se “producen” (Goetz y LeCompte, 1998: 19). Es decir, a la vez que las relaciones implícitas realizan prácticas que sostienen las convenciones, también emergen nuevas representaciones que dan otro sentido a su realidad.

La constitución del individuo social no elimina y no puede eliminar la creatividad de la psiquis, su autoalteración perpetua, el flujo representativo como emergencia continua de representaciones distintas (Castoriadis, 1982: 253). Y esta constitución no puede ser ignorada por quienes se interesen en la labor educativa en general, particularmente los dedicados al arte.

El imaginario de cada sociedad responde a su propia condición que lo hace inconscientemente comprensible para los miembros de esa sociedad, mientras sus significados están instituidos y cambian en la medida en que algunos de ellos tiendan a ser sustituidos por nuevos significados, por imaginarios radicales. En conclusión, en la existencia social alternan el cambio continuo y la

estabilidad, correspondiendo al primero funciones instituyentes que dan lugar a la emergencia de lo nuevo radical, y al segundo funciones de perpetuación de lo instituido (Arruda y otros, 2007: 57).

Por lo general hay cientos de cosas que se dan por sentado y pueden ser ciertas o no. ¿Por qué no dejar de recrear la misma realidad? “La Pedagogía del Oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de humanos en procesos de permanente liberación” expresó Paulo Freire (2007), de ahí que Morin (1999: 215) muy certeramente, expresara que la consciencia podría y debería alcanzar niveles de elucidación, de búsqueda y de complejidad superiores. La esencia crítica del pensamiento es realizar un cuestionamiento deslegitimador y radical de las significaciones imaginarias institucionalizadas que cristalizan una percepción natural del mundo cancelando cualquier interrogación sobre su sentido, o lo que es lo mismo, establecer una fisura en el orden natural de las cosas (Carretero Pasín, 2001:350).

Morin (1933: 17) afirma que las ideas no existen fuera de la vida mental que las anima y que para concebir la ecología de las ideas, en principio hay que dar mucha más autonomía a las teorías, ideologías, mitos, dioses y considerarlos como seres noológicos que disponen de ciertas propiedades de la existencia viviente. En ese sentido, las ideologías, mitos, dioses dejan de aparecer como “productos” fabricados por el espíritu humano y la cultura. Se convierten en entidades de vida por el espíritu humano y la cultura que constituyen de ese modo su ecosistema coorganizador y coproductor (Morin, 1993: 117).

Las significaciones imaginarias sociales son instituidas por la efectividad de los individuos, en los actos y los objetos que “informan” (Castoriadis, 1982: 307). Si los objetos visuales son portadores de significaciones sociales idiosincrásicas que le dan su carácter simbólico habrá que preguntarse, entonces, ¿dónde se sitúan esos objetos visuales, y dónde las significaciones? ¿Son relevantes para los planteamientos pedagógicos y didácticos de la educación artística de esa sociedad? ¿Los imaginarios sociales de los profesores de arte y los de sus estudiantes están presentes o se ocultan?

El imaginario visual

El sujeto se construye en relación a la irreductible multiplicidad de sus incontables apropiaciones de imagen, como el campo de éstas se construye por proyección igualmente irreductible de una ilimitada productividad iterativa de formas de imaginario capaces de ser investidas fuertemente de significado, con potencia para producir simbolismo cultural (Brea, 2005: 10).

El grado de placer de un ser humano puede ser determinado por las coordenadas estéticas vigentes en una cultura o también por las fantasías inconscientes del psiquismo, pero este placer siempre significa la actividad de un sujeto que coloca en las imágenes un plus de significación (Ardèvol y otros, 2004: 150).

Desde muy temprana edad comienza la etapa simbólica en el ser humano, la ficción del juego simbólico acoge necesidades y deseos del niño y permite que se satisfagan en el plano imaginario (López Fdz-Cao, 2006: 23). Las ilusiones o fantasías que se concretan en las imágenes que forman parte de los procesos generales de significación o simbolización, le ayudan a comprender el mundo y a sí mismo, a elaborar su propia identidad (Ardèvol y otros, 2004: 150; Arruda y otros, 2007: 52).

La identidad reposa sobre las cuestiones de uno mismo en relación con el entorno, el lugar que se ocupa. Y ser consciente de sí, de la propia identidad, permite a cada individuo definir su relación con el mundo. “La identidad se afirma, evoluciona, se reordena por crisis y por estadios sucesivos” (García Martínez, 2008: 2). Los actos de ver tienen producción histórica

concreta de formas determinadas de subjetivación y sociabilidad, como práctica connotada política y culturalmente dependen justamente de la fuerza performativa que conllevan, de su magnificado poder de producción de realidad (Brea, 2010: 9). Las imágenes son vulnerables a la manipulación por la capacidad de los seres humanos para objetivizar aquello que es subjetivo, e incluso abstracto, por consiguiente la imagen “es y no es”. El cerebro no es capaz de diferenciar la imagen producida por el acto de ver, de la imagen por el acto de recordar, incluso de la imagen por el acto de soñar. Las imágenes son representaciones desde que sustituyen la realidad material a través de nuestras impresiones sensibles y pensamiento consciente-inconsciente. Movilizan las conciencias con una fuerza que no tiene el esquematismo, ni la abstracción racionalista (Carretero Pasín, 2001: 233) lo que permite reconocer su eficacia social o el componente “mamífero” cuando los sujetos se adhieren a una creencia o se apropian de una idea (Morín, 1999: 144). Por tal razón, la imagen necesita ser colocada en el campo inestable, conflictivo de la traducción y la “traición” (García Canclini, 2001: 31).

Cualquier intento de persuasión provoca resistencia intelectual, en cambio la seducción suspende el razonamiento (Rojas, 2006:38). El razonamiento verbal opera preferentemente mediante persuasión mientras que el campo visual, aun cuando parta del intelecto, opera por seducción (Rojas, 2006: 35). En el contexto actual, las relaciones discursivas se han hecho cada vez más visuales y los símbolos visuales a menudo se utilizan como una forma de discurso (Freedman, 2006: 28).

Los actos de ver implícitos son extremadamente complejos no sólo conllevan la parte más activa de mirar, cobrar conocimiento y adquisición cognitiva de lo visto, sino que abarca todo el amplio repertorio de modos de hacer relacionados con el ver y el ser visto, el mirar y el ser mirado, el vigilar y el ser vigilado, el producir las imágenes y diseminarlas o contemplarlas y percibir las (Brea, 2005: 9).

El campo imaginario y sus objetos pueden implicar fuerte significado y producir potente simbolicidad cultural para ser consumido, compartido, instituido, reconocido. El símbolo es apto para concentrar en sí un “coagulum de sentido” (Morin, 1999: 172). La legitimación social, y esto interesa destacarlo especialmente, apela al orden de lo simbólico y lo imaginario en el ejercicio de su actuación. De ahí la necesidad de reconocer la importancia del símbolo en la vida social (Carretero Pasín, 2001: 269).

La representación imaginaria es plena en el ámbito de la práctica artística porque en definitiva se trata de una construcción cultural, que es funcional y que necesita hasta cierto punto siempre justificación y explicación en su significación, pero que está plagada de simbolismos y significaciones (Cálix, 2011).

Levi-Strauss (2002) afirma que todos los símbolos y signos que forman la cultura son productos de la misma capacidad simbólica que poseen todas las mentes humanas, por lo que las imágenes no pueden contemplarse como entes con vida propia, ajenos a la construcción de sus creadores.

Las imágenes configuran nuestro entorno, tienen efectos reales sobre la conciencia y sobre la acción humana, sobre nuestras relaciones sociales y con el medio natural, sobre nuestra percepción de los otros pueblos y de nuestra identidad (Ardèvol y otros, 2004: 14). Somos productores y copartícipes de ellas, de los significados que le dan existencia y de las resignificaciones que las modifican. Tanto la sociedad como los jóvenes actuales se caracterizan por constituir identidades complejas, fragmentadas, poco estructuradas y muy sujetas a lo contingente. Y como dice Imanol Aguirre (2007:22), no es fácil confeccionar un traje para quien no para de moverse, cambia de forma y lugar constantemente.

El contexto socio-histórico global de estos jóvenes del siglo XXI posee un conjunto de situaciones y artefactos de carácter “trans”, pasan las fronteras de los estados “nacionales”, sus identidades y ámbitos de actuación. En consecuencia, sus límites fronterizos se difuminan y el proceso de redefinición se convierte en una constante. Los instrumentos culturales audiovisuales como la música, el cine, la publicidad o las series televisivas propias de esta época, encarnan imaginarios sociales que las nuevas generaciones consumen en gran medida (Kincheloe y Steinberg, 1999: 10). Esto no quiere decir que lleguen a sus destinatarios del mismo modo y que mantengan la misma interpretación siempre. Sin embargo, están ahí y constituyen materializaciones con poder de configurar la realidad social.

Las representaciones en tanto imágenes materializadas de la alteridad representan un elemento clave en la dinámica de configuración de la sociedad multicultural actual de la diversidad (Kincheloe y Steinberg 1999: 12). Sin embargo, esta práctica social material depende en gran medida de la forma de mirar y ser mirado. Ésta, a su vez, implica una perspectiva anclada en una comunidad de prácticas que llevan en sí expectativas, intenciones, en otras palabras, orientaciones de búsqueda y deseo de lo que se espera encontrar (Ardèvol y otros 2004: 22, 18). Hasta el momento, las expresiones y las identidades se han construido asimilando y rechazando múltiples construcciones ideológicas antagónicas. Sin embargo cada sociedad ordena la realidad de forma singular, hasta el extremo de no ser posible hablar de diversidad cultural desde un registro de carencias o faltas comparativas. El único universal posible en la ordenación del mundo es la misma necesidad de ordenarlo, de clasificar las cosas, en definitiva, de dotar de sentido la realidad (Ardèvol y otros, 2004: 47). ¿Qué ideas de los profesores orientarán su mirada hacia esta realidad compleja?

Quien posee una ideología, es poseído por ella también. Pues como los dioses, las ideologías no sólo son dependientes e instrumentales sino también posesivas y exigentes (Morin, 1993: 109). Por ideología se entiende un conjunto de coherencia relativa de representaciones, valores y creencias. Toda imagen, independientemente de su calidad, es ideológica. Pero también su calidad es ideología (Rojas, 2006: 326). George Boas afirma que las obras de arte (un tipo de imagen) cambian de naturaleza con el tiempo y el juego es complejo en la medida que en una época, en una misma imagen, pueden localizarse varias ideologías (Rojas, 2006: 326). Las ideologías se revelan mediante una variedad de imágenes manipuladas. Disimular la realidad con los subterfugios de la imagen, es uno de los métodos de la seducción. El problema de los eufemismos, y de las particulares características de la imagen, es que pueden alcanzar un poder de sugestión que no conseguiría nunca un razonamiento extenso y articulado (Rojas, 2006:95), y así, captar voluntades para el consumo, el reconocimiento, la legitimidad y, en definitiva, configurar realidades.

Al respecto, Bourdieu indica que la televisión no favorece la expresión del pensamiento y lo considera un colosal instrumento del orden simbólico, monopolizando la (in)formación de las mentes. La búsqueda de lo sensacional y de lo espectacular conduce directamente hacia la banalización y la uniformización de sus mensajes (Rojas, 2006: 43). Sería interesante determinar los puntos sobre los que se sostiene la fuente y el carácter de placer de la psiquis y de los que participan de ellas en sus usos y prácticas.

En la actual civilización de la imagen nuestro estudio y análisis del imaginario pretende ser una opción esencial para entender el mundo, algo tan simple ha sido siempre ignorado, puesto que las imágenes han servido para ilustrar textos. Los historiadores tradicionales, encerrados en el “corralito” positivista, pocas veces son capaces de descifrar las significaciones de lo social en la caricatura política, el graffiti, el cartel o el clip político, desatendiendo una fuente importante, ya que en las mutaciones de temas y soportes del imaginario se inscriben transformaciones profundas

como los modos de interlocución entre el poder y la opinión (Rojas, 2006: 21).

La imagen, lo imaginado o la imaginación son una práctica social. No es una manualidad, ni una fantasía, no es solo escape, no es un pasatiempo de élite, tampoco es solamente contemplación. Ha llegado a ser un campo de prácticas sociales organizado, una forma de trabajo y una forma de negociación entre las distintas opciones de la acción y sus campos de posibilidad, definidos y redefinidos globalmente (Brea, 2005: 25). Por tanto, el arte y la cultura no son recursos para el realismo mágico de la comprensión universal (García Canclini, 2001: 31).

La imagen artística forma conjuntos coherentes y dinámicos en los que destaca una función simbólica expresada en la conjunción de sentidos propios y figurados (Arruda y otros, 2007: 50). El símbolo es apto para concentrar el sentido de una constelación de significaciones y de representaciones aparentemente ajenas, aunque unidas simbólicamente por continuidad, analogía, imbricación y englobamiento (Morin, 1999: 172). La imagen artística es clave, si logra a la vez ser lenguaje -cultura visual- o ser vértigo -emergencia, conflicto- (García Canclini, 2001: 31).

Enfrenta con la capacidad de exteriorizarse y vincularse con el mundo a través del cuerpo y hacia la materia, actuando sobre lo visible, busca indagar en el conocimiento interno del ser a través de las emociones estéticas y su expresión cuando el ejercicio de la palabra no es suficiente. Implica creatividad en tanto disposición emocional que tiene que ver con el pensamiento crítico, enfatizando en ciertas habilidades cognitivas íntimamente relacionadas con las capacidades emocionales individuales (López Fdz-Cao, 2006: 13, 14, 21-22) y sociales (Freedman, 2006: 12). Un grupo de “Artistas en Resistencia” (Honduras) apuntó su posicionamiento en la Asamblea del Frente Nacional de Resistencia Popular: “La creatividad de las y los artistas siempre se ha sobrepuesto al determinismo y al pesimismo haciendo de la creatividad un arma fundacional, un señalamiento oportuno a la pobreza de espíritu y un pedestal para la lucidez. Somos por lo tanto, los y las eternas incómodas, las y los eternos sospechosos. Entendemos la libertad siempre y cuando se nutra de acción liberadora y el poder siempre y cuando sea en su interior revolucionario. Por lo tanto, nos resistiremos siempre al poder que repita esquemas fracasados y revoluciones que esquematicen la conciencia liberadora del pueblo” (Voselsoberano, 2011: cita on line).

Existen muchos tipos de crítica relacionada con el arte y la educación, desde la teoría social crítica, hasta la crítica artística, pasando por la crítica en el aula. La crítica ayuda a los participantes no sólo a realizar juicios y a reflexionar sobre sus propias situaciones, sino a tomar conciencia de la posición de su discurso, la crítica, el currículum, el campo de conocimiento, etc., crean la posibilidad del medio. Con el creciente predominio de las artes visuales, la crítica en la educación artística y sobre la educación artística es un proceso democrático importante (Freedman, 2006: 30).

La visualidad adquiere protagonismo, no desde la perspectiva formal del objeto sino de lo que encarna socialmente. Limitarse a la perspectiva formal del objeto, de la cosa, al margen de las significaciones que le otorgan ya sean los profesores y/o sus alumnos, es aferrarse al didáctico que conducirá inevitablemente a la superficialidad e ineficacia de los planteamientos educativos en el área.

Aportaciones metodológicas

Las ideas de Cornelius Castoriadis son fundamentales para abordar el imaginario social. Los imaginarios sociales son un magma de significaciones cuyo flujo de representaciones emergentes y continuas, afectivas e intencionales, no constituyen un conjunto de elementos definidos, coherentes y distintos. Toda comprensión en torno a ellos será siempre transitoria y relativa, ya que la psiquis, lugar de producción, es esencialmente pragmática, utilitaria, creativa y de autoalteración perpetua.

Toda determinación se efectúa por lógica identitaria-conjuntista. Pero la dimensión magmática no es reductible por la lógica. El ser es tiempo, la “creación” marca un antes y un después. Lo que sostiene, es aquello que da sentido y que hace falta. La autonomía es reflexión.

De acuerdo con esta concepción, entablar vías de acceso, y saber cómo y qué reflexionar a partir de sus posibles contrastes, es un reto enorme. Una síntesis metodológica debe ser resultado de la comparación-selección-teórica-metodológica, confrontada con los objetivos planteados y propósito de aporte que delimitan el campo de estudio para finalmente seleccionar los procedimientos y puntos de acceso al imaginario social de los agentes en estudio.

Conclusión

Los puntos de acceso al imaginario social se sitúan fundamentalmente en el sentido. Es lo que anima y justifica el modo de ser, la búsqueda de sentido hace modificar el estado de las cosas mediante el elemento inherente de la creación que marca un antes y un después, es decir, el tiempo. Se identifica en las intenciones y los deseos de la psiquis y, como consecuencia, en las diversas formas de placer y satisfacción. A veces son mediadas por un estado de cosas sociales, pero no necesariamente contenidas en ella puesto que le pueden sobrepasar.

Los significados que dan sentido se materializan en los actos, las disposiciones sensoriales, la imaginación corporal, el lenguaje y los objetos. Sosteniéndose sólo mediante la eficacia social donde alternan dos tipos de imaginario social: el instituido y el instituyente, nuevo o radical. La efectividad de las significaciones que alternan entre estos dos tipos de imaginario también opera sobre la coherencia y la compleción. En el primer caso, las significaciones se mantienen mediante la organización institucional y sus interrelaciones, los roles, las pautas, las ubicaciones geográficas, etc. Y la compleción, sobre el pensamiento, la legitimización, la fuerza a la que se aferra cuando justifica el modo de ser.

El imaginario social es temporal y relativo, tiene relación con los símbolos, las épocas y las culturas de un tiempo específico continuo y discontinuo. Finalmente y, de acuerdo con que el inconsciente es parte de la naturaleza humana, el imaginario también se compone de aquello que está ausente, que es confuso, indistinto, plural, infinito, y vulnerable a ser redefinido o redeterminado.

Es muy probable que si comprendemos el sentido que tiene el modo en que actúan nuestros alumnos respecto a las artes visuales, y a la manera en que sus profesores reflexionan sobre las prácticas artísticas y educativas podamos encontrar recursos para organizar nuestras clases de artes visuales con la intención de hacer más cultos y críticos a nuestros alumnos, simplemente porque comprenden su propia cultura y como consecuencia resolvamos el enigma de ¿por qué es importante conocer sus significados? Y como consecuencia ¿por qué son importantes las artes visuales en el sistema educativo?

Bibliografía

- AGUIRRE ARRIAGA, Imanol (2007): *“Hacia un imaginario para el futuro en Educación Artística”*, en *Educación Artística y Visual ante el Reto Social, Cultura y Territorialidad*, Actas del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual ante el reto social, cultura y territorialidad (p.p.22-31), Sevilla: Colbaa
- ÁLVAREZ, Luis X. y DE SALAS, Jaime (2003): *La última filosofía de Ortega y Gasset: en torno a la “La idea de principio en Leibniz*, Asturias: Universidad de Oviedo.
- ARDÈVOL, Elisenda y OTROS (2004): *Representación y cultura audiovisual en la sociedad*

- contemporánea*, Barcelona: Uoc.
- ARRUDA, Angela y OTROS. (2007): *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica*, Barcelona: Anthropodos.
- BAEZA, Manuel A. (200): *Los caminos invisibles de la realidad social: Ensayos de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*, Chile: Ril.
- BAUMAN, Zygmunt (2009): *Zygmunt Bauman: La crítica como llamado al cambio*, <http://www.youtube.com/watch?v=X4YGdggCWd8>
- BLUMMER, Herbert (1982): *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*, Barcelona: Hora.
- BAUDRILLARD, Jean (1983): *Las estrategias fatales*, Barcelona: Ed. Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre (2002): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México, D.F.: Taurus.
- BREA, José Luis (2005): *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid: Akal.
- _____, (2010): *Las Tres Eras de la Imagen*, Madrid: Ediciones Akal.
- CÁLIX V., Lidia (2011): *Informe de una entrevista a Juan Carlos Arañó Gisbert* (documento inédito).
- CARRETERO PASÍN Ángel Enrique (2001): *Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: Edición digital de Alicante. <http://bib.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=6235>
- CASTORIADIS, Cornelius (1982): *La institución imaginaria de la sociedad 2*, Barcelona: Tusquets
- CUBERO, Rosario (2005): *Perspectivas constructivistas: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*, Barcelona: Graó.
- EDWARDS, D., (1997): *Discourse and Cognition*, London: Sage.
- EISNER, Elliot W. (1995): *Educación la Visión Artística*, Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- EFLAND, Arthur D. (2004): *La Educación en el Arte Posmoderno*, Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- FERNÁNDEZ, Ana Mª y OTROS (2009). *Producciones del Imaginario Social en instituciones: los imaginarios estudiantiles*, IV congreso Marplatense de psicología. http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong_marplatense/iv/autores.html
- FOUREZ, Gérard (2008): *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista..* Madrid: Narcea.
- FOUREZ, Gérard; ENGLEBERT-LECOMPTE, Véronique y MATHY Phillipe (1997): *Saber sobre nuestros saberes: un léxico epistemológico para la enseñanza*, Buenos Aires: Colihue.
- FREEDMAN, Kerry (2006): *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*, Barcelona: Octaedro.
- FRANCO, Yago (2003): *Magma: Cornelius Castoriadis: Psicoanálisis, Filosofía y Política*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- FREIRE, Paulo (2007): *Pedagogía del Oprimido*, Madrid : Siglo XXI de España.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2001): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Argentina: Paidós.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso (2008): "Identidades y Representaciones Sociales: La Construcción de las Minorías", *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* , 18 (2).
- GEERTZ, Clifford. (1994): *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- GERGEN, K. (1995). "Social construction and the educational process". En L. P. STEFFE & J. GALE (Eds.), *Constructivism in Education* (pp. pp.17-39). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GIROUX, Henry y MCLAREN, Peter (1998): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Morata.
- GOETZ, J.P. Y LeCOMPTE, Margaret D. (1998): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- HINE, Christine (2006): *Etnovirtual*, Conferencia magistral 28 de noviembre, UNED. <http://www.uned.es/etnovirtual/>
- ÍÑIGUEZ RUEDA, Lupicinio (2006): *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales*, Barcelona: UOC.
- KERN, S. (1983): *The culture of Time and Space 1880-1918*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- KINCHELOE, Joe. L. (2001): *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*, Barcelona: Octaedro.

- KINCHELOE, Joe. L. y STEINBERG Shirley R. (1999): *Representar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LEVI STRAUSS, Claude (2002): *Mito y significado*, Madrid: Alianza Editorial.
- LÓPEZ Fdz.-CAO, Marián (2006): *Arteterapia. Conocimiento interior a través de la expresión artística*, Madrid: Tutor.
- McDONALD, B. y WALKER, R. (1977): "Case-study and the social philosophy of educational research", in HAMILTON, D., JENKINS, D., KING, C., MacDONALD, B., y PARLETT, M. (eds.): *Beyond the numbers game: A reader in educational evaluation*, Basingstoke, London: Macmillan, pp. 181-189.
- MERRIAM, Shara B. (1998): *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- MORIN, Edgar (1993): *El Método. La vida de la vida*, Madrid: Cátedra.
- _____, (1999): *El Método. El conocimiento del conocimiento*, Madrid: Cátedra
- _____, (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- PARSONS, Michael J. (2002): *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*, Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- PINTOS, Jose Luis (2000): *El metacódigo "relevancia/opacidad" en la construcción sistémica de las realidades*. Santiago de Compostela/ Concepción (Chile). <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/relevancia.htm>
- POTTER, J., (1996): "Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background", en RICHARDSON, J.E., (Ed), *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*, Leicester: British Psychological Society.
- READ, Herbert (1982): *Educación por el arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica,
- ROJAS MIX, Miguel (2006): *El imaginario: civilización y cultura del siglo XXI*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SPERBERG, Dan y WILSON, Deirdre (1986): *Relevance: Communication and Cognition*, Cambridge: Harvard University Press. (1994): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid: Visor.
- VOSELBERANO (2011): http://voseloberano.com/v1/index.php?catid=1:noticias-generales&id=9645:posicionamiento-artistas-en-resistencia-ante-la-asamblea-nacional-del-fnrp&option=com_content&view=article
- WOOLGAR, S. (1998): *Science: The very idea*. Chichester. Ellis Horwood. (Trad.cast.: Ciencia: *Abriendo la caja negra*. Barcelona: Anthropos, 1991).

El pensament visual i la seva transcendència en l'educació i les arts

Guiomar Amell Amell

Resum

Aquesta comunicació pretén motivar dins del món pedagògic la necessitat imperiosa, donada la deriva de fracàs escolar que arrosseguem, de incorporar les importants descobertes neurobiològiques i les constatacions sobre la forma de processar del cervell humà i les seves característiques, que ens aporten diversos autors i docents, Betty Edwards i Antoine de La Garanderie, entre ells. I posar en relleu les aportacions substancials que per la millora del rendiment escolar tenen el coneixement de l'estructura fonamental del cervell i la transcendència del pensament visual. Cal prendre consciència que en aquest àmbit, les arts i en especial les arts visuals, tenen un paper principalíssim, car esdevenen les eines per a la formació i aprofitament del pensament visual, cada cop més reivindicat com element substancial al costat del pensament verbal.

El pensament visual i la seva transcendència en l'educació i les arts

La pluralitat de perspectives que es proposa tractar aquest Congrés es desprèn del títol escollit com a aglutinador de les proposicions i les propostes de comunicació que s'incita a suggerir. Aquesta comunicació pretén introduir en el món pedagògic la necessitat imperiosa, donada la deriva de fracàs escolar que arrosseguem, d'incorporar a les metodologies i didàctiques educatives en ús, les importants descobertes i constatacions que els coneixements científics neurobiològics d'una banda i les característiques del cervell humà i els seus processos mentals, ens ofereixen. Es per tant una comunicació de recerca.

Com es recull en la presentació del Congrés, quan fa referència als nombrosos encreuaments disciplinaris i a les hibridacions possibles entre les arts, l'educació i els altres àmbits de la vida social “... constantment ens veiem obligats a repensar com educadors o artistes, el nostre paper en aquests nous nínxols d'acció i a prestar especial atenció a les pràctiques que d'aquesta acció es deriven.” No me'n puc estar de mencionar les següents aportacions perquè crec que ens estimulen i reforcen en aquest sentit.

Rudolf Arnheim diu a “El pensamiento visual” Ed. EINAUDI. Torino 1974”

Las artes son negligidas porque se basan en la percepción y la percepción es despreciada porque se supone que no tiene que ver con el pensamiento.

En realidad los educadores y los responsables educativos no pueden atribuir un papel importante a las artes en los programas docentes si no comprenden que estas son el medio más importante para reforzar el componente perceptivo, sin el cual no puede existir el pensamiento productivo en ninguno de los campos de estudio.

No necesitamos más estética, ni manuales de educación artística más esotéricos, sino un texto convincente que contemple el pensamiento visual en general. Una vez adquirida esta teoría básica, podremos intentar curar, en la práctica, la malsana división que paraliza el ejercicio de la capacidad de razonamiento.”

Aquesta comunicació es presenta amb el convenciment de que calen nous enfocaments sobre realitats velles amb la idea de revisar els propis relats, no tant sols sobre la educació de les arts,

sinó també sobre la pròpia dinàmica educativa, pels beneficis que la col·laboració amb l'art i els processos creatius li proporcionen. I pretén posar en relleu les aportacions substancials que per a la millora del rendiment escolar tenen; el coneixement de l'estructura fonamental del cervell i la seva incidència en els processos mentals, la descripció de les seves característiques essencials i la seva repercussió en els processos d'aprenentatge individuals dels alumnes que els han de proporcionar les claus del seu èxit.

Una tasca urgent

Cal prendre consciència que en aquest àmbit, les arts visuals tenen un paper principalíssim car esdevenen les eines per a la formació i aprofitament del pensament visual cada cop més reivindicat com a element substancial al costat del pensament verbal.

La societat occidental, a diferència d'altres societats més ideogràfiques, ha creat i suporta una clara dominància dels valors que es desenvolupen a partir de les tasques mentals governades per la part esquerra del nostre cervell, només cal reflexionar-hi una mica per prendre'n consciència.

Som racionals, lògics, seqüencials, temporals...etc. Els processos educatius ens han ajudat a dinamitzar tot allò que va en aquest sentit, però no han equilibrat aquesta tendència desenvolupant harmònicament també les capacitats, potencialitats i funcions de la part dreta del cervell, que ens fa intuïtius, sintètics, globalitzadors, holístics, imaginatius i sensibles.

Com és el nostre cervell?

Per tal de fer més entenedora aquesta realitat cal recórrer a les descripcions que Dominique Chalvin ens fa en els seus quaderns de "*Formation Permanente en Sciences Humaines*" de **Les éditions ESF**. Dominique Chalvin psicòleg i sociòleg s'ha dedicat a exercir de consultor d'empreses i té una nombrosa bibliografia. Fonamentalment ens interessa a nivell pedagògic el seu seminari "*Utiliser tout son cerveau*" editat el 1987.

El pas del temps ha reafirmat encara més la validesa d'aquesta informació i la seva transcendència en els àmbits formatius de la persona. Avui quan els nivells de fracàs escolar, ara i aquí, són considerats inacceptables, ens cal revisar la dinàmica del nostre esquema educatiu. En els seus inicis l'educació es plantejava com a forma d'adquisició d'unes habilitats, l'alfabetització: llegir i escriure i comptar, especialment perquè la transmissió del saber era factible a partir d'aquestes habilitats. Aquestes habilitats segueixen essent vàlides, tot i que ara se'n requereixen també d'altres, i sense aquestes habilitats és obvi que no es facilita l'adquisició de coneixements, que és l'altre objectiu consubstancial de l'ensenyament, un altre factor essencial per aprehendre és la comprensió de la qual deriva la interiorització d'allò que percebem.

Ara bé, avui quan reclamem una educació universal que proporcioni l'accés a una formació i bagatge personals a tothom i quan coneixem cada cop més la manera com es processen mentalment les percepcions que són la font de la nostra formació, no podem ignorar les característiques i forma de procedir del cervell humà per la seva pròpia naturalesa i prescindir de com això afecta a la capacitat de reeixir en l'aprenentatge.

De manera general, Dominique Chalvin ens descriu: els tres cervells que funcionen simultàniament en cada persona (divisió vertical) i les funcions de cadascun; i els dos hemisferis (divisió horitzontal) i les característiques de cadascun i com això determina la personalitat i les habilitats mentals de cada individu, entre altres coses.

Divisió vertical

El cervell humà té una estructura interior configurada pel que podríem dir-ne tres cervells superposats. El més primitiu, **el cervell reptilià**; és el que organitza, tant en els humans com en els animals, els gestos i comportaments automàtics del nostre cos i governa l'instint de conservació individual i de l'espècie.

El cervell límbic, equival a un còrtex primitiu que embolcalla el reptilià, es on es generen els mecanismes de motivació del plaer, la por, les emocions, els impulsos d'atac o defensa. Es el cervell de la visceralitat i l'afectivitat. També conté el disc dur de la memòria, recull les experiències i permet iniciar el coneixement a partir de les imatges mentals.

El cervell superior o còrtex, és el més complex. Si despleguéssim les circumvolucions que el configuren obtindríem una superfície de més de 2.200 metres quadrats, com indica el seu nom constitueix l'escorça que recobreix el sistema límbic. L'augment de connexions neuronals que el **còrtex** ha desenvolupat ve acompanyat d'un augment de les capacitats de recepció de les informacions rebudes, genera la capacitat de reflexió i en definitiva la consciència i la capacitat d'invenió que genera el pensament, l'abstracció. El pas següent serà cap a l'expressió del pensament, el llenguatge. Aquests tres cervells funcionen simultàniament.

Divisió horitzontal

Gràcies als treballs i experimentacions científiques iniciades fa més d'un segle, sabem també que a més del funcionament vertical del cervell humà, existeix també un mode de processar podem dir horitzontal, ja que el **còrtex** presenta dos hemisferis cerebrals que treballen de manera asimètrica i complementaria i estan connectats a través del cos callós que els uneix. Broca i Wernike, al segle XIX ja van establir la predominança que **l'hemisferi esquerre** exerceix pel que fa a les operacions verbals i el llenguatge. Aproximadament cent anys després, Roger Sperry (Premi Nobel 1980) i J.E. Bogen atribuïen a **l'hemisferi dret** la predominança en les operacions visuals i espacials.

Les coordenades que aquesta estructura del cervell a la vegada vertical i horitzontal, estructuren uns modes específics i unes preferències procedimentals. Ned Herrmann a "Whole brain teaching and learning" (any 1983) presenta els seus treballs d'investigació en funció de les predominances d'uns o altres sectors.

Ned Herrmann sobre les coordenades vertical: SISTEMA CORTICAL (pensament) i SISTEMA LÍMBIC (emocions) i horitzontal : HEMISFERI ESQUERRE (auditiu-verbal) i HEMISFERI DRET (visual). Estableix 81 tipus teòrics, d'aquests n'hi ha 29 de freqüents i només 12 tipus comuns. Aquest tipus comuns corresponen a :

3 tipus visuals -3 tipus verbals auditiu – 6 tipus d'equilibri funcional

En podem extreure algunes conclusions: segons la prioritat cerebral, els processos mentals són diferents, tot i això la gran plasticitat del cervell humà, el fa capaç d'aprendre a desenvolupar altres capacitats no preferencials.

Característiques dels hemisferis

Un cop demostrades científicament les característiques específiques i la forma de processar de cada hemisferi, podem anar més enllà, descrivint les funcions pròpies de cadascun d'ells:

MODE ESQUERRE (Mode E)- RACIONAL- OBJECTIU- ABSTRACTE - LÒGIC –LINEAL-

PARCIAL- SEQUENCIAL- VERBAL- TEMPORAL- SINGULAR- PROPOSITIU.

MODE DRET (Mode D)- INTUITIU- SUBJECTIU- CONCRET- ANALÒGIC-SINTÈTIC- HOLÍSTIC- SIMULTANI- NO VERBAL- ESPAIAL- GLOBAL- IMAGINATIU.

Aquesta informació es essencial per determinar les metodologies i les didàctiques pròpies d'un sistema educatiu. Tot i que ens podria semblar una tasca inabastable donada la diversitat personal de l'alumnat, si tenim presents totes les descobertes científiques fins ara descrites, i els tipus comuns bàsics que descriu Herrmann, a la pràctica es simplifica força. Aquí ens hem de referir a les valuosíssimes aportacions d' Antoine de La Garanderie , elaborades al llarg de tota una vida dedicada a l'ensenyament.

Experiència i teoria d'Antoine de La Garanderie

Antoine de La Garanderie té molts llibres dedicats a aprofundir *La pedagogia dels mitjans d'aprendre*, fruit de la seva preocupació sobre el fracàs escolar, i analitzant *El perfil pedagògic de l'alumne*. En si, aquests son els títols dels seus primers llibres sobre aquesta matèria, però n'hi ha molts més i ha creat escola amb altres col·laboradors. (Ed. LE CENTURION) La seva aportació primera i fonamental es la descripció de tres tipus d'alumne , visual , auditiu-verbal i mixt o d'equilibri funcional(com diu Ned Herrmann) detectats a partir dels seus "*Diàlegs amb l'alumne*". En fa la descripció i constata la diferent manera de processar mentalment d'uns i altres i la seva repercussió en els processos de comprensió.

Antoine de La Garanderie, pedagog francès, estableix dos principis fonamentals:

-PER APRENDRE I PER COMPRENDRE NECESSITEM UTILITZAR IMATGES MENTALS

-LES IMATGES MENTALS PODEN SER VISUALS O AUDITIVES

Segons aquestes lleis pedagògiques és necessari identificar la prioritat mental de cadascú. Observant les descobertes de Roger Sperry es pot establir que:

El **MODE** de processar de l'HEMISFERI ESQUERRE prioritza les imatges mentals: **VERBALS-AUDITIVES**

El **MODE** de processar de l'HEMISFERI DRET prioritza les imatges mentals **VISUALS**

La seva teoria dels "**gestos mentals**" gestos que es fonamenten en les imatges mentals, ja siguin visuals o auditives, en cada cas; ens ajuda a copsar i a identificar la llengua pedagògica mental del alumne i en conseqüència podem proporcionar-li la informació de forma adequada a la seva prioritat mental. Al meu entendre aquesta adequació és imprescindible si el procés educatiu vol reeixir . No cal dir que aquest coneixement de la prioritat personal en l' ús de llengua pedagògica mental es també necessari per al professor, car en la identificació de la seva prioritat, haurà de fer la versió adequada a la prioritat mental de l'alumne.

En tot cas aquest es un camí possible i factible , atès que en qualsevol cas es tracta única i exclusivament de dues versions de llenguatge pedagògic: la visual i la verbal-auditiva. Dues versions amb les quals ens farem entendre per la totalitat dels alumnes i en l'exercici de les quals, cadascú anirà assimilant també aquella que no té per a ell o ella la categoria de llenguatge mental matern , com la defineix La Garanderie, per d'arribar a la categoria de "**equilibri funcional**",

òbviament la més reeixida atès que usa totes les capacitats dels seus hemisferis cerebrals en funció de la tasca a realitzar.

Bilingüisme mental

Discernir quin es el llenguatge mental de l'alumne es per tant important i imprescindible. Per aprofundir més en aquest tema ens caldrà conèixer les característiques dels modes de processar dels hemisferis cerebrals , avui prou coneguts i que en part ja hem descrit. La forma de treballar mental de l'hemisferi esquerre, on resideix l'àrea del llenguatge, la racionalitat , la seqüencialitat, la temporalitat...etc , és bàsicament la que el sistema educatiu ha fomentat i gairebé podríem dir imposat. Per moltes raons i moltes d'elles positives. Podem posar un exemple d'alumne (de Primària) que treballa mentalment prioritàriament amb aquestes característiques:

Vam pujar a la golondrina d'Arenys i un senyor que es deia capità Hug ens va fer posar a tots uns salvavides que ens havíem de posar tots sols. Ens va dir que no ens podíem aixecar en cap moment i que quan aniria més ràpid potser ens esquitxaria...(Sortida a Arenys de Mar, Pol G. 2on)

La seva narració s'expressa en termes temporals i descriu les accions. Aquest alumne de fet treballa dins dels esquemes del sistema ,les seves dificultats més aviat poden derivar-se de la manca de qualitats que l'aportació de les funcions pròpies de l'hemisferi dret li aportarien, enriquint-ne els continguts. Segurament es trobarà en dificultats quan li toqui un professor/a molt visual mentalment, car els seus específics llenguatges mentals poden crear, incomprensions involuntàries.

En canvi l'hemisferi dret , es ben bé allò que en diem un "camp a guaret" on les herbes si hi creixen ho fan perquè volen i com volen. Essent com és l'hemisferi del pensament visual disposa de poques metodologies que el facin ser productiu. Les àrees educatives que li poden donar suport , sovint son menystingudes, l'educació visual i plàstica es una d'elles, la música una altra i totes les arts en general. Podem posar un exemple de treball d'alumne visual:

La golondrina sortia del port per anar mar endins. Quan sortíem del port, vam passar per davant de l'espigó, que és una paret de pedres que fa de barrera del port. També hi havia dos semàfors, un de vermell i un de verd, que quan estava de color verd ens deixava passar. (Sortida a Arenys de Mar) Edgar L. 2onB

La seva narració es predominantment visual i descriptiva de l'espai. Quan l'alumne és visual i a més ho desconeix, es troba amb una gran dificultat per adaptar-se a uns esquemes educatius que normalment estan estructurats en un llenguatge verbal i auditiu, per moltes raons; tradició oral i escrita del saber, qualitats i capacitats pròpies de les funcions que s'atribueixen a la part esquerra del cervell, la lògica, la seqüencialitat, l'anàlisi, el raonament etc. Tot això que ja li suposa un esforç considerable sovint es veu agreujat pe les explicacions d'un professor/a predominantment auditiu o verbal en els seus processos mentals. Realment n'hi hauria per llençar el barret al foc! I certament el seu monolingüisme mental es converteix en un handicap important.

Per descomptat que, atès que el cervell humà tot i la seva divisió de funcions es un de sol, qualsevol matèria formativa pot incorporar elements propis del pensament visual que enriquieren també la seva percepció i aprehensió per part dels alumnes. Ajudarien a uns i altres a adquirir un real bilingüisme mental incrementant el % d'equilibri funcional en la comprensió i assimilació dels aprenentatges.

El pensament visual i l'art

Aquesta es també una de les justificacions del títol del congrés , on amb esperit creatiu es poden generar infinitat d'interaccions entre el món de les arts i la educació, no tan sols com a especialitat, que també, sino com a element plural i instrumental, en relació amb la majoria dels àmbits propis del coneixement. Incrementant-ne les metodologies i didàctiques afavoridores del pensament visual.

No puc deixar de fer referència a les aportacions de la Dra. Betty Edwards, autora de dos llibres “*Dibuixar amb la part dreta del cervell*” i “*Desvetllar l'artista que hi ha en nosaltres.*” Ella defensa que aprendre a dibuixar es tan important per al pensament visual com ho és escriure, per al pensament auditiu-verbal . Les seves aportacions didàctiques en el llibre “*Dibuixar...*” ens inicien en moltes de les conseqüències que posteriorment elabora en el llibre “*Desvetllar l'artista que hi ha en nosaltres*” . Ella mateixa constata que el seu primer llibre era com una “**cacera en la foscor**”, recerca que li fa prendre consciència del valor i transcendència dels valors del pensament visual. Del que ella anomena “**Mode D**” perquè es fonamenta en les característiques de l'hemisferi dret, i que son , la capacitat espacial, la síntesis , la analogia, la intuïció, la globalitat....entre altres i que representen un mode de funcionament divers i complementari del que presenta el “**Mode E**”, propi de l'hemisferi esquerre.

A “*Desvetllar l'artista que hi ha en nosaltres*” la Dra Edwards aprofundeix les condicions amb que treballa l'hemisferi dret , les analitza i les comprova. I descriu com la major operativitat i quantificació, que ofereixen les qualitats de l'hemisferi esquerre per a la seva avaluació , devaluen la importància de les capacitats de l'hemisferi dret. Car es obvi que , la intuïció, la globalització, l' atemporalitat i les altres funcions pròpies d'aquest hemisferi cerebral són més difícilment quantificables. Aquesta devaluació es constata fàcilment quan s'examina el paper que els ensenyaments artístics tenen dins del currículum formatiu.

Si tinguéssim prou consciència de la transcendència d'algunes d'aquestes funcions i de la seva importància en els processos mentals ens afanyariem a conservar-les i desenvolupar-les en benefici de l'alumne o simplement del subjecte persona. El terme “intuir”, paradoxalment, es refereix a veure i a la visió, però significa veure alguna cosa que no és necessàriament visible, veure “*a dintre*” de qualsevol cosa, o captar alguna cosa. Captar per mitjà de la comprensió i el “*discerniment*” , que torna a significar individuar amb els ulls , *conèixer o reconèixer* amb la ment, aquesta connexió entre veure i entendre, consisteix en definitiva a copsar-ne els significats, element clau per a la creativitat. I element clau també per a l'exercici de l'art.

Sovint, perquè li atribuïm una certa intangibilitat a les formes d'expressar-se del **Mode D** (Hemisferi dret), tenim la falsa concepció que la persona posseeix o no determinades habilitats i que per tant es incapaç d'aprendre-les o desenvolupar-les . Això no es cert, el que succeeix , es que com en qualsevol òrgan i habilitat humanes , allò que no s'exercita s'anquilosa. I donada la superioritat que atribuïm a les funcions en **Mode E**, (Hemisferi esquerre) les del **Mode D**, queden subjugades. La Dra Edwards ens mostra com sovint cal forçar el desinterès per la tasca de l'hemisferi esquerra (auditiu-verbal) per permetre aflorar el funcionament en **Mode D** (visual). Això es el que experimenten els artistes.

Lucien Israël al seu llibre “*Cerveau droit-Cerveau gauche. Cultures et civilisations*” (Ed. Plon 1995) es pregunta també com és que aquesta realitat i coneixement del cervell no es té present pel que fa al sistema educatiu i social. I explica una anècdota reveladora de la complementarietat necessària en la resolució de problemes i de les capacitats del l'hemisferi dret, citant a Alan Watts quan aquest amb un col·lega havia estat racionalitzant un problema que requeria una solució immediata. L'altre científic en un moment donat abandona la investigació i expressa que ara anirà

a bullir la closca d'una tortuga i observar com la calor la va craquelant. Sorprès Watts li diu si no seria millor seguir raonant i el seu company li diu, ” mentre la meua ment observa anirà treballant per trobar una solució”. Es així com dona pas a la seva activitat cortical no verbal.

Betty Edwards es refereix també a això quan proposa tasques que “avorreixen” a l’hemisferi esquerre per deixar treballar les capacitats de l’hemisferi dret, indispensables en el món de l’art. Quan ella fa un exercici de dibuix capgirant el model, obté millors resultats dels treballs dels seus alumnes, perquè anul·la o minimitza la potència que el raciocini de l’hemisferi esquerre imposa a la interpretació mental del objecte que es percep.

Pel que fa a la seva aplicació en el món educatiu, es obvi que aprofitar totes les capacitats que, utilitzar “**tot el cervell**”, en el sentit que ens indicava Dominique Chalvin, i ens corroboren Antoine de La Garanderie i la pròpia Betty Edwards , entre altres que també podríem citar, facilitaria a l’alumne, **a tots els alumnes**, unes millors perspectives de reeixir.

Conclusions

Es un factor de discriminació a la pràctica i s’ha demostrat poc eficaç, vistos els resultats i la taxa de fracàs escolar, no tenir en compte la prioritat mental dels alumnes.

Es indispensable que els futurs docents tinguin coneixement d’aquesta realitat i aprenguin a servir-se’n.

Es indispensable que els docents tinguin consciència de la seva pròpia prioritat mental, quan aquesta existeixi.

Es indispensable que els docents de Belles Arts incorporin aquests coneixements i els desenvolupin.

El tractament que en els currículums es dona a les matèries que ajudarien a educar, promoure i fomentar l’ús del llenguatge visual es, avui en dia, encara poc apreciat i encara menys aprofitat: les arts plàstiques i visuals, la música, el dibuix , la poesia....totes les que ajuden a desenvolupar el pensament visual.

Cal corregir la inexistència de plantejaments temàtics, a les aules, en la doble versió visual i verbal-auditiva per part del docent, facilitant a cada alumne la seva aproximació al tema exposat, ja sigui en matemàtica, en llengua, en socials o en qualsevol altra matèria a partir de la seva prioritat de processar mental.

En definitiva cal generar i aplicar la doble versió auditivo-verbal i la visual a les aules.

Bibliografia

EDWARDS, Betty (1991) *Drawing on the right side of the brain* (revisat i ampliat) Los Angeles: Editorial Jeremy P. Tarcher.Inc.

EDWARDS, Betty (1987) *Designare ascoltando l’artista ché in noi*. Editorial Longanesi & C
CHALVIN Dominique *Utiliser tout son cerveau*. Editorial: Les éditions ESF. Col·lecció
Formation Permanente en sciences humaines

WILLIAMS Linda Cerlee *Aprender con todo el cerebro* Editorial Martinez Roca. Colección
Educación / Didactica

ARNHEIM, Rudolf *Arte y percepción visual*. Editorial Alianza Forma (nueva versión)

Antoine de la GARANDERIE (1982) *Pédagogie des moyennes d’apprendre*.

Le dialogue pédagogique avec l’élève (1984)

De la GARANDERIE, Antoine (1988) *Tous les enfants peuvent réussir* Editorial. Le Centurion

De la GARANDERIE, Antoine (1997) *Critique de la raison pédagogique*

ISRAËL, Lucien (1995) *Cerveau droit- Cerveau gauche (Cultures et civilisations)* Editorial
PLON

DELORS, Jacques i altres (1996) *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins* Editorial
Mediterrània Informe Comissió UNESCO

Lo psicodélico como referencia experiencial en creaciones de carácter fantástico; análisis experimental en torno al concepto de ver

Edurne Mendia Rezola, Fito Ramirez Escudero y Estitxu Jimenez de Aberasturi

Universidad del País Vasco

Resumen

El punto de partida de este trabajo es el análisis de los componentes psicodélicos en creaciones de carácter fantástico, tomando la psicodelia como una referencia experiencial. Más allá de los tópicos con los que se suele unir esta palabra, hacemos referencia a una manera diferente de mirar, mediante a que se supera el marco de referencias implícito que tenemos interiorizado: la temporalidad, la conciencia dividida, el sentido común... el sistema de referencias que condiciona nuestra manera de sentir, percibir y pensar

Tras analizar la experiencia psicodélica, los cambios en la percepción y los contextos en los que se da la psicodelia, analizaremos creaciones fantásticas de carácter psicodélico, los procesos que implica y sus posibles estructuras

Teniendo en cuenta que para hacer llegar esa capacidad transformadora y liberadora a la sociedad la educación sería la vía fundamental, hemos considerado oportuno dar un paso adelante en este proceso de investigación y llevar las consideraciones psicodélicas al contexto de la educación artística, en la que creemos que debe darse un cambio.

Introducción

El objeto de estudio de esta investigación es lo psicodélico como referencia experiencial en creaciones de carácter fantástico, y su ejemplificación en determinadas prácticas artísticas. La motivación para este trabajo nace de la observación de nuestro entorno y ver que el lenguaje habitual, la visión dividida, el sentido común y la hiperinformación a la que nos vemos sometidos condicionan la conciencia del entorno que nos rodea, y de nosotros mismos. Así, la representación verbal de los procesos naturales hace que se traten esos procesos individualmente y de un modo secuencial; cuando lo cierto es que cualquier acontecimiento de la naturaleza implica y conlleva, en diversos grados, a todos los demás. Podría decirse que confundimos lo percibido con la realidad, generando una estructura perceptual errónea, de manera que nos cuesta percibir otras realidades.

En cuanto a los marcos de referencia, en este trabajo se intenta hacer una aproximación vivencial a la psicodelia, estableciendo un marco analítico centrado en la experiencia psicodélica y buscando esas referencias psicodélicas en creaciones de carácter fantástico. Para ello se distinguen los siguientes puntos: concepciones psicodélicas, experiencia psicodélica, contextos, procesos y estructuras.

Concepciones psicodélicas

Para empezar con algunas concepciones psicodélicas, diremos que la palabra psicodelia es la adaptación al castellano del inglés psychedelia; inventada por el psicólogo británico Humphry



Reflexión en torno a la paradoja entre lo percibido y la realidad: Salvador Dalí, *Mercado de esclavos con aparición del busto invisible de Voltaire* (1940).

Osmond. Se trata de un neologismo formado a partir de las palabras griegas psyché –ψυχή– (que podría traducirse como soplo, hálito, fuerza vital, vida, inteligencia, mente, espíritu, ingenio, voluntad, deseo, apetito, gusto, sombra de un cuerpo ...) y delos –δῆλος– (que vendría a ser hacer visible, mostrar, manifestar...). Por lo tanto, podríamos traducir este concepto como hacer visible el aliento vital, o manifestar(se) el inconsciente. Por eso decimos que, cuando se desvela (a través del arte) el inconsciente, se da un acontecimiento psicodélico.

Nos parece oportuno, ya que hablamos de hacer visible aquello que no se ve, hacer una pequeña reflexión

entorno al concepto de ver. Tendemos a pensar que nuestra percepción de la realidad actúa como un espejo, que no hace otra cosa que reflejar lo que existe. Según esta idea, lo que la persona percibe sería lo que realmente existe: “vemos la realidad”. Pero cuando miramos cualquier cosa, vemos la imagen que hemos construido en relación al concepto de esa cosa. Algunas ideas a tratar en este trabajo relacionadas con la idea de “ver” y la psicodelia son la iluminación, lo visible frente a lo invisible o lo oculto frente a lo manifiesto.

Para cambiar nuestra forma de ver por otra más integradora necesitamos transcender nuestro marco implícito de referencias interiorizadas, aquello que nos parece obvio y natural. La temporalidad, la conciencia dividida, el sentido común... conforman un sistema útil para desenvolvemos en la vida a diario, pero es, al mismo tiempo, un instrumento de sometimiento, ya que determina nuestro modo de pensar, querer, ver, percibir o sentir.



Cuadro de Van Gogh analizado por John Berger en su ensayo *Some steps towards a small theory of the visible*; de alguna manera, en la imagen se hace visible aquello que no está



Los conceptos relacionados con ese transcurso de la realidad habitual a la irrealidad y la visión “inocente” nos llevan de vuelta a la idea de la iluminación y conceptos como satori, o más cercano a nuestra cultura, la mística, que designaría un tipo de experiencia muy difícil de alcanzar en que se llega al grado máximo de unión del alma humana a lo Sagrado durante la existencia terrenal. Vendría a ser una vía de conocimiento difícil de alcanzar; según la

filosofía perenne, los humanos disponemos de tres vía de acceso al conocimiento: el ojo de la carne, el ojo de la mente y el ojo de la contemplación; lo que Ken Wilber equipara con tres niveles de conocimiento: el material/corporal, el egoico/mental y el anímico/espiritual. Según él, algunos artistas dieron importantes pasos en la búsqueda de ese tercer nivel, el anímico/espiritual,



La vida del hombre *realmente* moderno no se orienta hacia lo material ni hacia lo emocional [materia/cuerpo] sino hacia la vida autónoma consciente [psiquismo]... La vida es cada vez más abstracta. Mientras sustentemos una visión naturalista de la naturaleza no habrá modo de escapar de la adversidad [permaneceremos encadenados a sensibilia]. Es por ello por lo que **necesitamos profundizar nuestra visión**.

relacionado, como hemos dicho, con la mística; mencionando a Mondrian, Kupka, Malevich, Brancusi, entre otros.¹

Tanto la mística como la psicodelia se relacionan con las visiones, revelaciones y la iluminación. Al analizar algunos artistas con cierta tendencia mística, encontramos que autores como Rosenblum, sitúan a algunos de estos artistas (a partir del romanticismo con Turner, encontrando su culminación con Rothko), dentro de la búsqueda de un nuevo lenguaje espiritual cuando los lenguajes religioso tradicionales comenzaron a entrar en crisis.



Turner



Rothko

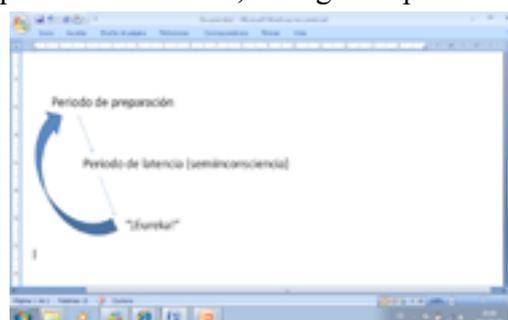
Experiencia psicodélica



En la vida, el hombre propone y Dios dispone. En las artes plásticas, la proposición corresponde al asunto que va a ser tratado y quien dispone es en última instancia el temperamento del artista. Se puede dar que una crucifixión parezca tan serena que resulte casi alegre, que unos estigmas sean casi intolerablemente sexuales, que el parecido de un prodigio de necesidad femenina -estoy pensando ahora en la incomparable Mme. Moitessier de Ingres- exprese la más austera e inflexible intelectualidad.

Tras analizar este tipo de concepciones, daremos paso al análisis de la experiencia psicodélica, y las alteraciones de la percepción. Según Timothy Leary, *“La experiencia psicodélica es un viaje a nuevos realismos de conciencia. Los alcances y contenidos de las experiencias no tienen límites, pero su rasgo característico es la trascendencia de conceptos verbales, de las dimensiones de espacio y tiempo, y del ego o la identidad”*. Esas alteraciones se producen tanto en el lenguaje como en la mirada, lo que va unido a los procesos artísticos o la concepción del tiempo.

Cuando se da una experiencia psicodélica en los procesos artísticos, en lugar de procesos deductivos o inductivos tendríamos que hablar de abducción: el proceso mediante el que generamos hipótesis para dar cuenta de aquellos sucesos que nos sorprenden. Así, el transcurso del tiempo se entiende de otra manera: habría un período de preparación, un periodo de latencia (un estado en el que el artista se encuentra semiinconsciente), y un instante de iluminación o “Eureka”. De acuerdo con los procesos abductivos, el



1 WILBER, K. (cita de Mondrian): *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona: Kairós, 1999; p.171.

tiempo en la obra de arte es recursivo: la solución final ejerce tensión sobre las fases anteriores. Durante la elaboración, el artista promueve la emergencia de lapsus; encontrándose en un estado mental que se acerca al concepto de conciencia unificada.

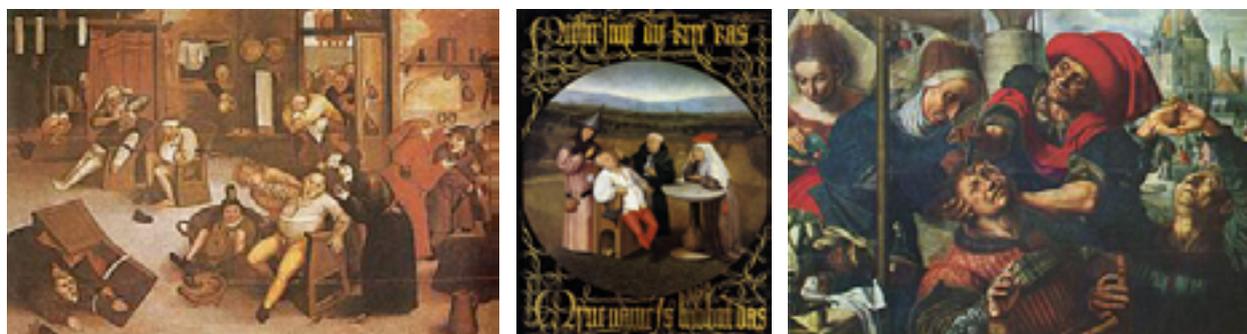
Contextos

Con el fin de examinar los contextos en los que se da la psicodelia, empezamos analizando las referencias temporales, es decir, la psicodelia como movimiento. Alcanza su apogeo en la segunda mitad de los años 60 y primera de los 70; trata de trascender los límites impuestos a la conciencia



y a la vida diaria por el sistema dominante; y se muestra cercana a ideales como la llamada “contracultura”. La contracultura es la referencia social principal. Ésta, impregnada por la experiencia psicodélica, fusionó teoría y práctica, experimentando con alucinógenos y ciertas disciplinas religiosas e interesándose por planteamientos sociológicos de Goodman, Brown... siendo Marcuse una referencia ideológica fundamental. Éste habla de la alienación artística y de cómo la dominación tiene su propia estética y la dominación democrática tiene su estética

democrática. Para terminar con los contextos, también debemos ceder un espacio a las referencias clínicas; ya que, desde la perspectiva de la psicodelia, “el loco” y “el artista” guardan ciertas similitudes: desplazamiento fuera de lo racional, los actos pueden ser objetivamente absurdos e inútiles, desaparición de la diferencia entre lo real y lo irreal, perturbación de la percepción de la realidad...



Tres cuadros titulados “Extracción de la piedra de la locura”, realizados por El Bosco, Brueghel el Viejo y Jan Sanders van Hemessen.

Manifestaciones psicodélicas de carácter artístico

Contextos artísticos

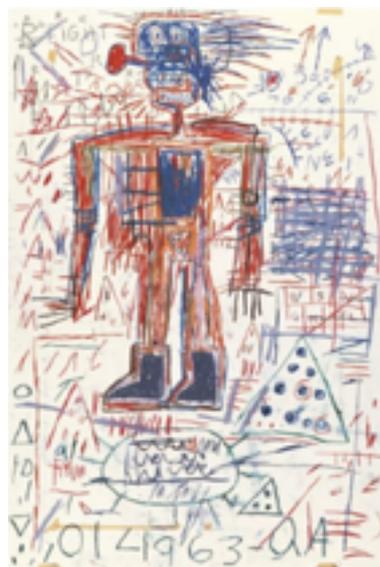
En el siguiente bloque de este trabajo se analizan las manifestaciones psicodélicas de carácter artístico; para lo cual analizaremos primero los contextos artísticos en los que se dan. Retomando el tema de la locura, podemos empezar hablando del arte marginal, donde situamos a artistas que normalmente proceden de diferentes situaciones de marginalidad. Precisamente la incorporación del arte marginal a la historia del arte se dio después del descubrimiento del inconsciente. Se empezaron a considerar nuevos valores dentro del arte, como lo popular, desligándose de la alta cultura a propósito, recibiendo gran influencia del art brut; a partir del cual, el instinto, la pasión, la violencia o el delirio resultarían más atractivos para el artista.

Dentro del arte metafísico encontramos también ejemplos interesantes en los que se nos ofrece una lógica alternativa; sus características principales son el enigma, y que se muestra ajena a la temporalidad, cuestionando la realidad.

En lo que llaman la era pospop, tras la segunda guerra mundial, se dio una aparición de tendencias



Ernst Fuchs, *Psalm 69*, 1960



Jean-Michel Basquiat, Sin título (1982)

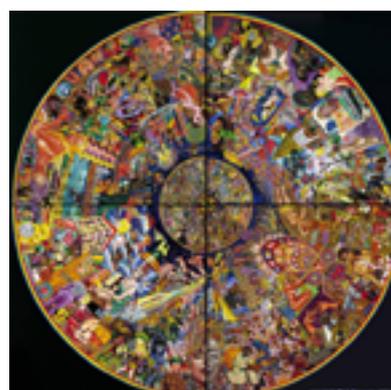
neofigurativas. El grupo más importante fue la Escuela de Viena del Realismo fantástico, quienes retomando algunas ideas del surrealismo, plantean, a nivel icónico, un extrañamiento de los temas relacionados con la fantasía, lo imaginario. Ernst Fuchs fue el artista más destacado; elaboró su propia mitología y fue un pionero experimentando con la mezcalina; se le considera también uno de los pioneros del arte psicodélico.

Popularmente se ha llamado arte psicodélico a la variante dentro de las tendencias fantásticas que se popularizó en la década de los 60-70; con objeto de especificar un poco más y no llevar a confusión hemos llamado a esta tendencia arte visionario; ya que tiene un componente mediúmico, se preocupa por lo sagrado y recibe gran influencia de oriente. Utilizan mandalas, la imagen de buda u otros gurús. William Blake es una referencia importante para este grupo.

También en el País Vasco cabe destacar un grupo de artistas guipuzcoanos que surge en la década de los 70; que se aleja del modelo anterior y se aproxima a una figuración fantástica con componentes psicodélicas. Podemos citar a Vicente Ameztoy, que se caracteriza por la utilización de una clave onírica muy personal; Rosa Valverde, con un componente naif, recurre al imaginario de la infancia; Txopitea y su realismo mágico, con repertorios iconográficos que incluyen el ritual



Vicente Ameztoy, *Familia* (1976)



Mati Klarwein, *A grain of sand*, 1965

popular vasco de carácter social, subconsciente y mítico.

Finalmente haremos referencia a la transvanguardia, principalmente a Clemente. Se trata de un movimiento italiano que utiliza el eclecticismo, ofreciendo una visión delirante y relativizando la realidad.

Procesos artísticos

El arte naif y sus componentes lúdicos es uno de los marcos que posibilitan la recuperación de la inocencia. Tienen que ver con la audacia y las ocurrencias inauditas propias de pensamientos poco racionalizados como el de los niños.

El siguiente proceso analizado es la disolución del yo. Destaca la aportación de John Cage que, influenciado por la filosofía Zen, buscaba procedimientos que facilitaran en el sujeto su autodisolución en el proceso; él equiparó la meditación y el estado mental creativo. Tuvo una gran influencia sobre ciertos comportamientos artísticos que dieron forma al movimiento Fluxus, cuyo propósito principal fue investigar y poner en práctica métodos varios que permitieran lograr la ampliación de la conciencia. Otro proceso a destacar es la desaparición. Vostell (también pionero del happening y del movimiento fluxus en Europa) por ejemplo, inventó el principio del “déchollage”, que se sirve formalmente de la destrucción y de la autodestrucción (en oposición al “collage”, en el que a menudo los objetos



Wolf Vostell, *Viaje de hormigón por la Alta Extremadura*, 1976

y los materiales intactos pero heterogéneos están yuxtapuestos) utilizando no solamente los acontecimientos visuales caóticos, su embrollo y su superposición, sino también los efectos psicológicos de su percepción. Entre todas las aplicaciones del principio “déchollage”, la ocultación bajo una capa de hormigón se distingue por una capacidad muy espectacular de expresar la violencia; en lugar de desaparición podríamos hablar casi de “destrucción”. Relacionado con la desaparición y la destrucción encontramos otro proceso: la destrucción de las palabras, que llevaron a cabo los letristas, inventando nuevos lenguajes.

Dentro de otro tipo de procesos, podemos señalar también la vuelta a la animalidad; como alusión a los instintos primarios del hombre, o como una transgresión de los límites de su identidad.

Finalmente, hablaremos también de procesos que se relacionan con la búsqueda de lo irracional. En la década de los cincuenta comienzan a valorarse los procesos espontáneos en diferentes ámbitos creativos; destacando la Beat Generation en literatura. En pintura surge Estética abstracta o “informal” que valora lo accidental; en lugar de partir de un significado para construir signos, se parte de la fabricación de signos, a los que posteriormente se da sentido. Podríamos hablar también de la intuición o proyección del inconsciente sobre el cuadro; según Jung, la intuición es una función natural, que proporciona cierta luz sobre lo que está más allá de las cosas, siendo el artista un ser intuitivo que percibe más allá de la realidad.



Clemente, *Agua y vino* (1981)



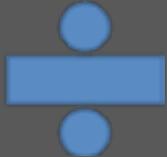
Uwe Bender (grupo The Schlumpers) 1943



Jackson Pollock

Estructuras artísticas

En este bloque se presta atención a creaciones de carácter fantástico. Según Jodorowsky, los modos en los que se desarrolla la imaginación corresponden a las cuatro primeras operaciones de las matemáticas: sumar, restar, multiplicar y dividir. Atendiendo a estas variables, veremos de qué operaciones se vale el arte fantástico para estimular nuestra imaginación y alejarse de ese uso normal del lenguaje: invertir las cualidades, humanizar plantas, animales y cosas, agregar lo que se ha perdido, extender la particularidad de un ser o cosa a todos los seres o cosas...

			
Ej: Agrandar (King Kong)	Ej: Empequeñecer (Hadas)	Ej: Repetir (<i>El triunfo de la muerte</i> , Brueghel)	Ej: Injertar (<i>The mermaid</i> , John William Waterson)
			

A través de la retórica visual veremos que se entiende por arte fantástico al que descubre mundos situados más allá de la realidad de nuestras vidas cotidianas, la cual podríamos tomar como grado cero. Consideraremos la realidad como la base o isotopía y la fantasía como alotopía; a tendiendo a diferentes niveles de irrealidad en interpretaciones, acoplamientos, tropos icónicos y tropos proyectados; hasta llegar a niveles en los que quizá la fantasía sea la isotopía y una pequeña referencia al elemento real sea la alteración o alotopía.

Con esto hemos tratado de hacer una aproximación objetiva a los distintos grados de realidad, hasta el punto en el que no queda más que una alusión a ella. Podríamos decir, a modo de conclusión, que el tropo proyectado es allí donde la fantasía lo invade todo y apenas queda referencia de la realidad como isotopía; y es en consecuencia donde se podría hablar con más propiedad de psicodelia.



Psicodelia y educación

Introducción

Retomando el comienzo de este trabajo, mencionábamos que el lenguaje habitual, la visión dividida, el sentido común y la hiperinformación a la que estamos sometidos condicionan nuestro rumbo. Así, cuando nos representamos verbalmente los procesos naturales, parece que existan cosas y acontecimientos que puedan ser tratados individualmente de un modo secuencial. Pero lo cierto es que, cualquier acontecimiento de la naturaleza implica y conlleva, en diversos grados, a todos los demás. Todo esto nos ha llevado a estudiar lo psicodélico como referencia experiencial en creaciones de carácter fantástico; puesto que este tipo de experiencias posibilitan cambiar la conciencia del entorno que nos rodea.

De la experiencia obtenida durante el desarrollo de la primera investigación, han ido surgiendo algunas certezas y algunas incertidumbres, muchas de las cuales no estaban tan claramente presentes en el origen del proceso. Sumando mi paso por la escuela de Magisterio y mi experiencia en el contexto educacional al conocimiento adquirido a lo largo de este proceso, creemos que sería un paso adelante coherente con el trabajo hacer una reflexión sobre cómo llevar estas concepciones psicodélicas y procesos artísticos al contexto de la educación, a sabiendas de la provisionalidad de la propuesta que aquí se presenta

Teniendo en cuenta que el arte tiene la capacidad de desmarcarse del sentido común (sus estructuras y límites) porque no responde a esta lógica (no separa el sujeto y el verbo, sino que, como autopoiesis, es un sistema con la capacidad de organizarse de tal manera que el único producto resultante es él mismo), debemos buscar la manera de hacer llegar esa capacidad transformadora y liberadora a la sociedad, siendo la educación la vía fundamental.

Es preciso que tengamos en cuenta, a la hora de identificar el problema, del contexto del que partimos. En los análisis de la actualidad oímos continuamente términos como tercer umbral, era digital... mientras, en las escuelas, los paradigmas aún vigentes en educación artística están todavía significativamente relacionados con los presupuestos de la Modernidad, con lo que se acepta y normaliza la subjetivación de un sujeto creador varón, occidental, blanco, heterosexual, de clase media alta... Se transmiten valores que generan percepciones dualistas del mundo, la educación de la mirada que se propone es productora de diferencia sexual y genera un yo enfrentado a la realidad exterior. Podemos resaltar dos consecuencias negativas del modelo de educación artística que se ofrece en los colegios; por una parte la interferencia en la construcción de la identidad de las personas (como individuos o como colectivo); y por otra, el que se siga alimentando la imagen del arte como espacio elitista y feudo de algunas figuras artísticas, y manteniendo el arte separado de la vida y de las personas, privándoles, entre otras cosas, de la experiencia psicodélica en su sentido más amplio, de la capacidad de trascender cualquier idea prefijada.

Contexto: era digital

Autores como Nicholas Negroponte, Javier Echeverría o Toffler, al hilo de ese tipo de reflexiones, ordenan los entornos sociales de la siguiente manera:

- Entorno natural: Tiene como rasgo identificar a las personas como seres naturales o nacidos en un lugar determinado. Se dio en las etapas tempranas de la historia cuando aún no existían las grandes ciudades e incluso cuando el hombre era nómada, y continuó hasta que se estableció en grupos culturales que no conformaron civilizaciones.

- Entorno urbano: Identifica a las personas por medio de su lugar de residencia; es decir, no necesariamente el lugar donde nacieron sino donde han decidido vivir. Surge cuando se establecen las primeras grandes civilizaciones y se acentúa con las ciudades. En la actualidad este entorno sigue prevaleciendo y más que civilizaciones se habla de estados o naciones.
- Entorno de Red Virtual: Surgió en el siglo XX gracias a la era digital. En él no es ni lo natural, ni la residencia lo que identifica al hombre; ha habido un cambio: desde dónde, a qué y cómo me conecto desde una computadora. Así, los dueños del tercer entorno no son los gobiernos sino las empresas del aire y las redes, es decir los grandes negocios de las telecomunicaciones. El Entorno de red virtual no tiene ciudadanos, sino clientes. Ha superado las fronteras de los países posibilitando la globalización, los negocios se han transformado creando el comercio electrónico y además aparece una cibercultura que usa Internet con un amplio carácter de libertad.

Esta distinción nos permite entrever la importancia de los medios digitales y su relación con la democracia y/o el poder. Enmarcados como estamos en ese entorno de red virtual, el acceso a la información ha crecido de forma exponencial y como consecuencia la dependencia de la pantalla, lo que hace que la imagen adquiera una importancia mayor aun de la que ya tenía. El control que los padres/madres educadores y educadoras pueden tener sobre el acceso de estos/as jóvenes a esas imágenes también es menor, ya que en gran medida no pueden interceder en la difusión (internet, móviles, videojuegos)...

En gran medida, los niños y adolescentes conforman su identidad en base a las imágenes que reciben, éstas tienen un poderoso papel: impactando, afectando, conformando... a veces imponiendo convencionalismos o un imaginario que atenta contra nuestra dignidad. Ante el fenómeno de la globalización, la educación artística puede proporcionar a los alumnos claves para “navegar” en este entorno complejo y en perpetua agitación. En este mundo audiovisual que nos rodea, trabajar las imágenes debiera ser materia obligatoria.

Construcción de la identidad: “Yo frente a los otros”

La narrativa predominante en nuestras escuelas es la que conecta con la tradición civilizatoria generada con la expansión colonizadora europea desde el siglo XVI, y de manera especial, desde el XVII con los imperios británico y francés. Uno de los resultados de esta narrativa es la construcción de una visión del “nosotros” y de “los otros” determinada, como hemos dicho, por la hegemonía del hombre blanco, cristiano y occidental (europeo entonces, y ahora sobre todo estadounidense). Esta narrativa se proyecta en la selección de unos conocimientos escolares en las que el “otro” (el que no forma parte del “Nosotros” hegemónico) es presentado en una posición de subordinación –por la que ha de ser civilizado, y por tanto justificadamente explotado y despojado de sus saberes-. De aquí que, en buena medida, la visión que se presenta en la Escuela sobre el conocimiento y los saberes está mediada por la idea de dominación cultural que hace ver tratar al otro como subalterno. Este Otros sería el niño, la niña y los jóvenes, y en buena medida, los docentes y familias.

En nuestro contexto, en el que las subjetividades se construyen y transitan de maneras reflexivas y corporeizadas, la relevancia de las representaciones visuales adquiere un papel fundamental. No sólo por su omnipresencia, sino por su fuerte poder persuasivo: se asocian las prácticas culturales (lo que significa que forman parte de lo que está pasando), se vinculan a experiencias de placer (se presentan de forma agradable, con una retórica visual y narrativa atractiva y produce satisfacción) y se relacionan con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican).

Además, las representaciones visuales conectan con la constitución de los deseos, en la medida en que enseñan a mirar y a mirarse, y contribuyen a construir representaciones sobre sí mismos y sobre el mundo (lo que constituye la realidad). Estos cambios tienen una importante influencia en la educación, por ello debemos aproximarnos desde una perspectiva crítica a las representaciones visuales con las que se vinculan los niños, las niñas y los jóvenes, prestando especial atención a sus formas de apropiación y resistencia. En ese sentido, Fernando Hernández defiende una narrativa alternativa para la educación, teniendo en cuenta la distancia entre la “pedagogía cultural” (el papel que juegan las representaciones y las manifestaciones de la cultura popular con la que niños, niñas y jóvenes se relacionan fuera de la Escuela, y que tienen un importante papel en la construcción de subjetividades) y la “pedagogía escolar”; reconocer la distancia entre cómo educa la Escuela y cómo educan los medios de la cultura visual popular y las artes visuales.

Escuela

Las reformas educativas que de forma periódica propugnan los gobiernos se adaptan y responden a las narrativas dominantes. Narrativas que son fijadas por organismos internacionales y casi siempre se vinculan al mantenimiento y la transformación del sistema de relaciones económicas y laborales.

En cuanto a las propuestas de Educación de las artes visuales, se apoyan generalmente en procedimientos y prácticas del siglo XIX, las cuales se adhieren a visiones y propósitos del arte confortables y sin pretensiones. Esta situación requiere revisar los fundamentos teóricos, epistemológicos, disciplinares y pedagógicos de la Educación de las artes visuales.

Debemos plantear un interrogante sobre 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. Volviendo a palabras de Marcuse: siendo conscientes de los mecanismos de dominación y su estética, recuperar la capacidad de transgresión. Para ello, debemos analizar, entre otras cosas, la estética de las experiencias de socialización: el entorno construido, el entorno simbólico, el entorno social. Y también realizar propuestas metodológicas de interpretación y práctica: intertextualidad, deconstrucción, análisis crítico del discurso; prestando atención al contexto cultural y al proceso de recepción y no sólo al de producción de imágenes.

Un análisis de la educación artística como un espacio donde, como en la psicodelia, poder imaginar alternativas a lo real, como en la psicodelia, para que la Escuela sea un espacio que favorezca la equidad y la emancipación de los individuos.

Bibliografía

- ACASO, M. *La educación artística no son manualidades*. Catarata, Madrid, 2009.
- AGUIRRE, A. *Cultura e identidad cultural*. Bardenas, Barcelona, 1997.
- AMEZTOY, V.: *Eliztarrak-Mundutarrak/Sagrado-Profano*. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia, Koldo Mitxelena Kulturunea y Arteleku, 2000.
- BARTHES, R.; *Como vivir juntos*. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones, 2003.
- BERGER, J.: *Algunos pasos hacia una pequeña teoría de lo invisible*. Madrid: Ardora, 1997.
- BLAKE, W.; BLOOM, H.; ERDMAN, D.V.: *The complete poetry and prose of William Blake*. Los Angeles: University of California Press: 1982.
- CARRERE, A.; SABORIT, J.; *Retórica de la pintura*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.
- CATALÁN, C.: *Daniel Txopitea. El recolector de sueños*. Centro Cultural Montehermoso Kulturunea / Vitoria-Gazteizko Udala, 2000.

- CHENG, F.: *Vacío y plenitud*. Madrid: Ediciones Siruela, 1993.
- CLARKE, T.; GRAY, C.; RADCLIFFE, C.; NICHOLSON-SMITH, D.: *La revolución del arte moderno y el moderno arte de la revolución; Sección inglesa de la internacional situacionista*. Logroño: Pepitas de calabaza, 2007.
- COOPER, H.: *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2002
- DUFRENNE, M.: *Fenomenología de la experiencia estética*. Valencia: Frenando Torres, 1982.
- ESPINO, L.; MARTIN, J.; TURNER, E.; *Outsider. Arte fuera de serie*. Madrid: Eneida, 2008.
- FAUCHEREAU, S. ed., DURÁN D. coautor. *En torno al Art Brut*; [Madrid: Círculo de Bellas Artes](#), 2007.
- FROMM, E.: *El arte de amar: una investigación sobre la naturaleza del amor*. Barcelona: Paidós, 2007
- G. CORTES J.M.; *Orden y caos : un estudio cultural sobre lo monstruoso en las artes*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- GONZÁLEZ DE DURANA, J.: *Vicente Ameztoy*. Vitoria-Gasteiz: Artium, 2003.
- GUASCH, A.M.: *Arte e ideología en el País Vasco (1940-1980): un modelo de análisis sociológico de la práctica pictórica contemporánea*. Madrid: Akal, 1985.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid, 1996.
- HUXLEY, A.: *Las puertas de la percepción; Cielo e infierno*. Barcelona: Edhasa, 2001.
- JODOROWSKY, A.: *La danza de la realidad: (psicomagia y psicochamanismo)*. Barcelona: Siruela, 2001.
- JODOROWSKY, A.: *Psicomagia*. Barcelona: Siruela, 2005.
- LEARY, T.; METZNER, R.: *The Psychedelic Experience*. London: Penguin, 2008.
- MARAFIOTI, R.: *Charles S. Peirce: el éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2005.
- MARCHÁN FIZ, S.: *Del arte objetual al arte de concepto (1960-1974): epílogo sobre la sensibilidad "posmoderna"*. Madrid: Akal, 1997.
- MARCUSE, H.: *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel, 1987.
- MARCUSE, H.: *La dimensión estética*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2007.
- MASTERS, R. HOUSTON, J.: *Psychedelic art*. New York: Grove Press, 1968
- MENDEZ, L. *Antropología de la producción artística*. Síntesis, 1995.
- MERINO, J.L.; KORTADI, E.; RUIZ DE EGUINO, I.: *Daniel Txopitea*. Donostia: Kutxa Fundazioa, 1998.
- ORWELL, G.: *1984*. Barcelona: Ediciones Destino, 1989.
- PEPPIAATT, Michael, *Francis Bacon; Anatomía de un enigma*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1999, p.162.
- PRECKLER, A.M.: *Historia del arte universal de los siglos XIX y XX*. Madrid: Editorial Complutense, 2003.
- PUJOL, O.; VEGA, A.: *Las palabras del silencio. El lenguaje de la ausencia en las distintas tradiciones místicas*. Madrid: Trotta, 2006.
- SÁENZ DE GORBEA, X; TXOPITEA, D.: *Jakin, pentsau, amestu*. Bilbao: Vegap, 2004.
- Simposio "Happening, Fluxus y Otros Comportamientos". Ponencias y comunicaciones: *Simposio "Happening, fluxus y otros comportamientos artísticos de la segunda mitad del siglo XX"*. Mérida: [Editora Regional de Extremadura](#), 2001.
- TAYLOR, C. *La construcción de la identidad moderna*. Paidós, Barcelona, 1996.
- TXOPITEA, D. y A.: *Zarautz bihotz-bihotzetik*. Zarautz: Ayuntamiento de Zarautz/Kultura saila, 1997.
- VEGA, A.: *Arte y santidad. Cuatro lecciones de estética apofática*. Pamplona: Cátedra Jorge Oteiza, 2005.
- WATTS, A., *Budismo: la religión de la no-religión*. Barcelona: Kairós, 2005.
- WATTS, A.: *El camino del zen*. Barcelona: Pocket Edhasa, 1980.
- WATTS, A.: *La sabiduría de la inseguridad*. Barcelona: Kairós, 1994.
- WATTS, A.: *Memorias: autobiografía 1915-1965*. Barcelona: Kairós, 1999.
- WILBER, K.: *La conciencia sin fronteras: aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Barcelona: Kairós, 1998.
- WILBER, K.: *Los tres ojos del conocimiento: la búsqueda de un nuevo paradigma*. Barcelona: Kairós, 1999.
- ZUAZO, I.: *Un camino hacia el ser, educación artística para el desarrollo de la conciencia*. Leioa:

Universidad del País Vasco, 2002.
ZURIARRAIN, R.; RINNEKANGAS, R. coaut; GOLVANO, F. coaut: *Zuriarrain*. Donostia: [Gipuzkoako Foru Aldundia/ Diputación Foral de Gipuzkoa](#), 2005.

Páginas Web

<http://alweb.ehu.es/procesosdecreación/>
<http://bdigital.uao.edu.co/bitstream/10614/398/1/Articulo%201%20habladurias%20no.%204.pdf>
<http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS9999110027A.PDF>
<http://trascendentalism.blogspot.com/2006/06/psicodelia.html>
<http://www.artbrut.ch/>
http://www.arteindividuoy sociedad.es/articulos/N21/Belen_Leon.pdf
<http://www.arteleku.net/programa-es/archivo/arte-y-saber/arte-y-saber>
<http://www.centro-de-semiotica.com.ar/groupeM.html>
<http://www.criticarte.com/Page/ensayos/text/FrancisBacon.html>
<http://www.imaginaria.org/dazil.htm>
http://www.losclaveles.info/sevilla/index.php?option=com_alphacontent§ion=9&cat=32&task=view&id=1162&Itemid=175
http://www.proa.org/exhibiciones/pasadas/inconsciente/exhibicion_fr.html
http://www.replica21.com/archivo/articulos/s_t/368_springer_diferen.html
<http://www.rosavalverde.com/html/SMartin.pdf>
<http://www.scribd.com/doc/9264908/Una-superacion-del-arte-Mayo-del-68-o-el-espectaculo-de-la-sociedad>
<http://www.wikipedia.org>
http://www.wolkoweb.com.ar/apuntes/textos/retorica_s_p.rtf



Indagar nuestra historia e identidades

Aprender es conocer y construir historias y representaciones entrelazadas

José Pedro Aznárez López y Águeda Beatriz Mangas Hernández
Universidad de Huelva

Resumen

Una compleja trama en la que se entrelazan infinidad de relatos y representaciones es la que posibilita el surgimiento de la realidad -que es un constructo socio-cultural extraordinariamente complejo y de carácter sistémico- y también es la base de nuestra memoria y nuestro self. Aprender a navegar de manera crítica por esa trama, a actuar sobre ella (tener capacidad de agencia), es una necesidad acuciante en un mundo progresivamente más complejo. Sin embargo, la Escuela sigue facilitando un relato único y unívoco, que sugiere una realidad homogénea y predecible y mantiene dinámicas de trabajo simplificadoras.

Las artes visuales tienen un papel decisivo en el proceso de construcción de lo real, creando espacios de experiencia y conocimiento que están totalmente ligados a nuestras vidas y nuestra realidad hasta el punto de ser indiscernibles de ellas. Nuestra capacidad de agencia tiene de hecho mucho que ver con el modo en que nos relacionamos con ellas -interpretándolas, viviéndolas, atribuyéndoles sentido,...-o en que las manejamos/creamos. Desde nuestra Universidad trabajamos hace años para ayudar a los estudiantes a elaborar narrativas que les permitan una comprensión crítica de lo real y la actuación (incluso activista) sobre la realidad.

A modo de introducción. Un niño muerto hace mucho tiempo... un mundo al que accedemos a pesar de no existir ya y de que no estamos en él

En los Museos Vaticanos se conserva un pequeño sarcófago romano de mármol blanco, que hace unos veinte siglos guardó un cadáver infantil. En su cara frontal aparece tallado con esmero un friso en el que muchos niños, vestidos con túnicas, están jugando.

Un puente invisible se establece entre nosotros, el niño muerto, los niños jugando. La evidencia de la ausencia en ese artefacto vacío que ya no contiene nada, pero en el que otros padres depositaron un cuerpecito inerte, paradójicamente nos hace percibir de modo más intenso nuestra propia corporalidad, tan distinta de la inexistencia del cuerpo del *otro* muerto. Y aunque no hay ya *otro*, somos capaces de concebirlo, de imaginarlo, y de sentir que fue una muerte temprana. Solemos pensar que no es “justo” que los niños mueran, ni los jóvenes tampoco; morir debería ser cuestión de personas de edades muy elevadas... Paradójicamente, las imágenes de los pequeños jugando ajenos a cualquier tragedia, centrados en “su” ahora, esa sensación de infancia truncada, de tiempo acabado de manera anticipada. Con melancolía, creemos percibir el rastro de un dolor que nos conmueve.

También la mortalidad de ese otro desaparecido nos recuerda la nuestra.

Pero no hay tristeza ni dolor alguno “en” el sarcófago; éste no los posee. Por el contrario, es un objeto inerte, de piedra, sobre el que se han esculpido alegres escenas de niños (escenas “encantadoras”).

Si este sepulcro puede evocar tantas cuestiones no es porque las porte, sino porque –como resulta obvio-, no sólo vemos lo que vemos. *Vemos de una manera relacional*; establecemos relaciones continuamente entre lo que miramos y lo que sabemos, nuestros sentimientos, nuestros

recuerdos personales, lo que nos cuentan, las normas sociales, los ritos...

Vemos más allá del objeto, más allá del aquí y ahora. La historia de una muerte trágica y el rastro del dolor consecuente se nos hacen presentes porque somos capaces de revivir lo pasado, de imaginar, de empatizar, de encontrarnos en el otro, de sentir dolor con su dolor, amargura con su amargura. Podemos casi rozar mentalmente los cuerpos que lloraban, se estremecían, se derrumbaban, aunque se trata de un dolor y una amargura reconstruidos, elaborados por nosotros mismos. Nuestra memoria (incluida nuestra memoria emocional) nos permite tender estos puentes, cruzarlos, traer el pasado a nuestras propias vidas e integrar un dolor y una tragedia de hace mucho tiempo en nuestras historias emocionales, en nuestra *experiencia* de vida.

Nuestra experiencia,... de esto se trata especialmente. Si limitásemos nuestra experiencia y conocimiento a lo que directamente nos ocurre, sería muy limitada. Apenas contaríamos con otro pasado que el de nuestro recuerdo biográfico. Pero nuestra experiencia se extiende hacia el pasado de manera ilimitada gracias a las historias y representaciones que han hecho otras personas, gracias a las huellas y los restos que somos capaces de interpretar. Se extiende igualmente hacia otras tierras y otras gentes mediante fotografías, libros, películas, tarjetas postales, noticias en los media, museos, conversaciones,... Se extiende también hacia lo fantástico, lo proyectado, lo futurible, lo mítico, lo legendario, las fábulas, los ejemplos abstractos, la literatura y el cine de ficción, las situaciones hipotéticas,... Vivimos vidas expandidas, enormemente expandidas. Creemos estar viviendo en presente, y en el ahora, pero ese aquí y ahora es inseparable de los lazos que establecemos más allá del tiempo y el espacio gracias a nuestro peculiar funcionamiento cerebral,... y cultural. Pues cada cerebro funciona de manera indiscernible de la cultura desde la que mira.

En el exterior del Vaticano, y a no mucha distancia de la sala del museo donde está el sarcófago infantil, un antiguo y reutilizado sarcófago de estrígilos –también romano-, sirve de taza a una fuente de agua fresca. La mayoría de las personas beben o rellenan sus pequeñas botellas de plástico despreocupadamente, ignorando que la taza de la fuente albergó también un cuerpo muerto. Ya no hay empatía, ni melancolía, ni encuentro. Para la mayoría de la gente se trata sólo de una fuente con la que aliviar el calor del verano italiano.

¿Dónde radica entonces la realidad de cada sarcófago, su verdad, su “mensaje”? Obviamente no están en ellos, no les pertenecen. El significado y experiencia que encontramos y vivimos en los objetos –incluidas las obras de arte- son el resultado contingente, provisional, de las relaciones que establecemos con ellos. Los sentidos y significados de las obras de arte sólo en parte están dados por la representación y, por el contrario son externos a ellas, son emergencias que surgen y cambian y que dependen de las circunstancias, expectativas, relatos y representaciones desde los que accedemos a ellas.

Sin un relato que contenga la información oportuna, el sarcófago de estrígilos es solo una pila ornamentada en la que beber agua. Conforme ese relato nos habla de que “eso” fue una tumba, nuestra mirada cambia. Si cargamos de detalles escatológicos el relato, si teñimos emocionalmente nuestras miradas, es fácil que sintamos un fugaz escalofrío al acercarnos a beber en esa sepultura abandonada. O tal vez no sintamos nada. Sea una u otra nuestra reacción, lo único que hace es mostrarnos que incluso nuestras emociones, que solemos considerar algo muy íntimo y “auténtico”, son emergencias coyunturales, respuestas muy variables y dependientes de las relaciones que previamente hemos establecido.

Asumir la falta de significado propio de los objetos –y de la experiencia en general-, exige un cambio radical en nuestra manera de contemplar el mundo (y de contemplarnos a nosotros mismos). Y exige también un cambio radical en nuestro modo de concebir lo que es conocer y aprender. Conocer y aprender tienen que ver sobre todo con el modo en que las representaciones

y relatos que nos acompañan se entrelazan entre sí y con otros muchos relatos, imaginarios, creencias, etc. hasta hacer que veamos, sintamos, experimentemos, comprendamos... tal y como lo hacemos; tiene que ver igualmente con el modo en que construimos –mental y socialmente– historias que dan sentido a la realidad, a lo que nos ocurre, a nuestras vidas. Sin embargo, no siempre ha sido esto evidente ni se ha aceptado como válido.

Transitando desde una manera de mirar simplificadora a otra compleja

Hubo sin duda una voluntad de verdad en el siglo XIX que no coincide ni por las formas que pone en juego, ni por los tipos de objetos a los que se dirige, ni por las técnicas en que se apoya, con la voluntad de saber que caracteriza la cultura clásica. Retrocedamos un poco: en ciertos momentos de los siglos XVI y XVII (y en Inglaterra sobre todo) apareció una voluntad de saber que, anticipándose a sus contenidos actuales, dibujaba planes de objetos posibles, observables, medibles, clasificables; una voluntad de saber que imponía al sujeto conocedor (y de alguna manera antes de toda experiencia) una cierta posición, una cierta forma de mirar ; y una cierta función (ver más que leer, verificar más que comentar); una voluntad de saber que prescribía (y de un modo más general que cualquier otro instrumento determinado) el nivel técnico del que los conocimientos deberían investirse para ser verificables y útiles. (Foucault, 2008:21)

Nuestra mirada es inseparable del paradigma que ha dominado Occidente desde el cartesianismo (Morin, 2001), asentado en una afirmación fuertemente ideológica: el conocimiento científico es “transparente” y hace posible aprehender y describir las cosas tal y cómo son. El conocimiento científico permitiría un acceso directo y objetivo a lo real: eso haría de él un conocimiento necesario (no puede ser de otra manera que como es), universal y absolutamente fiable.

Afirmar la existencia de una realidad preexistente al sujeto, estable en lo fundamental, objetiva y universal es un acto trascendental. Supone situar de un determinado modo nuestra relación con toda la realidad, y con nosotros mismos. Según esta “voluntad de verdad”, la realidad estaría frente a nuestros ojos, como una verdad que reverberase (Foucault, 2008), y el problema del conocer se limitaría únicamente a leer esa realidad. La ciencia, con su lenguaje objetivo, se limitaría a describir la realidad, a “descubrirla” y “leerla” y a presentarla de una manera lógica, ordenada, coherente y unitaria. Y puesto que resulta obvio que hay interpretaciones divergentes sobre cualquier objeto o situación que podamos concebir, sería preciso eliminar cualquier atisbo de subjetividad y acceder a una interpretación que no sería tal, sino más bien una constatación, o como mínimo una hipótesis, “científica”. Daría un poco igual la naturaleza del objeto a observar o de si se trata de una ciencia exacta o de una humana porque, como señala Carretero (2008: 13), “*En líneas generales, la consagración de la razón moderna está guiada por un manifiesto propósito: constreñir la ambivalencia propia de la experiencia social de acuerdo a los cánones de un modelo de racionalidad que habría adoptado unos patrones importados desde el dominio de las ciencias naturales. Este espíritu se proyectará sobre el ámbito de las ciencias de lo social*”

De la mano de este modelo de Ciencia, aliado a un desarrollo espectacular de la técnica, el conocimiento ha podido crecer y avanzar como nunca lo había hecho. Pero paralelamente, como señala Morin (2001), ese avance se ha realizado a costa de una mirada simplificadora y reduccionista, que ignoraba amplias parcelas de realidad en un intento por limitar el conocimiento a la recopilación de datos objetivos y cuantificables procedentes de observables concretos. Y al centrar su atención de manera casi exclusiva en lo mensurable y concreto de objetos y procesos, se pasaba por alto que por sí mismo no son nada, no poseen sentido. Como señalamos antes, una

partícula subatómica –o un enorme trozo de roca, da igual el tamaño y el nivel de realidad en que nos movamos- adquieren sentido a partir de las relaciones que establecen con aquello que les rodea. Y con nosotros...

Lo que conocemos como realidad es lo que aprehendemos de procesos sistémicos entrelazados infinita e inacabablemente

No existe algo así como una “lectura directa” de la experiencia, de lo real. Existen posibles interacciones cognitivas con lo real, distintas experiencias de lo real. Cualquier observable, incluso los que parecen provenir de la percepción directa de las propiedades elementales de los objetos, supone la existencia de una previa construcción de relaciones por parte del sujeto, quien ya lo ha objetualizado y procede en realidad a su interpretación. Los datos más elementales y más puros que tomemos de un “observable” corresponden al esquema interpretativo desde el que tomamos los datos. Por supuesto, podemos extraer datos objetivos de lo real (el peso atómico de tal componente, la edad de un sujeto, la distancia en Km entre dos puntos por una determinada carretera, las medidas de un cuadro), pero esos datos los obtenemos de un observable al que accedemos desde ese esquema interpretativo previo y con unas unidades de medida o conceptualización también previas. Y esos datos sólo son útiles en la medida que se incorporen a un esquema interpretativo amplio, que es ajeno al objeto (y al dato) en sí, lo que hace aún más evidente el carácter interpretativo del conocimiento, incluso del más científico. García lo ilustra muy bien con un ejemplo tomado de Russell Hanson (1958):

«El niño y el profano pueden ver: ellos no son ciegos. Pero ellos no pueden ver lo que ve el físico: ellos son ciegos con respecto a lo que éste ve. Nosotros podemos no oír que el oboe está desafinado, aunque esto sea dolorosamente obvio para un músico (quien, incidentalmente no oye los tonos y los interpreta como estando desacorde sino que simplemente oye el oboe desafinado). Nosotros simplemente vemos la hora; el cirujano simplemente ve la herida aséptica; el físico ve el sobrecalentamiento del ánodo del tubo de rayos X. Hay un número indefinidamente grande de maneras de ver constelaciones de líneas, formas, manchas. Por qué una configuración visual puede ser vista diferentemente, es cuestión de la psicología; pero que puede verse diferentemente es una cuestión importante en cualquier análisis de los conceptos de ver y observar.»
(Russell Hanson, en García, 2008: 41)

El músico está tomando unos “datos”, el espectador otros, cuando ambos escuchan la misma melodía y el mismo oboe. El pintor que, con su caballete plantado sobre la tierra, mira un girasol en medio del campo, se apresta a traspasar al lienzo unos ciertos observables, el agricultor que sembró el girasol mira otros; el girasol es el mismo. Es el punto de vista, el acceso que cada uno de ellos hace al sistema en que el girasol está, lo que lo hace cambiar. Para el pintor el girasol es parte de un sistema de formas y colores, de mercado artístico y valor estético, de técnicas pictóricas y temas posibles para una exposición (y es también una historia previa que pasa por los girasoles de Monet o de van Gogh, por el modo en que fueron pintados, por los precios que han llegado a alcanzar, por la popularidad de sus cuadros entre la gente, etc.). Para el agricultor es parte del sistema de producción agrícola, de su vida más material y de su labor como profesional (que incluye el control de plagas, el abonado, el riego, el trabajo de la tierra, la recolección, etc., nada de lo cual probablemente esté en la mente del artista en tanto pinta)... Las dos miradas son “reales” y recogen datos “objetivos”; ninguna de ellas es mejor que la otra. Simplemente corresponden

a enfoques distintos y -como cualquier mirada especializada- son miradas simplificadoras, que limitan la complejidad de lo real y se quedan sólo con una parte de ello.

Por supuesto, podemos juntar la mirada del pintor y la del agricultor, y –sin duda alguna- obtendremos una mirada menos reductora. Y éstas a su vez con la del economista, el geógrafo, el ingeniero agrónomo, el político, etc. Pero aun juntando todas las miradas y todos los saberes posibles, no obtendremos “la verdad”. No es únicamente un problema de cantidad de conocimiento: la evidencia de que un mayor conocimiento enriquece nuestra mirada no debe hacernos caer en la “ilusión de completud”, que es una forma más de simplificación porque sigue considerando la existencia de una sola realidad objetiva, y pretende alcanzarla abarcando todos los conocimientos posibles sobre ella. Se trataría de un empeño imposible –no podemos abarcar todos los conocimientos posibles-, pero sobre todo se trataría de una mirada que sigue ignorando el meollo de la cuestión, que es el de que las cosas toman sentido y significado (y su uso, su relevancia, etc.) según el momento en que las interpretamos y dependiendo de lo que “hagamos” con ellas, de la experiencia en que se integren. Todo lo que podamos concebir, aún lo más concreto y pequeño, está inserto en complejísimas redes de relaciones (a las que afectan y por las que son afectadas, a las que significan y por las que son significadas), y podemos acceder a ello de mil maneras diferentes. Completud no es lo mismo que complejidad, y el problema del conocimiento es justamente que tiene que asumir la complejidad de lo real y su carácter sistémico.

A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (Morin, 2001; 32)

Tenemos que entender la realidad –y la vida- como un proceso continuo de interacciones sistémicas, tal y como la propia ciencia ha acabado por desvelar (von Bertalanffy, 1993). Nosotros mismos somos sistemas (vivos y conscientes, pero sistemas). Todo lo real es fruto de las interacciones, es resultado de innumerables procesos entrelazados (a menudo de manera recursiva, en bucle), en que tan importante es lo concreto –el caso de los objetos- como las relaciones entre éstos, en que tan importante es lo que existe en un momento –objeto, proceso, sujeto- como lo que lo ha hecho posible o las finalidades hacia las que parece orientarse.

La realidad es un trenzado polidimensional en que cada punto es inseparable de los demás (incluido el “punto de vista” con que es abordada). Al percatarnos de ello, nos hacemos conscientes de que lo real puede ser abordado de muchas maneras distintas, dependiendo del momento del sistema al que accedamos, de las interacciones que prioricemos, de los procesos en que nos centremos. Según el acceso que hagamos a lo real, obtendremos respuestas diferentes, “realidades” diferentes. Por eso señala García (2008: 39) que “ningún sistema está dado en el punto de vista de la investigación. El sistema no está definido, pero es definible. Un sistema complejo no está delimitado de antemano –pues es inseparable de todos los sistemas con que interactúa-, y son los sujetos que lo observan los que trazan sus límites y el modo en que va a ser abordado. Un abordaje empobrecedor nos ofrecerá un panorama pobre, un abordaje consciente de la complejidad, procurará concebir la realidad como compleja (aunque nunca, insistamos, como completa, pues siempre será consciente de lo limitado y limitador de cualquier abordaje).

Frente al sueño de la verdad y la realidad resplandecientes que sólo habría que descubrir, nos encontramos con que es nuestra mirada la que va haciendo emerger facetas, realidades diferentes, lo que aparentemente contradice el énfasis cartesiano –adoptado por la ciencia más tradicional-

de eliminar al observador, de evitar que su subjetividad esté presente en la observación y pueda interferirla. Como señala Morin (2001: 64): “*El mundo no puede aparecer como tal, es horizonte de un eco-sistema del eco-sistema, horizonte de la physis, no puede aparecer sino es para un sujeto pensante, último desarrollo de la complejidad auto-organizante.*” Por su parte, von Bertalanffy (1993: XVII) escribía que “*La percepción no es una reflexión de «cosas reales» (cualesquiera que sea su condición metafísica), ni el conocimiento una mera aproximación a la «verdad» o la «realidad». Es una interacción entre conocedor y conocido, dependiente de múltiples factores de naturaleza biológica, psicológica, cultural, lingüística, etc. La propia física nos enseña que no hay entidades últimas tales como corpúsculos u ondas, que existan independientemente del observador. Esto conduce a una filosofía «perspectivista».*”

Conocer es inseparable de los sujetos y de enfoques/experiencias circunstanciales

Exigimos, como no podía ser de otra manera, a los científicos que sean “objetivos” cuando estudian las mutaciones de un determinado gen, el modo en que nos infecta el virus del SIDA, las interacciones entre partículas o la velocidad a la que pueden viajar los neutrinos. No sería deseable que la afectividad o los intereses particulares afectaran a este tipo de cuestiones y pusieran en peligro, por ejemplo, la eficacia de una vacuna o los cálculos necesarios para construir un PET. Pero esa “objetividad” necesaria para garantizar la calidad de un conocimiento, de una tecnología o de un proceso, no puede confundirse con el espejismo de una *realidad objetiva* que hemos venido criticando. El sujeto está en la base de todo conocimiento. Incluso en casos como estos, en que procuramos una separación total de la subjetividad, el conocimiento que obtenemos no deja de ser resultado del lugar que ocupa el observador. Es el observador el que selecciona un cierto fragmento de la realidad, y el que accede a ese fragmento de lo real con unos objetivos concretos (que dependen de su cualificación y creencias, sus expectativas, su predisposición, su deseo, su lugar social,...), que le hacen seleccionar unos datos y no otros, buscar un cierto tipo de conocimiento y no otro. Construye conocimiento para sí y para otros sujetos; no le es útil cualquier conocimiento, ni lo puede plantear de cualquier forma, sino sólo en la medida en que le es comprensible, manejable y útil¹. Es decir, en la medida en que es un conocimiento humano.

Hay que insistir en que *el observador no es un sujeto aislado; existe en una especie, una sociedad, una cultura determinadas* que construyen en grandísima medida no sólo los espacios, tiempos o estructuras económicas, políticas, sociales,... posibles -y por tanto, las posibilidades de tener experiencia y/o actuar-, sino incluso su propia mirada. La sociedad y la cultura se imprimen en los cerebros concretos (Morin, 2006a) y también en los cuerpos (a través de la alimentación, la medicina, las prácticas culturales) como recuerda Sapolsky (2007). Ese *imprinting* a veces los conforma hasta extremos increíbles. En este sentido conviene recordar que los seres humanos

1 No puede tampoco ser separado de nuestra existencia e intereses como sujetos y/o sociedades o de las estructuras, herramientas y prótesis humanas (empezando por el lenguaje). Si investigamos el virus del SIDA o las mutaciones genéticas es porque son conocimientos que esperamos poder aplicar para prevenir y curar el SIDA que infecta a individuos concretos, o para actuar en la mejora genética de individuos concretos. Y alteramos la genética de plantas y animales porque nos es útil a nosotros como sujetos (comeremos mejor, viviremos más, trabajaremos menos,...), del mismo modo que la física de partículas nos resulta un conocimiento especialmente valioso porque tiene que ver con la posibilidad de entender mejor el mundo que nosotros habitamos, y de actuar en él mediante una tecnología que alarga o mejora nuestras vidas.

En último término, es nuestra insaciable curiosidad, una particularidad de la que nos ha dotado la evolución y que a diferencia de otros primates no se acaba con el desarrollo adulto (Morin, 2006c), la que nos empuja a saber más y más... el saber se expande gracias a sujetos concretos cuya curiosidad no se agota. Conocer nos resulta provechoso y, a menudo, también placentero. Nos resulta provechoso y placentero a nosotros; a nosotros sujetos.

son inseparables de sus invenciones: no podríamos pensar como lo hacemos sin el lenguaje o los sistemas aritméticos, por ejemplo. Ambos funcionan no como herramientas, sino como “prótesis” (Broncano, 2009) que hemos unido a nuestros cerebros hasta hacernos inseparables de ellas. Y son muchas las prótesis de que nos hemos ido dotando, hasta ir haciendo de nosotros seres mixtos, íntimamente ligados a nuestro ser.

Para obtener y poder conservar el conocimiento –incluido el científico-; para poderlo recombinar y transformar con nuevos conocimientos, tecnologías, placeres, etc. necesitamos el lenguaje, las imágenes, la matemática, códigos específicos, técnicas estandarizadas y reproducibles, saberes previos,... que no existen sino como productos humanos que toman sentido intersubjetivamente. No puede crear conocimiento sin ellos, ni tampoco conservarlos o transmitirlos. Es imposible cuantificar un porcentaje de infestación por VIH sin poseer antes un corpus de conocimientos intersubjetivos inmenso. Conocimientos humanos, a veces tan arbitrarios -y a la vez normativos- como el mismísimo lenguaje que precisamos para pensar y comunicar. En verdad, todo es inseparable de lo social; la investigación sobre el SIDA que hemos propuesto como ejemplo se da dentro de estructuras sociales (que posibilitan por ejemplo la existencia de sujetos “investigadores” liberados de otras cargas por parte de la comunidad), que facilitan marcos institucionales y redes de relaciones (hospitales, laboratorios, universidades, centros científicos,... bases de datos, bibliotecas, organizaciones científicas, revistas y publicaciones,...) y forman parte de sistemas culturales y económicos muy amplios.

La realidad, incluso la más concreta, está pues mediada por lo humano; accedemos a ella siempre desde lo humano –subjetivo y social a la vez-, de modo que cualquier cosa que vemos y o conocemos está “cargada de teoría”, esta medida y mediada por cuestiones anteriores al acto de aprehenderla:

Lo concreto sólo puede ser considerado cuando se han tomado en cuenta una multiplicidad de relaciones, equivale a afirmar que no hay una “lectura pura” de la experiencia, y que toda experiencia “está cargada de teoría”. Conocer significa establecer relaciones en una materia prima que, sin duda, es provista por la experiencia, pero cuya organización depende del sujeto cognoscente. Esto excluye que el conocimiento de la realidad se genere por observaciones y por generalizaciones inductivas a partir de aquellas. Esto no significa, sin embargo, caer en forma alguna de apriorismo o idealismo. Tampoco implica sostener el subjetivismo en ninguna de sus variantes, en tanto consideremos el conocimiento como un fenómeno social y, por consiguiente, intersubjetivo. (García, 2008: 43)

Lo biológico y cultural

Si comemos unos bombones y nos gusta mucho su dulzor tendemos a pensar que los bombones “están” buenos, “son” buenos. Y no nos damos cuenta que los bombones no están ni dejan de estar buenos, sino que somos nosotros mismos quienes los encontramos buenos. “Están buenos” porque contienen una serie de nutrientes –como el azúcar- que a través del larguísimo proceso de evolución del que provenimos han sido incorporados a nuestro instinto como adecuados. Esto se hace evidente cuando comparamos nuestra afición por el chocolate dulce con nuestro rechazo a comer los excrementos de un animal; sin embargo una amplia serie de microorganismos, insectos y otros animales (sin contar con las plantas) están encantados de que el mundo esté lleno de defecaciones, porque para ellos no sólo no constituyen un peligro para su salud, sino un alimento excelente. Lo interesante es que nuestro universo completo de placeres gustativos y olorosos

–incluidos la más alta cocina o el perfume más exquisito- deriva en última instancia de esas bases biológicas. Y Dutton (2009) señala que el placer estético que encontramos ante ciertos paisajes –por ejemplo los amplios prados, tachonados de árboles de ancha copa, surcados por riachuelos y cruzados por caminos que se pierden en un horizonte montañoso- deriva en última instancia de procesos evolutivos: se trata del tipo de hábitat que durante los miles de años que precedieron al arranque de las primeras civilizaciones resultaban más adecuados para nuestra especie. También enumera –al igual que Tusquets (2007)-, rasgos de la belleza humana que tienen un origen evolutivo, como es el caso de la preferencia por ciertas proporciones corporales o por la simetría, ambos síntomas de un código genético sano y por tanto de un potencial reproductor excelente que garantizaría la supervivencia de nuestros propios genes: en la base de la belleza se encuentra así el “instinto”, el deseo de supervivencia personal y genética.

Sin embargo, nuestro conocimiento y nuestra conducta distan mucho de estar dominado por lo instintivo; no somos en absoluto “naturales”. En la base de nuestro modo de comprender el mundo siguen funcionando estrategias creadas por la evolución, pero estas estrategias han sido remodeladas y complementadas de mil maneras por la cultura. Somos, antes que otra cosa, seres culturales. Como escribe Morin (2004: 50):

El cerebro por medio del cual pensamos, la boca por medio de la cual hablamos, la mano por medio de la cual escribimos, son órganos totalmente biológicos al mismo tiempo que totalmente culturales. Lo que es más biológico –el sexo, el nacimiento, la muerte- es al mismo tiempo lo que está más embebido de cultura. Nuestras actividades biológicas más elementales, comer, beber, defecar, están estrechamente ligadas a normas, prohibiciones, valores, símbolos, mitos, ritos, es decir a aquello que hay de más específicamente cultural; nuestras actividades más culturales, hablar, cantar, bailar, amar, meditar, ponen en movimiento nuestros cuerpos y nuestras órganos, y entre ellos el cerebro.

Tal y como indica Bruner (1991), la cultura y lo simbólico pueden incluso doblegar nuestros instintos más fuertes, como ocurre cuando ayunamos o restringimos nuestro deseo sexual por motivos culturales (por ejemplo por motivos religiosos). Sin dejar de ser seres biológicos, somos en todo momento seres culturales: y ambas condiciones se remiten mutuamente.

Si volvemos al ejemplo con que iniciábamos este texto, el del sarcófago romano, nos damos cuenta de que nuestra capacidad “innata” para empatizar –uno de los rasgos evolutivos más notables y útiles en una especie muy social como la nuestra- es la que nos ha permitido concebir/compartir el dolor de los padres ante la tragedia de la muerte. Y precisamente la atención hacia la muerte es uno de los rasgos universales de lo humano (como la risa), una de las preocupaciones que compartimos en todo lugar y tiempo. Pero lo hacemos de maneras muy diferentes, que dependen de nuestras culturas de origen y/o adopción. El hecho mismo de ver un sarcófago nos señala la existencia de un modo social –cultural- de afrontar la muerte, organizar la eliminación de los cadáveres, mantener la memoria, considerar la niñez, valorar el cuerpo, abordar la representación figurativa, etc. Cada uno de esos aspectos está relacionado sistémicamente con otros procesos. Por ejemplo, el modo en que se eliminan los cadáveres en Roma tiene que ver con el modo en que se planifican y construyen las ciudades y los caminos o en que se escenifican las estratificaciones/relaciones sociales; el tallar un ataúd de mármol tiene que ver con las tecnologías de extracción de la piedra, con redes de comunicación para transportarla, con la atribución de roles específicos a los escultores funerarios (y a los sepultureros); el interés con mantener viva la memoria de los difuntos tuvo que ver con prácticas religiosas, pero también con la elaboración

de una concepción concreta sobre la individualidad y la *gens*, o con el interés por conseguir representaciones suficientemente realistas para evocar satisfactoriamente al difunto en el altar familiar; etc. Todas esas construcciones culturales –muchas de las cuales se dan en el terreno de los imaginarios colectivos-, preexistían al niño muerto, eran producto de otros hombres y mujeres que habían existido antes y que las transmitieron a los otros a través de artefactos, relatos orales, textos escritos, ritos, leyes, instituciones,...y eran a la vez producto de las circunstancias concretas de esa familia, ese niño, ese escultor, ese momento económico, etc. De modo que un pequeño sarcófago resulta ser, en verdad, el resultado de esa compleja red de relaciones sistémicas que, ya hemos apuntado, caracteriza a cualquier manifestación de lo real.

Como escribía en 1935 Ortega (1971: 58), “*El individuo humano no estrena la humanidad. [...] su humanidad, la que en él comienza a desarrollarse, parte de otra que ya se desarrolló y llegó a su culminación; en suma, acumula a su humanidad un modo de ser hombre ya forjado, que él no tiene que inventar, sino simplemente instalarse en él, partir de él para su individual desarrollo.*” Todas las normas, ritos, regulaciones, leyes que dominan incluso nuestras pulsiones más íntimas son aprendidas, “descargadas” en nuestros cerebros desde la cultura (grabadas a veces de maneras nada agradables, y frecuentemente con un fuerte componente emocional). Han de ser aprendidas y aprehendidas (en el sentido de ser sumadas al propio ser) por cada sujeto. Lo fascinante es que una vez aprehendidas, ya pasan a formar parte de cada uno de nosotros; muchas de ellas pasan a ser auténticas prótesis, como hemos visto que es el lenguaje. Y no nos percatamos de que son construcciones. Por eso, nos parece que todo lo que nos rodea es tan natural como lo puede ser la selva amazónica; que está dado y predeterminado, que es el modo lógico –cuando no único- de ser de las cosas. A este respecto, escribe Celso Sánchez Capdequi (2008: 47):

Con frecuencia la condición humana se instala en su mundo atribuyendo a las circunstancias que le rodean un grado total de autonomía y determinación. [...] La referencia siempre es la naturaleza. [...] De algún modo, la condición humana se sitúa como conciencia contemplativa y pasiva que limita su actividad en el mundo a seguir pautas sociales vividas como si fueran naturales. El sujeto se encuentra enfrentado al objeto que pauta los movimientos de la sociedad. El ritmo está ahí, acabado, imparable, necesario. Sus automatismos se imponen y se abren paso en la biografía individual y social hasta el punto de excluir cualquier posible intervención humana en un organismo social cerrado y clausurado. Más aún, hasta el punto de cegar la mirada, atenta al conjunto compacto y ajena a las fisuras y desgarras que alberga la experiencia circundante.

Sujetos y deseo de conocer

Es nuestro deseo de conocer al otro, de ir más allá de nuestros cuerpos y nuestro momento – más allá del *hic et nunc*- lo que hace también que miremos al sarcófago dos milenios después de que haya sido creado, en busca del otro que ya no está pero podemos concebir. Buscamos conocer porque nuestra naturaleza humana busca contactar con otros sujetos y otros contextos, busca conocer, busca explicaciones, desea salir de sí, entender los porqués, establecer reglas y posibilidades de predicción, ordenar para entender lo aparentemente caótico o informe,... busca *dar sentido*, entre otras cosas porque *precisa dar sentido a la propia vida, comprenderse*. Somos seres peculiares, extraños bucles (Hofstadter, 2008) que se conocen a sí mismos, que se encuentran y miran constantemente en su relación con lo otro y los otros, que se narran continuamente, se cuentan, elaborando explicaciones sobre lo real y sobre son ellos mismos.

En el caso del sarcófago es especialmente evidente que debemos tener en cuenta al sujeto. Pero no solo es preciso tener en cuenta al sujeto o sujetos que posibilitaron y protagonizaron el surgimiento del sarcófago –difunto, comitentes, artista,... que hemos de conectar con el sistema económico y cultural que viven-, sino también al sujeto que observa. El espectador aporta a la obra su propia mirada, esto es, su corporalidad, su biografía, sus emociones, expectativas y deseos, sus temores, su saber y su ignorancia, sus creencias, su capacidad para establecer relaciones,... Inseparables de lo biológico y cultural. Conocer es elaborar un relato inter-subjetivo a la vez que subjetivo, por ello es absurdo pretender un conocimiento aséptico que niegue al sujeto o que ignore las mediaciones de lo cultural (lo que no se opone a la búsqueda de “objetividad” cuando ésta es precisa, como ocurre con los cálculos matemáticos precisos para lanzar una nave al espacio).

Ignorar el papel fundamental del sujeto supone ignorar la naturaleza del conocimiento. Y una irresponsabilidad, que en educación hemos pagado muy cara pues ha supuesto convertir la escuela en un espacio alienante, en el que los sujetos no se reconocen como tales (Hernández, 2002). Ignorando que conocer tiene que ver ante todo con dar sentido al mundo, a los demás, a uno mismo.

Imágenes y relatos que hacen el mundo, proveen experiencia, nos hacen y describen a nosotros mismos

El ser humano organiza la experiencia de un modo narrativo y representativo, por lo que las narrativas y las representaciones tienen un papel fundamental en nuestra cognición. Como señala Bruner, el mundo que nos rodea -que modifica nuestros deseos y creencias y en el que se sitúan nuestros actos- es de naturaleza narrativa en lugar de lógica o categórica. Como señala Jonhson, «*No sólo nacemos en narrativas complejas y comunes, también experimentamos, comprendemos y organizamos nuestras vidas como historias que estamos viviendo*» (en Efland, 2004: 205). Los relatos que nos contamos son modelizadores de nuestra manera de ver el mundo y nos hacen reconstruirlo de modos no lineales (por ejemplo, una historia del ayer lejano, pero recién descubierta para nosotros, puede cambiar nuestro presente, del mismo modo que un proyecto para el futuro puede mediatizarlo).

Tal y como escribe Cyrulnik, “*El lenguaje desata nuestras emociones y representaciones del tiempo porque somos capaces de vivir en un mundo del relato. [...] Ahí es donde vamos a experimentar emociones y a asentar nuestras bases de comportamiento...*” (en Cyrulnik y Morin, 2005; 44). Una gran parte de nuestra realidad y nuestra existencia son –literalmente- virtuales, sólo posibles gracias a los relatos y representaciones que, mediante asociaciones, disparan nuestra capacidad imaginante. Si volvemos al ejemplo de nuestro sarcófago, reparamos en que nos emocionamos porque *podemos imaginar*: imaginar al niño muerto, a sus padres, a su civilización (incluidos esos juegos que están tallados en el mármol). Esa capacidad imaginante es propiamente humana; para el resto de los seres vivos, con casi total seguridad, el sarcófago es sólo un trozo de roca. Del mismo modo que para la mayoría de las personas el sarcófago de estrígilos en el exterior del Vaticano es sólo una taza ornamentada para una fuente; no tienen relatos con los que ir más allá. Los objetos no sirven ni significan nada al margen de lo que somos capaces de hacer con ellos.

Precisamente por nuestra capacidad imaginante y nuestra dependencia cognitiva y experiencial de ellos, *los relatos y representaciones vuelven constantemente sobre la realidad y la re-construyen sin cesar*. Intervienen decisivamente en cómo el mundo llega a ser concebido, conocido y experimentado. Incluso en nuestros actos más corporales y aparentemente espontáneos dependemos de esos constructos que han ido modelando nuestra noción de lo real y de nosotros

mismos. Así por ejemplo, cuando amamos, estamos actualizando un inmenso universo simbólico en torno al amor, poniendo en funcionamiento ciertos ritos, asumiendo estructuras socialmente construidas,... Amamos desde unos ciertos imaginarios, con arreglo a unas determinadas normas sociales, según historias que escuchamos, leímos o vimos de otras personas. No hay un modo natural de amar; sólo diversos modos culturales de hacerlo. Eso no hace de nuestro amor por los otros algo ficticio, pero sí lo evidencia como una emergencia sistémica ligada a mil factores, muchos de ellos no explícitos. Y puesto que nuestro yo –nuestro self- es en gran medida el resultado de cómo y a quién amo, qué espero del amor, cómo me cuento a mí mismo lo que es amar, cómo comparto nociones y prácticas sobre el amor con el otro/la otra,... Somos sujetos individuados, irreductiblemente únicos, pero a la vez abiertos y dependientes de cuanto nos rodea: en el corazón mismo de nuestra intimidad laten lo social, lo cultural, lo imaginario (todos ellos en interacción con lo más biológico). El amor que vivo es sólo mío, inevitablemente coyuntural, imposible de repetir pues es un momento muy concreto y específico del gigantesco proceso sistémico de la realidad, pero a la vez es como otros amores que he conocido de una u otra manera, como otros amores que el imaginario colectivo ha naturalizado como “el amor”. Es parecido a otros muchos porque intersubjetivamente hemos construido posibles modelos de amor que a su vez metamorfosean nuestro instinto reproductor y socializador.

Al depender de relatos, representaciones, imaginarios, ritos, etc., nuestro modo de amar –o cualquier otra cuestión-, cambiará radicalmente si cambiamos relatos, representaciones, imaginarios, ritos,... o, simplemente, si empezamos a analizar esos constructos culturales, si empezamos a considerar cómo lo que nos parecía de sentido común es el resultado final de interacciones que podemos explorar,... No hay una única manera de actuar –ni de conocer, experimentar, sentir, emocionarse,...- al menos no en sociedades complejas como las nuestras en las que por ello el imprinting es débil, porque coexisten muchas culturas y hay márgenes de libertad suficientemente amplios para cuestionar lo institucionalizado y facilitar el acceso a relatos y representaciones muy diferentes a aquellos en los que hemos sido criados. Y por tanto, también para cuestionarlos, deconstruirlos, re-construirlos, enfrentarlos,... y por supuesto para crearlos.

Interrogando a lo real, cuestionando lo heredado

Lo más sorprendente y a la vez más inquietante es, tal vez, que no nos percatamos de hasta qué punto vivimos en nuestros relatos y representaciones, y no en una realidad firme y concreta. Hemos naturalizado lo que son narrativas e imaginarios construidos (normalmente por otros que no somos nosotros) hasta asumirlos como lo real, sin percatarnos de que sólo son construcciones. No desconfiamos de lo que aparece evidente, de sentido común, lo “lógico” y normal. Asumimos que nuestros cerebros y nuestro pensamiento son capaces de conocer y traducir todo lo real a conceptos y términos humanos. Y damos por sentado que el mundo -en especial el mundo de lo humano- es como es, sin pararnos demasiado a pensar que podría ser de otra manera y de que todo puede ser cambiado y/o explicado de forma diferente.

Hoy sabemos que muchas creencias del pasado son, efectivamente, errores e ilusiones. Sabemos que las certidumbres de los comunistas sobre la Unión Soviética o sobre la China de Mao eran burdas ilusiones, empezamos a saber que las verdades del neoliberalismo económico son ilusorias. ¿Quién nos dice que los conocimientos que hoy consideramos verdaderos no son erróneos? Como indicaba Descartes, lo propio del error es que no se reconoce como tal. (Morin, 2011: 149)

Cuando naturalizamos nuestro mundo, nuestro modo de conocer, nuestro modo de mirar,... nos impedimos a nosotros mismos el cuestionarnos y el ser críticos, y por tanto, el poder acceder a un conocimiento más complejo y consciente de cómo los relatos y las representaciones, los imaginarios y las costumbres, las instituciones y lo institucionalizado,... están construyendo nuestra realidad, la realidad. Reflexionar –sobre lo presente, pero también a partir de objetos del pasado tan lejanos como el sarcófago del niño romano o un artefacto paleolítico; también a partir de lo futurible, lo hipotético, lo fantástico, lo delirante, lo absurdo,...- nos permite relativizar nuestro propio mundo, nuestros imaginarios, nuestras maneras de mirar y reparar en su coyunturalidad, en que son el resultado de abordajes y procesos sistémicos que pueden ser considerados críticamente, y por tanto variados. Todos los relatos pueden –y deben- ser interrogados, todas las narrativas que establecen lo que es el mundo están sujetas a problematización (también a crítica), a revisión, a deconstrucción. Interrogar a las narrativas vigentes, problematizar relatos y representaciones, permite evidenciar las naturalizaciones y comprender cómo nuestro conocimiento de lo real, nuestra performatividad, nuestra realidad dependen del modo en que construimos el conocimiento. Pero, ¿quién hace estas cosas? Es más fácil convencerse de que nuestro mundo es el mundo lógico, gobernado por el sentido común, y estigmatizar aquello y a aquellos que no pertenecen a él como los desviantes, los raros, los irracionales, lo no-científico; los “otros”.

Arte e imágenes

Es muy importante asumir que las imágenes son parte de lo real, de la realidad que conocemos y vivimos. Ellas son tan conformadoras de lo real como lo más físico y concreto. Son las imágenes, como lo son los relatos que las inervan, acompañan o a los que dan lugar, las que nos sitúan en el mundo, hablando de cómo es nuestra relación con la muerte, el sexo, el cosmos, las ideas, lo imaginario,... Las imágenes son -para lo bueno y lo malo, para la liberación y la servidumbre, para el conocimiento o la alienación- formidables prótesis que amplían incesantemente nuestra experiencia de lo real; prótesis que permiten conocer, sentir, tener experiencia,... Nos permite compartir experiencia proveniente de otras vidas, otros cuerpos, otras mentes, otras culturas. Y, como dice Hernández (2007), son también espejos en los que nos miramos. A veces directamente crean la realidad, y nos permiten hacer verosímiles, incluso palpables, seres inexistentes, lugares fantásticos, actos inimaginables, conceptos e ideas. Y esto es así desde el inicio de lo humano, cuando –como ha indicado Lewis-Williams (2005)- las pinturas paleolíticas introdujeron a los seres humanos en un más allá que sólo existía en los cerebros de sus creadores, pero que merced a las imágenes y los relatos podía ser compartido con todos los demás, podía pasar a ser parte de su existencia:

las imágenes son, en cierta forma, depósitos de representaciones, proyecciones externalizadas de la mente, trozos de cerebro humano que impregnan las paredes; y esta naturaleza las convierte en parte de los artefactos computacionales que pueblan los contextos culturales humanos y constituyen formas de mente extendida y distribuida por el entorno. (Broncano, 2009: 84)

Igualmente señala Broncano, las imágenes permiten entrar en la mente de los demás, introducir en ellas ideas y experiencia e –inevitablemente- llegado un momento, permiten también manipular.

Nuestra relación con las imágenes no es una relación meramente visual, sino que – como afirman Agirre (2005) o Buck-Morss (2005)- es experiencial (aunque nos empeñemos en ignorarlo). Es corporal y emocional. Gombrich (1991) ya señaló el alto poder que tienen las

imágenes, y especialmente los objetos como los muñecos y las esculturas, para despertar reacciones y desencadenar comportamientos. Y, al menos en nuestras sociedades occidentales, esto es así desde que somos pequeños, cuando reaccionamos como cualquier otro niño a la seducción y el encanto de un peluche. Ya adultos, los cuerpos desnudos de cuadros y esculturas hablan a nuestros cuerpos, los paisajes inmensos de Friedrich son parte de nuestra experiencia de la naturaleza, la crudeza de la guerra en las imágenes de Nick Ut es nuestra vía para conocer y sentir el horror de la guerra...

Nos hemos vuelto insensibles al arte como realidad cotidiana y decisiva precisamente porque lo hemos reificado como una categoría al margen del mundo, la categoría del “Arte”. Pero es un problema nuestro, no del arte. El arte sigue haciendo lo real, sigue siendo una máquina de generar realidad y experiencia, de construir mundos y de abrir nuestra existencia a espacios distintos de experiencia y de ser. Hemos sido educados para mantener escrupulosamente la distancia entre las imágenes –sólo objetos- y nosotros –sólo observadores, racionales y fríos. Hemos sido educados en la creencia de que las obras de arte son ante todo objetos históricos y estéticos; buscamos su lenguaje, su forma, su contenido iconográfico, su expresividad: ¡Qué maestría la del artista para lograr expresar eso tan difícil de captar! Se convierte entonces el ver arte, en una especie de evaluación continuada de la habilidad del artista o de la perfección y expresividad de la forma. O, en sus formas más elaboradas, en una búsqueda del significado original, para decodificar la obra y poder entender –críticamente en el mejor de los casos- cómo era el pasado y qué mensaje porta la imagen. Son cuestiones relevantes, pero no pueden ser separadas de la experiencia y la emoción, del concebir que las imágenes nos construyen (porque construyen y colonizan nuestros imaginarios), porque vivimos no delante de ellas, sino entre ellas, con ellas, a veces incluso para ellas. En tanto al arte no se le suponga otra función que la estética o el conocer datos sobre ella o su tiempo, no nos daremos cuenta de cuál es el auténtico poder que tiene, su verdadera función, que es hacer emerger mundos y facilitar experiencia; un determinado modelo de mundo, de vida, de sujeto, de existencia,...

No nos resulta absurdo, por ejemplo, que en nuestras escuelas se invite a analizar una obra como la Venus de Urbino atendiendo únicamente a la composición, el color, el trazo o la iconografía, olvidando (o forzándonos a ignorar por no ser propio de una contemplación estética “adecuada”) que antes de todo eso, lo que estamos es colocándonos ante una persona desnuda que nos mira (Aznárez y Assaleh, 2010). Puede ser muy interesante analizar la pincelada de este cuadro o discernir a qué periodo de la obra de Tiziano pertenece (aspectos formales o estilísticos), pero no deberíamos olvidar que no fue pintada para eso, sino para presentar ante el espectador *precisamente aquello que estamos viendo*. Y eso supone concebir que nos relacionamos con las obras no para obtener experiencias estéticas separadas del mundo común, sino ante todo para obtener experiencias que tienen que ver con el mundo real y que nos afectan, nos posicionan, nos hacen reaccionar.

Necesitamos hacernos conscientes de que las imágenes y nosotros no vivimos vidas separadas, sino vidas entrelazadas; que ante la imagen no sólo hay cognición, sino también vivencia (la experiencia intensa que venimos refiriendo); que son parte de nuestras memorias –incluso más íntimas y emocionales-; que son uno de los elementos fundantes de nuestro self. Como escribe Freedberg (1992: 485):

Debemos otorgar a las imágenes toda la importancia que merecen por pertenecer a la realidad y no puramente (como recurso simple y caduco) al ámbito de la representación. Generaciones de teóricos nos han inculcado que lo extraordinario y lo maravilloso de las representaciones no es lo mismo que lo extraordinario, y

lo maravilloso de la realidad. A este respecto, la representación es exactamente lo contrario de lo que siempre se pensó que era. La representación es algo milagroso porque nos induce erróneamente a pensar que es realista, pero sólo es milagrosa porque es algo distinto de lo que representa. El gran engaño que esconden todas las teorías de la representación que he abordado [...] es el siguiente: nos hemos visto forzados a evaluar la respuesta (y el éxito de la creación) a partir de la separación absoluta entre representación y realidad. Pero todo lo que rodea a un cuadro o a una escultura exige que contemplemos los objetos y aquello que representan como una porción de la realidad: sobre esta base se perfilará nuestra respuesta. Reaccionar ante un cuadro o ante una escultura «como si» fueran reales es algo distinto a reaccionar ante la realidad como algo real.

Dependiendo de cómo las abordemos, de cómo las interpretemos, cuestionemos, problematicemos, de las relaciones que seamos capaces de establecer entre ellas y el resto de lo real, entre ellas y nosotros, obtendremos de las imágenes experiencia y conocimientos muy diversos. El pequeño sarcófago romano puede ser sólo una de esas imágenes que hay que comentar con arreglo a las taxonomías hechas, o puede ser un viaje fascinante, que puede ser puesto en relación con otras obras, otras situaciones, otras experiencias,... que es capaz de ayudarnos en nuestra búsqueda de conocimiento significativo, de sentido.

La necesidad de problematizar, cuestionar, interrogar... separarse para ver mejor

Nos pareció natural –espontáneo- sentir como sentimos ante el sarcófago del niño muerto (o nos parece natural el modo como sentimos ante una película hábilmente construida para afectarnos emocionalmente, o ante una noticia aparentemente objetiva pero sabiamente manipulada, o ante una afirmación de carácter moral que pretende ser científica, o...). Nunca o casi nunca rastreamos un poco más allá, problematizamos lo que nos pasa y lo que creemos ver y conocer. Es preciso “separarse” para ver mejor, transitar hacia las fronteras, extrañarse de lo que nos parece evidente. Cuando lo hacemos, empezamos a vislumbrar la fascinante trama mediante la que las cosas van llegando a ser en cada momento.

Incluso un pequeño sarcófago de mármol puede conectarnos con una red enorme de cuestiones: ¿por qué nos afecta tanto la muerte de un niño?, ¿por qué enterramos a los muertos además de para eliminar el cadáver?, ¿por qué alguien se sintió impulsado a representar juegos infantiles y a evocar un cierto modelo de felicidad con ocasión de la muerte?, ¿por qué necesitamos socializar la muerte?, ¿qué imaginarios, ritos, emociones construidas socialmente, etc. afloran cuando me entristezco ante un deceso?..., y también ¿qué papel tienen los sentimientos como la compasión, la empatía, la melancolía u otros en nuestra experiencia de la vida, del estar vivos, del self, de la identidad?, ¿ser y existir tienen que ver con el modo en que nos narramos y, por tanto, en que narramos y abordamos [culturalmente] cuestiones como la muerte, la posibilidad de una vida de ultratumba?, ¿qué parte tiene en el modo de concebir el Universo nuestra relación con la muerte, o la que tuvieron personas del pasado o de otras culturas?, ¿las narraciones que construyen un imaginario en torno a la naturaleza de lo humano (perecedera o eterna, por ejemplo) tienen que ver con el modo en que entendemos la realidad, el existir, la dignidad del otro, la responsabilidad y la culpa?, ¿mostrarse, incluso cuando se muestra el ataúd de un hijo, es un modo de llegar a ser? ¿es un modo de ejercer poder?, ¿qué razones hay para que acudamos a un museo en busca de objetos del pasado?, ¿qué obtenemos de la relación con una “obra de arte” como el sarcófago?

Podríamos hacernos muchas otras preguntas que nos enfrentan a cuestiones capitales, fascinantes. El pequeño sarcófago abre puertas infinitas, pero no solemos transitar los caminos a los que dan paso. En general no lo hacemos con casi nada y preferimos las respuestas simples, la costumbre, las taxonomías hechas, las explicaciones unidimensionales.

Frente a la complejidad y la polidimensionalidad de la realidad o al carácter sistémico de nuestro conocimiento, nuestra performatividad o nuestras identidades, la Escuela sigue facilitando un relato único y unívoco (y, desde un momento muy temprano, compartimentado en disciplinas usualmente estancas, ignorantes unas de otras) que se centra en objetos y parcelas de la realidad tomados autónomamente, descontextualizados; que dibuja una realidad homogénea, predecible, de la que se han excluido las incertidumbres, las contradicciones, las complementariedades en apariencia opuestas que son propias de lo real (y entre las que destaca, precisamente, la dialéctica entre vida/muerte). Una Escuela que rara vez se cuestiona nada, ni rastrea los porqués, las servidumbres, las motivaciones, las dinámicas de poder, etc., que se esconden tras lo que es aparentemente evidente y “natural”.

La Escuela enseña, también desde que los niños son muy pequeños, a aceptar y asentir, a acatar de la autoridad el advenimiento de “la verdad” autorizada. Rara vez problematiza o invita a los estudiantes a abordar las cuestiones desde puntos de vista distintos, e incluso cuando entra a considerar cuestiones tan multifactoriales como los procesos históricos o el Arte, lo hace desde el relato único, frecuentemente estructurado de manera rígida, como ocurre con los análisis de obras de Arte que se centran sólo en aspectos estilísticos e iconográficos o en descifrar el llamado “lenguaje visual”, ignorando que las obras de arte no pueden recibir una interpretación definitiva, porque están insertas en sistemas y en procesos sistémicos, y por tanto sus funciones y atribuciones de sentido no paran de cambiar y dependen del abordaje que reciban, de los sujetos, de las sociedades, de los objetivos,... Como comenta Bryson respecto a la pintura:

Lo que tenemos que entender es que en el acto reconocimiento que la pintura galvaniza el significado es producido, más que percibido. La actividad del espectador es la de transformar el material de la pintura en significados, y esa transformación es perpetua: nada puede detenerla. Por la pintura circulan sin cesar códigos de reconocimiento, y la historia del arte ha de tener esto en cuenta. El espectador es un intérprete, y el asunto es que puesto que la interpretación cambia conforme cambia la realidad, la historia del arte no puede pretender un conocimiento definitivo o absoluto de su objeto. Aunque esto desde cierto punto de vista pueda parecer una limitación, es también una condición imprescindible para el desarrollo: una vez que la visión quede colocada del lado de la interpretación, y no de la percepción, y una vez que la historia del arte admita el carácter provisional o la irremisible inconclusión de su empresa, entonces acaso se hayan puesto los cimientos de una nueva disciplina. (Bryson, 1991; 15)

Es preciso trabajar con las imágenes y los relatos, sobre los modos de mirar y nuestra propia mirada, sobre los artefactos de visión y sus sistemas de distribución, sobre los universos que surgen a través de la cultura visual,... pero de una manera que vaya más allá de la reproducción y que supere la obsesión por el “significado original”. Como señalan Efland, Freedman y Stuhr (2003: 180): “los significados de las obras no están dados necesariamente por los artistas sino que son contruidos socialmente por los esfuerzos de la comunidad de artistas y su público. Además, esos significados cambian con el tiempo”. La finalidad última no es conocer exactamente qué “dicen” las obras de arte –qué “dice” exactamente nuestro sarcófago romano-, porque las obras de arte

no son un mensaje acabado, sino parte de lo real, espacios de experiencia en perpetua variación. Por eso hay que comprender cómo construyen la realidad, las relaciones, los imaginarios,...y nos construyen y reflejan a nosotros mismos, y muy especialmente hay que asumir que son la emergencia de una gran trama sistémica en la que podemos bucear de modos distintos para aprender sobre cuestiones muy diversas de lo humano (no necesariamente artísticas). A través de ellas podemos perseguir el objetivo más general de *“ayudar a comprender la realidad, a proseguir el proceso de examinar los fenómenos que nos rodean de una manera cuestionadora y construir «visiones» y «versiones» alternativas no sólo ante las experiencias cotidianas, sino ante otros problemas y realidades alejados en el espacio y en el tiempo del nuestro. [...] Un profesor que tenga presente esta perspectiva sobre la comprensión concibe el conocimiento como producido culturalmente y reconoce la necesidad de construir criterios con los alumnos para evaluar la calidad de ese conocimiento. Este proceso de dotación de sentido supone que el docente puede explicar e introducir a los estudiantes al mundo social y simbólico y ayudarles a construir por ellos mismos un marco de representaciones que les permita interpretar los fenómenos con los que entran en relación.* (Hernández, 2000: 22)

Y como indica también este autor, *“Se trata en suma de ir más allá del “qué” (qué son las cosas, las experiencias, las versiones) y comenzar a plantearse los “porqués” de esas representaciones, lo que las ha hecho posibles, aquello que muestran y lo que excluyen, los valores que consagran...”* (Hernández, 2000: 43)

Aprender y actuar. La capacidad de agencia

Cuando los estudiantes y los docentes elaboran interpretaciones y versiones que les permiten comprender más, ser más conscientes, dejar de naturalizar determinadas cuestiones, etc., están ejerciendo su poder de agencia. Entendiendo la agencia como la *“forma en la que los seres humanos transforman la realidad. Emerge aquí un modo de poder como capacidad de transformación, como poder hacer. [...] La agencia es la forma en la que se manifiesta un sujeto como «ser para sí», en tanto que ser capaz de lograr, o capaz de logros, que no lo serían si no hubiesen sido antes deseados, planificados, pensados y determinados por la intención, y, después, conseguidos por las potencialidades que están en el mundo”* (Broncano, 2009: 219). Y esto comporta un valor educativo y ético infinitamente mayor que el que podemos obtener de una educación acrítica, pues la agencia es un estado de ser que se alcanza en la medida en que el sujeto llega a ser *“dueño de su existencia, transformando la realidad”* (Broncano, 2009: 220). No es un poder sobre personas o cosas, sino sobre posibilidades históricas. Del pasado en tanto configura una narración que da sentido a la historia y sobre el futuro al convertir las posibilidades en oportunidades definidas.

Si esta capacidad de agencia se pone en marcha cuando el sujeto (solo o colegiadamente) es capaz de adquirir una mirada crítica y activista que le permite elaborar interpretaciones y versiones nuevas, no cabe duda que es especialmente así cuando elabora imágenes (o cualquier otro producto visual o mixto) o altera/interpreta otras preexistentes y las introduce en el caudal de lo social (sea a un nivel modesto, como el grupo-clase, su comunidad cercana, su familia,.. o a niveles más amplios). Porque el poder de los artistas –de los creadores de imágenes en general- es el poder de crear realidad y experiencia, de entrar en las mentes, la experiencia, las vidas de los otros y contribuir a ampliarlas. Desde este punto de vista, la educación artística en su faceta de enseñar a crear imágenes y otros productos plásticos no consiste sólo –ni siquiera principalmente- en enseñar técnicas, procesos o “lenguaje visual”. Consiste ante todo en ayudar a los alumnos a ser capaces de construir narraciones mediante imágenes (y otros medios y alfabetismos) para comprender más, para problematizar y reflexionar, para llegar a ser más... e incluso para actuar

en el mundo, re-construyendo lo real, volviéndolo a explicar/analizar, proponiendo otras miradas, incitando a la reflexión, la resistencia, el activismo, etc. mediante productos que compartir con los otros. Cambiando mentes; cambiando conocimientos, conceptos o ideas; cambiando imaginarios. Se crean objetos e imágenes para comprender el mundo (a los otros, a uno mismo) y también para incidir en él. Se trata de crear y hacer, imaginar y proponer para actuar en la vida, para vivir de una manera más rica, justa, consciente, libre. Y esto no tiene demasiado que ver con la escuela aburrida en que la mayoría de nosotros hemos crecido, en la que tal vez también hemos trabajado. Tiene que ver ante todo con prepararse para vivir desde la responsabilidad y la consciencia bien informada:

La reforma de la educación debe partir de las palabras del Émile de Jean-Jacques Rousseau, cuando el educador dice refiriéndose a su alumno: «Quiero enseñarle a vivir». La fórmula es excesiva, pues sólo se puede ayudar a aprender a vivir. A vivir se aprende a través de las propias experiencias, con la ayuda ajena, especialmente de los padres y de los educadores, pero también de los libros y de la poesía. Vivir es vivir en tanto que individuo que se enfrenta a los problemas de la vida personal es vivir en tanto que ciudadano de una nación, es vivir, también, en la propia pertenencia al género humano. [...] en la educación es cada vez más precisa la posibilidad de enfrentarse a los problemas fundamentales y globales del individuo, del ciudadano, del ser humano. Para poder plantear estos problemas es necesario reunir una serie de conocimientos separados en disciplinas. Se exige, así, una forma más compleja de conocer, de pensar. [...]. Mientras no relacionemos los conocimientos según los principios del conocimiento complejo, seremos incapaces de conocer el tejido común de las cosas; sólo veremos los hilos del tapiz, pero no podremos identificar el dibujo en su conjunto. (Morin, 2011: 147 y 148)

Dar la voz, autorizar, compartir. Un apunte sobre nuestra experiencia educativa

Si deseamos que las personas –incluidos especialmente nuestros estudiantes, incluidos nosotros mismos- podamos elaborar un conocimiento crítico, problematizador, reflexivo, complejo,... a través de la construcción de relatos y representaciones, es preciso que nos demos oportunidad para hacerlo, y que nos ayudemos en ese caminar por un terreno que para la mayoría de nosotros siempre parece novedoso (en comparación con el modo que fuimos educados a mirar) y –al principio- desasosegador. Otro tanto ocurre si deseamos que desarrollen su capacidad de agencia, y que sean sujetos activistas y comprometidos. Son dos cuestiones cada vez más importantes en un mundo progresivamente más y más complejo y en el que los procesos y problemas son también crecientemente globales.

Lo primero es dar la voz al alumnado –o a cualquier persona- en la construcción de su conocimiento. Y hacer que esa voz no se limite a intervenciones puntuales en un debate o una visita, sino que dé lugar a estrategias de aprendizaje y comprensión que tengan un soporte más firme y que permita la reflexión y la revisión. Como hemos detallado en otro lugar (Aznárez y Mangas, 2010), es posible hacerlo de maneras muy distintas. Para nosotros, por ejemplo, una herramienta fundamental ha sido el trabajo con blogs en los que el alumnado y los docentes hemos reconstruido los contenidos que íbamos abordando, desde la subjetividad, la exploración de las tramas relacionales y la búsqueda de información. En ellos nos ha sido posible dar la voz a través de un texto más o menos académico, pero en el que cupieran a la vez emociones, anécdotas, referencias autoetnográficas, imágenes de muy diverso calado, videos, hiperenlaces, reseñas,

etc. como puntos de partida para la reflexión. Pero puede ser construido mediante procesos narrativos alternativos a los tradicionales. Así, hemos tenido ocasión de trabajar con alumnos y alumnas que han escogido formatos en forma de conversación, en forma de autobiografías imaginarias (pero bien fundamentadas) de artistas; en forma de correspondencias ficticias con creadores del pasado; mediante correspondencias reales con artistas vivos a los que interrogaban; mediante narraciones reflexivas en torno a experiencias diversas (películas, sucesos biográficos, novelas, obras de arte que les emocionaban,...) conectadas a través de los temas que nos ocupaban; problematizando periodos o fenómenos artísticos e históricos que en principio “no están en el temario”; etc. Siempre con un sentido transdisciplinar, en el que la obra o el artista no son la finalidad última, sino una vía de acceso a procesos de comprensión más amplios, mucho más amplios. Estos blog permiten abordar la totalidad de proceso educativo y, a la manera de un portafolio, reflexionar sobre él y darle sentido. Por supuesto, para algunos estudiantes no ha sido un camino de rosas pero, en general, se muestran satisfechos con esta otra manera de aprender y advierten como han desarrollado una mirada más flexible, más crítica y aguda, más compleja, más atenta a la sospecha y a no pararse en lo aparentemente obvio.

Junto al blog, los proyectos de trabajo nos han permitido salir de lo transmisivo y acompañar a los estudiantes en búsquedas complejas que les introducen en un paradigma de aprendizaje y Escuela distinto. Si las dificultades en los blog a veces son severas, los proyectos de trabajo a menudo hacen surgir desorientación y resistencias de muy diverso calado, que –salvando tantas excepciones como haga falta- evidencian la pobreza cognitiva y vital de la Escuela en que nuestros alumnos y alumnas (y nosotros mismos) hemos crecido. Cuando las preguntas a las que están habituados de su experiencia escolar previas –y que sólo precisan buscar la información necesaria en un portal web para copiarla y pegarla- son sustituidas por preguntas complejas, y durante el proceso de aprendizaje investigador el docente se dedica no sólo a corregir (en sentido tradicional: fallos y aciertos), sino sobre todo a cuestionar y problematizar, a empujarles a considerar otros puntos de vista, a desarmar argumentos copiados y no demasiado bien comprendidos, a complejizar una mirada excesivamente simple o autoindulgente, el proyecto se vuelve un trabajo ímprobo para ellos y ellas. Tal vez por eso muchos resultados a veces son mediocres o incluso endebles. Pero cuando el proyecto está bien concebido y afrontado, acaba dando lugar a recorridos muy ricos y a productos finales realmente interesantes y que pueden ser de muy diverso formato: artículos, esculturas, performance, ponencias...²

Hasta qué punto es difícil variar las inercias en el aprendizaje, que nos ilustra de las debilidades de un sistema educativo que se ha preocupado mucho en examinar las memorizaciones y los adiestramientos repetitivos, y muy poco en otorgar a los estudiantes capacidades reales para aprender y comprender de manera autónoma. Los inconvenientes a veces se suman: dificultad para asumir una estructura compleja, problemas en la búsqueda de información, desorientación cuando los temas empiezan a abrirse y complejizarse, problemas para establecer relaciones entre conceptos y cuestiones aparentemente muy distintas, tendencia a reproducir textos copiados y resistencia a generar textos propios y/o a establecer posicionamientos críticos y no reproductivos, etc. Si esto es dolorosamente evidente cuando el alumno/a trabaja solo, aún lo es más en los casos en que trabaja colegiadamente, pues no suele existir una cultura previa de trabajo colaborativo, y los proyectos suelen gestionarse por parte de los estudiantes dividiéndolos en pequeñas parcelas que se reparten entre ellos y que se trabajan de manera individual. El resultado en estos casos suele ser catastrófico.

2 Productos finales que los estudiantes han tenido que hacer públicos en el marco de la clase, y que desde este año comparten –quienes lo desean- con estudiantes de otros grupos a través de la celebración de un pequeño congreso que organizamos –de momento- a nivel de Huelva.

Lógicamente, la labor del docente en modelos de trabajo de este tipo implica no solo procurar un excelente dominio de su materia, sino además y, sobre todo, ser capaz de gestionar procesos abiertos de aprendizaje, en los que nunca se sabe a priori que es exactamente lo que va a ocurrir; implica trabajar realmente con la incertidumbre. Y supone también el estar constantemente en guardia para alertar a los estudiantes sobre enfoques reproductivos, simplificadores o monofocales, y ayudarles a transitar hacia miradas más ricas. Construir tramas, explorar relaciones insospechadas, establecer vínculos no lineales, mostrar explicaciones alternativas, mostrar el carácter poliédrico de un determinado fenómeno y algunas de sus posibles interacciones sistémicas (por ejemplo, por terrenos inesperados para el estudiante), plantear supuestos deconstructivos, activar dudas y reflexiones divergentes, construir textos o productos policéntricos,...muchos son los modos de enfrentarse a lo simplificador, pero la realidad es que los resultados no siempre son los esperados y que queda aún mucha labor por hacer en este terreno antes de conseguir por completo introducir dinámicas de aprendizaje complejo plenamente satisfactorias.

Si aprender es conocer y construir historias entrelazadas, es preciso buscarlas y construirlas no sólo a través de textos escritos u orales, sino también a través de narrativas visuales o, aun mejor, mixtas: utilizando otros alfabetismos visuales, en la línea defendida por Hernández (2007). En nuestro caso comenzamos hace ya cierto tiempo, y a partir de una experiencia previa de la profesora Callejón Chinchilla (Universidad de Jaén), a plantear a los estudiantes la elaboración en pequeños grupos –nunca superiores a seis o siete personas- de narrativas visuales o mixtas en muy diversos formatos: performance, video, stopmotion, libros ilustrados de gran tamaño, etc. Progresivamente, y en esto ha sido decisiva tanto la inspiración de Fernando Hernández como el texto de Broncano, hemos ido encaminando esas narrativas hacia la consecución de espacios de reflexión con capacidad agente. Algunas son especialmente potentes: un grupo que se va a trabajar y convivir con ancianos de una residencia a través del arte y graban un video emocionante con ellos; otro que crea una performance absolutamente espectacular para abordar cómo en nuestro fuero interno [casi] todos escondemos estigmas racistas; varios estudiantes que elaboran otro video en el que mediante un relato ambiguo combinado con unas imágenes excelentes muestran cómo la realidad, cuando se aborda fragmentada, puede entregar conclusiones totalmente erróneas; varias chicas que con su performance sobre el mal de Alzheimer hacen llorar a varias compañeras y nos acongojan a todos; un grupo que se lanza por la ciudad ofreciendo “abrazos gratis” dando un mensaje de amor y solidaridad ante un mundo impasible; chicos y chicas que nos ponen un nudo en la garganta mientras nos hacen reflexionar sobre la realidad de aquellos niños que viven en las esferas de la guerra; y otros, que de manera irónica, a través de su video, intentan comprender y hacernos comprender que podemos construir un mundo diferente sin violencia y sin guerra,... Todos estos relatos van más allá de lo descriptivo y nos introducen en espacios de experiencia intensa e inolvidable que –inevitablemente- tienen una capacidad para producir conocimiento, para llevar a una reflexión que permite re-construir nuestra mirada sobre lo real. En los mejores casos, su activismo dota a sus autores de un poder de agencia que –habitualmente- no se da en la Escuela y se constituyen así en escuelas de ciudadanía y libertad, y no solo en espléndida ocasión para aprender recursos propios de las artes y el alfabetismo visuales³.

Nos gustaría acabar citando un ejemplo concreto y a nuestro entender especialmente significativo, desarrollado no en la Universidad, sino en la materia de volumen de un Bachillerato de Arte. En el marco de un pequeño proyecto de trabajo, los estudiantes del grupo A negocian con el docente un tema de investigación peculiar: “modos de vivir, modos de ser”, que les permite

³ Por supuesto, junto a estos trabajos –que sólo ocupan un trimestre- los estudiantes trabajan, además de ejercicios más o menos convencionales o de afianzamiento, otros procesos también interesantes como la autoexpresión guiada hacia objetivos concretos, el trabajo con la propia identidad, etc.

trabajar cuestiones muy diversas. Negociar el tema es una cuestión importante: no se trata de abordar “las cosas que les gustan”, sino de decidir entre todos un tema a estudiar que nos desafíe, que suponga un reto y una posible búsqueda significativa. El proceso de negociación del que sale un tema general es continuado posteriormente cuando cada alumno o grupo de ellos elige una faceta del tema –por supuesto abordada de manera compleja-, que implica explorar y negociar de nuevo y en un terreno bastante más tangible. Un tema mal elegido puede llegar a ser un suplicio para todos –docente y estudiantes-, pero en cualquier caso, siempre puede ser reconducido –fundamentalmente mediante la guía del profesor/a- de modo que explore conexiones o relaciones que sí puedan interesarnos de verdad. Todo esto supone una inversión de tiempo y esfuerzo muy notable para todos, y que no suele estar contemplada en nuestro sistema educativo.

Negociado el tema, se invitó a cada grupo no sólo a buscar información, sino a abordarlo desde su subjetividad, para conseguir que no fuese algo externo a ellos. L., una chica muy joven, nos sorprendió eligiendo el tema de la Guerra Civil española. Pero no para hablar de la guerra en sí misma, sino para partiendo de la experiencia y los relatos de sus abuelos (y sobre sus abuelos) –ambos del bando republicano, ambos protagonistas de un sufrimiento inmenso- abordar cómo los relatos que la gran Historia elabora sobre los sucesos sólo recogen la memoria y la imagen reconocible de los poderosos y de aquellos situados en puestos de relieve: Azaña, Rojo, Franco, Negrín, Moscardó... en tanto reducen al anonimato de fotos en las que nadie nos resulta conocido –o a su despersonalización como peones de en bandos e ideologías-, a las personas concretas, aun siendo estos los que se llevan la peor parte del tema, los que protagonizan probablemente el sufrimiento más fuerte que las decisiones de los jefes conllevan. Además de abrir un rico debate en el aula, de iniciar un proceso de tutorización que a veces obliga al docente a ser bastante crítico y a la alumna a replantear sus supuestos y de hacer que L. reúna un notable volumen de información sobre la guerra, la represión posterior y otros aspectos importantes, el trabajo culmina con la elaboración de un proyecto de instalación, que prevé dividir el espacio de la sala de exposiciones de la Escuela entre una zona de imágenes de aquellos que siempre salen en los libros, y otra de imágenes de aquellos cuyos nombres la historia ha olvidado. Junto a esas salas llenas de fotos, L. proyecta y comienza a elaborar un retrato escultórico de uno de sus abuelos (que no le da tiempo a terminar, pero que se lleva a casa en vacaciones con la intención de acabarlo). De esta manera puede a la vez bucear en su propia historia familiar, y en los motivos que le han llevado a pensar y ser como es, puede reivindicar la memoria de sus abuelos (para ella ejemplo de una España que no se rindió nunca y referentes muy importantes a nivel personal), invita a los demás a reflexionar como se construyen los relatos históricos –cómo se construye la historia, la realidad, a partir del modo en que se seleccionan y ordenan imágenes y narraciones- y como se eligen unas subjetividades en vez de otras para hacer la historia en la que nos sentimos insertos (como se llega a ser según quien te narra o te olvida, y como se generan modelos de performatividad y de sentido), cómo los modos de vida de muchas personas del pasado fueron extremadamente duros, cómo los poderosos se arrogan el protagonismo de la historia y convierten a los demás en sus peones, etc.

En principio el currículo oficial prácticamente se limita a considerar el aprendizaje de cuestiones formales y técnicas, pero mediante este proyecto L. aprende más, mucho más, y lo hace contextualizando conocimientos, datos, informaciones, imágenes,... y viendo que el arte y las imágenes no son separables del resto de lo real. Ha comprobado entre otras cosas cómo las imágenes compartidas con los otros hacen surgir lo real y lo introducen en las mentes de sus compañeros o profesores, cómo pasan a formar parte de sus referencias y emociones. Ha comprobado el poder de las artes visuales para proveer experiencia y conocimiento y –a veces- proveer de poder de agencia a quienes las utilizan para hacer cambiar la mirada de los otros.

El proyecto de L. sólo es hasta ahora un proyecto, materializado en una maqueta, un póster explicativo, un relato ilustrado en su cuaderno de artista y un retrato a medio hacer, pero está solicitado a la dirección del centro el espacio de la sala de exposiciones para que, si es posible, pueda llegar a convertirse en una realidad abierta al público. Entonces abandonará el ámbito de lo exclusivamente escolar y se abrirá a la sociedad. Facilitará no sólo el aprendizaje y la reflexión de L. y del grupo de estudiantes ante los que lo ha expuesto, sino de muchas otras personas. De este modo, como es propio de la educación artística cuando no es reproductora, el rol de la alumna se torna complejo, pues aprende buscando y relacionando informaciones que tienen que ver con el modo en que ella construye su mirada y su identidad, y a la vez asume un papel de narradora/creadora de un producto destinado a ser compartido con los demás, de modo que es a la vez aprendiz y guía (lo que la obliga a reflexionar sobre lo que ha hecho, ordenarlo, asumir su emotividad y su self como motor posible de un aprendizaje, construir argumentos racionales y defendibles, planificar un modo adecuado de poderlo hacer público...).

Como en el caso de los proyectos de trabajo ya comentados, el camino no es precisamente sencillo, pero ¿podemos pedir algo más hermoso a un proceso de aprendizaje que el facilitarnos a estudiantes y docentes la posibilidad de interrogarnos y buscar respuestas sobre cuestiones que de verdad nos implican y afectan, cuando somos capaces no sólo de abordar los contenidos normativos, sino de explorar críticamente cómo la realidad llega a ser tal cual es, y a asumir que en mayor o menor medida es susceptible de ser transformada por cada uno de nosotros?

Nunca más deberíamos seguir concibiendo a los estudiantes como seres bastante ignorantes que acuden a ser educados y adiestrados, y en su lugar podríamos empezar a trabajar con ellos desde la obviedad de la asimetría que a nosotros nos sitúa en un plano distinto, pero que no impide que respetemos no necesariamente lo que hace o idean en un primer momento, sino sus posibilidades enormes de buscar, encontrar, crear y construir, en un proceso de aprendizaje que puede llegar a serles duro, que puede obligarnos a ser muy críticos, pero del que ellos son los protagonistas y los artífices. Porque aprender implica reordenar el modo en que comprendemos y conocemos el mundo. Y eso exige dar la voz y facilitar experiencias transformadoras. Para ello hay que asumir que aprender es conocer y construir historias entrelazadas, no repetir taxonomías y procesos. Entrelazadas con otras historias, otras personas, otros saberes, otras experiencias,... entrelazadas con la realidad y la vida. Pues es desde la emoción más íntima (y no por ello irracionalizable), desde el deseo de sentir y comprender, desde la relación con los otros y con lo que nos rodea, que salimos de nosotros y crecemos,... a veces por caminos inesperados, como cuando en un Museo de Arte no pensamos sólo en formas y colores, sino en la vida, el dolor y la muerte que sacudieron a una familia que vivió apenas doscientos años después de Jesucristo. Una experiencia que nos lleva lejos, hasta pensar en cómo es el mundo y en cómo lo experimentamos y conocemos, en quiénes somos nosotros, por qué nos emocionamos, en cómo todo va siendo construido.

Bibliografía

AGIRRE, Imanol (2005) *Teorías y prácticas en Educación artística*. Barcelona, Octaedro-EUB

AZNÁREZ, J.P. y Assaleh, Samir (2010) “Revisando el discurso del Arte en la Escuela”, en VV.AA. *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. (pp. 267-286). Oporto. APECV. En http://www.apecv.pt/anexos/publicacoesapecv/livro_desafios.pdf

AZNÁREZ LÓPEZ, J.P y MANGAS HERNÁNDEZ, A.B. (2010) “Construir para comprender el arte y la cultura visual” en *III Congreso Internacional de Educación Artística y Visual*. Málaga.

- BRONCANO, Fernando (2009) *La melancolía del ciborg*. Barcelona, Herder
- BRUNER, J. (1991) [1990] *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza Editorial
- BUCK-MORSS, Susan (2005) “Estudios visuales e imaginación global”, en Brea, J.L. (ed.) *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. (pp. 145-159). Madrid, Akal
- CARRETERO PASÍN, Ángel Enrique (2008) “Lo imaginario social. El entrecruce paradójico de la creación y de la institución social”, en Coca, Juan R. (ed.) *Las posibilidades de lo imaginario*. (pp. 11-38). Barcelona, del Serbal.
- CYRULNIK, B. y Morin, E. (2005) [2000] *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona, Paidós
- DAMASIO, Antonio (2006) *El error de Descartes*. Barcelona, Crítica
- DUTTON, Denis (2010) [2009] *El instinto del arte*. Barcelona, Paidós
- EFLAND, Arthur (2004) [2002] *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículo*. Barcelona, Octaedro
- EFLAND, A.; FREEDMAN, K.; y STUHR, P. (2003) [1996] *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós
- FOUCAULT, Michel (2008) [1970] *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets
- FREIRE, Paulo (2003) [1970] *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA, Rolando (2008) [2006] *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinar*. Barcelona, Gedisa
- GOMBRICH, E.H. (1991) [1982] *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid, Alianza Editorial
- (2007) [1972] “La máscara y la cara. La percepción del parecido fisonómico en la vida y en el arte”, en Gombrich, A.H.; Hochberg, J. y Black, M. *Arte, percepción y realidad*. (pp. 13-65). Barcelona, Paidós
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, Octaedro
- (2002) “La importancia de ser reconocido como sujeto”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 319. (pp. 28-33)
- (2007) *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona, Octaedro
- HOFSTADTER, Douglas R. (2008) [2007] *Yo soy un extraño bucle*. Barcelona, Tusquets Editores
- LEWIS-WILLIAMS, David (2005) [2002] *La mente en la caverna. La conciencia y los orígenes del Arte*. Madrid, Akal
- MORIN, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, UNESCO. En http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/morin_7%20saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro.pdf. Consulta 8 Enero 2009.
- (2001) [1990] *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

- (2004) [1999] *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral
- (2006a) [1986] *El Método 3. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, Cátedra
- (2006b) [1991] *El método 4. Las ideas*. Madrid, Cátedra
- (2006c) [2001] *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid, Cátedra
- (2011) *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona, Paidós
- ORTEGA y GASSET, José (1971) [1935] *Historia como sistema*. Madrid, Espasa-Calpe
- SÁNCHEZ CAPDEQUI, Celso (2008) “Lo imaginario en la civilización de la imagen”, en Coca, Juan R. (ed.) *Las posibilidades de lo imaginario*. (pp. 47-69). Barcelona, del Serbal.
- SAPOLSKY, Robert M. (2007) [2005] *El mono enamorado y otros ensayos sobre nuestra vida animal*. Barcelona, Paidós
- TUSQUETS BLANCA, Oscar (2007) *Contra la desnudez*. Barcelona, Anagrama
- VON BERTALANFFY, Ludwig (1993) [1968] *Teoría general de sistemas*. México. Fondo de Cultura Económica

Inscrição e escrita de si nos diários visuais

Catarina F. Almeida

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade [i2ADS], Faculdade de Belas Artes,
Universidade do Porto, Av. Rodrigues de Freitas, 265, 4049-021 Porto, Portugal

Resumo

Deixei escrito no diário visual de um dos alunos com que trabalhei no ano passado «Jaime, por que é que assinas?». De todas as vezes que visitava o seu caderno lá estava, em cada página e em cada esboço que fazia, a sua assinatura e a data que registava o momento. A assiduidade do acto interessou-me, especialmente pelo automatismo e aparente indiferença do repetido gesto. A resposta chegou pronta e concisa: «Como assim?! Assino para saberem quem sou!». À minha exploração dos diários visuais como forma pedagógica de uma escrita de si, estimuladora de crítica e de questionamento nos alunos, passei a reflectir os seus efeitos subjectivantes no eu-autor que escreve/desenha, e a confrontar o uso do diário com a autoria na escola, relacionando-a com os prevalentes mitos modernos do ser artista. A concepção do diário visual que contextualiza a reflexão é a de um dispositivo de inscrição e um processo de dessacralização para a criação de novos sentidos.

No ano passado realizei um estágio numa escola do Porto, onde trabalhei em conjunto com outra professora na disciplina de Educação Visual em duas turmas do 8º ano. Interessada sobretudo na forma como os indivíduos constroem e mobilizam conhecimentos no âmbito da produção de saberes artísticos e do domínio mais generalizado da visualidade, introduzi os alunos à utilização de diários visuais. Eles surgem numa ausência que acuso no programa da Educação Visual: um espaço de discussão para a construção aberta de ideias, exposto e interferível por todos. Algo que conjugasse o *atelier* e o seminário, sem obrigar a um produto final, concreto e classificável. A minha convicção inicial foi promover uma liberdade em potência, com a qual os alunos pudessem construir a partir de si a sua relação com o mundo. Os diários visuais serviriam para se relacionarem com o outro e com o seu outro em devir (Deleuze, 2001).

Na aula de apresentação destes objectos procurei explicar-lhes que um diário visual não corresponde exactamente ao idealizado diário íntimo que nos chega sobretudo da literatura e do cinema, muito embora se trate de um espaço de liberdade para desenharem e escreverem o que quiserem, mas a ser acompanhado pelas professoras, ainda que com o mínimo de interferência possível. Dei ênfase no ‘escrever’ (e não tanto no ‘desenhar’) de modo a, desde o início, tentar distanciar os alunos de uma possível pré-concepção de como haveriam de actuar no âmbito de uma disciplina chamada Educação Visual. Sem dúvida que as ligações são feitas com a visualidade, e seria impróprio não o admitir; porém, essas mesmas ligações não têm de ser todas elas directas e submissas ao formalismo, do desenho para o desenho, da imagem para a imagem, do texto para o texto. Existe uma imensidão de possibilidades de produção de significados, e ao incentivar o recurso à escrita não pretendi lançar as bases de uma qualquer hegemonia do texto sobre a imagem (já bem basta o que se testemunha a nível curricular). Esta tentativa de cruzamento dos médiums e dos conceitos lembra os icónicos *La Trahison des Images* (Magritte, 1928-29) e o *One and Three Chairs* (Kosuth, 1965) e, interessada por essa via mas evitando ser tomada por iconoclasta, distribui pela turma vários exemplares dos meus próprios diários visuais realizados em contextos diversificados. Também vimos na *internet* imagens de diários gráficos e falámos sobre a minha ideia de construção de pensamento a partir deste novo objecto. Neste arranque

fiquei com a clara impressão de que os alunos não teriam objectivado claramente num enunciado a tarefa a cumprir, e verifiquei como essa incerteza os deixava desconfortáveis. Mas por mim não havia outra forma de resolver a situação, a não ser por meio destas algumas referências, alusões, exemplificações e explanações, vagas o suficiente para não se fazerem prescritivas, mas nem por isso sem importância. Percebo que o método (ou este não-método) não sirva os propósitos da lógica pergunta-resposta de uma educação voltada para a resolução de problemas concretos, mas aí se evidencia também o propósito de crítica a esse modelo empreendido pela proposta dos diários visuais, ao mesmo tempo que se avançam outras possibilidades de ser e de fazer.

Do scrapbook ao facebook (ou do facebook ao scrapbook)

Os diários visuais que mostrei aos alunos são exemplares diversificados que construí em diferentes momentos e que quase sempre seguiram caminhos distintos. Uns mais claramente orientados para o texto, ainda que acompanhados por *doodles* aqui e ali, outros acompanham o desenvolvimento de projectos artísticos, aliando esboços às palavras, outros se desdobram sem um propósito mais específico do que registar, fazer pensar, reagir e agir, constituindo simultaneamente a matéria e a superfície de construção de coisas (incluindo ideias). Em várias ocasiões sublinhei a atitude de *respigadores* (aludindo ao filme de Agnès Varda, *Les Glaneuses et la Glaneuse*, 2000) que exige a utilização de um diário visual, coligindo elementos e matéria-prima para novas significações. A sua convergência num objecto como o diário acabará dirigindo polissemicamente para fora se os respigadores forem de um espírito que convim chamar de *desassossegado*, e assim ensaiar a crítica, a resistência e a transformação. Este é o meu entendimento para a palavra *scrapbook*, remetendo-me à sua semântica, embora esta, absorvida pela cultura popular, se focalize na decoração de narrativas localizadas e criadas a partir de fotografias e recortes compilados, ora dirigidas à genealogia familiar, ou a eventos particulares na vida pessoal de um indivíduo: casamento, aniversário ou férias, por exemplo. Alheando-me dessa utilização popular, e fazendo concorrer aquilo que são os sentidos do *hypomnemata* da Antiguidade Clássica e do *commonplace book* que começou a difundir-se no século XV, o *scrapbook* amplifica o seu significado e designa toda a operação de recolha de informações diversas – respigando – para um só lugar a partir do qual é possível ao seu autor requalificar saberes relacionando-os, e experimentando ligações inusitadas e construções do seu próprio pensamento. Como tão oportunamente Le Corbusier baptizou os seus diários visuais, falo aqui de *cadernos de procura paciente* (Salavisa, 2008: 13).

Antes da proliferação das redes sociais e do *journaling* e *blogging*, os *pen-friends*, os diários íntimos, as cadernetas da *Panini*, os livros de dedicatórias, os álbuns de fotografias e os próprios *scrapbooks* eram os meios de registar compilações, de estender e partilhar a identidade e interesses dos seus autores, ou de conservar vivos alguns momentos mais significativos. O *facebook* reuniu as várias finalidades de cada uma das outras vias numa só aplicação, aperfeiçoou o que outros serviços das redes sociais ofereciam, e hoje é indiscutivelmente a rede social mais utilizada e conhecida do mundo. Não julgo poder dizer-se que o *facebook* é original no hábito que convoca, mas por certo o seu grande trunfo é a acessibilidade que a *internet* e os meios digitais proporcionam, comprimindo o tempo, tornando-o maleável, e voltando-se para o espaço tal como a contemporaneidade o faz, porque “[N]ós vivemos na época da simultaneidade: nós vivemos na época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado-a-lado e do disperso. Julgo que ocupamos um tempo no qual a nossa experiência do mundo se assemelha mais a uma rede que vai ligando pontos e se intersecta com a sua própria meada do que propriamente a uma vivência que se vai enriquecendo com o tempo” (Foucault, 1984: s/p). O tempo é apenas uma entre outras referências para relacionar os elementos dispersos nos vários espaços.

Não se trata de simplificar e de ressaltar a dicotomia imediata entre analógico e digital, ou entre manualidade e tecnologia. Essa é uma oposição que tem provado ser falaciosa e que dificilmente escapa ao apadrinhamento de uma visão formalista dos múltiplos meios ao dispor. Do *scrapbook* ao *facebook* existe a perda de um tipo de manualidade, mas não no sentido da melancolia que se associa ao que é ultrapassado pelo *progresso*. A mão não pensa igual porque aceita submeter-se a um sistema *user friendly*, criado para requerer o mínimo esforço ao utilizador e para que este se adapte facilmente ao objecto que tem diante, mas não para que o objecto se adapte ao utilizador que o quer utilizar. Determinar por quem é auferido o proveito da relação é uma questão que não promete fácil resposta. Por outras palavras, usar o *facebook* exige uma conversão do sujeito às suas estruturas: colocar as fotografias onde se devem colocar as fotografias, colocar os amigos onde se devem colocar os amigos, comentar onde se deve comentar, colocar os gostos desportivos, musicais e televisivos onde estes devem ser colocados. O gesto de resistência mais imediato é a ocultação das informações, mas, mesmo este, está previsto, pelo que não inquieta.

O *scrapbooking* não aparece aqui como a alternativa saudável ao maquiavélico *facebook*. Essa está longe de ser a minha proposição e, de qualquer modo, há lugar para os dois. Ao retomarem-se hoje as práticas de *scrapbooking* (que eu tomo aqui como aproximação ao *caderno de procura paciente* onde o seu *desassossegado* autor se faz *respigador* e cria novos significados a partir de si e da sua relação com os outros), está, numa lógica de linearidade temporal, a retomar-se uma manualidade dispensada pelo digital que, embora não seja retomada para fazer valer a dicotomia entre a máquina e o Homem, é trazida por um certo sentido nostálgico reportado à noção de artesanato/*craftwork* que o *facebook* erradicou. No presente adensa-se até um revivalismo desta manualidade patente nas diversas criações do chamado artesanato urbano, que, no entanto, vive e sobrevive nas plataformas sociais da internet. Não obstante, este recobrimento da manualidade consente o entrosamento do *pensar com as mãos* (Almeida, 2011: 13; Godard, 1988-98), o que ao mesmo tempo permite supor que acusa a sua ausência.

A passagem do *scrapbook* ao *facebook* designou uma sequência temporal que reverteu à ilusão de uma enganadora novidade. O tempo estrangulado e a instantaneidade resultante privilegiaram, todavia, a troca de ‘produtos’ entre parceiros, mais do que a sua construção que um período estendido no tempo permitiria. O *facebook*, embora convocando hábitos antigos, consagra especialmente o lado expositivo de todos os outros meios já citados, transformando-se numa vitrina ou, se quisermos, numa exposição permanente de resultados e de concretude. Com os diários assoma-se profícuo relacionar os dois gestos.

O uso que os alunos deram aos diários visuais (ou *scrapbooks*) seguiu muito a orientação expositiva. Eles detiveram-se, em maioria, com a situação de se estarem a expor no objecto, alguns tirando proveito de controlarem o conteúdo e o decurso dessa exposição. A influência de um percurso de retorno, agora do *facebook* ao *scrapbook*, evidencia-se sobretudo pelo cunho ‘social’ que incluíram nos diários, mas também pela manualidade que a acção requer e que acarreta estranheza para quem ‘digital’ já pouco tem a ver com ‘dedos’. Continuaram a ser argumentos de defesa a ‘falta de jeito’ para o desenho e a ‘falta de gosto’ pela arte, omitindo o que na apresentação da proposta dos diários lhes foi dito sobre tratar-se de um espaço informal que não procurava avaliar perícias técnicas e que se abria para o quotidiano dos interesses de cada um, excedendo a arte. O contexto de aparição dos diários visuais, no âmbito da disciplina de Educação Visual, reavivou logo à partida um conjunto de pré-conceitos e de fabulações que os estudantes relacionam empiricamente com aquilo que é o ser artista e que é o que julgam esperar-se da Educação Visual. Comportando-se como artistas em potência (desconfio que na disciplina de Matemática se convertam em pequenos matemáticos, e na Educação Física sejam aspirantes a atletas de alta competição) interiorizaram a subjectividade angustiada do Romantismo, conhecendo

apenas alívio na partilha do seu pesar, transformando o diário visual no escape para o tormento e para a melancolia, e a arte no exercício terapêutico de um gesto catártico. Desconhecem, parece nítido, que todas estas noções que julgam constituir a génese da arte e sua condição dita natural, são meras construções e heranças inultrapassáveis de genealogias históricas.

O gesto repetido do Jaime, assinando e datando todos os esboços, é um entre outros comportamentos idênticos dos colegas, que assim testemunham uma naturalização inquestionada que algures viram o artista fazer e que repetem por entenderem que entre a arte e a Educação Visual o território é comum. O espanto maior deve-se até à impertinência da minha pergunta ao Jaime, pois para ele é óbvio que se assinam os desenhos para que se saiba quem os fez. Pelo menos é assim que os artistas costumam fazer, e os alunos assumiram essa identidade de artista em potência e manifestaram-na na naturalidade da assinatura, como conferidora de legitimidade e autenticidade aos desenhos já identificados na primeira página dos diários. A autoria e o privado são interdependentes neste jogo, pois estes indivíduos consagram o seu ser-autor na exposição de si mesmos, na partilha biográfica e na possibilidade de serem outro, nessa inscrição – mas, repare-se, para eles a pré-dica (seja um desenho ou um texto) só é concebida à condição de um sujeito, de outra forma não é reconhecida. Não surpreende a reacção do Jaime porque, afinal, toda a escola está orientada para o autor, e o leitor é somente um contorno vazio, um difuso abstracto que serve a soberania estatutária do autor. Ao contrário de Beckett, à escola importa quem fala (Foucault, 2006: 264). Na escola apura-se o individualismo da modernidade, esse culto da pessoa deleitada com o prestígio do reconhecimento pela obra. Deste ponto de vista, as coisas precisam de um proprietário a quem se remeterem, para não acabarem disformes e vazias como os leitores são encarados. Na escola está ainda por aceitar que a origem em que se funda o autor é origem de coisa nenhuma, mas somente cruzamentos e misturas de fragmentos de outras coisas, citações, articulações e requalificações.

O cunho ‘social’ propagado nos diários manifestou-se sobretudo no desejo de darem visibilidade a uma certa imagem de si. Para muitos destes alunos de 13 e 14 anos, o diário serviu para publicarem uma imagem de si, para partilharem uma identidade, que pode ter sido a sua, ou a que construíram para o efeito, disponibilizando fotografias, descrevendo rotinas, preferências e estados de espírito. Não interessa realmente se falaram de si ou se falaram de um outro eu, daquele eu que gostariam de ser ou daquele que julgam ser; na verdade, a identidade pessoal é relativa e constitui-se, não é inata nem se isola das circunstâncias em que está inserida. Certo é que o diário serviu, em alguns casos, de perfil de rede social, de quem conhece o *facebook* e o experimenta na manualidade da nova (velha) plataforma. Fazendo os alunos falar, os diários visuais operaram ao nível da subjectividade, obrigaram-nos a constituir-se sujeitos de determinado tipo: foram alunos de uma disciplina artística, foram artistas em potência, foram jovens com gostos de jovens, foram amantes não correspondidos, foram tipos de pessoa ali exibidos, aos quais me é possível nomear. Conheci o Jaime-obstinado, o António-idealista, a Iva-reprimida, a Mariana-cronista-de-moda, a Carina-artista, a Lara-exploradora. Cada um deles se empenhou na edificação deste avatar, ou deste auto-retrato fiel, que, de uma maneira ou de outra, os voltou para eles mesmos, para se mostrarem, ou para se esconderem. Os alunos foram subjectivados (Almeida, 2011; Foucault, 1986), não sei se tornando suas as palavras dos outros, ou se tornando-se objecto do discurso alheio.

Profanar para dessacralizar

Numa aula a meio do ano lectivo, numa das turmas do 8º ano, conversávamos sobre o uso de estereótipos na publicidade e implicação de uma análise crítica das imagens para perceber as estratégias publicitárias no recurso à cultura popular. Como sempre, tentei valorizar o potencial

da Educação Visual e dos diários visuais para o tratamento dessas questões e para estimular a capacidade crítica. Quando perguntava à turma por palavras-chave da disciplina, a primeira resposta foi imediata: “originalidade!”. Seguiu-se “desenho” e outras mais tardias como “interpretação” e “imagem”.

Não é fácil a tarefa de explicar à turma por que é que determinados caminhos não são soluções universais e garantias de qualidade, ou por que é que certos aspectos estão mais perto de serem mitos do que ‘verdades’ intemporais, sem, ao mesmo tempo, lhes apontar alternativas. Dar-lhes exemplos concretos para abstrações enunciadas corre sérios riscos de os formatar, fechar horizontes ao invés de os abrir. Faz sentido se tivermos em conta que na escola eles respondem a exercícios para terem a aprovação dos professores, logo não espanta que incorporem e reproduzam acriticamente os exemplos apontados pelo docente, que, tendo sortido efeito numa situação particular, não são soluções universais para todos os casos possíveis. Se dizemos em aula que não é condição fundamental para o artista (ou para o sujeito empenhado em produzir novos significados) ser original no sentido de ser diferente de tudo o que é conhecido, até porque reconhecemos impossível esse desenlace, os alunos sentem-se, então, à vontade para se dedicarem a exercícios de cópias de outros desenhos (*Hello Kitty*, *Manga*, *Disney*, *The Simpsons*), porque afinal ‘a professora disse que não tínhamos de ser originais’. As categorias não são estanques como muitas vezes aparentam, e acredito que grande parte do trabalho do professor está em tentar misturá-las e fazer com que os seus alunos as misturem também, percebendo o quão implicadas umas nas outras podem estar. Grande parte do trabalho em Educação Visual passa por desmitificar e abalar dicotomias.

No presente, a consciência das circunstâncias críticas da originalidade prometem deslocá-la na formação artística. Na escola há que colocar em dúvida esta e outras certezas, os mitos que a psicologia deslocou da história da arte para a arena educativa, reequacionando o génio e a personalidade intratável do artista, a arte como salvação e como dom, bem como o seu perfil de excepcionalidade e bizarraria por contraste à banalidade das outras formas de ser, que fazem sinonimar originalidade com excentricidade e extravagância, como se, por si só, estas equivalassem à tal originalidade original que distingue o artista (mas o que muitas vezes resta é uma originalidade astuciosa, originalidade por imitação). Na escola, como na sociedade em geral, estas convicções prevalecem e conduzem condutas. Passando do artista para a obra, ou do aluno para os diários, olhando o que é produzido pelos sujeitos, em lugar da originalidade como carimbo de autenticidade é tempo de encarar um sistema aberto de correlações, de estímulos mútuos, que reverbera em todas as direcções, donde um *atelier* portátil e omnipresente poderia constituir uma válida oportunidade de resistência ao instaurado. Criam-se as condições para, por um lado, deixar de se estar refém de ideias bolorentas de originalidade e de criatividade intimamente ligada à primeira, e, por outro e aproveitando o primeiro, ocasiona-se uma actividade profícua entre pensamento e sua transformação em coisa (e os sucedâneos dessa relação, toda a repetição da leitura, reescrita, releitura, re-reescrita, etc) a qual, variando entre um e outro momento, permite uma visão retrospectiva e simultaneamente um vínculo com o futuro, pelo desejo de resistir e de transformar. Resoluto em construir um caminho seu, o sujeito absorve criticamente os estímulos e cria uma visão própria, realiza-se a partir do que vê e do que pensa, recorrendo às memórias, às conversas, aos desenhos, aos escritos, nunca esquecendo ou arrumando o que adquiriu a dado momento, porque afinal “[...] não importa ler, senão reler” (Borges, 1984: 53-54).

N’*A Ordem do Discurso*, Michel Foucault trabalha o tema do *comentário* (1999, 24-26), importante na dessacralização da origem aqui ensaiada e essencial para a abordagem ao diário visual. O autor menciona o “desnível entre texto primeiro e texto segundo [que] desempenha dois papéis que são solidários” (Foucault, 1999, 24-25), donde se entende a mescla entre os pólos de

uma originalidade encarada como positiva e a então cópia contrária. A própria cópia tem de ser vista, agora, como liberta da sagrada origem que a assombra e infama, como se na origem do autor estivesse tudo o que é positivo, e esse sentimento se perdesse na reprodução. Contudo *oriri*, de onde vem a palavra *origem*, significa nascer e o nascimento do Homem não é senão a reprodução de um código de ADN (como, de resto, explica James Miller do filme *Copie Conforme* [2010] de Abbas Kiarostami) – e o nascimento da obra é a reprodução da linguagem, dispensando o autor e a aurática origem (Barthes, 2004). Há que profanar esse campo sagrado da autoria para nos permitirmos falar. A escrita da cópia não é menos original do que a escrita original, pois todas são feitas a partir de palavras que se referem umas às outras.

Quando refiro a escrita/desenho nos diários visuais como construção do pensamento, refiro-me a esta capacidade de subjectivar as palavras dos outros – ao invés de tornar o sujeito que escreve/desenha objecto de outros sujeitos. É, portanto, uma escrita intransitiva (Barthes, 2004), que se refere a si mesma e se emancipa de outras narrativas, funcionando como acto de *inscrição* – e os diários visuais como *superfícies de inscrição* -, contrariando a *expressão* que ignora que todo o interior está em trânsito e interligado com referências múltiplas exteriores, donde expressar perde o sentido, pois coloca fora o que já está de fora.

Todas as pessoas sabem de certos factos e inevitabilidades da vida, mas poucas os percebem na profundidade e no pasmo que a estranheza de um olhar renovado permite. Ou como explica Vergílio Ferreira “É curioso. Só se julga profundo o que disser coisas diferentes de toda a gente. E todavia a grande originalidade está em dizer as mesmas coisas, mas ao nível do espanto e maravilha que nos despertam. [...]. A grande originalidade não é dizer coisas novas mas ser novo diante das coisas velhas.” (Ferreira, 1990).

Os diários visuais como dispositivos de escrita de si

Um dos aspectos postos em evidência pelo digital é a possibilidade de permanentemente reutilizar os recursos, organizados em hiperligações e raras vezes hierarquizados. O diário visual, apesar de físico, pede um posicionamento semelhante de reutilização das inscrições – a plasticidade da memória prova-se na constante recorrência que permite a requalificação do passado e reedição das entradas anteriores, sempre e quantas vezes se desejar. Fazer do diário uma rede – ou fazer dele rizoma, como nos explicaram Deleuze e Guattari (2004) - em vez de uma narrativa, parece clarificar o sentido da multiplicidade que se quer privilegiar. Dos utilizadores espera-se que saibam contornar as estruturas e se concentrem sobretudo nas relações, nos processos possíveis nessas estruturas, na multiplicação de ligações hipertextuais, abalando a sacralização da concepção aurática da obra. Aspira-se, nos diários, a que haja coincidência entre o conteúdo e a forma, embora o mais frequente seja a repetição de um hábito formal de preenchimento de uma narrativa, tal como é operado no *facebook* e então transposto para a materialidade do *scrapbook*.

Um objecto que preexiste, seja um diário em códex ou um perfil do *facebook*, tem características próprias que coagem sobre o sujeito que o utiliza. Combater ou questionar este género de circunstâncias, especialmente quando elas actuam com a subtilidade de uma condição dita natural, faz parte de resistir à objectivação, através da subjectivação de si por si. A forma como o sujeito, neste caso o aluno, reage às condicionantes formais e sociológicas dos cadernos, ou às imposições do código de programação da rede social, faz parte da relação que estabelece com eles e configura a relação de poder entre um e outro.

Dois alunos em particular empenharam-se na exploração da materialidade do diário, contrariando-a e flexibilizando-a. Ignoro se o fizeram em consciência dessa resistência, mas é certo que estabeleceram um interessante diálogo entre a sua vontade de procura e as condicionantes da

superfície disponibilizada para o fazerem. Os estilos de ambos são díspares: o Miguel apurou um sentido corpóreo e actuou nessa medida sobre o seu diário, enquanto a Olga recorreu a materiais e estratégias menos corrosivas para a sua procura. A mira escultórica do Miguel é um exemplo de uma possibilidade de resistência àquilo que nos habituamos a ver ser inscrito em papel, reduzido às duas dimensões e às circunstâncias do formato livro, mecanismo concebido para abrir e fechar, acumulando as páginas independentemente dos conteúdos. O Miguel contornou essa normalização sem se inibir de acrescentar materialidade à planura das folhas, derretendo sobre elas plástico, operando buracos nas folhas consumidas por chamas, colando CDs. A forma como actua o Miguel é condizente com o espírito que revela nas aulas: irrequieto – *desassossegado*? No caderno recusa adaptar o seu comportamento e autonomamente faz da experimentação uma forma de abordagem.



Imagens de montagens com excertos do diário visual do Miguel.

Menos *poveramente*, mas igualmente denotando a consciência dos limites que um objecto assim sugere, a Olga dispôs numa página um pequeno jardim de flores com caule de mola construídas com recortes de revista. Assim que se virava a página que as tapava, as flores erguiam-se e acrescentavam tridimensionalidade ao diário visual. Noutro sítio do seu *scrapbook*, a Olga montou umas tiras de papel cruzadas que juntavam uma página à outra no livro aberto. Ao fechar-se o diário elas encolhiam, e esticavam-se quando este era aberto, motivando alterações na forma conforme o gesto empreendido. A relevar nestes exemplos é a espontaneidade com que ambos decorreram, sem que eu alguma vez tivesse falado especificamente da questão da dimensionalidade e das possibilidades de transgressão dessa condição.

Pode falar-se de dispositivo quando se fala nos diários visuais, ou mesmo nos perfis cibernéticos? Além da materialidade que constrange, também o contexto escolar da introdução dos diários aos sujeitos-alunos tem um inegável grau de coacção, por mais que eu o valorize como exercício de liberdade. Michel Foucault refere-se ao dispositivo como um aparelho que se sustenta em e que põe em prática discursos, “um conjunto resolutamente heterogéneo, comportando discursos, instituições, arranjos arquitecturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, abreviando: do dito tanto como do não-dito” (Foucault, Michel apud Veyne, 2009: 35). É uma relação de saber-poder que temos diante, esta que legitimou a entrada dos diários visuais no campo disciplinar e que infere na conduta dos alunos, subjectivando-os. Os diários visuais constituem-se, assim, dispositivos, “[...] são como máquinas de fazer ver e de fazer falar.” (Deleuze, 2001: s/p). Resta escrutinar se a subjectivação ocorre dos alunos por si mesmos, ou se são subjectivados depois de

tornados objectos da relação de poder estabelecida, ou seja, no caso de se entregarem acriticamente ao dispositivo, preenchendo os espaços vagos ao invés de criarem eles próprios esses espaços. É de notar que, como fez saber Foucault, não há relação de poder que não admita a hipótese de resistência. Além disso, o tipo de escrita procurado nos diários visuais não coisifica simplesmente o pensamento: é uma tecnologia que objectiva a ideia e a devolve ao sujeito, subjectivando-o e permitindo que este, colocado perante si e a sua visão do mundo, construa a sua reflexão e a si mesmo – é um exercício de *escrita de si* (Foucault, 1992).



Imagens de montagens com excertos do diário visual da Olga.

Ainda que, quer a Olga, quer o Miguel, não estejam plenamente cientes do exercício que podem ter iniciado, um olhar futuro e retrospectivo pode dar-lhe continuidade. É nestes moldes que decorre o exercício de *escrita de si*: não somente no momento do acto, mas na possibilidade de retomar o passado, retomar as relações e construir novas visões. O que quer que estes alunos façam de futuro, é sempre um *depois de*, e nas construções que operem há algo que pode ter sido apontado neste *antes de* que percorreram – ou que começaram a percorrer. Os balanços que os alunos fazem da experiência deixam notar a percepção do potencial transformador: “Para utilizar o diário visual estou mais atenta às coisas que estão à minha volta e que nunca dei importância ou que nunca reparei nelas” (Cecília apud Almeida, 2011: 100), e a Marília resume: “O Diário Visual é uma forma de mostrarmos aos outros como vemos o mundo. É um caderninho de capa preta, onde podemos dar «vida» às nossas ideias. Copiar imagens, desenhar o que vemos ou algo criado pela nossa mente, treinar técnicas e apontar as nossas pesquisas. Ajuda-nos a ter um melhor conhecimento do mundo que nos rodeia, a expressar o que sentimos e a desenvolver um espírito crítico” (Almeida, 2011: 100).

O diário visual é dispositivo porque subjectiva, e não é indiferente ao aluno esta duplicidade: ter um caderno que utiliza privadamente para o que entende, ou, por outro lado, ter um ‘diário visual’, que é um objecto cultural com conotações sociais e com história, e cuja introdução foi mediada pela professora – há, neste caso, o meu olhar silencioso que vigia a utilização, enfatizando o carácter disciplinar do objecto.

*

Receosa de estar a obrigar os alunos a responderem a mais um exercício na lógica enunciado-resposta, tentei suavizar o discurso e sublinhar as potencialidades dos diários como espaço alternativo em que lhes era dada (ou imposta?) a liberdade de fazerem *qualquer coisa*. Todavia, esta *qualquer*

coisa significava para mim um ‘exponham a vossa procura, assumam o processual, façam o que não podem fazer noutra lado, desafiem-se, desafiem-nos, desprendam-se, surpreendam-nos!’, numa espécie de institucionalização do desvio. Lancei-me com certa confiança no imprevisto e subestimando as amarras que ligam os alunos aos outros lugares, aos seus lugares, às suas referências e aos seus vincados apriorismos, e ignorando que nem todos partilham interesse por um exercício de *escrita de si* como este. A relação de poder que estabeleço com as turmas, e que me concede estatuto hierárquico, faz-me indagar sobre os efeitos da minha interferência num exercício que queria munido de um quase voluntarismo. Estou a propor ou a impor um modo de ser, um *cuidado de si* (Foucault, 2004)? Que espaço de resistência resta, para além do que legítimo no próprio dispositivo que incorro? De que forma é que estes sujeitos-autores se deixaram subjectivar e permitiram que emergisse o sujeito da escrita? Ou terá a condição autoral dominado uma nova emergência dessa prática, manifestando-se em seu lugar, fazendo valer a sua própria subjectivação sobre subjectivações alternativas? Os alunos incorporaram a função-autor ao se munirem de um dispositivo chamado diário visual – o mesmo objecto que suporia o apagamento da marca autoral.

Seja como for, ultrapassámos o domínio das estruturas, donde se depreende que as subjectivações não são matéria nem estados, elas tratam de relações e de formações em trânsito de sujeitos, pelo que inculcar um modo de ser – especialmente este tipo de sujeito atento e questionador – não tem de ser trágico. O professor será aquele que cuida do cuidado dos outros, aquele que resiste e que ensina a resistir, atento a um currículo escolar que obstaculariza a mudança. Os diários visuais, tal como concebidos nesta experiência lectiva, procuram romper com a rigidez dos currículos e arriscar outras formas acção em educação, excedendo a linearidade temporal da narrativa, quer nas práticas de sala de aula, quer na forma de encarar a história. *A escrita de si* dos diários é um exercício de dessacralização “A nossa vida ainda se rege por certas dicotomias inultrapassáveis, invioláveis, dicotomias as quais as nossas instituições ainda não tiveram coragem de dissipar. [...] por exemplo, entre espaço público e espaço privado, entre espaço familiar e espaço social, entre espaço cultural e espaço útil, entre espaço de lazer e espaço de trabalho. Todas estas oposições se mantêm devido à presença oculta do sagrado.” (Foucault, 1984, s/p). É a mesma presença do sagrado que leva a escola a privilegiar o autor e a negligenciar o leitor, e que a constitui como um depósito de representações em vez de um lugar de apresentações.

Bibliografia e Filmografia

- AGAMBEN, Giorgio (2007). “O Autor como Gesto”, in *Profanações*. São Paulo: Boitempo. Pp. 55-63.
- ALMEIDA, Catarina (2011). *A Tese de um Diário de Escrita de Si*. [Tese de Mestrado]. Porto: Universidade do Porto.
- BARTHES, Roland (2004). “A Morte do Autor”, in *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- BORGES, Jorge Luís (1984). “Utopía de un Hombre que está Cansado”, in *Obras Completas 1975-1985*. Buenos Aires: Emecé Editores. Pp. 52-56.
- DELEUZE, Gilles (2001). “O que é um dispositivo?”, in Michel Foucault philosophe. Reunião internacional. Paris, France 9-11 de Janeiro de 1988. Paris: Le Seuil. Traduzido do francês por Ruy de Souza Dias e Helio Rebello.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix (2004). *Rizoma*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- DIJCK, José van (2004). “Composing the self: of diaries and lifelogs”, *Fibreculture*, 3.
- FERREIRA, Vergílio (1990). *Conta-Corrente III*. Lisboa: Bertrand Editora.
- FOUCAULT, Michel (1984). “De Outros Espaços”, *Architecture, Movement, Continuité*, 5.
- FOUCAULT, Michel (1986). *The History of Sexuality, vol. III – The Care of the Self*. Nova Iorque: Pantheon Books.
- FOUCAULT, Michel (1992). “A Escrita de Si”, in *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. Pp. 129-160.

- FOUCAULT, Michel (1999). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- FOUCAULT, Michel (2004). “A Ética do Cuidado de Si como Prática de Liberdade”, in *Ditos & Escritos*, vol. V – *Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (2006). “O que é um autor?”, in *Ditos & Escritos*, vol. III – *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Pp. 264-298.
- GODARD, Jean-Luc (1988-98). *Histoire(s) du Cinéma*. [DVD]. França: Canal+.
- HACKING, Ian (2006). “Kinds of people: moving targets”, in *Proceedings of the Tenth British Academy Lecture*, 151. Pp. 285-318.
- KIAROSTAMI, Abbas (2010). *Copie Conforme*. [filme]. França: MK2 Productions.
- NEW, Jennifer (2005). *Drawing From Life: The Journal As Art*. Nova Iorque: Princeton Architectural Press.
- POPKEWITZ, Thomas (2004). “The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child”. *American Education Research Journal*, 41, 1. Pp. 3-34.
- SALAVISA, Eduardo (2008). *Diários de Viagem – Desenhos do Quotidiano*. Lisboa: Quimera.
- VARDA, Agnès (2000). *Les Glaneurs et la Glaneuse*. [DVD]. França: Ciné Tamaris.
- VEYNE, Paul (2009). *Foucault, O Pensamento, A Pessoa*. Lisboa: Texto & Grafia.
- WARD, Amber E. (2010). “Fantasy Facebook: An Exploration of Students’ Cultural Sources”. *Art Education*. Reston, VA: NAEA. Pp. 47-53.

El portafolio como recurso didáctico en el ámbito de la educación artística y la cultura visual

Francisco M. Reina García

Profesor de Dibujo y Artes Plásticas en Secundaria (Sevilla).
Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

Resumen

Este artículo se ha desarrollado a través de una investigación teórica con la intención de indagar las posibilidades didácticas del portafolio en el campo de la educación artística. El título elegido: “El portafolio como recurso didáctico en el ámbito de la educación artística y la cultura visual” surge a raíz de plantear algunas cuestiones básicas como: ¿puede el portafolio didáctico impulsar y elevar el aprendizaje artístico y la comprensión de la cultura visual?, ¿podría esta herramienta ayudar a la formación educativa y al descubrimiento de cualidades e intereses personales?, ¿facilitaría el portafolio el conocimiento y la actitud crítica sobre la cultura popular y visual al mismo tiempo que se interrelaciona con las disciplinas artísticas? Éstos y otros interrogantes configuran los puntos de referencia que ayudarán a organizar y desarrollar la indagación del tema propuesto.

Con la investigación de este trabajo nos proponemos demostrar la eficacia como recurso didáctico del portafolio aplicado en educación artística dentro del ámbito de la cultura visual. Esta eficacia radicaría en una mejora de la comprensión y organización de los estudios sobre educación visual y artística, así como en la adquisición de habilidades y actitudes conducentes a la reflexión, análisis y crítica.

Aparte de los diferentes usos que se ha hecho de esta herramienta en las últimas décadas, principalmente como alternativa a la evaluación tradicional o como estrategia para el desarrollo profesional, consideramos que todavía no se han explotado o indagado todas sus posibilidades en el campo de la docencia. También hay que señalar las diversas problemáticas que se pueden plantear con el uso de este recurso en relación, por ejemplo, con la representación del conocimiento que generan los alumnos, con la formación del profesorado, el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje, la definición de contenidos y actividades, etc. (Hernández, 2003: 187).

Particularmente en educación artística, la relación entre currículo artístico e identidad del estudiante, dentro del contexto de la cultura visual, puede llegar a un desarrollo cualitativo importante en la experiencia estética a través del portafolio. Este medio o recurso tendría la capacidad de potenciar las vinculaciones que se establecieran entre los contenidos didácticos y el aprendizaje adquirido por el discente en su medio sociocultural

Introducción

El portafolio como medio de aprendizaje se convierte, en relación con los estudios sobre “artefactos” o representaciones visuales, en un método adecuado para organizar, evaluar, ordenar, estructurar, visualizar y valorar el proceso de todos los contenidos o ítems que se seleccionen o incluyan. De esta forma se consigue dar coherencia y unidad a una serie de contenidos vinculados a la disciplina artística que pueden ser susceptibles de valoraciones o interpretaciones descontextualizadas, carentes de significado o de un grado de cognición poco elevado. Pero también hay que contemplar la complejidad, riesgos y dificultad que conlleva hacer un uso correcto y eficaz de esta herramienta, la cual se tendrá que adaptar a las circunstancias específicas de los sujetos y al contexto en el cual

se desenvuelven.

En este trabajo de investigación pretendemos hacer una pequeña aportación a la mejora de la educación en las artes plásticas y visuales recurriendo a la técnica del portafolio didáctico. Con esta técnica se busca potenciar las posibilidades, principalmente, comunicativas y cognitivas que las artes y la cultura visual pueden aportar a la formación del alumno. Para llegar a este fin es necesario desarrollar una serie de habilidades específicas sobre procesos de aprendizaje. Procesos que irían encaminados a conseguir la autovaloración y responsabilidad del trabajo realizado, crítica y reflexión sobre el aprendizaje adquirido, descubrimiento de habilidades, tendencias, actitudes, etc., además de comprender y analizar críticamente los espacios y entornos sociales y culturales.

El portafolio suele mostrar una serie de características que lo convierten en un recurso idóneo para la adquisición de habilidades y destrezas muy útiles para “aprender a aprender” y para “aprender a descubrirse”. En este sentido se evidencia la conexión de esta técnica con la evaluación y el currículo, y sobre cuestiones relativas a la construcción de la personalidad y de la identidad.

Existen muchos estudios y comprobaciones prácticas en diversas materias y disciplinas que demuestran la idoneidad del portafolio como método didáctico transformador de los roles escolares tradicionales. Este nuevo recurso centra la atención no sólo en los resultados o productos obtenidos en el aprendizaje de una materia, sino especialmente en los procesos que se generan durante el transcurso de la experiencia educativa.

En este trabajo de investigación se intenta también esbozar la realidad actual a la cual se enfrenta el arte y su educación, las dificultades y complejidades que posee y manifiesta, y las opiniones y consideraciones que han surgido en las últimas décadas. Hay que asumir la dificultad y complejidad que implica enseñar y educar, y especialmente sobre materias artísticas. Es evidente que el educador de arte debe poseer una vasta formación tanto pedagógica-psicológica como sobre conocimientos relativos a la historia, teorías, experiencias prácticas, etc., sobre el arte y su educación. De esta forma el docente artístico posee las habilidades y herramientas adecuadas que le permiten organizar y plantear la materia con cierto rigor científico y didáctico, además de involucrar al alumnado en procesos significativos de aprendizaje. Es decir, procesos que implican observar, reflexionar, razonar, uso del juicio crítico, creación de opiniones, etc.

Un factor importante a tener en cuenta a la hora de organizar una programación escolar sobre estudios artísticos es conocer la realidad y el contexto donde los estudiantes se desenvuelven. El ser consciente de la importancia de los rasgos culturales, hábitos, tendencias, imaginarios,... de los estudiantes en el ámbito propio de desarrollo social puede ayudar a crear redes y vínculos importantes con la educación artística dentro de una estructura organizativa de estos estudios.

El portafolio y los vínculos con la educación artística

La utilización de este recurso didáctico en educación artística suscita el planteamiento de una serie de preguntas relativas a su eficacia y capacidades para el aprendizaje:

- 1.- ¿Puede el portafolio didáctico organizar y mejorar el currículo de educación artística?
- 2.- ¿Ayuda el portafolio a elevar el aprendizaje de los estudiantes de arte?
- 3.- ¿Se consigue con esta herramienta impulsar o mejorar las capacidades imaginativa, creativa, crítica y reflexiva?
- 4.- ¿Con esta nueva práctica educativa se llegaría a estimular cambios importantes en la concepción de la enseñanza artística y su conexión con la realidad cultural y social?

Actualmente el portafolio se está convirtiendo en un recurso metodológico que ayuda a transformar

y reconvertir los modelos tradicionales de enseñanza en los diferentes niveles de estudios. Su extensión está llegando a una gran diversidad de disciplinas, incluidas las artísticas.

La relación entre portafolio o carpeta que contiene diversos materiales, y el arte o la educación artística es ya histórica. Desde hace mucho tiempo, pintores, fotógrafos, diseñadores, arquitectos, etc. han recurrido a la carpeta o portafolio para mostrar una selección de sus mejores trabajos y la evolución de éstos a galerías, clientes, instituciones, etc. Aparte, en educación artística, ya fuera en academias o en escuelas de arte el portafolio era utilizado para la evaluación individual de los alumnos (Freedman, 2006: 209).

Pero las posibilidades del portafolio van más allá de la muestra o selección de trabajos y del estudio evolutivo en el tiempo del progreso del sujeto en sus creaciones. La colaboración o penetración que se puede establecer entre el portafolio didáctico y la educación artística en el ámbito de la cultura visual conducen a diversas capacidades en el aprendizaje.

En la indagación de este trabajo nos apoyamos en las teorías de aprendizaje, la pedagogía constructivista y los nuevos estudios sobre cultura visual en el marco de la postmodernidad. Son muchos los autores y teóricos que consideran muy apropiada la metodología de trabajo del portafolio para aplicarla a la educación de las artes visuales, pero no es muy abundante la literatura de este tema, y menos aún en España, quedando relegada a algunos artículos y breves referencias en libros, tesis, etc.

Haciendo una breve revisión al pasado más próximo de la educación artística, hemos encontrado algunas propuestas relevantes que se aproximan a la metodología del portafolio tal y como se define en la actualidad. Por ejemplo, el profesor Elliot W. Eisner en su obra *Educar la visión artística* (1995) hace hincapié en la importancia del proceso en la evaluación para poder evaluar la calidad del trabajo escolar durante un tiempo, así como la valoración de la comprensión de las ideas que intervienen y los sentimientos que aparecen. Eisner propone para trabajar la evaluación del proceso el uso de *autoinformes* del estudiante donde se recogen datos diversos sobre la experiencia artística. Estos informes pertenecientes a diferentes proyectos se almacenarían en carpetas que serían revisadas tanto por alumnos como por profesores para poderse valorar. Como puede comprobarse, a rasgos generales se define la esencia del portafolio en lo relativo a la valoración del proceso y a la recogida de datos para su análisis y discusión. Además Eisner empieza a considerar la evaluación como un procedimiento de diagnóstico en relación al currículo, proponiendo formas alternativas de recogida de datos diferentes a los exámenes tradicionales denominándolos “modos discretos de recopilación de datos”.

Hay que remitirse al proyecto Arts PROPEL y a su introductor Howard Gardner en EE.UU para hablar propiamente del portafolio como hoy día se conoce. Este investigador lo incorpora en educación artística para promover nuevas actitudes del alumnado en lo referente a la valoración de los productos artísticos. El objetivo del proyecto se centraba en aunar percepción, producción y reflexión como método de trabajo que fuera más allá de la productividad manual y generase formas de pensamiento analítico y crítico. Según Gardner (1994: 81):

“Arts PROPEL es un nuevo esfuerzo en el área de la evaluación y del programa de estudios en artes. En muchos sentidos como un hijo de su época, Arts PROPEL representa un intento de ir más allá de la <<producción pura>> en la educación de las artes y de exponer también a los estudiantes al conocimiento formal y conceptual de las artes”.

Lo que no incluye el proyecto Arts PROPEL y el trabajo con las “carpetas-proceso” es la contemplación de la educación artística hacia el terreno de la cultura visual. Gardner nos ofrece un modelo educativo más anclado en los principios de la modernidad, en la búsqueda de soluciones globales y universales que en los postulados postmodernos; más proclives a tener en cuenta los

contextos y situaciones locales de los pueblos y sus culturas.

Tanto Eisner como Gardner son conscientes del valor que tienen el proceso y la evolución en el aprendizaje, y la evaluación para la formación y adquisición de habilidades cognitivas en el estudiante. Y en educación artística la atención a la trayectoria de la producción desde un principio hasta el final, y el análisis posterior una vez finalizada la actividad se consideran ejercicios importantes de ámbito intelectual que amplían el conocimiento de la experiencia estética.

Entre el portafolio didáctico y la educación artística podemos establecer una serie de vínculos, simbiosis y analogías que vienen a demostrar la conexión e interrelación que se produce en ambos campos. Estas relaciones que encontramos en el portafolio y que conectan con la educación artística podrían ser:

- 1.- Es una forma *visual* de mostrar tanto el proceso como los resultados de un trabajo.
- 2.- Permite desarrollar la personalidad, e individualidad del alumno, al igual que promueve el intercambio de ideas en el colectivo escolar.
- 3.- Estimula la imaginación y la creatividad a través de los diferentes ítems que se incorporan con la finalidad de alcanzar un producto diseñado con sello propio, elaborado de una forma original.
- 4.- Favorece la comprensión y la reflexión de la producción artística mediante la observación y análisis detenido del contenido incluido en el portafolio.

Estos vínculos permiten que la técnica del portafolio se pueda adaptar perfectamente a los rasgos distintivos de la enseñanza artística al mismo tiempo que enriquece y amplía los fines o metas de una programación sobre arte. Acorde a esto último Danielson y Abrutyn (2004: 91) consideran que “los portafolios están en su propio terreno cuando se utilizan como estímulo para que los estudiantes produzcan un trabajo imaginativo y creativo, cuando se alienta a éstos a analizar su propio progreso y cuando ellos elaboran respuestas a desafíos abiertos”.

Desde otro punto de vista se podría decir que la educación artística se beneficia o requiere de los servicios que ofrece la técnica del portafolio, sobre todo, para organizar el procedimiento de evaluación. Si evaluar es una acción educativa difícil y compleja, en educación artística se complica mucho más debido a la propia naturaleza del arte y a la diversidad de soluciones posibles que pueden ofrecerse a una propuesta determinada. También hay que contemplar que los procedimientos de valoración y evaluación de los productos artísticos realizados por los alumnos con frecuencia no han tenido el rigor y análisis que se merecen por parte del docente y/o los libros de texto. En este sentido Hernández (2003: 187) afirma que la educación artística necesita un sistema de evaluación que no se centre sólo en criterios apreciativos de carácter general, sino que incida en los procesos de aprendizaje y también en la vinculación entre evaluación e investigación sobre la enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Con el portafolio didáctico se consigue centrar la atención en los procesos de aprendizaje y en la visión global donde las partes se relacionan con el todo, y la teoría con la práctica. Shores y Grace (2007: 10) nos indican que la creación de portafolios se convierte en un instrumento que permite “hacer visible” el proceso de aprendizaje y como éste puede estimular “el debate, la discusión, las sugerencias, las propuestas, el análisis y la reflexión” (Shores y Grace, 2007: 20).

Esta forma de “hacer visible” el aprendizaje, de mostrar las evidencias es algo muy característico de las carpetas artísticas, donde paso a paso se descubre la evolución en el tiempo sobre una investigación o indagación. La diferencia radica en que el portafolio didáctico, como “acto teórico” (Shulman), aporta a la simple carpeta-archivo de trabajos una serie de variados ítems de carácter significativo que ésta no posee. Estos ítems estarían relacionados con habilidades

cognitivas, de intercambio y comunicación académico-social que transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

El portafolio en el contexto contemporáneo de la educación artística y la cultura visual

Se parte de la base de que la “carpeta didáctica” (portafolio) se incorpora al sistema educativo como una modalidad de evaluación que reconstruye el proceso de aprendizaje (Hernández, 2003), dando prioridad a la formación del alumno y a la adquisición de habilidades de aprendizaje más que a la acumulación y dominio de información y datos. Por otro lado la teoría de la educación artística y la cultura visual pretende incorporar para su estudio la comprensión, análisis y crítica constructiva de todos los símbolos, objetos y artefactos visuales que componen el panorama cotidiano visual que nos rodea y su interrelación con los contenidos tradicionales procedentes de las bellas artes.

Si consideramos el portafolio como un proyecto de trabajo que perfectamente se adapta a un contexto de estudios artísticos, se podrían diseñar estrategias donde interviniesen elementos de la cultura visual y popular con contenidos formales del currículo. Como ejemplo, Danielson y Abrutyn (2004: 29) aclaran que:

“Un portafolio de estudios sociales podría incluir entrevistas, proyectos, modelos e informes. Y en general se admite que los portafolios de arte son la manera óptima de abarcar lo mejor del desempeño del estudiante en las artes, con dibujos, diapositivas y ejemplos de música compuesta o ejecutada”.

Para que el discente pueda desarrollar una serie de cualidades y habilidades que le permitan comprender y reflexionar sobre el gran elenco de imágenes que a diario se introducen en nuestras vidas, es muy importante que disponga de libertad para elegir y de asesoramiento profesional adecuado. Sin duda podemos decir que el portafolio ayuda a desarrollar y expresar las ideas, pensamientos, expectativas, emociones, ilusiones, etc. tanto de alumnos como de profesores. Esta apertura se valora como *esencial* para alcanzar los objetivos que caracteriza esta estrategia metodológica. En esta línea argumental Danielson y Abrutyn (2004: 62) subrayan lo siguiente:

“Si los estudiantes seleccionan trabajos para sus propios portafolios, esas colecciones incluyen cosas que son importantes para ellos y representan una especie de autorretrato académico. Y si también incorporan, como es común en los primeros grados, ítems no pertenecientes a la escuela (por ejemplo, una imagen de un equipo de natación o la fotografía de un tío), estos autorretratos son algo más que académicos. Es difícil que en un aula con portafolios los maestros ignoren a los individuos, éstos suelen exigir reconocimiento”.

Una vez que se ha llegado a este punto se pretende plantear o formular una serie de preguntas en torno a diversas problemáticas que subyacen en el sistema educativo y que afectan, indudablemente, a las enseñanzas artísticas. La incorporación del portafolio a la educación artística conduciría a los siguientes interrogantes:

- 1.- ¿Puede el portafolio en educación artística cambiar la actitud y consideración del estudiante hacia este tipo de estudios?
- 2.- ¿Se verían afectados los contenidos tradicionales de educación artística con la aplicación de esta herramienta?

- 3.- ¿Implicaría una forma de acceder a la investigación en educación artística?
- 4.- ¿Transformaría el aprendizaje en educación artística hacia cotas más altas de cognición y sensibilización estética?
- 5.- ¿Supondría un cambio en la formación docente y en su forma de enseñar la materia en relación a los estudios artísticos?
- 6.- ¿Podría conllevar a un acercamiento sobre el estudio y comprensión de los rasgos de identidad individual y cultural de los alumnos?
- 7.- ¿Facilitaría el portafolio la comprensión y utilización de la cultura visual en la educación artística?

Como se puede observar, son muchos y variados los interrogantes que se plantean en este trabajo. En la medida de lo posible intentaremos aproximarnos a alguno de ellos, aunque por la dimensión de esta investigación se ha preferido seleccionar la implicación del portafolio en algunos apartados de la educación artística. En concreto se ha incidido en el estudio sobre aspectos relacionados con el aprendizaje, la evaluación y el currículo por un lado, y con el desarrollo de la identidad personal y cultural por otro.

Si hiciéramos un recorrido histórico por la actividad artística, en concreto por las artes plásticas y visuales y su relación con la educación artística, comprobaríamos que los resultados no han sido siempre los más afortunados. Los conceptos que tradicionalmente se le han atribuido al artista como: genio, con talento innato, independiente del ámbito sociocultural, personaje solitario y de ideas poco convencionales, etc. no han ayudado a la elaboración de una didáctica de la educación de las artes. Si se desechan los viejos prejuicios y partimos de la base posible de poder enseñar y educar valores propios del ámbito artístico y de las transferencias a otros campos del conocimiento, se podrán desarrollar cualidades y habilidades muy importantes para la formación del estudiante. En este sentido hacer converger el mundo del arte con la pedagogía es una empresa fundamental para conseguir resultados. Y hay que tener en cuenta que la relación entre arte y ciencia de la educación es viable aunque no es fácil, ya que según Kerry Freedman (2006: 20) “teorizar sobre el arte en educación es difícil porque implica dos formas de práctica que a menudo están en conflicto: la educación que busca resultados de aprendizaje predecibles; y el arte, que busca lo impredecible”.

El portafolio como recurso didáctico se puede convertir en un medio eficaz para conjugar los contenidos artísticos con la organización curricular en educación. Esto es posible debido a la configuración del portafolio como recurso que da cabida tanto a los datos cuantitativos como a las valoraciones cualitativas. Este planteamiento abierto permite el despliegue de ideas personales y creativas. También podríamos subrayar que el portafolio brinda una oportunidad al alumno para indagar en su forma de ser, capacidades y en las cualidades propias que puede desarrollar en un futuro profesional. Bajo la dirección y asesoramiento de un docente experimentado en esta técnica, el alumno puede ampliar su conocimiento tanto de la materia artística como de sus habilidades de aprendizaje. Freedman (2006: 195) en esta línea sostiene que los portafolios son estructuras potentes que sirven para evaluar el trabajo de taller de los alumnos y los comentarios escritos y hablados sobre la experiencia práctica. Además considera que la evaluación del portafolio es holística, abarcando la amplitud y profundidad del aprendizaje de los estudiantes.

Las pretensiones y objetivos tanto de la enseñanza de la cultura visual como del portafolio didáctico llegan a converger en muchos puntos. La evaluación del portafolio está concebida para tener en cuenta el conjunto de su contenido, lo cual facilita que el discente observe y reflexione el recorrido de su trabajo y experiencia. De esta forma se pueden extraer conclusiones significativas sobre lo aprendido. La enseñanza de la cultura visual se puede ver reforzada por métodos que

amplíen las posibilidades de comprensión y cognición del panorama cultural visual dentro y fuera de la Escuela. En este sentido el portafolio aportaría a los estudios de la cultura visual las habilidades necesarias para profundizar en los conceptos y significados inherentes al campo visual y su carga semántica. En relación con esto Freedman (2006: 142) afirma que “la educación artística debería ayudar a los alumnos a reflexionar sobre el poder de seducción de la cultura visual de modo que sean más conscientes del aprendizaje continuo que forma parte de su conexión diaria con él”.

Estas habilidades que, según Kerry Freedman (2006) deben desarrollarse para la comprensión de la cultura visual, perfectamente se pueden enseñar y desarrollar con la técnica del portafolio. Nos referimos, a grosso modo, a la reflexión y a la metacognición como aspectos cruciales para el aprendizaje y la formación.

En concreto, las acciones donde el portafolio interviene en educación artística son muy variadas. Desde Arts PROPEL hasta la actualidad las experiencias y aplicaciones en el aula han ido creciendo, especialmente en los países anglosajones. Al mismo tiempo, en los últimos años se ha ido extendiendo y generalizando la modalidad electrónica o informática debido a su enorme potencial de posibilidades.

A continuación se describe una selección de algunos ejemplos de experiencias con el portafolio que se han llevado a cabo en estos últimos años dentro del panorama de la educación artística.

1.- Aplicación en el Internacional Baccalaureate (Bachillerato Internacional).

Los alumnos del programa del Diploma IB (Bachillerato Internacional) tienen opción a elegir la asignatura de Artes del grupo 6. En su programa de Educación Artística se suele emplear el portafolio electrónico enfocado a las nuevas tendencias de la cultura visual (Boughton, 2003 citado por Mejías, 2009). La filosofía del IB es ofrecer una oportunidad formativa al alumno que lo capacite para plantear interrogantes complejos, poder investigar sobre un tema y expresar con claridad su opinión. Estos objetivos, a rasgos generales, coinciden con los principios que identifican al portafolio didáctico. Hay que aclarar que el bachillerato internacional está difundido por numerosos países del mundo desde hace varias décadas.

2.- Utilización en el ámbito universitario americano.

Son muchas las universidades americanas, sobre todo de las “Big 10 Institution” que acostumbran a utilizar el portafolio electrónico en educación artística. Como ejemplo tenemos las universidades de Iowa, Wisconsin, Purdue, Michigan, Indiana, etc. (Staub & Jonson, 2003 citado por Mejías, 2009). Algunas de estas universidades utilizan el e-portafolio como un requisito para la graduación de los futuros profesores de arte (Klein, 2003 citado por Mejías, 2009).

3.- Proyecto “Advanced Placement” (AP) sobre revisión de la política educativa en educación artística.

Los autores Mark A. Graham y Alice Sims-Gunzenhauser (2009) describen como el proyecto AP, aplicado a un taller de arte de secundaria en EE.UU, utiliza los portafolios con fines educativos. Al evaluarse la construcción de los portafolios se pretende analizar y criticar las políticas educativas que aún mantienen ideas erróneas sobre el arte y la evaluación artística.

4.- Proyecto sobre la enseñanza y evaluación de la creatividad en las artes visuales.

Este proyecto se ha realizado en Suecia. La autora Lars Lindstrom (2006) hace alusión a las capacidades de los portafolios para evaluar tanto los resultados ambiguos como los imprevisibles

en la enseñanza de las artes visuales. Se demuestra en esta experiencia educativa que se puede hacer una evaluación más allá del conocimiento superficial, entrando en niveles altos de aprendizaje y cognición.

Lindstrom ha hecho en este trabajo un estudio de la progresión de la creatividad con niños y adolescentes. Los criterios utilizados se han basado en la evaluación de los productos y los procesos obtenidos a través del trabajo de investigación, la inventiva, la capacidad de utilizar modelos, la autoevaluación, etc. Mediante el portafolio se ha evaluado su contenido en relación a los bocetos, borradores y obra finalizada, fuentes de inspiración, entrevistas grabadas, etc.

5.- Experiencia artística con el portafolio en la escuela elemental.

Clark Fralick (2005) afirma que “el aprendizaje es una práctica activa y reflexiva”. Considera que hay que animar a los niños a pensar en lo que están haciendo para que puedan experimentar con ideas y hacerse preguntas. El autor utiliza en su trabajo docente cámaras digitales, ordenadores, presentaciones power point y reflexiones escritas para crear los portafolios digitales.

6.- Experiencia de educación artística con el portafolio en España.

La presencia de la metodología del portafolio como recurso del trabajo docente en la educación española aún no es muy conocida, aunque cada vez existen más experiencias escolares y publicaciones sobre este tema. Particularmente su expansión se está notando más en el ámbito universitario, y con más frecuencia en los estudios de formación del profesorado. Recientemente, bajo el auspicio del Ministerio de Educación y Ciencia, se ha formado la primera red nacional dedicada al desarrollo y avance de los portafolios electrónicos con vocación de hacer avanzar el aprendizaje entre los investigadores (Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009: 2).

En el ámbito de la educación superior encontramos mayor número de ejemplos sobre el uso del portafolio en el campo de la educación artística. Estas experiencias, mayormente, están dirigidas a la mejora de la evaluación, a la puesta en práctica de nuevas estrategias sobre la enseñanza y el aprendizaje, a la indagación sobre narrativas visuales, análisis y estudio de las identidades culturales, etc. Estas prácticas se pueden localizar en diferentes universidades, y han tenido un gran impulso e interés gracias a las nuevas directrices educativas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El portafolio en el currículo y la evaluación de la educación artística y la cultura visual

El desarrollo de un plan de estudios sobre educación artística es un trabajo complejo y difícil debido a la heterogeneidad de los contenidos, sus diversas implicaciones en la cultura y la sociedad, y también por la interrelación con otras materias, quedando sus límites imprecisos. Pero esto no supone una imposibilidad para planificar el currículo. Lo crucial sería observar, analizar y comprender los rasgos de los estudiantes en lo relativo a sus comportamientos, tendencias, hábitos, conocimientos, costumbres sociales, etc. dentro de su entorno. De esta forma se tiene un punto de partida para el diseño de propuestas donde se pueda interrelacionar el “mundo cotidiano” del alumno con el “mundo escolar”.

En el currículo artístico la evaluación debe tener un papel relevante, siendo clave para promover la enseñanza y el aprendizaje. Esta función podría ir encaminada a resolver problemas y dar respuestas a las dificultades y múltiples soluciones que la creación artística plantea. Se

necesitan, por tanto, herramientas y métodos que conduzcan al análisis crítico y la reflexión de los procesos y resultados que se generan en la práctica artística.

Para alcanzar cambios del educando en lo referente a su participación y actitud crítica y reflexiva se deben promover estrategias que animen e involucren su implicación. El portafolio enfocado, por ejemplo, a las artes plásticas y visuales posee el suficiente atractivo para introducir al alumno en un proyecto curricular. Un proyecto que capacitaría al alumnado para ser más consciente de sus capacidades, ayudándole a descubrir su trayectoria evolutiva en la creación artística. En relación con esto sería importante que el discente aprenda a plantearse diversas dudas y cuestiones que le permitan valorar y apreciar su trabajo y aprendizaje. Por ejemplo:

- ¿Por qué hago este trabajo con este procedimiento?
- ¿Qué valor tiene para mí?
- ¿Qué significado se puede extraer?
- ¿Qué aporta a mi aprendizaje y formación?
- ¿Qué emociones, deseos e ilusiones me ha producido esta experiencia estética?

Las respuestas a estos posibles interrogantes implica un entrenamiento y un dominio de habilidades cognitivas y creativas que el alumno previamente debe conocer, practicar y dominar. Habilidades que deben estar recogidas en el diseño de la programación artística con una implicación importante del docente. Hay que tener en cuenta que la estimulación para alcanzar ciertas capacidades y habilidades no suele surgir de forma espontánea e inmediata, y menos aún en niños y adolescentes. Éstos necesitan de la dirección, orientación y guía de profesores bien formados y comprometidos para desarrollar y enriquecer sus capacidades cognitivas y creativas.

Las nuevas propuestas pedagógicas que suelen ser motivadoras para la acción de alumnos y profesores suelen ser: la autoevaluación, la entrevista en profundidad, el portafolio, el cuaderno de bitácora, etc. El portafolio, como ya se ha descrito en apartados precedentes, puede proporcionar una serie de ventajas al diseño curricular de una materia en lo que respecta a la mejora de la planificación, evaluación de sus contenidos, adquisición de responsabilidades y compromisos, etc. Y en concreto, como portafolio visual aplicado a las enseñanzas artísticas se convierte en una herramienta muy apta para facilitar la evaluación y estimular el interés y la valoración de la creación artística y la cultura visual.

Según Pupil, y en relación con Flutter et al (1999) (citado por Klenowski, 2005: 137) hay una serie de actividades de aprendizaje que suelen conducir al éxito, y son aquellas que:

- Proporcionan oportunidades para ser creativo.
- Incorporan novedad y cambios.
- Ofrecen elección y libertad de acción respecto al propio estilo de aprendizaje.
- Elevan la conciencia del progreso.

Como se puede observar, estas cualidades perfectamente se identifican con los objetivos y principios de los portafolios, ajustándose muy bien a las características de una programación de educación artística en el ámbito de la teoría sobre los estudios de cultura visual, donde, por ejemplo, se requiere que:

- El alumno sea el responsable de organizar y seleccionar sus trabajos artísticos.
- Se ofrezcan opciones para desarrollar la creatividad y oportunidades para la inventiva.
- Exista libertad e independencia en el aprendizaje y en la indagación de los intereses personales.

- Se promuevan actividades de autoevaluación, reflexión, comprensión y crítica.

Todas estas características facilitarían la comprensión y acceso a la cultura visual, ya que ésta requiere ser estudiada para ser entendida y analizada críticamente. Acorde con esto último, Freedman (2006: 142) sostiene que “la educación artística debería ayudar a los alumnos a reflexionar sobre el poder de seducción de la cultura visual de modo que sean más conscientes del aprendizaje continuo que forma parte de su conexión diaria con él”. Tanto la capacidad para reflexionar y pensar extrayendo conclusiones como la habilidad para valorar y autoevaluar el propio trabajo, son cualidades que se promueven con la técnica del portafolio, y que la educación artística contemporánea demanda para encontrar sentido y significados a la realidad social actual. En conexión con lo anterior, Carole (1995) (citado por Freedman, 2006: 207) afirma que “la investigación ha sugerido que los alumnos que participan en actividades de autoevaluación aprenden más sobre el arte que aquellos que no lo hacen”. De todo esto podemos decir que si la autoevaluación promueve el aprendizaje artístico, y el portafolio enseña a autoevaluar, como consecuencia se deduce que la técnica del portafolio puede ser beneficiosa para la educación artística.

El concepto de currículo artístico en relación con los estudios de cultura visual que en este trabajo se expone va encaminado principalmente al desarrollo de estrategias de conocimiento y pensamiento, pero sin desechar la faceta de enseñar habilidades puramente de creación artística. Consideramos, por ejemplo, que la atención sobre la forma y el contenido de las imágenes, o el dominio técnico del lenguaje visual y artístico y la profundización en los conceptos y significados debe configurar un todo, una unidad coherente que ayude a comprender, elaborar ideas y a disfrutar y valorar las experiencias estéticas.

Pero la elaboración de un programa o currículo se puede desarrollar desde opciones muy variadas. Freedman (2006:150-152) propone varios modelos, aconsejando la no utilización exclusiva de ninguno de ellos:

- 1.- Currículum secuencial.
- 2.- Currículum interactivo.
- 3.- Experiencias de acontecimientos.
- 4.- Currículum interdisciplinario.

Dentro del currículo secuencial, Freedman (2006:151) se decanta por el tipo de planificación curricular en espiral por ser el más adecuado para enseñar la cultura visual. Según esta autora, el currículo en espiral implica “practicar habilidades y conceptos en determinados intervalos a lo largo del tiempo e incrementar el nivel de complejidad en cada ensayo”. Esta forma de concebir la construcción del conocimiento nos parece la más idónea para los estudios artísticos utilizando el portafolio como herramienta para afianzar y potenciar el aprendizaje. Dentro de este modelo curricular el portafolio puede albergar y mostrar las evidencias, los avances y logros que, poco a poco, van adquiriendo un nivel más complejo y elevado pero con conexiones entre ellos.

Consideramos que el portafolio, como herramienta adecuada para organizar y evaluar los contenidos de un currículo, incentiva la asimilación de los conceptos y la valoración del trabajo en su conjunto. Por ejemplo, el portafolio de tipo visual permite observar, comprender y evaluar los logros y la evolución en el aprendizaje durante el tiempo invertido en los estudios. Esta visión de conjunto y la percepción pormenorizada del portafolio ayudan al discente a descubrir y asimilar su aprendizaje real, sus aciertos, errores, avances, tendencias, preferencias, etc.

Conceptos y objetivos en educación artística y cultura visual

Tradicionalmente la planificación de los estudios de artes plásticas y visuales se ha apoyado en dos ejes fundamentales que han sostenido el corpus de contenidos de la materia. Nos referimos a “saber ver” y “saber hacer”. Estas competencias específicas de carácter perceptivo, cognitivo y de procedimientos han configurado, a rasgos generales, el aprendizaje esencial de estos estudios artísticos. El procedimiento que habitualmente se ha llevado a cabo en la interacción entre el ver y el hacer ha supuesto un interés especial por el estudio de la forma y los elementos del diseño. Esto ha supuesto que la formación, conocimiento y cultura artística y visual del estudiante tuviese un perfil más cercano al dominio técnico e instrumental de la materia que al estudio de las ideas, conceptos y reflexiones sobre teoría e historia del arte, crítica del arte y estética.

Partiendo de la base de que los conceptos “saber ver” y “saber hacer” son fundamentales para el aprendizaje plástico y visual, consideramos que hay que hacer una nueva lectura de estos conceptos para adaptarlos a las exigencias actuales que impone la sociedad del siglo XXI. Esta nueva lectura implicaría otra forma de concebir el conocimiento artístico, no tan centrado en aspectos formales y en la habilidad técnico-manual, sino más bien en el aprendizaje que la experiencia, la autovaloración de la creación y crítica artística pueden ofrecer. En este sentido Acaso (2009: 17) considera que “hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales”.

Los conceptos y objetivos que la cultura visual demanda para la educación artística van encaminados a la construcción de significados en relación con los productos visuales de diversa naturaleza que se estudian y se crean. La vinculación que las artes tienen con los ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos, etc. es un hecho que cada vez más repercute en la psique y en la personalidad de los individuos, sobre todo de niños y adolescentes. Concebir la educación artística, por ejemplo, las artes visuales como una herramienta para interpretar la realidad y ofrecer respuestas a la diversidad de mensajes elaborados con imágenes debe ser una meta primordial. Acorde con esto último, Hernández (2003: 143) afirma que:

“un primer objetivo de una Educación para la Comprensión de la Cultura Visual, que además estaría presente en todas las áreas del currículum, sería explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad. Se trata de comprender lo que se representa para comprender las propias representaciones”.

La exploración de las representaciones que pueden hacer los alumnos mediante las identificaciones y creaciones de imágenes, imaginarios, audiovisuales, etc. es una oportunidad que la educación de las artes visuales debe aprovechar. De esta forma se conseguiría que el currículum artístico amplíe sus objetivos más allá de los conocimientos académicos, interesándose por la formación cultural y las capacidades de los estudiantes para afrontar los desafíos del futuro.

Si anteriormente se ha señalado que la atención a los procesos evolutivos en la construcción del conocimiento es fundamental para comprender la cultura visual y esto implica un nivel de cognición elevado, es evidente que hay que dotar de ciertos mecanismos de aprendizaje al alumnado. Entre varios recursos, el portafolio, como herramienta que estimula la reflexión y la autovaloración, se puede convertir en un gran aliado de los estudios de cultura visual en educación artística. Shores y Grace (2007: 20) sostienen que a través del portafolio el proceso que interviene consigue estimular “el debate, la discusión, las sugerencias, las propuestas, el análisis y la reflexión”. Todas estas acciones y habilidades educativas facilitan la comunicación fluida, el diálogo y el intercambio de ideas tan necesarios para que un proyecto exigente como son los

estudios de cultura visual en educación artística pueda desarrollarse.

La identidad y la subjetividad en el contexto contemporáneo de la educación artística y la cultura visual. Conexión con el método del portafolio.

Las manifestaciones artísticas suelen ser consideradas como productos culturales, construcciones sociales de la realidad que reflejan valores, tradiciones, comportamientos, ideales, etc. en un contexto y un tiempo determinado. Por otro lado, a través del arte, se establece una comunicación, un intercambio, una interrelación tanto de pensamientos como de sentimientos que van configurando y modelando los rasgos personales de los individuos mediante la asimilación de símbolos de diversa naturaleza.

El papel que puede jugar la educación del arte en la sociedad actual debería ser relevante, ya que puede convertirse en una herramienta muy útil para comprender situaciones cotidianas que configuran la personalidad y la identidad, al mismo tiempo que se generan actitudes reflexivas y críticas. En esta línea, Freedman (2006: 26) subraya que “la educación es un proceso de formación de la identidad porque cambiamos a medida que aprendemos; nuestro aprendizaje cambia nuestro yo subjetivo”.

Pero, ¿qué se entiende por identidad y subjetividad en el contexto de la educación?, ¿qué relación pueden tener estos términos con la educación artística y la cultura visual?

Tomando como modelo las definiciones de Hernández (2007: 70) podemos decir lo siguiente:

- *Noción de identidad.* Tiene que ver con la caracterización de los individuos mediada por el lenguaje y determinadas prácticas sociales. Por tanto viene dada culturalmente, y se presenta como naturalizada y estable, ofreciendo elementos de adscripción a grupos con afinidades de género, etnia, religión o patria.
- *Noción de subjetividad.* Rescata la capacidad de acción de los individuos para adoptar un sentido de ser, en diálogo con esas posiciones que le vienen “desde fuera”. Es, por tanto una manera de constituirse a partir de la reflexión (la conciencia de ser) en la interacción con los otros. Desde esta posición la subjetividad es móvil, cambiante, flexible y múltiple, mientras que la identidad tiende a ser estable, rígida y unívoca.

Para asimilar una identidad, como se ha indicado, hace falta un medio cultural que forme al individuo en determinadas prácticas, hábitos, costumbres, ritos, tradiciones, etc. en un entorno determinado. Esta identidad de carácter personal o cultural se establece de forma natural, como transmitida o heredada de unos a otros, asumiéndose tal como es sin ser juzgada o cuestionada. Creemos que una de las funciones principales de la educación hoy día debe ser formar y educar para la libertad y la democracia. Lograr la realización personal o ejercer la ciudadanía activa son metas primordiales que muchos sistemas educativos pretenden alcanzar con niños y jóvenes estudiantes. Pero para conseguir tal fin es muy importante educar en principios y valores democráticos que permitan la libertad de pensamiento, la capacidad de reflexión y de crítica constructiva. Estas capacidades o competencias se adquieren construyendo en el individuo su propia visión de la realidad a través del juicio crítico y del estímulo de las diversas inteligencias (Gardner). Estaríamos hablando del desarrollo de la subjetividad del individuo.

Estamos inmersos, al inicio del siglo XXI, en una sociedad muy influida por los avances tecnológicos y la economía de mercado. La información y la comunicación han experimentado, en los últimos treinta años un avance prodigioso, de tal forma que están condicionando y transformando el estilo de vida de las poblaciones. La influencia de los medios de comunicación de masas a través de las nuevas tecnologías está consiguiendo modelar la mirada y hábitos tradicionales de una

forma casi inadvertida, sin que seamos muy conscientes de lo que está sucediendo. Por tanto, hoy más que nunca, todos estamos expuestos a influencias, muchas de ellas provenientes del mundo de las imágenes y los audiovisuales que inciden en la creación de una identidad colectiva, cultural.

Trabajar la subjetividad o las capacidades de acción de los individuos desde el ámbito de la educación artística supondría una forma de revisión y toma de conciencia de las identidades adquiridas y asimiladas en una cultura. Descubrir las potencialidades individuales, las tendencias innatas no deja de ser un proyecto de vida, de formación, de crecimiento personal que requiere atención, esfuerzo, análisis y reflexión. La educación de las artes plásticas y visuales ofrece oportunidades para fomentar las habilidades sociales, y también ayuda a descubrir las capacidades y actitudes individuales.

La utilización de imágenes diversas, antiguas y contemporáneas, y las relaciones y conexiones entre las bellas artes y la cultura visual popular, aportan una amplia información tanto al alumno como al profesor. De esta forma se puede acceder al estudio y comprensión de las complejas fusiones que se están produciendo, y de las influencias que dejan en la forma de mirar y valorar la realidad. En esta línea Freedman (2006: 135) señala que:

“Lo que es importante desde el punto de vista de la enseñanza de la cultura visual es que los alumnos desarrollen el conocimiento suficiente para tomar decisiones inteligentes sobre la cultura visual que hacen y ven, y sobre que sepan cómo les influirá la cultura visual”.

La indagación sobre la construcción de las identidades y cómo influyen y modelan los hábitos y costumbres de las personas es un campo de estudio de la cultura visual en el ámbito educativo. Aunque habría que aclarar cuáles son los temas de estudio para acceder al conocimiento de las identidades y sus efectos.

Ortega Rodas (2006) establece similitudes en el contexto contemporáneo entre la construcción de la identidad y el conocimiento del arte. Estas similitudes hacen referencia a la idea del *deseo* proveniente de una actitud de *querer ser*, donde la identidad personal comparte con la identidad artística la experiencia vital, de la cual surge la experiencia estética. Para abordar el estudio de la identidad en la educación artística Ortega Rodas (2006) propone fijar la atención en temas específicos como los estereotipos, la alteridad, el autorretrato, la biografía personal, los relatos, la simulación, la reflexividad, etc.

Sobre esta cuestión, el portafolio visual posee la virtud de potenciar e incrementar la relación entre arte e identidad, y también como herramienta didáctica consigue organizar y estructurar toda la información que se incluya en la carpeta. Información que puede ser de diversa naturaleza (textos, fotografías, dibujos, audiovisuales, etc.), pero organizada y clasificada según el objetivo o pretensión que se desee conseguir. El contenido que se incluye en el portafolio visual puede “hablar”, narrar o describir sobre la evolución, las ideas, el aprendizaje, la imaginación, los aciertos y errores, etc. que van surgiendo por el camino recorrido, por la experiencia de creación y de expresión de pensamientos, deseos y emociones. Danielson y Abrutyn (2004: 19) llegan a considerar que: “El propósito de un portafolio de presentación es demostrar el nivel más alto de realización alcanzado por el alumno. La recolección de elementos destinados a él es una manera de decir: <<Éste soy yo. Esto es lo que puedo hacer>>”.

La posibilidad de construir y mostrar los contenidos de un portafolio no deja de ser un reto y una forma de asumir compromisos por parte del alumno. La exposición visual de los logros y progresos del estudiante puede ser un estímulo para la autoestima, y una vía de acceso a la construcción de su personalidad.

Las narrativas en la educación artística y la cultura visual y su relación con el portafolio

Lyotard introduce el concepto de microrrelatos como alternativa a los grandes relatos históricos que ya no tienen mucho sentido o razón de ser en una época postmoderna. En lo relativo al arte, los artistas postmodernos están trabajando desde este enfoque; donde el pequeño relato o narrativa que describe o cuenta un caso concreto, una historia particular, un relato biográfico o una narración autobiográfica ponen la atención en las visiones y consideraciones de las experiencias estéticas personales o de minorías que se desenvuelven en un contexto sociocultural concreto.

Las nuevas corrientes e investigaciones en educación artística están empezando a trabajar con las narrativas desde diferentes vertientes; ya sea para indagar sobre cuestiones de organización y planificación educativa, o sobre la comprensión del aprendizaje y las experiencias de alumnos y profesores. Según M^a Jesús Agra (2005: 137) narrar es “un modo básico de recrear la realidad, es decir, de conocer. El enfoque narrativo se centra en el relato -narración- como un género específico de discurso; aquel que expresa una experiencia humana relevante”. Podemos deducir que las propuestas artísticas con narrativas sobre experiencias personales o “escrituras del yo” adquieren un valor importante, ya que ofrecen posibilidades para la apreciación cualitativa y el seguimiento de los procesos que intervienen en la creación y el aprendizaje.

Si la creación de narrativas es una forma de generar experiencias personales y estéticas, es evidente que se puede convertir en un recurso práctico para la docencia y la enseñanza artística. Pero, ¿qué aportaciones específicas al aprendizaje en el marco de la educación artística y la cultura visual puede generar la utilización de las narrativas?, ¿puede ser el portafolio visual una herramienta adecuada para expandir y desarrollar el potencial de las narrativas?

Como ya se ha indicado, la narración puede ser una forma particular de discurso que facilita la libre exposición y expresión de ideas, valores, sentimientos, etc. Esta forma de acceder a la expresión y creación mediante narrativas utilizando, por ejemplo, textos e imágenes no es ajena al contexto contemporáneo sociocultural. Hay que constatar que hoy día, más que nunca, existen amplias posibilidades para el acceso a la información y la comunicación. Esto supone que cualquier persona puede comunicarse a través de diversos medios creando mensajes y mezclando diferentes lenguajes. A través del vídeo, internet o la telefonía móvil se pueden construir pequeñas historias o relatos personales gracias al avance tecnológico. Tanto estos recursos como los nuevos hábitos y costumbres que se están arraigando en la sociedad actual deben ser utilizados y aprovechados en la educación artística para la cultura visual. La cultura visual que niños y adolescentes asimilan y comparten a diario supone una inmensa fuente de datos y conocimientos que los centros escolares pueden y deben utilizar y reciclar para poder hacer valoraciones, análisis, interpretaciones, reflexiones, etc. La creación de pequeñas narraciones, relatos o historias personales que se crean combinando diferentes vías de expresión (texto, imagen y sonido) es de uso frecuente y muy popular. Las páginas web, los blog, los mensajes de telefonía con imágenes, texto y música, etc. son nuevas formas de comunicación y de lenguaje donde se interrelacionan y se fusionan tanto los contenidos como los medios. Y en todo este proceso espontáneo de aprendizaje y experiencia, el análisis detenido, la observación y el pensamiento reflexivo no se suele producir independientemente de una educación comprometida y de un guía experto.

Desde el ámbito de la educación de las artes visuales se podrían hacer propuestas encaminadas a poner en práctica los nuevos hábitos y costumbres que se están adquiriendo en el campo audiovisual. Por ejemplo, a través del diseño y creación de relatos y narraciones donde las imágenes puedan entrar en diálogo con el texto y el sonido. Para ello se pueden utilizar lenguajes artísticos contemporáneos como la performance, instalaciones, arte conceptual, etc. El objetivo

principal iría encaminado a extraer aprendizajes significativos que propicien el conocimiento de experiencias artísticas y estéticas, al mismo tiempo que se desvelan las identidades culturales y personales que han sido adquiridas y asumidas. En este sentido Agra (2005: 138) considera que hacer narraciones sobre la experiencia constituye una estrategia adecuada para reflexionar sobre nuestra propia identidad y sobre aquello que deseamos hacer o ser.

La realización de relatos y narraciones en el ámbito artístico permite y facilita la comprensión de las capacidades, deseos, anhelos, motivaciones, etc. tanto personales como profesionales, dando lugar a planteamientos de formación y construcción subjetiva de pensamientos, criterios, actitudes, ... sobre experiencias estéticas de tipo interpersonal e intrapersonal.

Trabajar con narrativas en la educación de artes visuales es similar al proceso de construcción artística de una obra tradicional, reflejándose tanto lo que es el creador (identidad) como los hechos que se desean mostrar. Pero a diferencia de las creaciones tradicionales en artes plásticas y visuales donde los procesos de creación y aprendizaje no son muy evidentes ni tangibles, las narraciones o relatos tienen la capacidad de mostrar los diferentes pasos y transcurso que se manifiestan desde el principio hasta el final. Se podría decir que el proceso se hace visible y palpable, descubriéndose el acontecimiento en el tiempo y ofreciendo una lectura que encadena un desarrollo evolutivo. La construcción de relatos o narrativas con vinculación al campo de la cultura visual implica buscar un sentido, un argumento que genere un discurso y ayude a efectuar interpretaciones. Hernández (2007) subraya que la cultura visual es una forma de discurso que coloca la subjetividad en el centro del proyecto educativo, y cuya finalidad educativa radica en facilitar experiencias reflexivas y críticas. Experiencias que puedan permitir a los estudiantes comprender la influencia de las imágenes en sus pensamientos, acciones, sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales.

La utilización de los relatos y las narrativas en educación artística facilita y promueve la acción creativa y la expresión de ideas e imaginarios. La incorporación de relatos sobre experiencias artísticas personales de alumnos y canalizadas a través del portafolio visual puede significar una forma de expansión creativa y de fácil lectura para analizar, recordar y comprender los procesos originados. Por ejemplo, son significativos los comentarios que muchos estudiantes hacen sobre la realización de sus portafolios artísticos y sus contenidos. Al revisar sus carpetas refrescan la memoria y suelen sentir una sensación de emoción y satisfacción al recordar actividades, comentarios, imágenes, etc. que creían casi olvidados. También se establece una complicidad y una identificación entre objeto y sujeto, pues el portafolio muestra lo que el estudiante es o desea ser. La lectura de los ítems incorporados en la "carpeta didáctica" se convierte en un relato personal, en una especie de diario académico y personal muy valorado y apreciado. Podríamos decir que el portafolio se comporta como un aliado de la memoria, al mismo tiempo que facilita la expresión y expansión de la sensibilidad y la imaginación.

Conclusiones

En este trabajo se ha abordado la necesidad de dirigir los estudios de educación artística hacia planteamientos que permitan una formación más completa en el campo de la cognición, y de la apreciación y valoración de las experiencias estéticas. Como recurso para alcanzar y potenciar estos objetivos se propone el portafolio didáctico vinculado a las artes plásticas y la cultura visual.

A lo largo de la investigación se ha ido describiendo cómo las características específicas del portafolio centran la atención en el dominio de habilidades que acrecientan los procesos de aprendizaje, y la formación y autonomía personal. Estas habilidades pueden incorporarse y adaptarse a los estudios artísticos, permitiendo mejorar el acceso y la profundización de los

contenidos y la comprensión de los significados de textos, imágenes y artefactos en el contexto de la cultura visual.

En concreto se ha puesto la atención a la relación entre el portafolio y el currículo artístico por un lado, y con la identidad por otro, reflejándose, de forma generalizada y sucinta, nuevas posibilidades para la creación de alternativas. Estas alternativas educativas están enfocadas a la búsqueda de respuestas a las circunstancias contemporáneas actuales.

Pero además la utilización del portafolio visual en educación artística puede abrir y plantear diversas problemáticas que impliquen nuevas formas de considerar y organizar estos estudios en un futuro. La formación de profesores o la concreción de contenidos y actividades y su interpretación y representación, por ejemplo, pueden adquirir nuevos puntos de vista desde planteamientos renovadores como el del portafolio, entre otros.

A grosso modo, con esta investigación, más que encontrar respuestas definitivas u ofrecer soluciones específicas, se ha querido plantear nuevas rutas o caminos por donde pueda fluir la libertad de expresión y de imaginación, y se fomente además el enriquecimiento intelectual y emocional. En este sentido Ken Robinson (2011: 326) considera que: “El futuro de la educación no está en estandarizar sino en personalizar; no en promover el pensamiento grupal y la <<despersonalización>>, sino en cultivar la verdadera profundidad y el dinamismo de las habilidades humanas de todo tipo”.

Bibliografía

- ACASO, María, (2009), *La educación artística no son manualidades*, Madrid: Catarata.
- AGRA PARDIÑAS, M^a Jesús, (2005), “El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación”, en MARÍN VIADEL, Ricardo (ed.), (2005), *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada, Universidad de Granada y Sevilla.
- BARBERÁ, Elena, GEWERC, Adriana, RODRÍGUEZ, José L., (2009), “Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias”, *RED, Revista de Educación a Distancia*, n^o monográfico VIII., n^o especial dedicado a *Portafolios electrónicos y educación superior*, <http://www.um.es/ead/red/M8>
- DANIELSON, Charlotte, ABRUTYN, Leslye, (2004) [1997], *Una introducción al uso de portafolios en el aula*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- EISNER, W. Elliot, (1995) [1972], *Educación la visión artística*, Barcelona: Paidós
- FRALICK, Clark, (2005), Reflective Portfolios: “Learning is both an active and reflective practice”, *School Arts: The Art Education Magazine for Teachers*, v. 104 n^o 9, p. 46.
- FREEDMAN, Kerry, (2006) [2003], *Enseñar la cultura visual*, Barcelona: Octaedro.
- GARDNER, Howard, (1994) [1990], *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- GRAHAM, Mark A., SIMS-GUNZENHAUSER, Alice, (2009), “Advanced Placement in Studio Art and Secondary Art Education Policy: Countering the Null Curriculum”, *Arts Education Policy Review*, v 110, n^o 3, pp. 18-24.
- HERNÁNDEZ, Fernando, (2003) [2000], *Educación y Cultura Visual*, Barcelona: Octaedro.
- (2007), *Espigador@s de la Cultura Visual*, Barcelona: Octaedro.
- KLENOWSKI, Val, (2005) [2002], *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*, Madrid: Narcea.
- LINDSTROM, Lars, (2006), “Creativity: What is it? Can you Assess it? Can it be taught?”, *International Journal of Art & Design Education*, v 25, n^o 1, pp. 53-66.
- MEJÍAS ACOSTA, Antonio, (2009), “El portafolios electrónico en la educación artística: antecedentes y contexto”, *Revista educativa*, edición n^o 5, [consulta: 20 – 9 - 2009] www.revistaeducativa.es
- ORTEGA RODAS, Amalia, (2006), “La construcción de la identidad desde la educación artística en Europa”, *Actas del I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual ante el reto social*,

cultura y territorialidad, Sevilla, COLBAA (Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Andalucía).

ROBINSON, Ken, (2011) [2009], *El Elemento*, Barcelona: Debolsillo.

SHORES, Elisabeth F., GRACE, Cathy, (2007) [1998], *El portafolio paso a paso. Infantil y primaria*, Barcelona: Graó.

Un tejido para comprender el mundo y las personas

De cómo nos pensamos en los miedos, nos miramos en los otros y la obra d'Eugènia Balcells nos hace de espejo.

Marisol Anguita

Me situó en el viaje de unos niños y niñas de 4 años y yo misma, su maestra, que deseamos comprender el mundo y comprendernos. Que vamos creando un mundo común que nos representa y que habla de nosotros. Un mundo que está hecho de cada una de nuestras subjetividades, que nos autoriza y nos da voz, nos visibiliza y nos hace ser desde nuestras diferencias que van enriqueciendo esta vida colectiva.

En este camino narrado nos vamos transformando en un colectivo de personas que participa en la creación de un mundo propio, que es el nuestro, que nos representa y nos proyecta, que va rehaciendo el nosotros acogiendo y repensando nuestras subjetividades.

El relato que compartimos pasa en una escuela pública, la escuela Serralavella de Ullastrell, que hace años que trabaja desde la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT). Inmersos en esta perspectiva un grupo de niños y niñas de 4 años y yo, su maestra acompañante, nos sumergimos en un proceso de indagación que nos llevará a entrar en contacto con el arte, con la cultura visual, como un lenguaje que nos ayudará a comprender un poco más sobre quiénes somos y quiénes queremos ser. Inmersos en un proceso de indagación los Planetas Azules decidimos preguntarnos sobre las sombras, el misterio que nos provocan, sobre si podemos o no salir a “pescar sombras”. Este misterio nos lleva a la instalación de Eugenia Balcells Frecuencias. Vamos a la sala de arte Santa Mónica y dialogamos con la luz y la oscuridad. Esta entrada nos hace vivir otros itinerarios en nuestras pesquisas. Emerge la necesidad de hablar sobre cómo nos hacen sentir los colores, cuáles son los colores que nos representan, qué nos provocan. También aparece la necesidad de mirarnos en nuestros miedos, ¿la oscuridad da miedo? Nuestras sombras nos atraen y a la vez nos hacen sentir la necesidad de vigilarlas, de saber donde están, de si nos siguen o nosotros las seguimos a ellas.

Nuestros miedos nos hacen pensar en los monstruos de cada uno, en como mirarlos de frente, como representarlos, como dejarnos sentir que entramados en nuestros relatos nos podemos ayudar a caminar juntos.

A medida que nos vamos sumergiendo en las investigaciones que se van tejiendo aparecen nuevos misterios: ¿Podemos hacer sombras de colores? ¿Las sombras somos nosotros?

Compartimos como el aula se convierte en un dispositivo que provoca la emergencia, como se convierte en un espacio y un tiempo de posibilidades, de espera, donde fluyen, confluyen y circulan los saberes, los deseos, las ganas de ser en compañía. Eugènia Balcells conecta con nosotros como una de las escuelas que ha visitado su instalación. Plantea que quiere hacer un documental a partir de las vivencias de cada escuela con su obra.

Los *Planetes Blaus* decidimos realizar una performance con la ayuda de todo el colectivo (padres y madres, abuelos y abuelas, niños y niñas...). La performance es recogida por la artista y

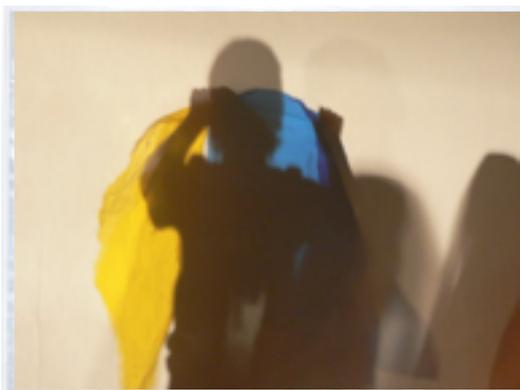


pasa a formar parte del documental que acompañará la instalación: El arroz se planta con arroz.

La comunicación que compartimos intenta hacer una reflexión de lo que representó para unos niños y niñas de 4 años trabajar con todas estas entradas en su vida de aprender. ¿Cuál fue la vivencia tejida a partir de la colaboración de tantas personas? ¿Cómo fueron enriqueciendo el viaje de comprender todas las personas que formaron parte? ¿Cómo iban ofreciendo nuevos puntos de luz a lo que este colectivo necesitaba y quería comprender?

Este proceso de indagación se inspira, como ya hemos dicho, en la PEPT. Sobre esta perspectiva realicé una licencia de estudios en el año 2009, donde resaltaba la importancia que tiene para las personas comprendernos en diferentes formas de relato que vamos creando como necesidad de relatar e ir narrando las experiencias de nuestras vidas. Esta indagación está referenciada en la bibliografía.

A partir de esta perspectiva y del enfoque construccionista que me aporta ahora el Máster de Cultura Visual, analizo el proceso que se dio durante el curso pasado: el enfoque narrativo y el papel que juega la investigación basada en las artes (IBA) que da cuerpo a este recorrido de búsqueda. Reflexiono sobre el papel que juega la cultura visual como un mediador que se instaló en nuestro mundo de comprender para teñir nuestra manera de ir construyendo los significados sobre el mundo y nosotros mismos.



Compartiremos diferentes momentos de esta investigación en que se concretan las acciones que llevaron a cabo relacionándonos con el arte, nuestras subjetividades y nuestros miedos. Compartiremos las diferentes aproximaciones al color y a las sombras que confluyen en una performance que ahora forma parte del documental de Eugenia Balcells.



Nos vinculamos con diferentes representaciones de lo que estamos explorando, nos miramos en libros, películas, diferentes artefactos visuales i narrativos que nos ayuden a pensarnos y representarnos



La experiencia dará valor al hecho de trabajar a partir de un proyecto apasionante que construimos un colectivo de personas de diferentes edades y procedencia. Intenta proyectar la idea de cómo a cualquier edad las personas nos intentamos comprender en este mundo complejo y nos vinculamos, emocionamos, crecemos en compañía cuando colaboramos en proyectos compartidos que rehacen nuestra mirada a medida que nos vamos relatando y repensando.

Hemos intentado compartir como se va creando una narración de aula, un tejido hecho de diferentes tramas, de texturas, de distintos relatos que se entremezclan en una narración global, como si se tratase de una telaraña que nos atrapa a todos y todas y nos transforma en tejedores de nuestros propios deseos.



Bibliografia

- BALCELLS, E., BOSCH, E., Arts Santa Mònica, & Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo. (2009). *Freqüències = frecuencias = frequencias*. Barcelona: Arts Santa Mònica.
- BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 4 (1), 2.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- GERGEN, K. J. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social* (1ªed.). Barcelona etc.: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Una narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2008). *La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación*. Barcelona: Educatio Siglo XXI , 85-118.
- STOLL, L., FINK, D., EARL, L., & MATA, À. (2004). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Com aprenen els nens i les nenes des de la PEPT? Com aprenen els/les mestres? Com aprèn l'escola? Com aprenc jo mateixa?* Retrieved 4/11/2011, 2011, from <http://www.xtec.es/sgfp/licencies/200809/memories/1886m.pdf>

De la escuela al museo y al contexto social



Dialogando el espacio: Una experiencia educativa con estudiantes, artistas y una sala de exposiciones

Ana Cadenas Castro
Universidad de Barcelona

Resumen

Presento una reflexión de mi experiencia como miembro del equipo de soporte en el desarrollo del proyecto educativo *Una turista, un jugador, algú que passeja i un ser errant*, diseñado por *Saladestar* dentro de la programación 2010 de la *Sala d'Art Jove* de la *Generalitat de Catalunya*.

El proyecto, realizado entre septiembre de 2010 y marzo de 2011 en colaboración con el instituto de Educación Secundaria Costa i Llobera y la escuela de arte La Massana, trataba de generar una reflexión sobre la construcción de la identidad en relación al artista y al estudiante a partir de una exposición de jóvenes artistas y mediante el trabajo con elementos de la cultura visual. La experiencia culminó en un diálogo de los participantes en la propia sala de arte. Las charlas, dirigidas por *Saladestar*, fueron filmadas y tenían la finalidad de pensar sobre el proyecto educativo desde la pregunta: *¿cómo harías una exposición de este proyecto?*

El presente artículo se centra en la reflexión final sobre el acto expositivo y ha sido elaborado teniendo en cuenta la evolución de mi rol en el desarrollo del proyecto.

1.

Un turista, un jugador, algú que passeja i un ser errant se origina dentro del programa educativo de la *Sala d'Art Jove*, un espacio dedicado a la promoción de arte emergente vinculado a la *Generalitat de Catalunya*¹. El proyecto es diseñado y llevado a cabo por *Saladestar*², una plataforma de producción e investigación desde las artes visuales representada por Lluç Mayol.

Según el diseño inicial³, *Una turista, un jugador, algú que passeja i un ser errant*, fue planeado a partir de la convocatoria de jóvenes artistas que la *Sala d'Art Jove* realiza cada año, con el fin de crear un espacio de reflexión crítica sobre la construcción de las identidades *joven y artista* a través de la producción artística. Como motores didácticos del proyecto se establecieron la televisión y el texto de Bauman *De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad* (BAUMAN, 1996). El primero fue escogido por su relevancia en relación a la construcción de modelos identitarios, mientras que el segundo, además de dar nombre al proyecto, proporcionaba cuatro identidades sencillas que suponían un punto de partida sobre el que ir construyendo el trabajo con los y las participantes. Por último, se proponía como uno de los objetivos fundamentales documentar y

1 Para más información: <http://saladartjove.wordpress.com/>

2 Para más información: <http://www.saladestar.com/>

3 MAYOL, L. (2010) *Una turista, un jugador, algú que passeja i un ser errant. Un projecte educatiu a propòsit de la programació 2010 de la Sala d'Art Jove de la Generalitat de Catalunya. Marc teòric i desenvolupament bàsic del projecte*. Documento cedido por Lluç Mayol.

registrar todo el proceso con el fin de compartir y discutir el mismo en un ámbito pedagógico más amplio.

Con esta propuesta educativa, Saladestar negoció con tres profesores de dos centros educativos la cesión de algunas horas de la materia que éstos impartían para llevar a cabo el proyecto. Así, el alumnado participante consistía en el grupo de estudiantes de la asignatura de Literatura Universal del instituto de Educación Secundaria Costa i Llobera y el de proyectos de arte del tercer curso del Graduado Universitario de la escuela de arte La Massana.

Lluc, compañero de doctorado, sabe de mi interés por proyectos artísticos educativos realizados dentro del contexto de la enseñanza formal, por esta razón decide invitarme a acompañar el proceso que está iniciando. Asimismo, debido al carácter incipiente y apresurado del proyecto, Lluc agradecería una mirada crítica externa que analizara la puesta en práctica del mismo. Es así como Simonetta Gorga, otra compañera de doctorado y yo, nos incorporamos al proceso, ella trabajando en el registro de video, yo como observadora. Pensar en mi papel como observadora me origina varias preguntas: ¿cuáles son mis funciones?, ¿debo limitarme a observar o sólo durante la fase inicial?, ¿debo participar en las actividades que se lleven a cabo?

Finalmente, y poco antes de comenzar las sesiones de trabajo, Lluc me ofrece la posibilidad de tomar fotos durante las sesiones con el fin de, por un lado, tener un papel más definido dentro del proyecto, y por otro, cubrir una parte del registro audiovisual. Por tanto, antes de comenzar el proyecto mi rol cambia; ahora me siento como una invitada de paso, que tiene derecho a anotar, observar, fotografiar, buscar. Soy una turista que recorre un lugar deseado desde hace tiempo, “un buscador consciente y sistemático de experiencia, de una nueva y diferente experiencia”. (BAUMAN, 1996: 59)

Las sesiones de trabajo en los centros educativos comenzaron con la visita de Saladestar, el grupo de artistas⁴ y las personas encargadas del registro audiovisual: Simonetta en el caso del instituto y Julieta Dentone en el caso de la escuela de arte. Este primer encuentro se dedicó a la presentación del proyecto, realizada por *Saladestar*, y de la obra de las y los artistas participantes: en primer lugar cada artista explicaba a un grupo del alumnado en qué consistía su obra y a continuación era el propio alumnado el que lo explicaba al resto de la clase.

Tras esta primera sesión tuvieron lugar otras, cuyo número y duración variaba en función de la organización de cada centro, aunque seguían la misma estructura. Al comienzo de la sesión la o el artista invitado proyectaba una pieza audiovisual realizada a partir de fragmentos televisivos y del personaje del texto de Bauman que le había sido asignado a cada artista⁵. El video pretendía actuar como un dinamizador para la segunda parte de la sesión, en la que el propio alumnado participante realizaba una actividad artística (propuesta entre el o la artista en cuestión y Lluc Mayol) y relacionada con los conceptos tratados en el video.

4 A cada centro fueron cuatro artistas de los ocho que exponían en la Sala d'Art Jove. Los artistas que visitaron la Escola Massana fueron Antonio Gagliano, Gabriel Pericàs, Joan Martí Ortega y Andrés Bartos. En el caso del instituto Costa i Llobera fueron: Abel del Castillo, Laura Gómez, Vanesa Varela e Iván Gómez.

5 De este modo, había cuatro artistas en cada centro, respondiendo a las identidades de turista, jugador, vagabundo y paseante. La asignación del personaje fue realizada por Lluc Mayol sirviéndose de la obra de los y las artistas participantes expuesta en la Sala d'Art Jove. A este respecto, el propio Lluc aclara que “la asignación de un personaje a cada artista (...) sólo insinúa la posibilidad de algunos aspectos que se relacionan, espacios de sutura a partir de los cuales se puede establecer la construcción de las identidades sobre las que pretende reflexionar el proyecto.” p.8, en el diseño del proyecto. (Nota 3)

A partir de aquí, la respuesta de cada grupo fue diferente, lo que provocó propuestas y trayectorias divergentes en el transcurso del proyecto. En el caso del instituto las sesiones, que fueron más numerosas que en el caso de la escuela⁶, parecían funcionar bastante bien, esto es: el alumnado respondía de manera activa a las actividades propuestas. Por su parte, el trabajo en la escuela era un tanto desmotivador: la aparente pasividad del alumnado y las frecuentes intervenciones del profesorado durante la realización de las actividades así lo mostraban.

Cada día al terminar la sesión en el instituto, Lluc, Simonetta, y alguno o alguna de los artistas, caminamos hacia la estación y charlamos sobre cómo ha ido el proceso. La charla se transforma en debates, preguntas y sugerencias en relación a los problemas que se van presentando en la puesta en práctica del proyecto. Sin pretenderlo, mi papel está yendo más allá de la toma de fotografías, y la implicación del equipo es cada vez mayor. Nos hemos transformado en jugadores y cada sesión es una nueva partida que requiere habilidades estratégicas y de improvisación. De este modo, “quien no se sienta complacido con el resultado tiene que “reducir las pérdidas” y empezar desde cero, y ser capaz de hacer simplemente eso.” (BAUMAN, 1996: 63).

De este modo, mientras que las modificaciones en la didáctica puesta en marcha en el instituto se redujeron a pequeñas variaciones en el tiempo o en el diseño de las actividades, en el caso de la escuela de arte se consideró necesaria una intervención que propiciara una mayor participación por parte del alumnado. Por esta razón, Lluc organizó un debate tipo *talk show* para una de las sesiones; en éste, cada persona había de interpretar un papel dentro del debate a partir de una frase dada en torno al mundo del arte. La intención era, además de generar la interacción de los y las participantes con el resto del grupo, iniciar una reflexión sobre los prejuicios o construcciones reveladas acerca de estas identidades.

A medida que se van produciendo las charlas sobre los encuentros, se me hace más difícil conservar una mirada crítica. Ciertamente, hay elementos que no terminan de funcionar en la práctica; sin embargo, el esfuerzo de Lluc por llevar a cabo un proyecto crítico, honesto y coherente me hace empatizar cada vez más con él. Sin ser muy consciente de ello, me voy posicionando progresivamente de parte del equipo educativo: la falta de diálogo con algunos agentes y el desconocimiento de las expectativas y negociaciones precedentes contribuyen a ello.

Tras estas actividades iniciales, en cada centro educativo se estableció una línea específica de acción y de producción. En principio, el planteamiento del proyecto era dedicar dos últimas sesiones en cada centro para que cada alumno y alumna elaborara una auto-representación (a partir de los conceptos trabajados anteriormente con las y los artistas), y que ésta fuera enviada a un o una estudiante del otro centro educativo. Finalmente, el procedimiento fue diferente. La propuesta para trabajar con el alumnado del instituto se concretó en la elaboración de una pieza audiovisual de formato televisivo. Para ello, cada grupo de alumnos y alumnas elaboró un guión basado en formatos como el *talk show* o el *magacín informativo*. Dicho guión, de carácter paródico, fue filmado e interpretado por el propio alumnado en el centro educativo y en la propia *Saladestar*, y finalmente editado por *Lluc Mayol*. En el caso de la escuela de arte, se creó un simulacro de convocatoria de creación artística para una posible exposición en la Sala d'Art Jove.

⁶ Las actividades con el alumnado del instituto se repartieron en unas ocho sesiones; las de la escuela de arte en unas cuatro.

El alumnado, de forma voluntaria, creó algunas piezas de diferente formato, acompañadas de un texto de motivación para participar en dicha convocatoria.

Lluc convoca una reunión para el equipo de soporte: Simonetta, Julieta y yo, con motivo del cierre del proyecto. A lo largo de la conversación aparecen puntos de conflicto que son debatidos entre todas con intensidad, y que tienen que ver con aspectos como los diversos significados que una sala de exposiciones puede otorgar a su contenido, o la dificultad de articular una propuesta que satisfaga tanto al alumnado participante como a la sala de arte que soporta el proyecto. Nos encontramos así con la necesidad de generar una exposición que de cuenta de los procesos vividos a varios niveles: personal, pedagógico, artístico... y, por otro lado, con la dificultad de situar las piezas creadas por las y los participantes a lo largo del proceso. ¿Qué supondría ubicar dichos objetos en la sala de arte y qué podría aportar este hecho a la narración del proyecto? Por un lado, el material generado por el alumnado del instituto, esto es, los cortos, no han sido concebidos bajo los márgenes de la creación artística, sino que su valor y sentido residen en el proceso mismo de creación, así como en las actividades previas que los motivaron y en las propias concepciones del alumnado en torno a la identidad. Por otra parte, las obras del alumnado de la escuela de arte podrían ser expuestas en la sala, pues a pesar de que la convocatoria de creación fuera sólo un simulacro, una exposición final sería sin duda un aliciente para jóvenes estudiantes de arte. Sin embargo, en ambos casos, situar estos productos dentro de un marco expositivo podría originar la falsa idea de que éstos son, más o menos el resultado del proyecto; al tiempo, implicaría mostrar sólo el resultado de los procesos y ocultar precisamente las fases más conflictivas de los mismos, creando una narración sesgada de la historia. Paralelamente a esta problemática, es necesario tener en cuenta la intención reflexiva que trataba de caracterizar al proyecto desde su comienzo; para ello se había programado en su diseño una charla final conjunta entre todas y todos los participantes en la propia Sala d'Art Jove. Considerando todos estos aspectos, nos enfrentamos a la gran pregunta: ¿cómo articular una propuesta que satisfaga los objetivos del proyecto y a sus participantes y que al tiempo haga una representación justa de los procesos y conflictos originados? ¿Cómo transmitir esta experiencia?

2.

In the mood for Education consistió en la grabación de los encuentros en la Sala d'Art jove entre algunas y algunos participantes del proyecto *Un turista, un jugador, algú que passeja i un ser errant* con motivo de su finalización. La sala de exposiciones se convirtió por unas horas en un plató en el que tuvieron lugar las charlas a puerta cerrada entre Lluc Mayol y el equipo de soporte, el grupo de artistas, el alumnado del centro de Educación Secundaria y el alumnado de la escuela de arte. La intención de los encuentros era establecer un diálogo y una reflexión colectiva a partir de la pregunta *¿cómo harías una exposición del proyecto?* Para ello, la sala fue inaugurada de forma que pudiera contener todas las piezas producidas durante el proyecto, no a modo de exhibición tradicional, sino que éstas fueron distribuidas sobre diversas mesas (con el guión o texto explicativo correspondiente), dejando libres las paredes. En el suelo, además, se dispusieron cuatro monitores de televisión con la idea de que tras cada grabación (una para cada encuentro) el material fuera volcado y mostrado sin audio en las pantallas.

Con la grabación de los encuentros se pretende generar un material que sirva para compartir y difundir la experiencia de un modo más amplio; es por esto que se requiere una grabación profesional. Es así como surge la posibilidad de que Miguel Ángel Cepeda, compañero de doctorado y profesional del campo audiovisual, y yo pasemos a realizar el registro de las sesiones. De este modo, mi papel en esta última fase del proyecto es doble: por un lado, participo en una de

las charlas como miembro del equipo de soporte; por otro, vuelvo a desempeñar un rol observador, aunque esta vez hay un objetivo de captura entre la escena y yo. Me siento como una paseante fascinada por las revelaciones del paisaje, pues “pasear significa (...) recontar los encuentros como des-encuentros, encuentros sin incidencia: el paseante hilvanaba a voluntad los fragmentos fugitivos de la vida de otras personas; era su percepción la que las convertía en actores, para no hablar de la intriga del drama que representaban”. (BAUMAN, 1996: 54)

Los encuentros comenzaron con la charla entre Lluç Mayol, Julieta Dentone, Simonetta Gorga y yo. Tras el repaso individual de las piezas presentadas en las mesas, nos sentamos en un cómodo rincón de la sala para poner nuestras observaciones en común. Fue un debate intenso de varias horas, en el que se trataron aspectos como el papel del profesorado en el proyecto, la implicación del alumnado, la necesidad de realizar un registro audiovisual de todo el proceso o la influencia de las cámaras en el comportamiento de los y las participantes. Uno de los puntos claves fueron las discusiones sobre si debía realizarse una exposición y cuál debería ser su formato, punto donde se dejaron ver las temáticas y problemáticas implícitas en el proceso más relevantes para cada una de nosotras.

Lo que me resulta curioso es cómo, de un mismo proceso, extraemos conclusiones diferentes y realizamos propuestas divergentes para la realización de la exposición. Quizás esto se explica por el bagaje, los intereses y la forma de mirar de cada persona; o simplemente, porque cada proyecto ofrece la posibilidad de ser mirado desde diferentes perspectivas. Lo que me queda claro tras esta conversación es la complejidad implícita en el desarrollo de un proyecto educativo, y sobre todo, la riqueza que brinda el diálogo y el trabajo en equipo.

La siguiente sesión se dedicó al encuentro con el alumnado del instituto. Para comenzar, se realizó un visionado de los tres videos producidos por el mismo, y una lectura del guión de un cuarto video aún por editar. A continuación, los y las asistentes se acercaron a conocer las piezas producidas por el alumnado de la escuela de arte. El siguiente paso fue un ejercicio sobre la identidad: los alumnos y las alumnas habían de clasificar conjuntamente una serie de fotografías de los personajes que ellos y ellas mismas habían presentado en sus videos y hacer una relación con las identidades trabajadas en clase. Por último, el alumnado se distribuyó por grupos con la finalidad de realizar un diseño en papel sobre cómo realizarían el montaje de la exposición. Los diseños fueron colgados en las paredes de la sala al finalizar la sesión.

A diferencia del encuentro con el equipo de soporte, y de los que vendrían después, el encuentro con el alumnado del centro se aleja del concepto de charla, articulándose más bien en forma de actividades cortas que siguen la dinámica de las realizadas en el aula. Por esta razón, si bien se desprenden conclusiones interesantes a partir de los diseños acerca de sus concepciones sobre el hecho expositivo, la reflexión es más bien sutil. Bajo mi punto de vista sería necesario un debate explícito en el que se exponga el pensamiento del alumnado, sus expectativas y su valoración crítica acerca del planteamiento y desarrollo del proyecto.

El tercer encuentro fue con las y los ocho artistas participantes. Al igual que en la sesión anterior, en primer lugar se realizó un visionado conjunto de los videos, y a continuación un repaso a nivel individual de las piezas elaboradas por el alumnado de la escuela de arte. Seguidamente, se inició la conversación acerca del proyecto. Dado que el conjunto de artistas se había separado en dos grupos, uno para cada centro, cada grupo dedicó algunos minutos a explicar al otro los

procedimientos llevados a cabo en cada caso. Tras esta introducción, la insistencia de Lluç acerca de la diferencia de resultados y participación en ambos casos sirvió de disparador para un intenso debate que tocó aspectos como los intereses implícitos en el proyecto, los errores en el planteamiento de las sesiones, las diferencias contextuales entre un centro y otro, o la diferencia de valor entre las diversas obras producidas y los diversos significados para los participantes que supone su exhibición en la *Sala d'Art Jove*.

Los y las artistas parecen encontrarse en medio de la problemática sobre el éxito o fracaso de la realización de la propuesta, lo que origina una discusión intensa e interesante. De repente, toda una serie de emociones y pensamientos ocultos son desvelados al equipo de soporte, no sólo en cuanto a ideas acerca de temas como la identidad de artista y estudiante, o el valor y sentido del hecho expositivo, sino también sobre el planteamiento del propio proyecto y su puesta en práctica. A medida que avanza la conversación, me parece más claro que la implicación de cada grupo de artistas y la diferencia de resultados ha estado determinada en gran parte por la distribución temporal de las sesiones y por la diferencia de planteamientos y propuestas, y no tanto por la mayor o menor participación del alumnado o la actitud del profesorado en las sesiones.

La cuarta y última sesión fue con los y las estudiantes de la escuela de arte. Comenzó, al igual que las anteriores, con el visionado colectivo de los videos, y el paseo por la sala. Después, Lluç proyectó un video que había preparado con algunos fragmentos de la conversación de la sesión anterior. Dichos fragmentos aludían directamente al trabajo del alumnado de la escuela en el proyecto, y fueron mostrados con la intención de provocar un “diálogo” o, al menos, que el alumnado tuviera la oportunidad de contestar a lo que se había comentado sobre ellos. Efectivamente, algunas y algunos alumnos no dudaron en responder, opinando además sobre algunas de las carencias del proyecto, como la falta de información a la hora de realizar las actividades, el desconocimiento entre algunos y algunas participantes, etc. Finalmente, se manifestó un interés por los trabajos del otro grupo de alumnos y alumnas, así como por organizar un encuentro conjunto para compartir las diferentes impresiones sobre su participación en el proyecto.

La última sesión me deja un sabor agrisado. Por una parte, es fantástico que se hayan aclarado algunas actitudes y conflictos a lo largo del proceso, y que Lluç esté tan abierto a recibir las críticas. Por otra, me hace pensar en la necesidad de un feedback continuo que permita saber hasta qué punto el proyecto queda claro, cuáles son los intereses de los participantes y qué esperan conseguir del mismo. De este modo, se evidencia la dificultad de que un proyecto que se genera e impone desde fuera, proponiéndose únicamente al profesorado, pueda contar con una implicación total por parte del alumnado. Desgraciadamente, las condiciones bajo las que suelen darse esta clase de proyectos no facilitan precisamente planteamientos de otro tipo, contextualizados y consensuados.

3.

Tras la reconstrucción de los acontecimientos básicos que nos ayudan a comprender la experiencia *In the mood for education*, es necesario realizar ahora una lectura algo más profunda. Con esta lectura, pretendo brevemente señalar y desplegar algunos de los problemas y aportaciones más relevantes del caso respecto al estudio de los proyectos artísticos educativos⁷. Así, el presente

⁷ Me remito a la definición de proyecto que ha elaborado TRANS_ART_LABORATORI (2010:81): *Sota el concepte de projectes identifiquem aquells desenvolupaments o desplegaments pràctics que es converteixen en acció. Aquesta categoria inclouria per exemple les recerques(...) i sobretot els projectes artístics desenvolupats a l'aula..*

proyecto reflexiona explícitamente sobre tres cuestiones con frecuencia presentes en el debate sobre este tipo de prácticas: *la difusión con finalidades pedagógicas*, *el problema de la representación* y el valor del *espacio expositivo*. Éstos serán los tres puntos principales sobre los que trataré de profundizar a continuación.

Al abordar la cuestión de la **difusión** en los proyectos artísticos educativos, es necesario considerar primero los parámetros bajo los cuáles ésta suele producirse. Lógicamente, la gran mayoría de los proyectos educativos que se proponen y llevan a cabo desde el ámbito cultural-artístico son financiados por instituciones, ya sean éstas públicas o privadas. Esta relación financiera suele provocar una subordinación hacia dichas instituciones en términos temporales, materiales, y en muchos casos, conceptuales. En el caso de la difusión pública de estas prácticas, esta situación no es diferente.

De este modo, las construcciones narrativas de esta clase de proyectos (ya se trate de formatos expositivos o textuales: catálogos, libros, etc.), suelen responder a los intereses de los propios centros o incluso de los agentes artísticos encargados de plantear y llevar a cabo el proyecto. Esto generalmente da lugar a narraciones superficiales que no incluyen en su contenido los procesos de negociación, los conflictos generados durante dichos procesos o los fracasos del proyecto⁸. Dicho modo de contar implica además una contribución a la construcción de una imagen estereotipada de los proyectos artísticos educativos⁹, impidiendo así una reflexión colectiva más profunda que se ocupe de los procesos (desacuerdos y conflictos incluidos), experiencias y aprendizajes de los agentes participantes. En palabras de Aida Sánchez:

Esta carencia supone perder la oportunidad de apreciar la disensión en acción, desplegando precisamente su potencial democrático y enriqueciendo la pluralidad del debate.
(2007:394)

Se vuelven necesarias, por tanto, narraciones críticas más profundas que aludan a los aspectos educativos implícitos en el proyecto, y no sólo a aspectos básicos o circunstanciales como la enumeración de los agentes participantes, el tiempo dedicado al desarrollo del proyecto, o sus objetivos iniciales, como si éstos constituyeran en sí mismos la esencia pedagógica del proyecto. Javier Rodrigo realiza un magnífico análisis de este problema, del que extraigo aquí algunas palabras:

Tampoco podemos acercarnos a ella (la pedagogía) como un método de trabajo con personas

8 Aida Sánchez realiza una interesante reflexión en su tesis acerca de la vaguedad en las narraciones de los proyectos artísticos colaborativos, así como en la ausencia de representación del desacuerdo y el conflicto en las mismas. (SÁNCHEZ, 2007: 393-400)

9 En este sentido me gustaría señalar la labor de *Trans_Art_Laboratori*, una plataforma que apoya, difunde y promueve las prácticas artísticas colaborativas (<http://www.trans-artlaboratori.org/>), cuyos objetivos fundamentales se centran en la coherencia entre la práctica y su difusión pública. Algunos ejemplos son: “*Subvertir la tendència a “construir” relats sobre els projectes que funcionen per alimentar l’imaginari col·lectiu superficial que, des de les institucions artístiques, s’acostuma a tenir sobre aquest tipus de projectes.*” (TRANS_ART_LABORATORI, 2010: 19-20), “*Contravenir aquelles lectures teoritzadores sobre les pràctiques artístiques que no estan en relació amb el desenvolupament real de les pràctiques sobre les que es pontifica L’objectiu és col·laborar en l’establiment d’una continuïtat raonada entre la dimensió pràctica i la narració discursiva.*” p. 20 (Ídem:20).

simplemente a un nivel intersubjetivo y, con ello, justificar el hecho educativo en la presencia de docentes, grupos participantes o formatos o medios que parecen educativos. (...) lo educativo también atañe a lo discursivo, las estructuras de poder de las diversas instituciones, las diversas resistencias que emergen o los silencios y las formas de hablar o enfocar la educación o, si se quiere, nuestros imaginarios pedagógicos. (2010)

En este sentido, el proyecto de Lluç Mayol en la Sala d'Art Jove incide directamente en esta problemática. *In the mood for education* consiste, más allá de los acontecimientos narrados en la primera parte del presente artículo, en una narración colectiva que pretende dar cuenta de las vivencias personales, los conflictos, desacuerdos y aprendizajes que constituyen la experiencia educativa¹⁰. Dicha narración se realiza mediante un diálogo crítico que de alguna manera pretende trascender la esfera privada de la producción y contribuir a la construcción de conocimiento dentro de este campo, como expresa el propio Mayol:

Com fixar l'experiència que aquests projectes promouen per tal que aquesta trascendeixi l'àmbit propi d'actuació i es transformi en quelcom compartible, en coneixement? (2011)

En *In the mood for education*, la revelación de estas capas procesuales comúnmente ocultas conlleva una evidenciación de las carencias del proyecto y de los “errores” cometidos durante el mismo, lo que es también una oportunidad de llevar a cabo un aprendizaje, basado precisamente en la comprensión de los límites del proyecto y en el planteamiento de nuevas y mejores líneas de acción para el futuro. Este planteamiento puede comprenderse mejor a través de la reflexión que nos ofrece Javier Rodrigo sobre los “desbordes creativos” de Tomás Villasante:

Los desbordes actúan como reversivos al mostrar un nuevo juego institucional del sistema, sin presuponer previamente la resolución del problema, pero ayudando a construir nuevas preguntas/alternativas desde otras complejidades y paradojas. Estos desbordes, si bien no sabemos a dónde nos conducirán, sí que tratan, por un lado, de mostrar precisamente las incoherencias y límites de cada sistema como otra forma de abrir posibilidades y, por otro lado, de construir colectivamente un compromiso de trabajo procesual que renegocia los intereses y objetivos en cada caso. (RODRIGO, 2007)

Por tanto, el debate crítico que configura *In the mood for education* abre la vía a la autocrítica colectiva y, por ende, a un *aprendizaje institucional* (TRANS_ART_LABORATORI, 2010: 25). Al tiempo, el hecho de que sean los propios agentes participantes los que realizan el debate apela a otra de las grandes problemáticas que pueblan el debate público sobre la difusión de los proyectos artísticos educativos: la cuestión de la **representación**, irremediabilmente ligada al problema de la difusión.

¿Bajo que voces y miradas se narra un proyecto? ¿Con qué finalidad? ¿Cómo damos cuenta de la experiencia del otro y de la nuestra propia? Como ya hemos visto, *In the mood for education* responde a esta dificultad narrativa con un diálogo: los y las participantes hablan sobre sus experiencias, analizando el propio proceso, la organización, y la resolución formal del proyecto

10 Quisiera aclarar que el objetivo de este artículo no es desvelar los entresijos de dicha narración, sino más bien compartir con los lectores otras posibilidades narrativas, con sus ventajas e inconvenientes.

entre otros aspectos. De este modo, *Saladestar* y el equipo de soporte no sólo se disponen al cuestionamiento por parte de los y las participantes, sino que les plantean la dificultad de organizar una exposición y les invitan a contar a los y las visitantes qué ha tenido lugar durante el tiempo de trabajo en común, y con ello, a representarse. Esta autorrepresentación tiene que ver con el respeto a la multiplicidad de voces participantes, una de las grandes preocupaciones manifiestas en los fundamentos del proyecto:

Quines estratègies de representació esdevenen vàlides? Quines desactiven en menor mesura els propòsits educatius els projectes? Quins relats es poden construir al voltant d'aquest, intentant respectar al màxim la diversitat de veus i mirades de les persones que hi participen? Com generar narratives no idealitzades, no massa autoritàries o no auto-celebradores? (MAYOL, 2011)

En este punto, y en relación a esta autorrepresentación del grupo, es necesario cuestionar una supuesta intervención de todos y todas las participantes en el debate que nos permitiera hablar de tal cosa. Como es frecuente en este tipo de actos, siempre hay algunas personas más dispuestas que otras a la participación (sobre todo considerando la presión de tres cámaras registrando el diálogo); quizás por este hecho podríamos pensar que la narración puede llegar a ser incompleta o sesgada. Sin embargo, los silencios dentro de un diálogo también pueden considerarse como una capa más del discurso, y por tanto, pueden ser leídos dentro de un contexto. Veámoslo mejor a través del concepto de dialogismo que nos ofrece Javier Rodrigo:

El dialogismo puede comprenderse como un complejo espacio cruzado, de referencia continua de las voces en múltiples estratos y, podríamos afirmar, de múltiples dimensiones políticas. En este sentido estamos hablando entonces de que el dialogismo se articula también por los silencios, más allá de sólo las voces que nos enuncian algo. (...) El dialogismo nos ayuda a analizar prácticas culturales en cuanto que no hace referencia a un diálogo puro entre agentes iguales, sino a los excesos, los referentes y los silencios desde donde los actos de habla crean y transforman el mundo, y además a los saltos y múltiples referencias que el lenguaje densifica, y activa al mismo tiempo. (RODRIGO, 2007).

Aquí, por último, podríamos discutir acerca del grado de autorrepresentación real que ofrece el proyecto, si consideramos que las más de diez horas serán resumidas y editadas con el fin de facilitar su difusión. No obstante, este es un punto que trataré más adelante.

Finalmente, me ocuparé ahora de la última de las tres cuestiones que anuncié al comienzo de este capítulo: el **espacio expositivo**.

El formato narrativo que plantea *In the mood for education*, y al que he dedicado la reflexión anterior, lleva implícita también una interesante reflexión en torno al tema de la exhibición artística. Las conversaciones que tuvieron lugar durante cuatro días en la Sala d'Art Jove mostraron algunas de las identidades e imaginarios contruidos de las y los participantes sobre el mundo del arte y de la educación, así como sobre la propia sala de arte. ¿En qué pensamos cuándo pensamos en una exposición? ¿Qué valor otorgamos al espacio expositivo? ¿Y la sala a los objetos que ésta contiene? En definitiva, ¿cómo y por qué realizar una exposición del proyecto? Estas preguntas, subyacentes a lo largo de los debates constituyen en parte una provocación al espacio expositivo, pero es mediante este cuestionamiento como es transformado:

Podemos afirmar que las políticas culturales a partir de las prácticas dialógicas se configuran en la complejidad de relaciones de actores y actrices: en las situaciones que se crean, en los trasvases, en las contaminaciones, en los silencios, en lo inapropiado, lo no dicho. (...) Este rumoreo permite esta negociación como una producción, como una relación desconstructiva del sistema mismo del museo, que genera otra forma de posicionarse y de experimentar el museo, una forma diferente que fluye entremedias de sus discursos. (RODRIGO, 2007)

De este modo, la sala se convierte en un espacio de relaciones en el que poner en común los entresijos de los procesos que el propio centro de arte sustenta.

4.

Tras esta breve disertación sobre *In the mood for education*, me gustaría apuntar las que considero conclusiones más relevantes que nos aporta el proyecto.

En primer lugar, quiero subrayar la importancia de hacer un **proyecto común**, esto es, que parta de los intereses de todos y todas. Esto incluye, además, que se reconozcan y legitimen las opiniones de todas y todos los participantes.

En el caso de *In the mood for education*, nos encontramos con un proyecto prediseñado por Saladestar y puesto en práctica en dos centros educativos distintos, dando lugar a resultados muy diferentes. Aquí, habríamos de considerar cuáles eran los intereses del alumnado y cuáles sus expectativas respecto al proyecto. Tampoco quedaban claros los deseos del profesorado, independientemente de que su actitud fuera colaboradora o reticente respecto a las actividades que se iban desarrollando. Por último, hay que añadir a este entramado de intereses e incertidumbres los propios deseos de la sala de exposiciones, que, como soportadora del proyecto, había de conseguir lógicamente sus propios beneficios como el resto de implicados:

És molt profitós en tota interacció pràctica que la institució amb la qual col·laborem assoleixi els seus objectius a través del projecte que fem conjuntament, però també és important que nosaltres assolim els nostres d'objectius, que els han d'implicar també a ells i també han de poder ser llegits com un retorn social per part d'ells. (TRANS_ART_LABORATORI, 2010: 17)

Está claro que considerar los intereses del agentes involucrados a la hora de diseñar un proyecto es, al menos, una garantía de participación, aunque también un reto difícil de conseguir (diría casi imposible) debido a los límites económicos y temporales que dictan esta clase de experiencias, contra los que poco pueden hacer las buenas intenciones del equipo educativo. Sin embargo, no debemos dejar de intentar promover experiencias educativas basadas en la democracia y en el aprendizaje común.

En segundo lugar, me gustaría hacer referencia a la necesidad de evidenciar **los conflictos** presentes en el desarrollo de proyectos artísticos educativos. Esta evidenciación es, como se ha explicado a lo largo del texto, una potente herramienta de aprendizaje:

Así pues, es necesario que los proyectos propongan encuentros que permitan abrirse a las fricciones de lenguajes y representaciones, generando momentos potencialmente críticos y, por consiguiente, de aprendizaje. No olvidemos que aprender es, esencialmente, cambiar, y que no hay aprendizaje genuino sin transformación de (todos) los sujetos involucrados en la relación de aprendizaje (de

su posición, de sus creencias, de sus preguntas, etcétera). (SÁNCHEZ, 2010)

Para acercarnos a esta negociación y aprendizaje común es fundamental no ya solamente dar voz al otro, **sino saber escucharlo**. Este es quizás, uno de los aspectos más relevantes sobre los que nos hace pensar *In the mood for education*.

En tercer y último lugar, hablaré de la necesidad de **repensar el valor del espacio expositivo** en relación a los proyectos artísticos educativos. Aunque éste es un asunto mayor, del que se ocupan estudios específicos, sí quisiera mencionar la pequeña aportación de *In the mood for education* al respecto. Como hemos visto a lo largo del texto, en ocasiones es complicado mostrar los procesos que constituyen el desarrollo de un proyecto educativo. Este hecho confronta directamente con la necesidad de generar una difusión del mismo, difusión que en muchas ocasiones toma formatos como el expositivo o el catálogo, y que muestran narraciones un tanto superficiales. *In the mood for education* surge con la intención de experimentar en la creación de otros discursos y narrativas, y es precisamente en esta experimentación, en el diálogo crítico que propone, donde ha tenido lugar el aprendizaje.

La pedagogía requiere siempre releerse en este nivel institucional, de mediación y negociación del conocimiento. Hacer esta lectura de forma horizontal es un reto, ya que supone aproximarnos a aquello que las propias instituciones aprenden o, si se quiere, lo que el proyecto aprende y lo que aprenden los diversos agentes implicados y, por tanto, puede ser mediado de nuevo. (RODRIGO, 2007).

No se trata, pues, de negar el valor de las salas de arte por sistema, sino de reflexionar sobre como éstas son entendidas y utilizadas en la difusión de proyectos educativos, y esto es precisamente lo que planteamos con esta experiencia.

5.

Por último me gustaría hablar de mi rol como investigadora o relatora en relación al tema de la representación en el proyecto. Desde el inicio del proceso de escritura, pesaba sobre mí la responsabilidad de elaborar un relato sincero y justo, aun sabiendo que mi percepción sobre el proyecto podría ser muy diferente a la de mis compañeras del equipo de soporte. El tema de interés del artículo podría haberse centrado en la identidad o en la relación del docente y el artista en esta clase de proyectos. Sin embargo, he decidido realizar la narración (o lectura) que consideraba más relevante bajo mis propios intereses. Este posicionamiento, si bien se planteaba en sus inicios como algo incómodo, poco a poco iba tomando consciencia de la imposibilidad de evitar este hecho. A ello contribuían las diversas lecturas que iba realizando, y el aprendizaje constante de las profesionales que me rodean:

Como enfatizan los planteamientos de Bhabbha, tanto artistas como investigadoras debemos aceptar el hecho de que al encontrarnos en lugares institucionales de poder, y tener la capacidad y autoridad para narrar las historias, es inevitable que extraigamos valor de nuestra relación con el otro. No hay posibilidad de eliminar esta desigualdad a no ser que renunciemos radicalmente a nuestro lugar en la estructura existente y al reconocimiento que éste depara. Con lo cual, tampoco tendríamos acceso a los recursos y al poder que nos permiten intentar cambiar mínimamente las cosas. (SÁNCHEZ, 2007: 324)

Asumida esta condición, me resulta muy motivadora la posibilidad de participar en el futuro montaje audiovisual de *In the mood for education*, no tanto con la intención de construir el imposible relato exacto, sino con la ilusión de dar a conocer otra manera de contar y de aprender a partir de escuchar al otro.

Something which one has to bare in mind is the inextricable question of power. Especially te question of who gets to mount the individual frames of a story, who gets to direct the entire representation. (...) one can perhaps once again relieve one's self from being morally disgusted and consider the structure and, thusly, understand that it is impossible without power. Someone will tell the story. Even if this is done by many individuals, the story won't be any less polluted. p.6 (STURM, 2001)

Termino esta experiencia contenta con lo aprendido, agradecida por la oportunidad brindada de ver y experimentar otra forma de abordar esta clase de proyectos. Sin embargo, es necesario seguir pensando, reflexionando y trabajando sobre ello, pues queda mucho por hacer y por errar. "Es mejor, por ende, no acostumbrarse demasiado al lugar. Y, después de todo, está la tentación de otros sitios aún no visitados, tal vez más hospitalarios y sin duda en condiciones de brindar nuevas posibilidades. (BAUMAN, 1996: 58)

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (1996) *De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad*, en HALL, S. y DU GAY, P. (1996) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos aires-Madrid: Amorrortu.
- ES BALUARD. MUSEU D'ART MODERN I CONTEMPORANI DE PALMA (2010) *Pràctiques dialògiques. Interseccions de la pedagogia crítica i la museologia crítica*. Palma de Mallorca: Es Baluard. Museu d'art modern i contemporani de Palma.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- MAYOL, L. (2011) *In the mood for education*. Folleto de la exposición. Barcelona: Sala d'Art Jove.
- RODRIGO, J. (2007) *Hacia prácticas dialógicas. Nuevos territorios de cruce entre culturas, políticas y pedagogías*, en RODRIGO, J. (ed) (2007) *Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología Crítica*. Palma de Mallorca: Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard. [En línea] <<http://javierrodrigomontero.blogspot.com/>> [Consulta del 17/05/2011]
- RODRIGO, J. (2010) *El trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para una producción cultural*, en ACVIC (2010) *Acciones reversibles. Arte, educación y territorio*. Vic: ACVIC y Eumo. [En línea] <<http://javierrodrigomontero.blogspot.com/>> [Consulta del 17/05/2011]
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2007) *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas: cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. Tesis Doctoral. [En línea] <<http://www.tesisenred.net/handle/10803/12641>> [Consulta del 11/06/2011]
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2010) *Arte y educación: diálogos y antagonismos*. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 52, enero-abril, pp. 43-60. España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- STURM, E. (2001) *In Collaboration with gangart. Representation in and Reproductions of Artistic-Educational Projects*. European Institute for Progressive Cultural Policy [En línea] <<http://eipcp.net/transversal/0102/sturm/en>> [Consulta del 17/04/2011]
- TRANS_ART_LABORATORI (2010) *Interaccions entre pràctica artística i àmbit educatiu/ 2009-2011*. [En línea] <http://issuu.com/sinapsisdocuments/docs/art_en_contextos_educatiu> [Consulta del 18/04/2011]

El proceso de reflexión sobre la documentación de un Proyecto de Trabajo realizado por alumnos de primero de primaria

Proyecto realizado con alumnos de primero de primaria de la Escuela Isabel Villena y la visita a la exposición *Picasso davant Degas*.

Elisabet Bellido, Fabiana Paulino da Silva, Mariane Blotta Abakerli, Mercè Ventura

Introducción

La reflexión que intentamos hacer en este artículo tiene como hilo conductor el proyecto de trabajo que los alumnos y alumnas de primero de primaria de la escuela Isabel Villena de Espulgues de Llobregat desarrollaron durante un trimestre en 2011. El proyecto fue realizado por las maestras Mercè Ventura y Elisabet Bellido y tiene como punto de partida la exposición *Picasso davant Degas* (Museo Picasso, 2011).

Fabiana Paulino da Silva es estudiante del Máster de Artes Visuales y Educación: un proyecto constructor, de la Universidad de Barcelona y realizó sus prácticas en la Escuela Isabel Villena con la profesora Mercè Ventura durante el desarrollo de este proyecto. Mariane Blotta Abakerli es estudiante del doctorado de Artes y Educación de la Universidad de Barcelona y el tema de investigación de su tesis es “Cómo se relaciona enseñanza y aprendizaje en la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo”.

Esta experiencia surgió de la necesidad de profundizar sobre el trabajo que se lleva a cabo con los alumnos a partir de una visita a un museo como fuente de conocimiento, y de los proyectos que se desarrollan a partir de ese encuentro con la obra de un artista – y la propia experiencia de la visita.

Lo que intentamos hacer es una reflexión a partir de las libretas que los alumnos y alumnas crean durante el desarrollo del proyecto. Esta reflexión es un modo de aproximarse al cómo se construyen las relaciones pedagógicas a partir de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo.

Sería buscar las relaciones entre las imágenes, los textos y las subjetividades de alumnos, alumnas, profesoras y personas involucradas en el proceso a través de los relatos evocados por el contacto con las libretas. Las narrativas están basadas, por lo tanto, en memorias, constataciones y experiencias vividas y no se encuentran presentes en las libretas.

Sparkes y Smith (2007:295) a partir del pensamiento de Bruner y Richardson, afirman que “Epistemologically, narratives have emerged as both a *way* of telling about our lives and a *method* or *means* of knowing”.

Para lograr que el “contar” forme parte de un proceso de reflexión hace falta estar atento a los nudos que van construyendo y cambiando las subjetividades.

En el caso de este análisis, es importante señalar que este proceso se realizó después de la producción de la libreta, y que nuestra intención es buscar cuáles fueron los puntos clave, en términos de aprendizaje, que surgieron durante el desarrollo del proyecto.

O sea, qué reflexiones el proyecto suscitó en cada una de las personas involucradas, dónde cada una puso su foco y cómo sus percepciones de lo que estaba pasando las han llevado a otros cuestionamientos y prácticas de enseñanza.

Sin embargo, aunque este artículo esté basado en el análisis de un hecho que ya ocurrió, lo que señalamos es que trabajar conscientemente con las preguntas que nos hacemos en el transcurrir de la vida del aula puede ayudar a los profesores en sus procesos de cambios y búsquedas de una enseñanza más significativa.

Es en este sentido que el proceso de documentación se hace crítico. La documentación deja de tener la función de enseñar lo que pasa en aula y pasa a tener un carácter investigativo. Según Gergen (citado en Sparkes y Smith; 2007:299) “*narratives are discursive actions. They derive their significance from the way in which they are employed within relationships.*”

Si entendemos la documentación como una narrativa de la vida del aula y la hacemos proponiéndole un significado basado en las relaciones de las cuales forma parte, y no como hechos aislados, podemos hacer un análisis crítico de esas relaciones y entonces llegar a la comprensión de cómo se dio la construcción del conocimiento.

Para desarrollar este artículo tres metodologías se entretajan a fin de intentar construir un texto polivocal en donde no hay una voz que se sobrepone a las otras.

El carácter narrativo, etnográfico y auto-etnográfico de este artículo se basa en las posiciones de cada una de nosotras en cuanto participantes de este proceso como profesoras e investigadoras que ahora intentan coser sus visiones de los hechos.

Aunque las finalidades de cada una en el desarrollar del proyecto de trabajo eran distintas, o sea, las preguntas que nos guiaban no eran las mismas, lo que intentamos es construir un relato en donde nuestras voces se cruzan con la finalidad de hacer visible el aprendizaje. Lo que intentamos no es mostrar lo que pasó, sino compartir la relaciones que establecemos entre lo que pasó. Para eso hemos utilizado las imágenes de las libretas que fueron desarrolladas durante el proyecto de trabajo, fotos de las actividades, y los relatos tanto orales cuanto escritos de cada una de nosotras.

Nos gustaría que los alumnos y alumnas hubieran hecho parte de este análisis, pero y como ya fue citado antes, esta investigación ocurrió después de su término, lo que lo hizo imposible. Aunque falten sus propios relatos intentamos insertarlos a través de sus imágenes, voces y producciones sacadas y apuntadas durante el proceso¹.

Esta es nuestra primera tentativa en este campo y por eso la importancia de compartirlo, como un proceso abierto, en donde los diálogos son fundamentales para generar nuevos caminos en la tarea diaria de la enseñanza y del aprendizaje.

El proyecto

El marco referencial de este trabajo es la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo. Esta perspectiva se basa en los procesos de investigación, evolución y evaluación que giran alrededor de los aprendizajes relacionados con entornos sociales, históricos, culturales, geográficos, políticos, etc. En ese proceso se tiene en cuenta y valoran las voces, creencias y deseos de los alumnos como motor de una enseñanza cuya finalidad es la de generar personas reflexivas, críticas y autónomas.

Parlem de la importància que cada persona pot veure i tenir diferents idees davant una imatge, davant de les notícies, de la història,... i que tothom té la seva opinió.

Un nen diu: “Això, és el respecte”.

Aquesta frase va ser molt important en la vida d’aula, ja que deien còmodament el que pensaven en cada moment.

És molt important escoltar les veus i les opinions dels nens/es, al llarg de la conversa amb la intervenció de l’adult per anar més enllà, es va construint coneixement que els hi servirà per la seva vida. (Mercè Ventura)

1 Todas las fotos presentes en este artículo son de Fabiana Paulino de Souza y Mariane Blotta Abakerli Baptista



¿A que nos referimos cuando hablamos de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo?

“Una visión del conocimiento que puede transmitirse mediante los proyectos de trabajo y otras formas de aprender a investigar que faciliten que no se aplace ni se niegue el deseo de aprender de los alumnos, que se afronte la complejidad del conocimiento, que se vincule con la comprensión de la “realidad” y que aumente el interés por aprender dentro y fuera de la escuela a lo largo de toda la vida. Eso sí, sin la tensión de tener que hacerlo o la obligación de cumplirlo.” (Hernández. 2002:82)

Bajo esta perspectiva, el proceso de aprendizaje esté basado en las dudas e incertidumbres de los alumnos y los posibles lugares en donde buscar respuestas, que no solo en la institución escolar o en el conocimiento del profesor. La clave de la enseñanza está en la mirada que se debe tener en cuanto a las fuentes de conocimiento, y en hacer con que los alumnos se hagan conscientes de que el aprender es un entramado de relaciones entre esas fuentes, los otros con quien nos relacionamos, sus historias y contextos y nuestras historias y contextos.





Quan es visualitza les relacions i el procés del projecte anem més enllà, la vida de la classe es dinamitza més i les aportacions de cada nen i nena queden reflexades de manera visual i constructiva. (Mercè Ventura)

El proceso de reflexión sobre el proyecto de trabajo que fue desarrollado a partir de la visita a la exposición “Picasso davant Degas”

En la exposición *Picasso davant Degas* los comisarios establecen coincidencias y relaciones entre las obras de los dos artistas. Para ello juntan dos obras basándose en la temática, forma, técnica. Según el tríptico de la exposición: *Picasso davant Degas* “és el primer estudi a fons que es fa sobre la fascinació que Picasso va sentir tota la vida per l’art i la personalitat de Degas, i de les profundes afinitats existents entre les seves obres polifacètiques.”

Sin embargo, trabajando desde la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo, la exposición de arte es considerada un disparador de posibilidades para el desarrollo de un trabajo de investigación con los alumnos. Más allá de una investigación científica este proceso incorpora aspectos sociales, humanos y de contexto. Y busca saber cuáles son las dudas y cuestionamientos de los alumnos para que eso guíe el proyecto.





Respecte a l'exposició vam veure la sala en la que havia representacions femenines en moments íntims (banyant-se, pentinant-se,...). Anem recordant què havíem vist: una dona embarassada, estàtues,... (Mercè Ventura)

Por eso, la idea de visitar esta exposición era la de ir más allá de las comparaciones formales y temáticas que planteaban los comisiones y llegar a trazar relaciones biográficas y de contextos basadas en los deseos de aprender de los niños y las niñas. De esta manera el enfoque pasó a ser “aprender a hacer/establecer relaciones”.

Para ello el proceso se dio a través del dialogo con los cuadros y esculturas y las relaciones con las vidas de los alumnos y alumnas involucrados en el proceso. Esta aproximación desveló cuestiones como la intimidad, el ocio y las emociones. Algunos de esos temas fueron lanzados por las educadoras del museo que, al contar las pequeñas historias que forman parte de las pinturas expuestas, han desvelado algunas cuestiones que empezarían a formar parte del imaginario de los alumnos.



Parlem de la intimitat i de quins moments íntims tenim nosaltres, en un principi va costar una mica la sessió perquè no sabien que significava la intimitat, una vegada entès, vam parlar dels moments íntims nostres i si no en tenien si els hi agradaria tenir-ne... (Mercè Ventura)

Mis alumnos entendieron el tema de la intimidad con mucha claridad porque la educadora del museo usó la imagen de una cerradura para explicarles ese tema.

Después para dar seguimiento a este tema, he hecho las siguientes preguntas a mis alumnos:

- Sabeu què vol dir intimitat?
- Teniu intimitat?

- En voldríeu tenir?

(Elisabet Bellido)

Además de este foco, otra propuesta que surgió en torno a otras posibles relaciones entre las obras, convirtiéndose así los alumnos y alumnas en pequeños comisarios que organizan, según lo aprendido, sus propios museos virtuales.

A lo largo del proyecto este grupo junto a las maestras han podido disfrutar del arte en su doble vertiente de espectadores y creadores.

Esta perspectiva en relación a la visita a la exposición abre paso a un conocimiento donde el alumno aprende que la voz de los museos no es la única que da cuenta de las relaciones que se articulan en torno a las obras. Aunque haya un discurso propuesto por el museo es posible acercarse a las obras desde otros puntos de vista y desde otras relaciones que no solo aquellas presentadas ahí.



Oferecer aos alunos outras imagens para que possam construir seu atlas pessoal é a finalidade da escola e o que propõem a perspectiva educativa dos projetos de trabalho. Giroux (1996) nos fala que os currículos das escolas são elaborados através de escolhas que privilegiam determinadas visões dos contextos e se a finalidade da escola é educar as pessoas para viver no mundo o currículo escolar deveria incorporar ao menos duas diferentes perspectivas para abordar um mesmo assunto². (Fabiana Paulino da Silva)

En la Escuela Isabel de Villena, los alumnos de primera de primaria tienen tres clases por semana bajo la Perspectiva Educativa de Proyectos de Trabajo. En general se realizan tres proyectos al año, con una duración de tres meses cada. Nada de eso es fijo, depende un poco del desarrollar del propio proceso.

En estas clases los apuntes y las actividades son realizados en una libreta que da cuenta del hilo conductor del proyecto. Es también la memoria colectiva y subjetiva de cada alumno. Al terminar un proyecto, los alumnos llevan esta libreta a casa con la finalidad de que cada uno pueda enseñar a sus padres toda la experiencia que han vivido.

“El autor recuerda la verdadera concepción educativa de esta propuesta, para evitar que se convierta en una simple receta de aula disfrazada de innovación progresista. Como un camino que va de la información al conocimiento, el proyecto de trabajo representa un formato abierto para la indagación, entendido desde una perspectiva multicultural y contextual.” (Fernando Hernández, 2002: 78)

² Este párrafo forma parte de las memorias de prácticas de Fabiana Paulino da Silva: “Picasso ante Degas. Escola Isabel de Villena. *Relato de observação participativa sobre as relações que podem ser construídas no desenvolvimento de um projeto de trabalho.*” Desarrollado para el Master de Artes Visuales y Educación: Un enfoque constructorista de la Universidad de Barcelona. Pp. 24.



La Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo no sigue una metodología fija, no hay un modo de trabajar concreto ni un patrón. Incluso porque si se trabaja desde las incertidumbres y cuestionamientos que surgen durante el proceso, no hay como prever o determinar caminos.

El modo de trabajarla en la escuela Isabel Villena fue constituyéndose con el tiempo y ha sufrido muchos cambios³. Algunos son muy sencillos y otros más estructurales, como la elección de la libreta en lugar de hojas sueltas que se ponen en una carpeta o la necesidad de poner títulos en los trabajos realizados. Mercè Ventura participa de un grupo de estudio sobre la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo, lo que aporta algunos de los cambios citados. Además la propia práctica cotidiana va configurando nuevas necesidades.

Sin embargo, no intentamos analizar la libreta como forma de trabajo, sino lo que no está presente en ella. Es el fuera de campo, las decisiones, las dudas de las maestras, las influencias y los recorridos que determinaron lo que se ve en la libreta.

Este trabajo consta de dos partes: la reflexión hecha con los alumnos en clase y la de las profesoras sobre el trabajo realizado.

La reflexión con los alumnos tiene la finalidad evaluativa y de profundización de los conocimientos adquiridos a lo largo del trabajo. Por eso, el título del proyecto es lo último que se hace. No hay un guión establecido y eso posibilita la continuidad, tanto de un proyecto a otro, cuanto de la posibilidad de trazar relaciones entre lo que se aprende en la escuela y fuera de ella.

El título es, de ese modo, la síntesis de todo el proceso y son los alumnos que lo eligen. Hay una conversación y un recordatorio por parte de todos para esa elección.

Este hecho demuestra la idea de proceso en construcción. Se parte de conceptos con los cuales se quiere trabajar pero la idea clave se va generando y clarificando mientras se van desarrollando distintas maneras de trabajarla.

O professor que opta pela perspectiva educativa por projetos adota um ângulo de visão sobre o assunto estudado que potencializa a busca de narrativas alternativas sobre o objeto estudado (Hernández, 2002), isso quer dizer que docentes que escolhem trabalhar observando essa perspectiva buscam abandonar o conceito de “verdades absolutas” presente na pedagogia tradicional e constroem junto com os alunos um mapa de relações e versões dos fatos ou objetos estudados⁴. (Fabiana Paulino da Silva)

3 La escuela, el propio profesor o profesora, los intereses educativos personales y los entornos que forman parte de cada núcleo promueven distintas maneras de trabajar bajo esta perspectiva.

4 *Ibidem*. Pp. 10 y 11.

La verdad es que en los 15-18 años que trabajo por proyectos han ido cambiando muchas cosas y por supuesto yo misma. Poco a poco he necesitado buscar distintas maneras de buscar el tema del proyecto, ahora tengo unos objetivos marcados que pretendo conseguir pero no necesito un guión fijo para seguir... Observo y camino con mis alumnos en el aprendizaje y la investigación es conjunta y buscamos juntos la manera de mostrarla. Esto me crea más inseguridad pero no me incomoda, me estimula, no tengo miedo a “improvisar” y cambiar alguna sesión dependiendo de una conversación o algún comentario de algún compañero/a. (Elisabet Bellido)



Este proceso de documentación nos ayuda a evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas en torno al material generado, y también a reflexionar sobre y a partir de las libretas y de los hechos ocurridos.

Es pensar y aprender a partir del proceso de documentación. Y reflexionar en torno a los elementos con una mirada atenta en la relación con respecto a los alumnos y alumnas. Y a partir de eso relatar una experiencia diferente. O sea, (re)construir el pensamiento sobre la experiencia y relatarlo, con la finalidad de que esa documentación ayude al profesor a educarse (John Elliot, 1997).

“Tenia al cap que el projecte de les relacions no estava acabat que feia falta una visualització diferent del projecte, en que els nens i nenes mostressin amb una xarxa tot el procés del mateix. Després d’aquesta reflexió vam sortir altres temes que no havíem tractat en la feina. Una de les idees, concretament la d’una nena, que va dir que “Els pintors viatgen per aprendre” a partir d’aquesta frase nosaltres vam vincular amb el projecte les nostres maneres d’aprendre. Com aprenem: amb les persones, amb les mestres, amb les famílies, amb les pràctiques, amb les notícies, a on aprenem...” (Mercè Ventura)

El cómo mostrar el proyecto también ha ido evolucionando de diferentes maneras, a veces ha tenido el formato de una caja que íbamos llenando de contenido, otros ha sido una sola cartulina de manera que se iba desdoblado y mostrando distintas partes del proyecto... otras ha sido la fotografía de un mural que hemos ido montando entre todos a lo largo del proyecto con una explicación, y estos últimos años elegimos a menudo la libreta blanca de formato entre din-a 3 y din-a 4.

Mi objetivo ha sido buscar la manera en que los alumnos puedan ver y manipular cuando quieran el conjunto de su proyecto para verlo, leerlo, “saborearlo” y poderlo explicar como un relato propio. (Elisabet Bellido)



Bibliografía

- DENZIN, Norman K., LINCOLN Yvonna S. 1994. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- ELLIOT, John. (1997) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España: Morata
- ELLIOT, John. (2000) *La investigación acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- HAMMERSLEY, Martyn, ATKINSON, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 2002. “Los Proyectos de Trabajo”. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 310, Febrero. Pp. 78 – 82
- KINCHELOE, Joe L., BERRY, Kathleen S. 2004. *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolage*. Maidenhead: Open University Press.
- MACBETH, Douglas. 2001. On “Reflexivity” in Qualitative Research: Two Readings, and a Third. *Qualitative Inquiry*. v. 7 no. 1, p. 35- 68.
- STRONACH, Ian et al. 2007. Reflexivity, the Picturing of Selves, the Forging of Method. *Qualitative Inquiry*. v. 13, no. 2, p.179-203.
- SPARKES Andrew C., SMITH Brett (2007) Narrative Constructionist Inquiry in HOLSTEIN James A., GUBRIUM Jaber F. (eds). *Handbook of Constructionist Research*. New York/London: The Guilford Press.

Sociedad y educación artística: Una convergencia necesaria

Ana Costa París, Carme Urpí y Concepción Naval
Universidad de Navarra, Departamento de Educación

Resumen

En un marco de mejora de la formación de maestros en educación artística y estética, se analizan las propuestas del área educativa de algunos centros o museos de arte contemporáneo en España, seleccionados según unos criterios definidos. Se trata de una primera observación realizada a través de las webs publicadas por cada institución y sistematizada según determinados indicadores. A pesar de las limitaciones que supone una observación así, encontramos en estos museos una oferta educativa amplia y diversa, con múltiples recursos a disposición del público general y específico. Sin embargo, es preciso seguir profundizando en la calidad de esta oferta con el fin de perfilar mejor las competencias necesarias en la formación de futuros maestros y educadores de museos.

Introducción

Sobre la pluralidad en la educación de las artes que el panorama actual nos ofrece se abren numerosas posibilidades. La realidad parece indicar que al margen o paralelamente a las investigaciones y avances que puedan realizarse en el campo de la educación en una disciplina artística o saber, y también desde la pedagogía, lo que se precisa para su efectividad es una verdadera convergencia de las acciones de dichas disciplinas, dirigidas estratégicamente hacia los diferentes intereses que pueda tener la sociedad en la materia que nos ocupa. En este sentido, esta colaboración pretende investigar y reflexionar acerca de alguna de estas necesarias convergencias, como puede ser la que protagonizan los maestros y los museos, centros de arte, teatros de ópera, etc., en definitiva, instituciones cuya razón de ser es el arte. Tras este análisis de la situación sugerimos una serie de propuestas de acción necesarias para llevar a cabo esta convergencia.

1. La situación actual

Una visión generalista de los departamentos educativos de los museos nos indica que ambos tienen el interés y la motivación suficiente para realizar diferentes actividades y propuestas educativas de muy amplio espectro, en relación a los destinatarios de las mismas sean dirigidas a las familias, a los colegios y escuelas, a los niños y al público en general. Al margen de alguna excepción, estas actividades vienen ideadas, programadas, ejecutadas y evaluadas incluso, por los especialistas del departamento de educación del museo.

Actualmente, desde las universidades con el plan de adaptación al EEES (ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre) estas instituciones convienen en formar a los que van a ser maestros de los alumnos que protagonizarán después las actividades que acabamos de mencionar. Estos maestros guiarán y asistirán la formación de sus alumnos como personas y ciudadanos, lo que comporta la artesanal misión de ayudarles a crecer en aquellas competencias, que siendo necesarias también para su formación genérica, les posibilitan una formación estética y les capacitan para comprender el arte presente en la sociedad de la que forman parte.

Esta formación integral en la escuela está cada vez más asistida por recursos ajenos al centro educativo y en colaboración con el mismo, por lo que con estas premisas parece obvio que el estudiante de Grado en Educación Infantil y Primaria debe capacitarse en aquellas competencias que le proporcionen una formación artística que le permita impartir la docencia de esta disciplina. Pero también debe capacitarse, en aquellas competencias que le permitan desarrollar sus objetivos en colaboración con otras acciones provenientes de otras instituciones ajenas a la escuela.

Y es ahí, donde las acciones de maestros y educadores de centros de arte deben concurrir para que ambos puedan llevar a cabo sus objetivos de manera colaborativa y efectiva tanto para el sujeto (Robinson, 2009) de la acción como para ambas instituciones (escuela y museo).

Desde la universidad, la investigación da un nuevo impulso a este campo. Desde un punto de vista internacional, destaca una de las líneas prioritarias de investigación del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, cuya actual directora Shari Tishman ha desarrollado el planteamiento del museo de arte como recurso de aprendizaje partiendo de una investigación realizada en colaboración con el propio Harvard Art Museum (Tishman, 2007). Desde un punto de vista nacional, desde el Ministerio de Educación se ha impulsado dentro del Programa CEI (Campus de Excelencia Internacional), la idea del arte como criterio de excelencia en la educación superior (Moraza y Cuesta, 2010). Concretamente, nos interesa aquí la relación ARTE/CULTURA/COMUNICACIÓN que considera el arte “como educación ciudadana, permitiendo una integración cognitiva y activa de las significaciones sociales” (*Id.*, p. 17) por parte de los alumnos que pasan por la universidad.

Otra relación interesante de esta misma propuesta se encuentra en la tríada ARTE/PATRIMONIO/CULTURA. Aquí el arte se entiende “como modelo de transmisión cultural, tanto como educación inducida, a través de obras en el entorno; como de condensación de valor” (*Ibid.*).

Es necesario fomentar la investigación sobre cuestiones relacionadas específicamente con la educación y la difusión del patrimonio desde un enfoque interdisciplinar en el que intervengan pedagogos, estetas, historiadores, sociólogos, etc. Si se pretende dar respuesta a las múltiples necesidades de la educación patrimonial se precisa una convergencia entre arte, educación y sociedad (Sedano, Bernal y Urpí, 2005).

2. Los diferentes objetivos

El acercamiento entre un museo¹ y un centro educativo va más allá de la simple contratación de servicios o satisfacción de necesidades mutuas, por parte de unos y otros. Más que proporcionar un asesoramiento informativo a los maestros del centro educativo, es necesario que tanto éste último como el museo sean quienes construyan conjuntamente, de manera que el trabajo sea transversal (Jové, Cano, Ayuso y Sanjuán, 2008). Así cabe plantearse algunas cuestiones.

¿Qué pretende un museo cuando presta su colaboración a las escuelas? Difundirse a él mismo y a su contenido, en primer lugar. Se asegura así su propia existencia como museo o centro de arte y la realización de aquellos objetivos que están en sus cimientos: la conservación y restauración de la obra, la difusión y visibilidad de la misma y de las actividades a su alrededor, así como la formación e investigación en general.

¿Qué pretende un centro educativo cuando pide la colaboración de un museo? Profundizar en los objetivos de su propio currículum, incluso ampliarlos, y ayudar en la consecución de aquellas competencias en las que pretende formar a sus alumnos (Costa, Repáraz y Urpí, 2010).

Podríamos seguir con una larga lista de objetivos por ambas partes, pero su desarrollo correría igualmente paralelo a la larga lista de puntos de colaboración entre el museo y el maestro

1 Bajo la denominación de *museo* incluimos de ahora en adelante a otras denominaciones como centro de arte, instituto de arte, centro artístico y cultural, etc., todos ellos espacios de experiencia e investigación alrededor del arte.

que lleva a sus alumnos al mismo. Esto nos lleva a preguntarnos si realmente el maestro recibe en su formación universitaria las herramientas que posteriormente necesitará para poder realizar este trabajo conjunto con el educador de museo, o también, para ejercer como educador de museo.

Para llevar a cabo esta convergencia efectiva que intensifica los objetivos de ambas partes y redundante en la formación artística y estética del alumno, es necesario proponer determinadas actuaciones, al hilo de los objetivos para el desarrollo de la educación artística de la Agenda de Seúl (UNESCO, 2010).

3. Una primera aproximación al tema

Para empezar a materializar este proyecto de investigación hemos optado por llevar a cabo una primera aproximación general que nos permita tener una idea aproximada de la situación real de las áreas educativas de los museos, de manera que esta primera visión panorámica nos descubriera posteriores líneas de actuación para ahondar en los objetivos de nuestra investigación.

En este sentido y dentro del panorama museístico español, cabe hacer algunas puntualizaciones:

- En primer lugar, nuestro trabajo se ha basado en las páginas *web* de determinados museos, por lo que cabe la posibilidad de que no siempre queden reflejados algunos aspectos que ciertamente se dan en la realidad de la institución observada pero que no necesariamente se visualizan en la *web*.
- En segundo lugar, hemos hecho una selección de museos con determinados criterios. Estos criterios no pueden definirse como aleatorios, sino que a nuestro modo de ver son los que más se ajustan al objeto de nuestra investigación.
- Y en tercer lugar, hemos procedido a la elaboración de unos indicadores que nos permitieran realizar dicha observación, así como unas directrices para su observación.

Los criterios de selección de los museos para el análisis descrito son los siguientes:

1. *Ser centros de arte contemporáneo.* Este criterio responde a la necesidad que tiene este tipo de museos de desarrollar estrategias para transmitir el contenido de sus colecciones a los diferentes públicos a causa de la menor aceptación que encuentran. Aunque algunos de los museos seleccionados incluyen también colecciones anteriores a la etapa contemporánea, como es el caso de El Prado, estos han sido escogidos por sus colecciones contemporáneas y se analizan específicamente los contenidos del proyecto educativo concernientes al arte contemporáneo.

2. *Tener un proyecto educativo definido,* en el sentido de contar con un fuerte convencimiento de la virtualidad educativa del arte entendido como manifestación libre de la expresión y creatividad humana.

3. *Visibilidad on-line de su proyecto educativo.* Este criterio es fundamental para establecer una comunicación continuada con los centros educativos, familias, público general y poder desarrollar estrategias de seguimiento.

4. *Ser representante de alguna de estas categorías: museo nacional/ museo local, museo de titularidad pública/ museo de titularidad privada, museo de gran formato/ museo de pequeño formato.* Este criterio responde a la idea de seleccionar un conjunto heterogéneo de museos que aportase diferentes matices y cualidades a este trabajo, de modo que nos permita adoptar un visión amplia y lo más completa posible.

Con estos criterios se escogieron 11 museos dentro del ámbito nacional: Museo del Prado, Centro de Arte Reina Sofía, Museo Thyssen-Bornemisza, Museo Picasso Málaga, Museo Guggenheim, Museo Patio Herreriano, MACBA, Artium, IVAM, MUSAC, Fundació Pilar i Joan Miró.

En cuanto a los indicadores/descriptores de los museos hemos valorado los siguientes, tal como se describe a la derecha de los mismos:

Presentación, carácter propio y propuesta educativa general	Fundamentación pedagógica sólida y exposición íntegra o más bien mera declaración de principios
Autodenominación	Identificable claramente y distintiva o, por el contrario, confusa, convencional y remota
Programas para el público general	Accesibles, sin barreras, adaptados, variados
Programas en el ámbito formal dentro y fuera del museo	Diferenciados por etapas, posibilidad de trabajar previa y posteriormente en el aula u otros lugares fuera del museo
Programas en el ámbito no formal	Para adultos, de carácter social
Programas para familias	Dentro y fuera de los periodos vacacionales
Actividades para profesionales y educadores	Formación, apoyo, seguimiento al educador o profesional
Propuestas educativas sobre la exposición en curso	Recursos materiales y humanos
Actividades realizadas con artistas	Participativas o meramente expositivas
Recursos didácticos en la <i>web</i>	Claridad y fácil manejo, riqueza de contenido, adaptados a las necesidades educativas específicas
Biblioteca	Espacio de estudio o más bien divulgativo tipo café literario
Publicaciones	Disponibles <i>on-line</i> , periodicidad, investigación
Interdisciplinariedad en las actividades propuestas	Intervienen otros departamentos y entidades: universidades, ayuntamientos, museos, observatorios, jardines botánicos, casas culturales, asociaciones.
Actividades musicales, danza, teatro, cine performances, etc.	En la línea del carácter propio o totalmente desconectadas
Conferencias, seminarios y talleres	En la línea del carácter propio o totalmente desconectadas
Participación social y voluntariado	Dentro de un programa de participación ciudadana o solo como apoyo puntual a los servicios ofrecidos
Investigación	Interdisciplinariedad, convenios con universidades, Publicaciones
Visibilidad	Acceso a programación, obra permanente, recursos didácticos, documentación, publicaciones, entrevistas, videos, etc.

La necesidad de acotar la observación nos obliga a dejar fuera del análisis otros elementos que podrían resultar también de interés y que emplazamos para futuros trabajos. Asimismo, otras vías de observación tales como las entrevistas con maestros y educadores de museos, sondeos con el público infantil, juvenil, adulto o públicos especializados, nos permitiría ampliar nuestro análisis más allá de la pura observación fenomenológica hacia una valoración de la calidad de

los contenidos educativos más específicos que se encuentran en los museos. No obstante, optar por una primera aproximación a través de las *webs* supone poder obtener una visión panorámica inicial que nos sitúe de entrada frente a toda la diversidad de la oferta educativa de los centros de arte contemporáneo.

El siguiente paso a seguir lo constituyó la elaboración de la plantilla de observación que, previo análisis y valoración de las *webs* de los museos, nos ofreció los siguientes resultados²:

Área de Educación	Museo del Prado	Centro de Arte Reina Sofía	Museo Thyssen-Bornemisza	Museo Picasso Málaga	Museo Guggenheim Bilbao	Museo Patio Herreriano	MACBA	ARTIUM	IVAM	MUSAC	Fundació Pilar i Joan Miró
Presentación, carácter propio y propuesta educativa general	3	3	3	3	3	4	3	4	2	5	5
Autodenominación	3	3	5	5	3	3	3	4	2	4	5
Programas para el público general	5	5	5	4	5	4	4	5	5	5	4
Programas en el ámbito formal dentro y fuera del museo	5	5	5	4	5	4	5	4	3	5	4
Programas en el ámbito no formal	5	5	5	3	5	4	4	4	5	5	5
Programas para familias	2	4	5	3	4	3	3	2	1	1	5
Actividades para profesionales y educadores	4	5	4	4	4	4	4	4	1	3	5
Propuestas educativas sobre la exposición en curso	4	4	4	4	4	4	4	2	5	5	5
Actividades realizadas con artistas	2	5	5	1	4	5	4	4	5	5	5
Recursos didácticos en la <i>web</i>	4	5	5	1	5	4	3	2	3	3	1
Biblioteca	4	5	2	4	4	4	5	4	4	5	1
Publicaciones	5	5	4	1	4	4	5	2	4	5	1
Interdisciplinariedad en las actividades propuestas	4	4	4	2	4	4	3	4	4	4	4
Actividades musicales, danza, teatro, cine performances, etc.	1	5	4	3	5	4	3	4	4	3	4
Conferencias, seminarios y talleres	5	5	4	2	5	4	4	5	5	5	4
Participación social y voluntariado	4	5	4	1	4	2	2	4	4	5	5
Investigación	5	5	4	2	5	4	4	3	3	4	4
Visibilidad	5	5	5	3	5	4	3	4	4	5	4

3.1 Resultados obtenidos:

Conviene recordar que con esta plantilla de resultados no se pretende hacer una comparación entre los museos, sino que se ha escogido una representación de museos de diferente tipología (tamaño, recursos, origen, objetivos, etc.), lo que declina cualquier comparación en ninguno de los descriptores.

Además, nos estamos fijando únicamente en la visibilidad *on-line* de los museos por lo que habrá aspectos que escapen a nuestra mirada sobre los mismos.

Ya entrando en los resultados propiamente, constatamos las siguientes observaciones generales.

- En la mayoría de museos revisados, las áreas educativas aparecen de modo visible, claramente identificable mediante alguna denominación específica, y algún tipo de presentación

² La valoración se realizó mediante la estimación dentro de una escala del 1 al 5 (1: nula, 2: pobre, 3: media, 4: buena, 5: excelente)

breve, clara y directa, aunque observamos también que dichas presentaciones adolecen de un desarrollo en profundidad e integrador de toda la oferta museística relacionada con el ámbito educativo.

- Valoramos positivamente la presencia de programas educativos generales y el gran desarrollo que tienen en el ámbito formal.

- La propuesta en lo formal se centra más en las escuelas e institutos y no en la universidad.

- No ocurre así en los programas educativos de las familias en que raramente se las menciona como público general. No hay una especificidad mayoritaria para las familias.

- Siguiendo en la línea positiva, es destacable la existencia de bibliotecas, así como del área de investigación en la *web* de todos los museos analizados.

- También hay una gran oferta en todos los casos de conferencias, seminarios y talleres.

- En la mayoría de los museos hemos encontrado actividades complementarias (danza, música, cine) que muestra dos tipos de modelo: la conservación de la obra (museo clásico) frente a un centro de arte (actividades).

- Sobre los recursos didácticos consideramos que algunas *webs* son más dinámicas. En cualquier caso, deducimos que es lógico puesto que dada la variedad de recursos y la diferente capacidad de museos elegidos según los criterios mencionados, es difícil hacer una comparación.

- En general se aprecia la voluntad de comunicarse más con el usuario, apreciada en tres variables:

- a) La multivariedad de actividades con distintas disciplinas que intervienen

- b) La relación con los propios artistas y el entorno

- c) La existencia de departamentos de comunicación como área especializada.

- La accesibilidad a los archivos, bibliotecas, publicaciones, se observa de manera patente en los museos.

- En general, observamos cierta tendencia a que las actividades queden enclaustradas físicamente en los edificios de los museos. Sería deseable una mayor apertura que suponga la salida de los museos a la calle, a los hogares, etc.

- Da la impresión de que el área educativa todavía no impregna todo el sistema del museo sino que éste está constituido por diferentes áreas compartimentadas (entre ellas la educativa), mientras que en el mundo anglosajón el proyecto educativo es una parte sustancial del museo como puede serlo la artística. (I Congreso Internacional *Los Museos en la Educación. La formación de los educadores*, 2008), y a menudo da lugar al trabajo interdisciplinar entre los diferentes departamentos. En este sentido es deseable un trabajo colaborativo entre conservación, educación y comunicación, incluso para el propio gobierno y desarrollo de la institución.

Una muestra de esa desconexión es que en las propias *webs* no se acaba de establecer la relación entre educación, investigación, bibliotecas, publicaciones, archivos, etc., lo que hace pensar que se sigue pensando en la educación como algo reducido a lo escolar y no como algo enmarcado en unas coordenadas más amplias que abarcan lo social, lo cultural.

- En relación a lo anterior, observamos también la presencia de actividades musicales en los museos, pero no siempre garantizando el significado integrador entre las artes plásticas y la música.

4. Reflexiones finales

Con la aproximación que han supuesto los resultados de este trabajo, pensamos que la primera acción, que a nuestro modo de ver parece esencial, es investigar la situación real de los objetivos, canales y acciones concretas que se están realizando en materia de educación en los museos o

centros de arte (Falk, 2009). Por otro lado, también se requiere conocer los aspectos relativos a las competencias artísticas y estéticas que se encuentran en los planes de formación de los futuros maestros y que guardan relación no solo con los objetivos curriculares de los centros educativos sino también con los objetivos de los propios centros de arte (Furió, 2000).

La segunda acción se refiere a una identificación de los posibles problemas y posibilidades que se encuentren y su evaluación.

En tercer lugar, convendría apuntar a la elaboración de un plan de actuación colaborativa por parte de la universidad y de los centros de arte. En este sentido, el diálogo entre el museo y el público saldría beneficiado a partir de esta colaboración (Urpí, Costa y Font, 2011).

Para llevar a cabo estas acciones es necesario contar con el soporte y reconocimiento de la sociedad civil, las políticas culturales, las organizaciones profesionales y las diferentes comunidades y sistemas educativos, con el fin de concretar los objetivos rectores, aplicar las estrategias propuestas y ejecutar las actividades pertinentes, que se desprenden de los acuerdos establecidos en las conferencias internacionales sobre la educación artística.

Bibliografía

- COSTA, A., REPÁRAZ, Ch. y URPI, C. (2010). "Las TIC y el desarrollo de competencias en el EEES. Una propuesta para la educación moral y estética" en Memorias de la Novena Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2010).
- FALK, John H. (2009). *Identity and Museum Visitor Experience*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- FURIÓ, V. (2000). *Sociología del arte*. Madrid: Cátedra.
- JOVÉ, G., CANO, S., AYUSO, H., SANJUÁN, R. (2008). "Experiencia de arte y educación. La escuela va al centro de arte y el centro de arte va a la escuela". Actas del I Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores. Madrid: Museo Thyssen-Bornemisza. Disponible en: <http://www.educathyssen.org/fileadmin/plantilla/recursos/Investigacion/Congreso/Actas_ICongreso_total.pdf>
- MORAZA, J. L. y CUESTA, S. (2010). *Campus de Excelencia Internacional. El arte como criterio de excelencia. Modelo ARS (Art. Research. Society)*. Madrid: MEC.
- ROBINSON, K. (2009). *El elemento*. Barcelona: Grijalbo.
- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. BOE nº 312, 29 de diciembre 2007.
- RODRÍGUEZ SEDANO, A.; BERNAL, A.; URPI, C. (2005). "La educación patrimonial". En *Retos de la educación social*. Pamplona: Eunate.
- TISHMAN, S., MCKINNEY, A., & STRAUGHN, C. (2007). *Study Center Learning: An investigation of the educational power and potential of the Harvard University Art Museums Study Centers*. Harvard Project Zero.
- UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Disponible en: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAI_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI_Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf>
- URPI, C., COSTA, A. y FONT, S. (2011). "El museo como foro de investigación y diálogo contemporáneo". En *EARI (Educación Artística. Revista de Investigación)*, n. 2, pp. 199-201.

Entornos híbridos para el aprendizaje en Bellas Artes: Aula, TIC's y contexto social

Teresa Marín García

Facultad de Bellas Artes de Altea. Universidad Miguel Hernández de Elche

Resumen

Esta comunicación presenta una experiencia docente realizada en la asignatura “Estrategias creativas” en la Titulación de Bellas Artes de la Facultad de Altea (UMH), en el curso 2010-11. Con el objetivo de practicar diferentes estrategias creativas para desarrollar propuestas artísticas y propiciar prácticas de aprendizaje contextualizado se propuso a los estudiantes la elaboración un proyecto artístico colaborativo para un lugar específico en la población de Altea.

El desarrollo de estos proyectos se realizó combinando actividades en tres ámbitos interconectados: prácticas presenciales en el aula, experiencias de diálogo con el contexto social próximo y el uso de herramientas TIC.

Los objetivos específicos de esta experiencia fueron: generar un marco para facilitar el aprendizaje significativo y crítico a partir de actividades artística contextualizadas en el ámbito público y social; experimentar metodologías de aprendizaje basado en proyectos y de trabajo colaborativo en los estudios de Bellas Artes; reflexionar sobre problemáticas propias de la creación colectiva; posibilitar herramientas para un uso crítico de los medios digitales y la búsqueda de información en diferentes entornos y poner en práctica métodos de evaluación combinados. Esta práctica ha servido para extraer conclusiones sobre el interés y la viabilidad de estas metodologías para el aprendizaje en los nuevos grados en Bellas Artes.

“El aprendizaje no se puede diseñar. Solo se puede facilitar o frustrar”
Etienne Wenger

Algunas ideas iniciales sobre el aprendizaje (en Bellas Artes)

Sin embargo el aprendizaje es un elemento constitutivo y esencial de la vida cotidiana. Se aprende en cualquier lugar y en cualquier momento en el que nos confrontamos con una experiencia significativa que nos transforma y nos obliga a reubicarnos en el mundo¹. Es obvio que el aprendizaje trasciende lo meramente académico. Por ello resulta absurdo que las enseñanzas académicas sigan reticentes a incorporar perspectivas que reconozcan el carácter social del aprendizaje y prácticas que integren contextos de la experiencia vital cotidiana para su desarrollo.

En los últimos años desde las políticas educativas se ha hecho un gran esfuerzo por imponer un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del estudiante, aunque cabría objetar que bajo unos parámetros con un trasfondo en muchos casos discutibles. En unos caso por esa misma imposición, en otros por no compartir el carácter instrumental de la educación en relación a unos intereses políticos y económicos poco claros el sistema educativo se resiste a muchos de los cambios que este modelo implicaría. Adoptar otras perspectivas para abordar el tema del aprendizaje no es algo que se puede forzar y mucho menos improvisar.

1 Este enfoque se deriva de la teoría social del aprendizaje. En los últimos años a diferentes eventos que recogen y reivindican este tipo de planteamientos en ámbitos educativos y culturales. Tal vez uno de los más explícitos fue el Simposio la “Educación expandida” cuyo subtítulo era: “la educación puede suceder en cualquier momento, en cualquier lugar”, celebrado en 2009 en el marco 11 edición del [Festival Internacional ZEMOS98](#), “se centró en la búsqueda de nuevas formas de educación que incorporen y se adapten a los procesos sociales y comunicacionales que ha provocado Internet”. La reflexión y el debate sobre estos temas sigue abierta en su blog: <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?rubrique1> (Fecha consulta: 10/07/2011)

Uno de los grandes problemas que venimos detectando en la práctica de la docencia en general y de las Bellas Artes, en particular, es la desconexión y descontextualización de la enseñanza respecto a los distintos ámbitos de la experiencia vital. El marco de la enseñanza académica, como institución, inevitablemente genera límites, establece reglas del juego, más propias de la estructura y el “diseño” que de la experiencia de la existencia cotidiana. Incluso la propia práctica artística, reconocida o “institucionalizada” como tal se ve afectada por estas tensiones, siendo las corrientes más cercanas al Arte-Vida, que suelen centrar sus prácticas en los procesos y el acontecimiento más que en los resultados, las que más sufren las paradojas derivadas de esta situación.

En la experiencia que presentamos partíamos de la premisa de incorporar una perspectiva cercana a la teoría social del aprendizaje², con la intención de considerar distintos factores que pudieran ayudar a minimizar esas grandes desconexiones y nos permitieran propiciar prácticas de aprendizaje contextualizado. Para ello nos propusimos trabajar con varias metodologías activas de aprendizaje (Aprendizaje Basado en Proyectos y Técnicas de aprendizaje colaborativo) combinando tres entornos interconectados: el aula, como laboratorio de experimentación y lugar de encuentro y debate; el uso de TIC's como espacio de aprendizaje continuo y herramienta de comunicación y aproximación a la complejidad de la Sociedad Red³; y el entorno urbano como marco contextualizador e integrador de una experiencia vinculada a un espacio cotidiano.

Abriendo el aula a otros entornos de aprendizaje. Uso de TIC's y entorno social

El uso de las TIC's, constituye en sí mismo un entorno social tan rico y complejo como el propio espacio urbano. Ambos ámbitos forma parte de nuestra vida cotidiana y en ellos se desarrolla gran parte de nuestras experiencias y relaciones sociales, conformando entornos de aprendizaje vitales. Las enseñanzas formales y de forma muy especial la educación artística no deberían mantenerse ajenas a las oportunidades que estos espacios ofrecen al aprendizaje, contribuyendo a integrar y aprovechar las experiencias previas en el aprendizaje y posibilitando prácticas aplicadas a situaciones reales.

La **Web 2.0**, o “**Web social**” constituye un modelo de comunicación en el que la información circula en horizontal generando redes de usuarios que comparten, interaccionan y colaboran entre sí. Surge así un nuevo tipo de usuario que tiene capacidad de producir y modificar contenidos, los llamados “prosumers”. Este fenómeno ha generado un aumento exponencial de la información y los contenidos que circulan por la red produciendo lo que algunos califican como “infoxicación” o “sobrecarga informativa”. Esta circunstancia hace cada vez más necesario el date y la formación crítica en el uso de medios digitales para saber buscar y discriminar información útil.

Las herramientas características de la Web 2.0 podrían agruparse por las funciones que permiten: generar y publicar contenidos en diferentes formatos, recuperar información (mediante etiquetado o sindicación), comunicarse y colaborar (redes sociales). Estas herramientas web 2.0, combinadas entre sí permiten generar eficaces “Entornos personales de aprendizaje” (PLE) o “Redes personales de aprendizaje” (PLN), muy útiles para la educación y el aprendizaje. Son herramientas especialmente útiles para la construcción colaborativa de conocimiento, posibilitando un marco permanente para el intercambio de información y puntos de vista. Todos estos aspectos claramente se insertan en la tradición *constructivista* del aprendizaje⁴ y se actualizan con las nuevas teorías del *conectivismo* de George Siemens que se basa en la idea de que “nuestro conocimiento

2 Teoría social del aprendizaje próximas a las expuestas por Wenger o Rogoff. Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós. Rogoff, Barbara (2002). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós

3 El término Sociedad Red fue acuñado en 1991 por Jan van Dijk, pero ha sido popularizado por Castells, M. (2006). *La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial

4 Hernández Requena, S. (2008). *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. RUSC Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. vol. 5 n.º 2. UOC. [en línea] (Fecha consulta: 10/06/2011) <<http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.html>>

reside en las conexiones que formamos – ya sea con otras personas o con fuentes de información como bases de datos”⁵.

La revolución que supone la Web 2.0 afecta a los usos de la tecnología digital en la educación, acelerando la necesidad de cambios del modelo educativo. En 2008, Duart (Duart et al., 2008: 21)⁶ ya advertía de algunos aspectos paradójicos del uso de las TIC en el ámbito universitario, refiriéndose al desfase existente entre el uso intensivo de Internet que hacen los miembros de la comunidad universitaria para fines extraacadémicos y el escaso uso que se hace de ellas en la construcción de procesos de aprendizaje significativo, limitándose en la mayoría de los casos a la búsqueda de información, comunicación o facilitación de documentación, usos estos que respondería aun modelo de educación 1.0.

Duart propone cinco maneras de utilizar internet en el aula (Duart et al., 2008: 224-226)⁷: que van desde el mero uso administrativo, pasando por recursos de apoyo docente y usos como complemento a la docencia, hasta el modelo de enseñanza estrictamente virtual, no presencial. Según esta clasificación nuestra propuesta educativa pretende ser un intento de lo que Duart clasifica como *formación híbrida* (Duart et al., 2008: 227)⁸. Para él y sus colaboradores el término formación híbrida sería aquella que en la que las posibilidades formativas que ofrece la actividad presencial y la no presencial aparecerían como un continuo integrado e inseparable. Esta forma de enseñanza se plantea como una herramienta muy valiosa, ya que permite grandes posibilidades transformadoras en el proceso de aprendizaje a través del uso de tecnología. En este modelo formativo, conviene destacar como elemento clave de innovación, respecto al proceso presencial, la capacidad que genera la red de posibilitar que la actividades puedan continuarse más allá del espacio y tiempo presencial.

A pesar de todo, en estos momento empieza a existir un cierto movimiento en todos los ámbitos educativos, que intentan promover un modelo educativo basado en la integración de herramientas propias de la web 2.0 en el proceso aprendizaje, autodenominándose **educación 2.0**. Una característica recurrente de muchas de estas experiencias suele ser la importancia que se otorga a integrar el aprendizaje en los contextos reales o en factores de la vida cotidiana, desdibujado en muchos casos la frontera entre el aprendizaje formal e informal⁹. Destacamos este aspecto porque es un elemento que ha sido trabajado en algunas de nuestras experiencias.

La idea de entender la educación como un proceso abierto resulta cercana a muchas prácticas artísticas contemporáneas que entienden el proceso creativo e incluso la propia obra como una evolución permanente, si forma conclusiva, un continuo en el que las fronteras del arte y la vida se difuminan. Estos aspectos han sido profusamente trabajados desde el ámbito de la teoría¹⁰ y de la práctica del arte. Ejemplos de ello podemos encontrar desde la época de las vanguardias artísticas (como los Merzbau Dada), o infinidad de obras de tendencias antiforma y conceptuales (como el

5 Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. [en línea] (Fecha consulta: 10/09/2010) Descargable en: www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

6 Duart (2010). *Nuevas brechas digitales en la educación superior*. RUSC Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. vol. 7 n.º 1 (2010) UOC [en línea] (Fecha consulta 17/09/2010) <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_editorial>

7 Duart, J. M; Gil, M; Pujol, M; Castaño, J. (2008). *La Universidad en la sociedad red. Usos de internet en educación superior*. Barcelona: Ariel.

8 op. cit.

9 Puede encontrarse información sobre la integración con el aprendizaje informal y otros aspectos de las web 2.0 y la educación superior en Reig, D. (2010) *El futuro de la educación superior, algunas claves*. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*. Any 2010 Vol.: 3 Núm.: 2, (p. 98-113). [en línea] (Fecha consulta: 21/09/2010) <<http://www.raco.cat/index.php/REIRE/issue/view/14685>>

10 El concepto de Obra Abierta fue planteado en los años 50 por el semiólogo Umberto Eco. Eco, U (1984). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.

Informalismo, Fluxus, el Arte Povera o el reciente Arte Relacional, así como algunas prácticas de Net Art). Conceptualmente resultan muy interesantes estos paralelismo y pensamos que se abren un interesante campo de posibilidades para explorar formas de aprendizaje artístico a través de la tecnología, que no se queden solo en los aspectos técnicos sino que trabajen también los aspectos conceptuales de una forma coherente y buscando la adecuación mutua.

Metodologías activas de aprendizaje para desenvolverse en un mundo complejo

La complejidad del mundo actual, el desarrollo de las TIC y la evolución del prácticas artísticas contemporáneas en continua redefinición, plantea algunos retos urgentes a las enseñanzas artísticas formales de los distintos niveles educativos. Entre ellos, experimentar y reflexionar sobre metodologías y propuestas pedagógicas que nos permitan integrar en los proceso de aprendizaje la realidad y las problemáticas sociales cercanas, los medios y posibilidades de la tecnología actual y los debates artísticos contemporáneos. Sin embargo, estos factores, a pesar de su importancia, suelen considerarse materias transversales y parecen quedar ocultos tras una organización anacrónica que limita y lastra las enseñanzas formales a través de una estructura de asignaturas asiladas, sujetas a horarios fragmentados y a unos procesos de evaluación que sobrevaloran los resultados frente a los procesos.

La metodología de proyectos se basa en las experiencias y teorías educativas que desarrollaron John Dewey¹¹ y Kilpatrick del siglo XX en EEUU. Kilpatrick publicó en 1918 “Desarrollo de Proyectos”, un ensayo donde exponía las característica de un plan de estudios que pretendía integrar una visión global del conocimiento y abarcaba el proceso completo del desarrollo de un proyecto desde las primeras ideas hasta su resolución final.

No existe una definición unitaria de la **metodología del aprendizaje basado en proyectos** pero podemos apuntar algunas ideas que lo caracterizan, nos basaremos para ello en un resumen de los materiales didácticos elaborados por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey¹² y el Buck Institute for Education¹³ que llevan años desarrollando estas metodologías de aprendizaje:

- La enseñanza está centrada en el estudiante
- La estrategia de aprendizaje se desarrolla en situaciones y contextos reales, con la finalidad de proponer mejoras o solucionar problemas.
- Se reconoce el aprendizaje significativo a través de la motivación, el esfuerzo y la responsabilidad en tareas relevantes.
- El aprendizaje requiere el manejo de diversas fuentes de información y disciplinas de forma integrada para resolver problemas complejos y contextualizados.
- Los estudiantes trabajan en grupos de forma colaborativa y coordinada.
- Genera un clima no competitivo y de apoyo entre los estudiantes.
- Los estudiantes trabajan fuera de clase e interactúan con sus comunidades y contextos sociales.
- Los procesos son claramente identificables, pero los resultados no están predeterminados, ni son completamente predecibles.

11 Dewey, John (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

12 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. *El método de proyectos como técnica didáctica. Material didáctico de Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Material didáctico elaborado por la Dirección de investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Información sobre las técnicas didácticas utilizadas en este centro de estudios en Url: <http://viewer.zmags.com/showmag.php?mid=ppwwt#/page10/> (Fecha de consulta: 04/05/2011).

13 Buck Institute for Education. Url: http://www.bie.org/about/what_is_pbl/ (Fecha de consulta: 04/05/2011)

- Las actividades no son fines en sí mismos sino medios para adquirir un aprendizaje.
- Permite a los estudiantes trabajar de forma autónoma e integra conocimiento previo en la solución de problemas.
- El profesor asume un papel de impulsor de la actividad, acompañante y guía. Lanza propuestas para el inicio de la acción, facilita información y tecnología, y acompaña a los estudiantes proporcionándoles feedback en la resolución de dudas.

Este tipo de metodología educativa suele vincularse a prácticas contextualizadas en situaciones y ámbitos reales en los que debe buscar información, analizarla, tomar decisiones, experimentar y resolver problemas. Además al tratarse de situaciones complejas propicia el trabajo en colaboración¹⁴ y diversas formas de prácticas dialógicas con el entorno¹⁵. De este modo, en la práctica de la experiencia el estudiante se convierte en el centro del proceso de aprendizaje.

Este tipo de metodología podría inscribirse dentro la tradición de las corrientes educativas constructivistas herederas de los presupuestos de Vygotski¹⁶, ya que asumen una perspectiva sociocultural del aprendizaje. Podríamos considerarla cercana en este sentido a las teorías de Rogoff¹⁷ que plantea la necesidad de un aprendizaje situado en contextos reales. Dentro de estos escenarios, se propicia el diálogo y los participantes aprenden unos de otros, propiciando además la oportunidad de interactuar con otros interlocutores sociales.

Si observamos el contexto educativo actual de la enseñanza formal, en cualquiera de sus niveles educativos, desde primaria hasta universidad, podemos percibir lo anacrónico que resultan estos modelos. Todavía hoy las enseñanzas se establecen en materias fragmentadas y estratificadas en niveles de forma lineal. El educador Ken Robinson, ya alertaba hace uno años en su famosa presentación *Las escuelas matan la creatividad*¹⁸ sobre el coste que estos desfases tienen, en la motivación de los estudiantes, en su formación en la sociedad en general.

A pesar de ello, en estos momentos la Universidad española y las de otros países europeos estamos inmersos en una reforma educativa que no parece tener en cuenta estos problemas. Los cambios y transformaciones para adaptarnos a Espacio Europeo de Educación Superior no están exentos de polémica. Muchas voces en la comunidad universitaria son críticas con los nuevos enfoques educativos que se establecen en los acuerdos de Bolonia¹⁹. Así por ejemplo, Marina Garcés en un reciente artículo titulado *Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje*²⁰, critica que la escuela parece agotada como un lugar de resistencia y emancipación. Utiliza el ejemplo de la “adquisición de competencias” como una forma de “procedimentalismo vacío”, que se convierte en una “herramienta ágil y sumisa para adaptarse a la realidad flexible del nuevo capitalismo”.

En la actual reforma se proponen algunos cambios estructurales que pueden favorecer la implantación de algunas metodologías educativas innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos, al centrar el aprendizaje en el estudiante. Sin embargo, se da una situación perversa,

14 Barkley, E. F.; Cross, K.P.; Howell Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morat.

15 Rodrigo, J.; Collados, A. (2009). *Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales*. Granada: Centro José Guerrero.

16 Vygotski, Lev (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

17 Rogoff, Barbara (2002). op. Cit.

18 Ken Robinson. (2006) *Las escuelas matan la creatividad*. Url: <http://www.youtube.com/watch?v=ib-j87eAnCU&feature=related> (Fecha de consulta: 02/05/2011)

19 Un buen ejemplo de este malestar se refleja en el nº monográfico de la Revista *Espai en blanc* nº 7- 8, 2010. *El combate del pensamiento*. Barcelona: Espai en blanc y Ediciones Bellaterra.

20 Garcés, Marina (2010). “Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje”. (Pág. 74), en Op. Cit.

ya que el resto de los planteamientos organizativos y de gestión no solo no acompañan estas iniciativas sino que las anulan. Seguimos funcionando con asignaturas fragmentadas, en el espacio del aula (salvo algunas experiencias e-learning) en horarios estancos, con escasa financiación y saturación docente.

No obstante, los periodos de cambios pueden permitir pequeños movimientos, que conviene saber aprovechar. Como apuntaba Marina Garcés en el artículo mencionado una forma de resistencia puede ser ir erosionando el sistema desde sus bordes, en una doble práctica de infiltración y fuga. La experimentación de otras formas de prácticas educativas ser una forma. Muchas de ellas se consiguen vehicular bajo el eufemismo de innovación docente, aunque en realidad más que innovación deberían llamarse experimentación, pruebas, tanteos, como en el caso práctico que presentamos.

Caso práctico: Elaboración de un proyecto colaborativo de intervención artística Site Specific

Descripción de la propuesta

Actividad: Elaboración de un proyecto colaborativo de intervención artística Site Specific. Actividad realizada en equipos de 3 estudiantes.

Asignatura: “Estrategias Creativas”. (3cr teóricos + 6Cr prácticos) Troncal, 4º curso.

Titulación de Bellas Artes. Alta. UMH.

Duración: 2º semestre. 10/02/2011 a 1/06/2011.

Profesora: Teresa Marín García

Vinculado a un Proyecto innovación docente UMH 2011- para la experimentación de uso docente de aplicaciones (*apps*) de Google, dentro del convenio *Goumh* firmado recientemente entre estas dos instituciones [21].

Site de la experiencia: <https://sites.google.com/a/goumh.umh.es/laboratorio-de-estrategias-creativas/inicio>

En esta propuesta se presenta un caso práctico de metodología de aprendizaje colaborativo basada en proyectos en un entorno híbrido que combina: el aula presenciales, actividades fuera del centro educativo y herramientas virtuales (en el aula y fuera de ella).

La actividad de aprendizaje ha consistido en el desarrollo de un proyecto artístico, generado de forma colaborativa y vinculado a un lugar real en la población donde se ubica el centro de estudios.

La asignatura trata sobre metodologías creativas, por lo que deja a los estudiantes la libre elección de temáticas y medios para personalizar sus propuestas de trabajo.

En esta actividad los propios estudiantes debían realizar todas las elecciones relacionadas con el lugar específico de intervención, las temáticas más adecuadas a tratar en ese lugar y las características del proyecto artístico concreto a desarrollar. Por otra parte, también debían tomar decisiones sobre otros aspectos necesarios para el desarrollo del proyecto, como: la elaboración de los acuerdos grupales, sus formas y medios de comunicación y la planificación temporal y organizativa para desarrollar su proyecto. Todas estas actividades combinaban tareas individuales y grupales que permitían el aprendizaje de capacidades y habilidades de búsqueda, análisis, síntesis y evaluación, así como el desarrollo de inteligencias múltiples y habilidades colaborativas.

Por otra parte, el usos de herramientas virtuales combinadas con el trabajo presencial permitía el desarrollo crítico de capacidades digitales, la destreza en el usos de diferentes medios.

El profesor realiza una tarea de acompañamiento del proceso de aprendizaje, facilitando un escenario para el desarrollo del aprendizaje, proporcionando información metodológica y técnica, planteando cuestiones a resolver y aclarando dudas, generando conexiones y retroalimentación en el proceso. También observó y analizó el proceso para la posterior evaluación de la experiencia.

El **espacio virtual** que se diseñó constaba de dos espacios diferenciados y vinculados: un Site público: en el que hay información y recursos de la asignatura (programa, calendario, temario, actividades, documentos, bibliografía, links, y eventos). Un Site privado, de accesos exclusivo de los estudiantes. En el que a través del acceso personalizado de la UMH disponían de un Site de proceso, un foro y acceso a las distintas apps de Google (sites, maps, groups, docs, talk, gmail, youtube y picasa). Este mismo espacio está previsto que se desdoble a su vez en una zona de espacio público para que los alumnos puedan exponer de forma abierta los resultados de su trabajo al finalizar la actividad. En estos espacios privado para el grupo de clase todos los estudiantes podían seguir el proceso de cada grupo y las aportaciones de cada miembro. colaborando entre ellos si lo necesitaban. Como se comentará en las valoraciones este entorno quedó finalmente algo limitado al trabajo interno del grupo.

Objetivos

Los objetivos de esta experiencia fueron: generar un marco para facilitar el aprendizaje significativo y crítico a partir de actividades artística contextualizadas en el ámbito público y social; experimentar metodologías de aprendizaje basado en proyectos en los estudios de Bellas Artes; experimentar metodologías de trabajo colaborativo y reflexionar sobre problemáticas propias de la creación colectiva; conocer y practicar diferentes estrategias de creación-producción para desarrollar propuestas artísticas; posibilitar herramientas para un uso crítico de los medios digitales y la búsqueda de información en diferentes entornos (internet, bibliotecas, distintos tipos de archivo, o la propia calle); poner en práctica métodos de evaluación combinados que integrasen, además de la valoración de resultados, la valoración de los procesos y la autoevaluación de los estudiantes. Esta práctica ha servido para extraer conclusiones sobre el interés y la viabilidad de estas metodologías para el aprendizaje en los nuevos grados en Bellas Artes.

Metodología

La metodología empleada en esta experiencia ha combinado varios aspectos clave:

1. El **aprendizaje basado en proyectos**, vinculado a experiencias en el contexto real del espacio urbanos donde se encuentra ubicada la Facultad de Bellas Artes. Este factor obligó a los estudiantes a tener que buscar información contextualizada a través de distintos medios, a interactuar con agentes locales y a reflexionar sobre temáticas propias de los límites de lo privado y lo público.
2. Se dedicó una especial atención al **aprendizaje colaborativo**, aspecto que suele estar poco trabajado en la enseñanza formal en Bellas Artes.
3. La experiencia se realizó en **tres entornos combinados**:
 - El aula: lugar de comunicación y desarrollo de trabajo presencial.
 - El contexto urbano: conexión con la realidad social local, que permitía contextualizar el aprendizaje.
 - El espacio virtual: este espacio se trabajó a varios niveles. Por una parte, el uso de herramientas

de búsqueda, clasificación y archivo de información. Por otra, se generaron y utilizaron entornos personales y grupales de trabajo virtual, que permitieron: la comunicación (síncrona y asíncrona), el desarrollo de trabajos colectivos, el archivo de información, y la difusión de resultados. Para la gestión técnica de estas herramientas contamos con la colaboración de los técnicos de innovación docente dentro del convenio Goumh.

4. Por último, destacamos el **sistema de evaluación** empleado, que ha combinado: la autoevaluación de los estudiante (a sí mismos y de forma grupal); la evaluación intergrupar; la evaluación del docente. Se evaluaron tanto los procesos como los resultados. Las evaluaciones realizadas por los estudiantes se llevaron a cabo mediante un sistema de formularios cuantitativos-cualitativos.

Adjuntamos un Tabla que visualiza la planificación y relación entre las acciones desarrolladas, las competencias trabajadas, tareas realizadas, entorno vinculado, y herramientas Goumh y otros recursos empleados.

ACCIÓN	COMPETENCIA	TAREA	ENTORNO			GOUMH	Otros
			Pr	e-	Of		
PLANEAR	- Capacidad de trabajar en equipo - Capacidad de planificación y organización	Acuerdos grupales	X	X		Docs: doc. foro	
		Cronograma grupal	X	X		docs:h.cálculo grupos calendar	
INVESTIGAR	-Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y la síntesis. - Capacidad para activar un contexto cultural y/o modificar el contexto público o privado	Búsqueda de información: Lugar (histórica, legal, usos, características físicas)		X	X	Maps Docs: doc. Grupos Picassa	Web biblioteca entrevistas otros
		Búsqueda de información: Tema	X	X	X	docs grupos site	Web biblioteca entrevista
IDEAR	- Capacidad de producir y relacionar ideas - Resolución creativa de problemas	Propuesta de proyecto <i>Site Specific</i> .	X	X		Docs: doc. grupos	
ELABORAR	- Resolución creativa de problemas	Bocetos y prototipos	X	X	X	Docs: doc. Picassa	Programas Taller
INVESTIGAR	-Conocimiento básico de la metodología de investigación de las fuentes, el análisis, la interpretación y la síntesis.	Presupuesto	X	X	X	Docs:h.calc	calle web
PLANEAR	- Capacidad de planificación y organización	Planificación	X	X		Docs:h.calc	
ELABORAR	- Capacidades comunicativas (verbal, visual y textual),	Visualización del proyecto: mapas, proyecto	X	X	X	Docs: doc. Picassa Youtube	Programas Taller
	- Capacidades comunicativas (verbal, visual y textual),	Memoria del proyecto	X	X	X	Docs: doc.	
	- Capacidades para desenvolverse en entornos digitales.	Construcción del Site	X	X	X	Site	

ACCIÓN	COMPETENCIA	TAREA	ENTORNO			GOUMH	Otros
	- Habilidad para una presentación adecuada de los proyectos artísticos - Capacidades comunicativas (verbal, visual y textual),	Elaboración presentación	X	X		Docs: Presen	Programas Taller
COMUNICAR	- Capacidades comunicativas (verbal, visual y textual), - Habilidad para una presentación adecuada de los proyectos artísticos	Presentación pública del proyecto	X			Ppt Site	
EVALUAR	- Habilidad para una presentación adecuada de los proyectos artísticos	Evaluación	X	X		Docs: formul	

Tabla 1: Relación de acciones, competencias, tareas, entorno, herramientas Goumh y otros recursos.

Valoración de resultados

Algunos de los resultados obtenidos destacables en esta experiencia referentes al **aprendizaje de los estudiantes** son los siguientes: Un elevado nivel de implicación de los estudiantes; la mejora del aprendizaje significativo mediante experiencias contextualizadas; aprendizaje crítico sobre el uso de las herramientas y medios digitales; descubrimiento de capacidades propias y ajenas; enriquecimiento personal; y desarrollo del juicio crítico.

Respecto al **uso de las TIC** destacamos dos aspectos. Por una parte, el permitir la transparencia de los procesos influyó de forma positiva en la implicación de los estudiantes, permitió compartir esos procesos entre los estudiantes y facilitó la evaluación de los procesos y los resultados. Por otra, ese mismo factor planteó cuestiones críticas de difícil resolución que siguen abiertas. A pesar de ello, intentamos aprovecharlas para generar debates sobre el uso crítico de los medios y otros temas de reflexión como: los límites de lo público y lo privado, la legalidad en internet, los derechos de autoría, jerarquías de poder y control, roles, o sobre los modelos de comunicación. Otro aspecto que consideramos que no fue suficientemente aprovechado fue el uso de las TIC como herramienta de diálogo con el contexto sociocultural fuera del ámbito académico, como posible debate con otros especialistas externos. Este aspecto es materia de reflexión para futuras experiencias.

Respecto a la **inserción de la propuesta de aprendizaje en el contexto social** cercano, aunque tuvo aspectos muy positivos, también hacemos un ejercicio de autocritica al constatar la dificultad en algunos grupos para generar un verdadero diálogo con el entorno. El marco de la enseñanza formal, teniendo que atender a objetivos muchas veces contrapuestos y aislados termina por desactivar gran parte del potencial que podría tener este tipo de propuestas. A pesar de ello, algunos de los grupos lograron establecer interesantes vínculos e inmersiones en el contexto. Los debates que se generaron a partir de las problemáticas que iban encontrándose en el desarrollo de los proyectos fueron muy enriquecedores y contribuyeron de forma sustancial a la mejora de los resultados.

Respecto a **cuestiones organizativas**, destacaríamos la importancia de la planificación de la actividad para permitir un marco de experimentación flexible y personalizado. La conclusión de la utilidad del aprendizaje basado en proyectos como una metodología de aprendizaje integral y contextualizada, pero que a la vez apunta la necesidad de trabajar la coordinación docente para superar las limitaciones del aprendizaje fragmentado en asignaturas. Por último reconocer la labor y el apoyo del servicio técnico de innovación docente de la UMH con quien realizamos un verdadero trabajo de coordinación para optimizar y adecuar algunas herramientas TIC según iban surgiendo las necesidades en el proceso de trabajo, ya que se trataba de un proyecto experimental abierto.

Hibridación-Pureza: Hip Hop UJA

Pedro Jesús Luque Ramos, María Isabel Moreno Montoro,
Manuel Correa Vilches y Alfonso Ramírez Contreras
Universidad de Jaén

Resumen

Presentamos la descripción de la actividad Hip Hop Uja para ilustrar las reflexiones sobre algunos de los aspectos de la cultura actual que mueve a los jóvenes de hoy. Hibridación, translocalidad, interés en la cultura, participación o creación actual son algunos de los focos de atención sobre los que insistimos. Aunque fue una actividad que el Secretariado de Actividades Culturales de la Universidad de Jaén intentó exportar a las otras universidades andaluzas, solo se realizó en unos parámetros similares en la Pablo de Olavide de Sevilla. Las otras universidades deformaron el proyecto para convertirlo en una especie de “operación triunfo” o, aunque con productos interesantes, hicieron un salir del paso con actividades que no tenían ningún sentido en relación al tema planteado.

La jornada que el 26 de mayo de 2009 desarrollamos en la Universidad de Jaén nos dio pie para poner sobre el tapete estos temas que nos interesan y que creemos les interesa al sector más extenso de la comunidad universitaria que son los estudiantes. Nos dio pie para comprobar que los jóvenes tienen intereses culturales, y nos invitó a continuar organizando cada año la actividad en unos términos más o menos parecidos.



Hibridación

De cualquiera de las perspectivas de la que se parta, el término ‘hibridación’ aporta también elementos más que atractivos para analizar las distintas manifestaciones ‘culturales’, ‘sociales’ o ‘comportamentales’ propias del ser humano.

Desde luego la hibridación, la mezcla, las alianzas, la búsqueda de ‘partners’, la fusión... parece resultar consustancial a la aparición de organismos vivos; es decir, a la propia ‘vida’. Desde luego el papel de la interrelación entre agentes (¿por qué no células?) parece ser la clave de nuestra propia aparición, evolución y mantenimiento como especie (y el de las otras) [Dicen].

Por otro lado, sin embargo, también es cierto que ciertas ‘subculturas’ se empeñan en sustentar en asuntos de diversa naturaleza (arte, raza...) la autenticidad. Asimilando, de algún modo, el significado de autenticidad al imperativo de la pureza. Pureza como rechazo de mezcla. Frente al ‘razonamiento especulativo’ de tales ‘subculturas’ la naturaleza es tozuda y pródiga en ejemplos de que la mutación resulta ser la estrategia más ‘adaptativa’ [Dicen].

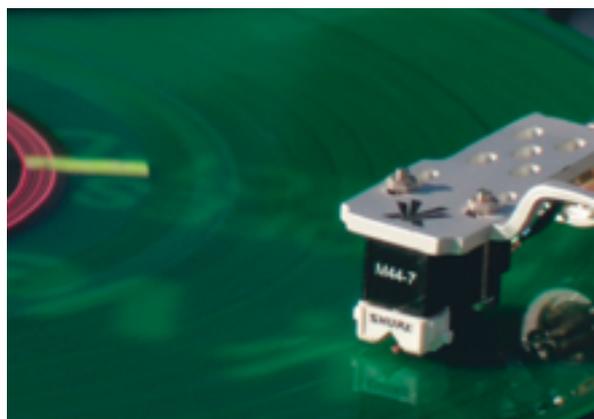
Mutación

A vueltas con la información de la agencia ‘Reuters’ ya comentada: parece que quedan sólo 100 tribus aisladas. Sólo una pregunta; bueno, dos. ¿Qué grado de aislamiento mantienen? [Ironizamos:

No preguntamos qué grado de aislamiento pueden mantener en este mundo-planeta-universo globalizado)]. ¿Debe, debemos, la *sociedad civilizada*, preservar tal aislamiento? [Si contestamos que no a esta pregunta estamos exterminando, de algún modo, la ‘psico-socio-diversidad’. Si contestamos que sí, no nos queda otra que reconocer nuestro egoísmo al privar a tales congéneres de las ‘maravillas-del-mundo-moderno’] [¿Qué hacer-no-hacer?].

La ausencia de estado puro. Mestizaje ‘translocal’ frente a factores de ‘identidad-local-glocal’. *Glocal* (¿!). También sin juicios de valor pero con ánimo de provocar: ¿Serán alguna vez indistinguibles los barrios de Ciudad del Cabo y los de Jaén? ¿Qué tendrá que ver Osaka con Jerez de la Frontera?

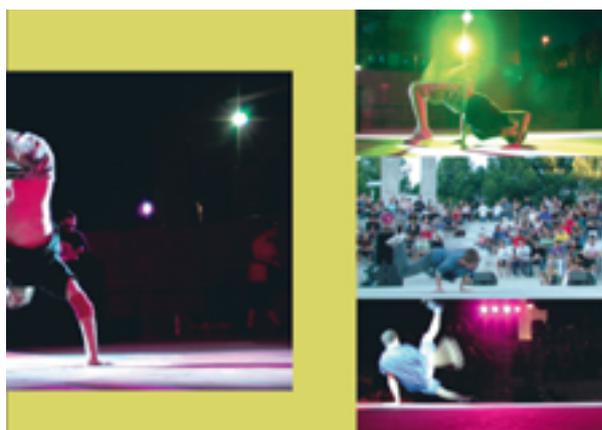
Cómo se desarrollo la jornada y con qué perspectiva



Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, planeamos que cada universidad andaluza tuviera una jornada en la que los miembros de la comunidad que se hubiesen decidido a mostrar su trabajo tuvieran un espacio apropiado, digno y profesional. De este modo, se abrió una convocatoria solicitando la participación voluntaria de todas aquellas personas que quisieran aportar su actividad creadora.

Teníamos también la inquietud de animar a la participación a todos los grupos de las comunidades universitarias, por esto, aunque en un principio se intentó matizar el proyecto con la cultura de la calle, finalmente hubo que aceptar la diversidad de talentos en las universidades andaluzas y dejar abierta la temática. Lo positivo que conseguimos de este modo fue abrir las vías de participación y aumentar las posibilidades de los creadores.

El teatro, la música y la danza, las artes visuales y la discusión encontraron vía libre por muy diferentes tendencias. Aunque no tenían relación con la temática planteada en principio, hubo desde el jazz, el teatro -tanto en espacios escénicos como fuera de los mismos con propuestas muy actuales- o el hip-hop, hasta la profusa diversidad de posibilidades de la imagen a través de la fotografía digital han pasado por nuestros campus universitarios como productos propios, generados por quienes habitualmente son espectadores.



HipHop UJA

El evento AlterEgos '09 que englobaba a todas las universidades andaluzas, se denominó Hip Hop UJA en su celebración en la Universidad de Jaén que promovió la convocatoria a la participación de personas interesadas en las culturas urbanas y contemporáneas, a la que ofrecieron diversas propuestas numerosos miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad en general de la provincia de Jaén. Se llevó a cabo el 26 de mayo de 2009 a través de varios espacios en los que

se conformó la múltiple participación en las siguientes actividades: cine, debate, música, baile y pintura, suponiendo una muy amplia muestra y punto de encuentro de sus facetas creadoras. A continuación enumeramos las diferentes actividades que conformaron estas jornadas:

Proyección del documental *Scratch* (Doug Pray, 2001), que explora el mundo de los DJ's de música hip hop, virtuosos de los platos y la mesa de mezclas que cambiaron la forma en que oímos, interpretamos y creamos música.

Coloquio sobre las *culturas urbanas*. Tras la proyección se planteó una mesa redonda donde aportaron sus perspectivas tanto los especialistas como los MC's, DJ's, etc. Que allí se dieron cita.

Multimedia Interactivo System, actuaciones simultáneas de graffiteros, raperos, b-boys/b-girls, Dj's y Mc's, en la Plaza de los Pueblos del Campus de Las Lagunillas de la Universidad de Jaén y su entorno, de todos aquellos participantes en esta iniciativa, e incluso dejando espacio para *Microlibre* al cual pudieron acceder aficionados que espontáneamente quisieron exponer sus cualidades.

Actuación de tres grupos semi profesionales del *colectivo AUTO-BEATS: Los Miserables, Mr. Kaw+Dj Pollo y The Looptrotters*.

Breve *JAM Session* abierta a la improvisación e integración de AlterEgos UJA, con la participación de algunos de los miembros de las diversas formaciones que habían actuado.

Trasnoche Show, que supuso el cierre del evento con la participación de todos los interesados en el mundo del hip hop.

Resultados y conclusión



Las diferentes circunstancias de nuestras universidades determinaron el carácter de esta jornada en cada una de ellas. Siendo el resultado un alto índice de participación de estudiantes. La juventud tiene mucho que decir. Se demuestra que existe inquietud creadora y que es necesario poner en marcha dinámicas para la expresión.

A la eterna queja de la comunidad “¿clásica?” sobre el desinterés de los jóvenes en la cultura habría que añadir la pregunta ¿cuál es el interés de otros en esta cultura que está ahora en la calle y por la que no solo no se interesan sino que la desprecian como una subcultura?

Los jóvenes participan siempre que se les ofrezca productos de su interés, exactamente igual que a la mayoría de otros grupos. Punto y aparte son las personas que se interesan por todo y todo respetan independientemente de sus preferencias de disfrute.

Hip hop Uja fue una de estas ocasiones. Bien es cierto que en nuestros objetivos está que les interese todo y que participen en todo, pero si en el todo no está la parte de ellos, poco pueden

esperar de lo demás que le ofrezcamos.

La secuela de este que consideramos éxito, ha sido la continuidad de la organización de la actividad cada año.

Bibliografía

GARCÍA CANCLINI, N. (1997). *Imaginarios urbanos*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

GUERRERO SERÓN, A. (1996): *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid: Síntesis.

MÉNDEZ, L. (1995). *Antropología de la producción artística*. Madrid: Síntesis.

MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

POPPER, F. (1989). *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Madrid: Akal

SHINER, L. (2004). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona: Paidós.

SHUSTERMAN, R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.

SOJA, E.W. (2009). *Postmetrópolis: estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*.

Madrid, España: Traficantes de sueños.

WALKER, J.A. y CHAPLIN, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

ZOLBERG, V.L. (2002). *Sociología de las artes*. Madrid: Fundación autor.

○

Prácticas artísticas en el contexto social



Retrobar-se

Projecte social d'educació artística

Amàlia Salas i Xisca Veny
Reflexes CB. Propostes Culturals

Resum

Un dels objectius principals de Reflexes és acostar l'art contemporani a la vida quotidiana i a tots els col·lectius de la societat, per tal d'allunyar la idea que les expressions actuals són incomprensibles i només per les classes elitistes intel·lectuals. Dins aquest marc, va sorgir la iniciativa de crear un projecte educatiu fent de l'art contemporani una eina per afavorir l'expressió individual, la inserció social de persones o col·lectius en situació de marginació, inadaptació, conflicte o exclusió social.

Així, *Retrobar-se* és un projecte que integra un grup de cinc persones adultes amb diferents nivells de coneixements artístics. La finalitat del nostre projecte educatiu era el desenvolupament d'una obra d'art, plasmar amb diferents llenguatges artístics les seves vivències, pensaments i records a través d'un procés d'individualització en diàleg amb la societat. Emperò, *Retrobar-se* va esdevenir alguna cosa més: una via d'evasió a la realitat d'aquestes cinc persones i una forma de sortir de la soledat que les envoltava, podent relacionar-se amb altres persones amb els seus mateixos problemes.

El procés va tenir dues parts diferenciades: una primera de tipus teòric on es mostraven artistes de la segona meitat del segle XX i inicis del XXI que tracten l'autoretrat, la cultura i la identitat. La segona part era de tipus pràctic on ja començava amb la creació artística, una idea gestada gràcies als coneixements que els participants havien adquirit a la primera fase. Les classes teòriques ens han permès repensar la figura de l'artista, evitant al geni únic inaccessible per la societat, i defensant l'obra d'art com expressió interior de qualsevol ésser humà.

Retrobar-se es plantejava com una totalitat entre creació i difusió. Una obra artística crea satisfacció personal, però les experiències estètiques s'han de compartir amb la resta de la humanitat. Així, les sis obres que van concloure el projecte (cinc individuals i una col·lectiva) es van exposar dins *Urbanea 2011*, una biennial que cerca la interacció de la societat amb l'art contemporani, d'una forma a la que no estam gens acostumats: traient les peces al carrer de la ciutat d'Inca (Mallorca).

Els participants van tenir l'ocasió de compartir les seves inquietuds socials amb altres persones que van saber comprendre les idees dels nostres particulars artistes, encara que no compartien la mateixa problemàtica social. Es va obrir un diàleg entre dues parts que no se solen relacionar en la vida quotidiana.

El concepte modern d'identitat, basat amb la idea de la unicitat d'allò individual, ha donat lloc a un currículum d'art sustentat en la promoció de l'expressió individual i autònoma. Des de la nova perspectiva, l'individu lluny de ser lliure i independent, està culturalment e institucionalment mediatitzat. La identitat del subjecte és una identitat social i per això tot projecte educatiu s'ha de considerar, no només l'individu, sinó el col·lectiu social y cultural.¹

Imanol Agirre, 2000

Retrobar-se neix com una proposta de caire social cercant incorporar l'expressivitat de l'art

¹ AGUIRRE, I. *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Universidad Pública de Navarra, 2000. Pàg. 260

contemporani a la vida quotidiana d'un grup de persones que han emigrat des de la seva ciutat natal fins a Inca (Mallorca), amb la finalitat de trobar-se elles mateixes a través de la recerca de la seva identitat, el seu "jo" de manera individual i col·lectiva.

L'elecció del títol no és en va, està pensat per formar part de la II biennial d'Art Contemporània, anomenada *Urbanea* – biennial creada per la Fundació Cultural Es Convent-.

Nosaltres Amàlia Salas i Xisca Veny, com educadores i creadores de *Reflexes. Propostes Culturals* dissenyarem *Retrobar-se* perquè els participants que formessin part del projecte d'educació artística tinguessin un espai i un temps per trobar-se ells mateixos, és a dir, la seva identitat dins el context cultural i urbà d'Inca.

Col·laboradors

Mitjançant una pràctica col·laborativa local entre la Fundació Cultural Es Convent i els Serveis Socials de l'Ajuntament d'Inca es va establir una relació institucional fent possible l'execució del projecte educatiu *Retrobar-se*.

El repte que nosaltres vàrem tenir era crear per primera vegada una nova experiència convertint la Biennial d'Art Contemporani en exposicions més actives, on persones que viuen al mateix lloc i no havien tengut accés fins ara amb l'art contemporani, ho podien fer creant art urbà. La biennial es converteix amb una eina cultural, en un lloc viu per un major grup de persones dins la nostra societat, els participants han deixat d'esser un públic exclòs de la societat per convertir-se en agents que s'han visualitzat a través del seva pròpia obra d'art contemporani.

Basant-nos amb el concepte d'*Urbanea*, en el moment de concretar el projecte ens centràrem amb l'objectiu principal de la biennial, basat en generar noves propostes expositives mostrant el treball dels artistes tant a les sales clàssiques existents, com a l'espai urbà, gens domesticat fins ara, amb la intenció d'acabar amb el domini de la convenció estètica i guanyar pels artistes el contacte visual immediat.

Les obres que fins ara havien estat seleccionades a l'edició anterior tenien una adaptació a l'entorn urbà i estaven condicionades per la presència dels vianants, la descripció de John Maynard Keynes defineix clarament la proposta de la Fundació Cultural Es Convent: *La dificultat no rau en concebre noves idees, sinó en saber com alliberar-se de les antigues.*²

Segons els membres fundadors d'*Urbanea* Inca ha adquirit un protagonisme evident en el món cultural durant els darrers anys, hi ha hagut un increment d'exposicions i una major demanda social. L'artista suec Eliasson escriu: *Si es proporcionen eines a la gent i se'ls fa entendre la necessitat d'un espai essencialment flexible podem crear una forma més democràtica d'orientar-nos en les nostres vides quotidianes.*³

Amb la creació de la biennial els membres de la Fundació Es Convent aposten per un art democràtic, obert al diàleg i la reflexió. A favor d'aquestes premisses dissenyarem un projecte dirigit a persones que han emigrat de la seva ciutat natal per cercar una millora en la seva situació personal, laboral i econòmica.

Sense el recolzament dels membres de la Fundació Es Convent, Biel Amer, Margalida Llobera i Francesca Tugores, i la col·laboració de Margalida Llinàs com a responsable dels Serveis Socials de l'Ajuntament d'Inca no hauria estat possible l'execució de la proposta. Els hem d'agrair la seva tasca i a més el fet d'arriscar-se i apostar per primera vegada amb un proposta

2 AMER, B.; LLOBERA, M.; TUGORES, F. "Plantejament-proposta-resolució: la crisi organitzativa en AAVV. *Urbanea. Noves expressions artístiques*, Fundació Es Convent, Inca, 2009. Pàg. 5.

3 AMER, B.; LLOBERA, M.; TUGORES, F. "Plantejament-proposta-resolució: la crisi organitzativa en AAVV. *Urbanea. Noves expressions artístiques*, Fundació Es Convent, Inca, 2009. Pàg. 6.

educativa de caire social.

Retrobar-se

La recerca del jo i del seu sentit ha orientat bona part dels objectius de la filosofia des de la Grècia antiga fins a la modernitat. A la novel·la Los androides sueñan corderos eléctricos (1968), Philip K. Dick fa expressiva aquesta inquietud fins i tot en els robots intel·ligents que tal vegada ens reemplacin en el futur. A Blade Runner (1982), versió cinematogràfica de l'apocalipsi d'un món on la vida natural està en vies d'extinció, Ridley Scott, a l'escena final, posa en boca del protagonisme: "El que volia (l'androide) no era una altra cosa que les mateixes respostes que tots cercam: D'on veng? A on vaig? Quant de temps hem queda?"⁴

Joan Fontcuberta, 1997

Retrobar-se té com un dels objectius trobar-se a un mateix, cercar la identitat de cada persona a través de la narració, així com diuen Gergen i Gergen els éssers humans són narradors que experimenten la vida i la seva pròpia existència en termes narratius.⁵

A l'hora d'executar el projecte seguim la idea de Butler en la recerca de la identitat, perquè la simple existència de la paraula "jo" fomenta la creença que som individus autònoms representats per un jo coherent i unificat, que -a més a més- és la seu dels mecanismes i processos que consideram responsables dels nostres actes, que són els mateixos mecanismes i processos que constitueixen el tema d'estudi de la psicologia.

Una de les idees centrals de *Retrobar-se* és el concepte "d'integració", un terme socialment controvertit on és necessària la seva explicació per entendre diferents aspectes teòrics amb els que ens hem basat. Nosaltres ho entenem com un procés que fa possible que un grup de persones minoritàries tinguin un lloc per reflexionar, expressar i crear una obra que ensenyi el seu pensament envers ells mateixos i la societat que els envolta.

Els objectius del projecte parlen d'afavorir la integració d'un grup divers, però no hem de parlar només com a grup, sinó d'individus diferents, fugint del cànon de grup estandarditzat.

El procés ha estat dinàmic i multifactorial, ha possibilitat que persones que es troben a un sistema marginal hagin pogut participar del nivell mínim de benestar socio-vital a Inca - la seva localitat actual de residència -, i exposar la seva obra a la sala de l'antic Claustre de Sant Domingo, formant part de les exposicions d'*Urbanea*.

Perfil dels participants

La col·laboració dels Serveis Socials va permetre tenir informació sobre el perfil de cada un abans de començar el taller.

La majoria del grup eren persones majors, de diferent procedència geogràfica, vivien tots sols, alguns estaven en atur, n'hi ha que eren immigrants estrangers i d'altres havien emigrat des de la península o s'havien canviat de residència des de dintre la mateixa illa. Viuen al marge de la societat, inadaptades, fugen de la norma i són fàcilment etiquetades tant per la seva aparença física com psíquica.

Quines són les persones que estan excloses de la societat? Quines són les causes que han provocat aquesta situació? Per contestar aquestes qüestions primer és necessari saber quin són els motius que provoquen l'exclusió social.

4 FONTCUBERTA, J.; ZABALBEASCOA, A. *Màscara i Mirall*, Lunwerg Editors, 1997. Pàg. 23.

5 BURR, V. *Introducció al construccionisme social*, Proa-Voc, Barcelona, 1997.

La marginació es produeix degut a una acumulació de factors socials i econòmics, que és un fenomen específic de les societats occidentals postindustrials on la reestructuració de l'estat del benestar ha optat per l'assistencialisme. Per tant, és complicat combatre les causes que provoquen l'exclusió social perquè la política només pensa en pal·liar els problemes socials, deixant de banda com solucionar les arrels dels problemes.

Per entendre per quin motiu els nostres participants varen elegir Inca per viure, és necessari explicar com és aquest poble del Raiguer, situat en el centre-nord de l'illa de Mallorca. Amb uns 20.000 habitants, és un de les poblacions més grans de Mallorca més ben comunicat amb Palma i amb la resta de les localitats. La ciutat és coneguda, sobretot, per les seves fàbriques de pell i calçat, la major part dels ingressos provenen d'aquest àmbit de producció i venda, tant a l'estranger com als petits comerços locals.

La procedència geogràfica i la situació actual dels participants és diversa: F.G. nascut a Còrdova, està en atur des de fa bastant de temps, treballava com a tallador de pells a la fàbrica de calçat. Na L.Q. d'origen africà i en atur, va emigrar per motius de treball. Na M.P., jubilada, va venir d'Argentina acompanyada per la seva família, en G.F. de Galícia canvià la seva residència per motius familiars i actualment està cercant feina, i finalment na P.C. que vivia a un poble del costat se'n va anar a viure a casa d'un familiar seu a Inca perquè no podia valer-se per ella mateixa i actualment treballa a una escola taller per a persones amb discapacitat psíquica.

La seva situació de risc d'exclusió social, amb escassos recursos econòmics fan que necessitin atenció personal diària; han d'estar tutoritzats per una assistenta social de l'Ajuntament d'Inca, la qual els hi va suggerir que s'apuntassin al curs, perquè els hi seria beneficiós amb la seva situació, es podrien socialitzar, evadir-se de la seva realitat i expressar-se mitjançant el diàleg, la reflexió i l'art.

Sense cercar-ho vàrem tenir l'oportunitat d'unir un grup de persones, on una d'elles tenia una discapacitat psíquica, intentant assumir el repte d'afavorir la seva integració amb als altres, a pesar de la dificultat en qüestió. Amb el seu cas el que preteníem era que tingués una major independència, autonomia personal i habilitats socials tant o igual com en els centres d'educació especial que havia assistit fins ara.

Després de la seva educació en centres específics, actualment la seva edat adulta li permet treballar a una empresa orientada a persones amb el seu perfil. Però a més d'aquestes tasques, nosaltres li vàrem donar l'oportunitat de realitzar un taller amb persones diferents amb les que normalment no es relaciona, o treballa. Els centres als que assistia li oferien una atenció personalitzada, nosaltres també ho vàrem fer, així com una disposició i uns mètodes d'aprenentatge adequats al seu perfil, i va tenir una varietat de recursos materials perquè ho pogués treballar.

Els centres i els tallers específics són la millor oferta educativa per les persones amb aquesta patologia concreta, segons la nostra opinió personal. Però, aquests centres podrien ésser una antítesis a la integració? Nosaltres creiem que la tasca que desenvolupen els professionals d'aquest àmbit s'adapta al currículum de les persones amb n.e.e. (necessitats educatives especials), per tal que al final de la seva etapa educativa se plasmi en una millora tant a nivell cognitiu, autònom i comunicatiu. Però a més, trobam necessari que persones amb aquestes característiques es relacionin amb altres que són diferents, fent que aquest fet sigui un al·licient per a la seva incorporació a una vida plena en contacte amb la resta de la societat.

Una de les qüestions que ens plantejam és la següent: com ens relacionam la majoria de la nostra societat amb el grup minoritari o d'exclusió social? El grup majoritari o hegemònic que té la nostra societat sol ésser de rebuig, d'ocultació o d'ignorància cap a l'altre. Una solució al problema seria a través de les polítiques socials i culturals, incloure a totes les persones a gaudir i participar de l'art i la cultura.

De la mateixa manera que l'educació té el difícil repte de no deixar ningú a fora, de cada vegada més l'art dona cabuda a tothom. L'inclusivitat és en el primer pla del debat acadèmic, tant als centres educatius escolars com als museus, convertint-se en una poderosa eina per a la inclusió, que dona lloc a discursos cada cop més plurals.

De la teoria a la pràctica

Si postmodernisme significa posar la pràctica en el seu lloc[...] si significa obrir el discurs crític a la línia d'investigació que abans estava prohibida, de proves que prèviament resulten inadmissibles, de mode que se puguin fer preguntes noves i diferents i veus noves i distintes proves puguin començar a formular-les; si significa crear espais institucionals i discursius on puguin desenvolupar-se identitats socials i sexuals més fluïdes i plurals; si significa erosionar formacions triangulars de poder i coneixement amb l'expert en el cim i amb les "masses" en la base; si, en una paraula, intensifica el nostre sentit col·lectiu de possibilitat, llavors jo també sóc postmodern.⁶

Dick Hebdige. *Hiding in the Light.* 1989.

Posar en pràctica la teoria es concep amb *Retrobar-se*. Aquest es converteix en una realitat basada amb la necessitat de continuar progressant, disminuint la distància entre la teoria i la pràctica.

El projecte educatiu està pensat per a una pluralitat d'històries personals i d'interessos, per aquest motiu la metodologia que hem utilitzat cerca un pensament divergent per cada un dels participants. Ens hem ajudat de les pedagogies crítiques de Dick Hebdige, Kincheloe, etc., que ens han servit de guia per establir una interrelació entre l'art contemporani, l'educació i l'activisme per generar un pensament crític.

Assimilem així la contribució teòrica del segle passat, els estudis visuals, de mass media, el multiculturalisme, les teories postcoloniales, de gènere, etc. Per aplicar estratègies de gestió sobre la diversitat. Angela Davis⁷ parla de treballar sobre el concepte de diversitat com un medi per preservar i establir lligams basats amb la classe social, el sexe i la raça. Treballar amb la diversitat i el que és diferent ha estat enriquidor i ha implicat valorar la diferència.

La psicoanàlisi insisteix en treballar, amb una de les grans dificultats, la "identitat", de la mateixa que nosaltres seguim els interessos dels autors construccionistes ensenyant una concepció de l'ésser humà canviant. A favor del postestructuralisme de Butler⁸ ens hem allunyat de la idea del que és fixa e immutable, per demanar-nos que és lo que queda exclòs, com va arribar fins aquí i en base a quins fonaments. El fet que siguem inestables o efímers significa que la nostra identitat no és una cosa estàtica, sinó que està oberta sempre al canvi. Així els vàrem fer plantejar el seu "jo" original, mitjançant les seves paraules, la seva veu, a més recorrent a l'etnografia per aconseguir parlar de la pròpia experiència personal.

Segons el constructivisme crític de Kincheleo *l'entorn social i cultural del que formen part les persones, constitueix un ingredient indispensable de la construcció creativa del coneixement*⁹, així ho hem volgut transmetre amb les sessions teòriques als participants, perquè ells mateixos fessin una obra d'art relacionada amb el seu entorn cultural del que beuen i han begut.

Hernández profunditza el concepte de creativitat a l'estudi les "*teories implícites de la*

6 RIFÀ, V. "Identitat y diferencia en la cultura estètica contemporània" en *Praxis para el profesorado. Educación artística: plàstica y visual*, Editorial Praxis, Barcelona, 1999. Pàg. 352.

7 BURR, V. *Op. Cit.*

8 CURRAN, J.; MORLEY, D.; WALKERDINE, V. *Estudios culturales y comunicació. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de indentidad y el posmodernismo*; Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1998.

9 RIFÀ, V. "Identitat y diferencia en la cultura estètica contemporània" en *Praxis para el profesorado. Educación artística: plàstica y visual*, Editorial Praxis, Barcelona, 1999. Pàg. 345.

creativitat” dient que és una construcció social de tipus històric. Al llarg de les sessions amb l'exemple d'artistes d'art contemporani, vàrem dur a terme un procés operacional per plasmar la idea de creativitat a cada un dels projectes. Aquest procés s'aconsegueix al llarg del temps, no tothom la té innata, sinó que s'ha de formar al subjecte, en aquest cas els participants, perquè sigui possible un resultat.

Metodologia

Retrobar-se és un projecte educatiu que propicia la creació artística com l'expressió de l'individu, introduint-la en la vida quotidiana i fer d'ella una companya de convivència contínua per l'enriquiment personal.

El plantejament de les jornades es basen en una premissa bàsica: la funció de les educadores és guiar, conduir i facilitar eines per ajudar a la reflexió i anàlisi del participant. Així, aquest es podrà formar una imatge i el desenvolupament del seu projecte artístic. Padró defineix l'educador com un professional crític i actiu¹⁰, però també ha de ser capaç d'adaptar-se al context en el que es desenvolupen les activitats.

Totes les pràctiques en educació artística han de tenir uns bons fonaments, com afirma Pilar Marco, *no pot deixar-se a una iniciativa superficial y sense continguts*¹¹. Per aquest motiu vàrem plantejar *Retrobar-se* com un marc que integrava la pedagogia crítica; es va potenciar un tipus de coneixement constructivista, és a dir, els aprenents varen crear l'obra a través dels conceptes i teories que havien après a les sessions teòriques, però també van aportar la seva pròpia experiència, debaten i creaven mirant el seu propi interior.

El projecte es va plantejar en set sessions de dues hores que integraven tres teòriques i quatre pel desenvolupament d'una idea estètica, per després traslladar-ho al món matèric. Les teòriques es van dividir en tres grans temàtiques: l'autoretrat, la cultura, i la identitat social. A l'art contemporani es troben nombrosos exemples del treball en aquestes àrees, cosa que ens va ajudar a que els nostres participants ho entenguessin gràcies a exemples que anàvem visualitzant a l'aula.

Les obres d'artistes contemporanis que treballen l'autoretrat són un exemple de la identitat individual o múltiple que té l'ésser humà. Alguns exemples dels autors que vàrem debatre són la fotògrafa Cindy Sherman (New Jersey, EE UU, 1954), que tracta l'autoretrat com identitat femenina. Robert Mapplethorpe (Nova York, EE UU, 1946), que treballava les diferents cares de la seva personalitat a través de la fotografia; o l'artista plàstica Ting-Ting Chen (Taiwà, 1985) que identifica a les persones del seu voltant amb un objecte.

A l'art contemporani trobam nombrosos exemples del treball amb la identitat, que visionarem amb els nostres participants i que ens serviran de punt de partida per al diàleg com a mètode generador de les seves pròpies idees i font d'inspiració. Les dues primeres sessions varen ser de tipus teòric sobre unes grans temàtiques: l'autoretrat, la identitat social i la cultura.

La cultura s'ha vist des de perspectives molt diverses. Destacam la figura del fotògraf Martín Parr (Empson, Gran Bretanya, 1953) amb la sèrie *Think of England*, (1995-2003), la qual mostra la cultura del turisme. L'artista Mona Hatoum (Beirut, Líban, 1952) mostra a les seves obres la problemàtica que hi ha als països d'Orient Mitjà des dels anys setanta.

La identitat actual passa per un procés de recreació, en el què la forta crítica a les normes establertes és tractat per diferents artistes. En aquest apartat posarem com exemple a Banksy

10 PADRÓ, C. “Museos y Educación Artística: Redes de paso, enrucijadas difusas, zonas de conflicto” en MARÍN, R (ed.). *Investigación en Educación Artística*, Universidad de Granada, 2005. Pàg. 129.

11 MARCO TELLO, P. “Conversaciones con uno mismo: Arte y Educación” en MARTÍNEZ, L; GUTIÉRREZ, R; ESCAÑO, C. (coords.). *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística*, Universidad de Málaga, 2008, pàgs. 49-55.

(Bristol, Regne Unit, 1974) artista dels grafits. Fa una forta crítica de la societat de finals del segle XX i principis del XXI. Marcos Vidal (Vitòria, 1967), serà un altre exemple de plasmació de la identitat masculina en les seves obres, així com també tractam l'aspecte femení amb Ghada Amer (El Cairo, 1963), artista que fa obra cosint els llenços.

Les educadores encetàvem petits debats per fer que els participants parlessin de la seva vida, però també fèiem que es fixessin en com els artistes posaven a l'abast del públic, parts íntimes de la seva vida quotidiana. Els demanàvem si ells ho farien així o d'una altra manera, si trobaven que l'artista ho estava fent adequadament o era ofensiu, i com ho millorarien.

A partir de la quarta sessió cada membre va començar amb la seva creació particular. Aportaven la seva experiència personal i la base que havien adquirit a les sessions anteriors.

Les educadores vàrem treballar de ben a prop amb cada un dels participants. Sabíem que cada un tenia unes peculiaritats i una problemàtica diferents que el feia únic. Adaptàvem el llenguatge i el mitjà a les capacitats que tenia l'individu, intentant que cerqués una forma expressiva adient a la seva personalitat i facultats. Vàrem animar als membres que empressin objectes vells o que tenien a l'abast per donar-los un nou ús, un nou sentit de comunicació. Aquest va ser el cas de F.G. el qual va decidir plasmar a la seva obra l'època més feliç de la seva vida amb objectes i fotografies antigues.

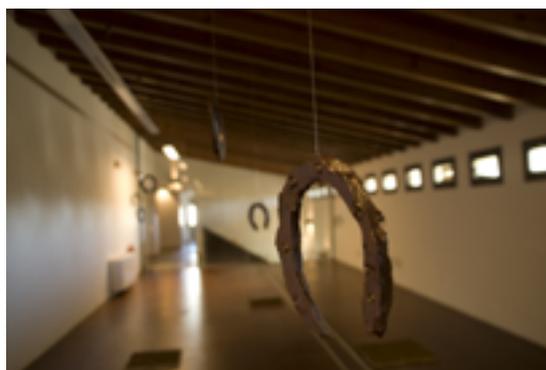
A les sessions pràctiques es promovia la creació a través de la pròpia experiència, és a dir, que si una de les persones té dins les seves capacitats cosir, fer fotografies o vídeos que ho integri al seu projecte. Emperò, si algun participant estava interessat en aplicar nous coneixements en el mitjà els ensenyàvem a fer el que ens demanessin, un exemple és de L.Q. que volia fer una obra on s'integrés la fotografia i la va aprendre a usar una càmera digital rèflex.

Vàrem millorar l'espai que ens va cedir l'Ajuntament d'Inca amb frases d'artistes famosos que incitaven a la creació artística o els posàvem música. De cop i volta començaven grans tertúlies en les que els participants contaven com era la seva vida diària, així com es produïa un intercanvi d'opinions sobre la creació que portaven a terme i en moltes ocasions els uns es van aportar idees als altres.

Obres

Els resultats de Retrobar-se són obres que expressen una idea o un sentiment profund interior dels nostres participants. Aquestes es varen mostrar a una sala d'exposicions de l'antic Claustre del Convent de Sant Domingo de la mateixa ciutat d'Inca, els nostres artistes varen poder explicar al públic assistent quin havia estat el seu procés per arribar a la finalitat artística. Això va ser una motivació per les relacions i per poder comunicar-se amb persones defora del seu cercle vital. A continuació vos farem una petita explicació dels resultats:

L.Q. va fer una obra titulada *Passeig per Inca*. Era una instal·lació on a través de fotografies es fa



un recorregut urbà pel centre d'Inca, així com a la ruralia del municipi. Es pretén cridar l'atenció sobre l'estat deteriorat de molts immobles de la ciutat, la gran quantitat de comerços que ha tancat aquests darrers mesos i com edificis completament nous es troben buits.

L'obra de P.C. s'anomenava *Es Cavall Volador*. L'autora posa en valor el món rural amb la seva instal·lació on es poden veure les figures d'unes ferradures volant al mig de la sala, on al terra vegem les petjades que ha anat deixant aquest cavall imaginari. L'obra fa referència a la gran passió que P.C. sent cap els cavalls.



Mis Recuerdos va ser l'obra de F.G. Aquesta constava d'una instal·lació mostra a través de fotografies i petits textos explicatiu fragments de la vida de F.G. *Mis recuerdos* és una obra completament autobiogràfica ja que l'autor ha volgut mostrar al públic els seus records més alegres i feliços.

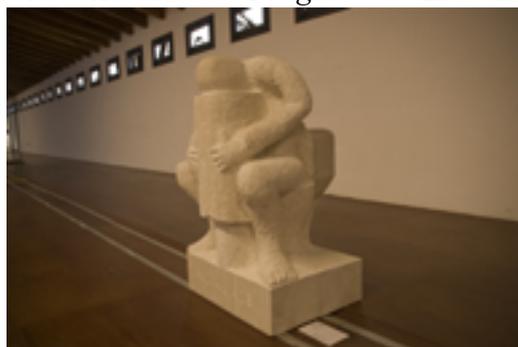
M.P. va realitzar l'obra *Lejano*, un acrílic sobre tela dividida en tres llenços a mode de tríptic. M.P. ha plasmat a la pintura una gran soca que té les arrels molt poc profundes, fent referència a l'enyorança i llunyania que sent vers el seu país (Argentina). Així i tot, aquest sentiment trist no enfosqueix els colors alegres als que l'autora ha dotat amb el significat de l'alegria de viure.



L'única escultura que es va realitzar en el projecte va ser la de G.B. a la que va titular *Reziklaje*. Possiblement sigui l'obra més transgressora del projecte i l'ha portada a terme el nostre participant més jove. Gabriel ha fet una escultura amb pedra de Santanyí on es veu a un home assegut a un

sanitari defecant mentre menja excrements d'un poal. *Reziklaje* manifesta un sentiment en contra a tot el que està establert per la societat.

Tots els participants varen elaborar una obra titulada *Autorretrat Fragmentat*. Era una instal·lació col·locada a les finestres que hi havia a la sala. A cada una hi ha una fotografia transparent que representa una part del cos dels participants, una deconstrucció de nosaltres mateixos, una realitat dinàmica pot canviar a cada instant. Per conèixer-nos a nosaltres ens hem de fragmentar en diferents parts per veure'ns de manera clara i sense deformacions. En aquesta obra també hi ha col·laborat J.C., que finalment no ha realitzat cap peça individualment.



Efectes del projecte en els mitjans de comunicació

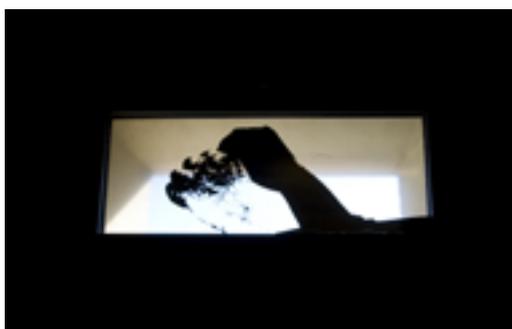
Retrobar-se, com hem esmentat abans, era un projecte original a la ciutat d'Inca, els projectes educatius de caire artístic només s'havien desenvolupat a Palma, la capital de Mallorca. Aquest factor va provocar que la premsa, de la mateixa població i la de nivell comunitari, s'interessassin per allò que havíem realitzat.

La premsa va donar un nou caire al projecte, fent que els participants tinguessin l'oportunitat de contar el que havien fet i, a la vegada, relacionant-se amb altres persones que no érem les

integrants del projecte.

El Diari de Balears també es va fer ressò de l'experiència, encara que aquí només es va fer una entrevista a les educadores. Es reconeixia l'habilitat dels participants per enfrontar-se a un repte nou per ells.

La revista *Sa Plaça* es va interessar per com un grup de persones de diferents procedències havien sabut realitzar una obra artística, els van entrevistar i cada un va explicar la seva obra. La cadena ser ens va convocar per parlar de quin havia estat l'inici de gestació del projecte, com es va plantejar a *Urbanea* i també es varen convidar als artistes perquè parlessin des de la seva perspectiva. Hi van assistir L.Q., F.G. i G.F. on a més de parlar de la seva obra individual, també van explicar que el projecte per ells havia estat una experiència molt grata on havien conegut gent diversa, i el més important per la majoria és que tenien una excusa per sortir de casa.



Bibliografia

- AGUIRRE, I. *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Universidad Pública de Navarra, 2000.
- AAVV. *Praxis para el profesorado. Educación artística: plástica y visual*, Editorial Praxis, Barcelona, 1999.
- AAVV. *Urbanea. Noves expressions artístiques*, Fundació Es Convent, Inca, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte, Educación y Cultura* en <http://www.scribd.com/doc/23417505/Arte-Educacion-y-Cultura-Ana-Mae-Barbosa>.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*, Amorrortu Editores, 2001.
- BURR, V. *Introducción al construccionismo social*, Proa-Voc, Barcelona, 1997.
- CALAF MASACHS, Roser (coord.). *Arte para todos: miradas para enseñar y aprender el Patrimonio*, Trea, Barcelona, 2003.
- CURRAN, J.; MORLEY, D.; WALKERDINE, V. *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*; Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1998.
- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós, 2003.
- FREUND, Gisèle. *La fotografía como documento social*. Barcelona, Gustavo Gili, 2002.
- FONTCUBERTA, J.; ZABALBEASCOA, A. *Màscara i Mirall*, Lunwerg Editors, 1997.
- GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós, 2006.
- GROSENICK, Uta (Ed.). *Mujeres artistas*, Taschen, Köhln, 2002.
- PADRÓ, C (coord.). *La museología crítica como forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio*. Barcelona, Paidós, 2003.
- MARIN, R. (ed.): *Investigación en Educación Artística*. Granada, Universidad de Granada, 2005.
- MARTÍNEZ, L; GUTIÉRREZ, R; ESCAÑO, C. (coords.). *Nuevas propuestas de acción en Educación Artística*, Universidad de Málaga, 2008, pàgs. 49-55.

- ROS, Nora. “El lenguaje artístico, la educación y la creación” en *Revista Iberoamericana de Educación*.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/677Ros107.PDF>
- SANTACANA, Joan; HERNÁNDEZ, Francesc Xavier. *Museología Crítica*, Trea, Barcelona, 2006.
- SÁTIRO, Angélica. *Pensar Creativamente*, Octaedro Ediciones, Barcelona, 2010.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona, Octaedro, 2001.
- WESKI, Thomas. *Martin Parr. Assorted Cocktail*, Ajuntament de Palma i CAM, 2009.

Enseñanza de las artes visuales en el tercer sector

Una aportación construccionista

Ana Paula Ferreira da LUZ
Universidad de Barcelona

Resumen

Este trabajo parte de un interés personal que estoy desarrollando para la tesis de doctorado en el marco del programa de pos grado en Artes Visuales y Educación en la Universidad de Barcelona. Me interesa hablar del tercer sector en Brasil y los cambios políticos y sociales que este campo ha tenido en los últimos diez años con respecto al tema de la educación artística. Un grupo de trabajo comunitario puede tener una acción nítidamente emancipadora a nivel molar, y al mismo tiempo a nivel molecular puede tener toda una serie de mecanismos de liderazgo falocráticos, reaccionarios, etc. (Guattari & Rolnik, 2005, p.155). Mi interés de investigación está muy basado en el conocer las relaciones que se establecen en el marco de lo que llamo de “institucionalización de la justicia social” convertida en números y estadísticas para empresas privadas y para el gobierno. Más que nada el papel que tienen estos programas en la vida concreta de los agentes participantes. Para esto utilizo la aportación de los conceptos de biopolítica del poder (Foucault, 1984), cultura en los márgenes sociales (Yudice, 2002), micropolítica y educación (Guattari & Rolnik, 2005). Todo es espectro de la investigación está bajo el paraguas del construccionismo social configurada a través de una perspectiva narrativa de investigación (Clandinin & Connelly, 2000). Esta comunicación habla de la primer parte de la investigación que estoy desarrollando que es la construcción del marco teórico y las elecciones conceptuales a la hora de escribir, abordo cuestiones como: ¿Desde qué lugar hablo yo? ¿De qué forma el tercer actúa en el mantenimiento de una realidad social? ¿De qué manera actúa mediando las relaciones micropolíticas entre los personajes involucrados? ¿Cómo las nociones de colaboración y participación son trabajadas en estas instituciones?

Hablando del inicio

Hace más de seis años, trabajé en una comunidad denominada como “carente” en Curitiba/Brasil que se llama Vila Pantanal. Esta comunidad esta ubicada en la periferia de Curitiba y, para quien vive en Curitiba suena un poco raro hablar de periferia. Hay aún los que viven en Curitiba y que nunca oyeran hablar de la Vila Pantanal.

En aquella época no me planteaba ni la mitad de los problemas que me planteo hoy. Para mi estaba bien trabajar en una comunidad y, con esto, “ayudar” a los pobres niños que vivían allí. No me planteaba problemas como la propia manera de nombrar las cosas. Hay términos como carente, pobre, periferia, margen que pueden que sean los más utilizados, todavía, por lo políticamente correcto, no se utiliza más estas nomenclaturas. Hoy en día no llamo más aquella comunidad como “carente”, pero sí como una comunidad con bajo índice de desarrollo, ya no llamo más aquellos niños como pobres, pero sí como niños. Incluso ya no trabajo más allí hace más de dos años y me gustaría hablar de por qué.

Desde que empecé la carrera de Bellas Artes en Brasil, y allí esta carrera, por lo menos la mayoría de las facultades, forma profesores de Artes. Ya sabía desde luego que iba trabajar en algún departamento educativo de museo o en una escuela. Pero nunca antes había me planteado trabajar en una favela. Para mi trabajar en una favela no era un sueño y tampoco una forma de

ganar la vida – simplemente nunca había pensado en esto.

Pero cuando una persona bastante amiga en aquella época me invitó a conocer un grupo de trabajo informal, poco institucionalizado y que tenía un trabajo en una comunidad, acepté la invitación y empecé toda esta jornada. Ellos actuaban hacia pocos meses en esta comunidad haciendo servicios sociales de ayuda básica como distribuir cepillos, distribuir juguetes a los niños en época de Navidad, chocolates en la época de Semana Santa y ropas en invierno. Yo, que estaba en mi primer año de la carrera, acepté la invitación más por la amistad que teníamos y también porque de una forma estaba bastante curiosa en conocer una realidad no distinta, pero lejana.

Llega al momento de decir que, al aceptar esta invitación, mi vida cambió completamente. Y cuando digo cambio, es porque fue un cambio de conciencia tan brutal que influyó en mis futuras elecciones profesionales y también personales y es la razón de estar escribiendo ahora acerca de mi interés en investigar las instituciones sociales.

Los cinco años en que estuve trabajando en esta comunidad fueran de puro aprendizaje empírico, ya que éramos un grupo de personas muy jóvenes, entre los 20 y los 25 años como máximo. Un grupo de personas en que la mayoría no había terminado la carrera, la mayoría nunca había trabajado de manera formal antes, en que la mayoría tenía condiciones socio-económicas muy buenas, que la mayoría era blanca, en que la mayoría tenía una familia normativa. Lo que si no éramos mayoría era en la manera de confrontarse a esta comunidad. Algunos de nosotros teníamos la idea que estábamos haciendo algo muy bueno para los pobres. Impusimos a través de nuestras actitudes comportamientos que nada tenía que ver con sus maneras de vivir. Teníamos un discurso de “arriba – abajo” cuando nos planteábamos hacer al revés. Hablábamos a todo momento de justicia social cuando tampoco teníamos una idea clara de lo que significaba este término. Quizás estábamos en deuda con algo y estar allí, trabajando allí, era una forma de pagar esta deuda social. De otro lado había los que estaban interesados en hacer una especie de prácticas de enseñanza, ya que éramos muchos de la carrera de Artes y de otras licenciaturas.

Lo que puede decir es que yo estaba allí aprendiendo, estaba sumergida en un mundo tan distinto que por mucho tiempo no entendí y no sabía decir lo que de verdad estaba aprendiendo. Estaba tan involucrada con aquel trabajo que no tenía manera de evaluarlo y tiempo para la reflexividad. Yo muchas veces tuve la intención de ponerme en la posición de los desposeídos (de integrarme), pero ponerse en esta posición no es aún saber quien son. Esto significaba (y sigue siendo) para mí la gran paradoja.

Esta tomada de conciencia vino muchos años después, cuando ya no estaba en este campo (que puedo llamar de primer campo de actuación). Esta manera reflexiva de cuestionar su propia labor y sus concepciones políticas surgió cuando yo estaba trabajando en una escuela particular de Curitiba, cinco años después. En esta escuela yo reproducía, como profesora de secundaria, los parámetros curriculares y la manera de entender lo que es arte-educación de la dicha escuela. Pero ya no era más ingenua y ya no tan empírica. Ya conocía mucho de trabajo con niños, de talleres experimentales de artes, ya manejaba un “estar en aula”, y el hecho de entrar en el espacio formal de educación, en la institución escolar, fue un cambio brutal también, pero a la vez menos ingenuo.

Toda mi capacidad de creer en cambio social ya se había agotado en la Vila Pantanal y por esto, quizás, tenga tantas ganas de volver a este contexto de trabajo. He podido entender después del desplazamiento que el cambio no es algo tan sencillo, que no se nota de un día a otro, aún menos de unos pocos años a otros. Para mí no es tan necesario volver a Vila Pantanal como educadora más consiente de mi trabajo y más comprometida con lo social, sino volver al campo de la enseñanza no formal, volver a una comunidad y comprender los mecanismos y las micropolíticas que surgen y que están sumergidas. Como dice Yúdice: “Muchas organizaciones no gubernamentales y quienes pertenecen a ellas son los únicos que trabajan para establecer la

cooperación, la existencia colectiva y las redes de comunicación que se forman y reforman dentro de la multitud y que son capaces de diseñar y crear una nueva cartografía”. (Yúdice, 2008, p.50)

Cuando uno trabaja en dos territorios distintos es imposible no comparar las maneras de interactuar en los dos. Tengo la sensación que en la escuela nunca tuve, o he tenido pocas veces, retornos de significación tan verdaderos como en la Vila Pantanal. Pocas veces he tenido la oportunidad de creer que mis colegas, profesores de Arte o de otras disciplinas, estaban verdaderamente involucrados con los proyectos que levábamos a cabo en aquel momento. De verdad que esto puede ser una impresión un poco dura y hostil, y quizás los profesores sí que estaban involucrados a su manera. Mi crítica casi siempre se dirigía a que ellos, mis colegas profesores, se involucrasen más con sus alumnos, con la realidad social y con una postura política. Lo que sí es cierto es que esta mi manera de reivindicar una postura en aquella escuela no hacía sentido, estaba desterritorializada. Tenía sentido reivindicar una postura política en la Vila Pantanal, como siempre hice, pero en una escuela privada, ubicada en uno de los barrios más centrales de Curitiba, donde los valores de una mensualidad ultrapasa en mucho el salario mínimo de Brasil, no tiene tanto valor de significación para mí. Ahora reflexiono acerca de esto con la distancia necesaria y con el desplazamiento hacia una manera de comprender mi posición frente a la investigación.

De verdad, nunca quiso salir de la Vila Pantanal, pero ya no podía más trabajar sola y esto es otro punto para mi investigación - las redes de trabajo social. Los amigos que trabajaban allí estaban buscando en el mercado de trabajo otras oportunidades, tenían desde luego otros objetivos, planteaban otras cosas en sus vidas y, con esto abandonamos nuestro trabajo en la Vila. Me siento incómoda en decir esto, porque sé que al dejar el trabajo, abandoné muchos niños que creían en nuestro trabajo, que esperaban ansiosos por los martes y domingos que íbamos, y abandoné mis aspiraciones más verdaderas de trabajo con educación artística. Abandoné también, y creo que este fue el único abandono positivo, mi manera tan vertical de enfrentarme a este trabajo. Ya no quería, y no quiero, estar trabajando para ayudarlos, sino para colaborar con ellos, sobretodo, crear un espacio donde se pueda reflexionar acerca de la realidad, si hay o no una necesidad de cambio, pensar en lo político, lo social y en educación.

Nos confrontábamos muchas veces con la diversidad de ejercicios de poder dentro de la comunidad. Había la asociación de vecinos, el líder de los que trabajaban con coleta de basura y reciclaje, el líder religioso, la escuela que había ahí en la comunidad. La idea era trabajar en conjunto con todos, pero cuando planteamos esto y fuimos hablar con estos líderes del barrio, nos pareció bastante difícil negociar espacios de actuación sin sernos imparciales. De una manera entramos también en el juego de poder que había, y aún existe, en cualquier comunidad. Dónde pensábamos que había un ambiente de colaboración, había un ambiente de lucha política por el poder. <<Un grupo de trabajo comunitario puede tener una acción nítidamente emancipadora a nivel molar, y al mismo tiempo a nivel molecular puede tener toda una serie de mecanismos de liderazgo falocráticos, reaccionarios, etc. >> (Guattari y Rolnik, 2005, p 155)

No estoy segura de la fecha exacta en que empecé a creer en cambio social a través del arte. No estoy segura de cuando di el giro en mi mirada al enfrentarme a este tipo de trabajo. La mirada cambia porque nos proponemos a cambiar de sitio, desde donde miramos de manera confortable y estable hacia una mirada reflexiva.

Otro tránsito importante fue optar por cambiar de una posición de educadora a una posición de investigadora. Cuando me planteé por primera vez salir de Curitiba y abandonar mi trabajo como profesora en la escuela fue porque creía que esta desterritorialización era necesaria. Porque creía que iba aprender mucho saliendo del campo para después de dos o tres años de estudio en Barcelona volver a él. Bueno, desde luego este tránsito no fue tan sencillo. La salida del campo para mí significó salir de mi país, dejar la familia, casa, códigos reconocibles, lengua...

No cambió sólo mi manera de enfrentarme a las personas y nuevas situaciones, sino el status de persona extranjera, mujer, estudiante. Ya tengo bastante claro lo que me interesa investigar y lo porque, me falta situarme dentro de este campo para sacar posibles nichos, posibles maneras de enfrentarme a este campo.

Focos de la investigación

El tercer sector en Brasil es un tema bastante urgente y emergente dentro de la pauta política de cambio social de nuestro actual gobierno. Es algo que me interesa porque salen de allí los presupuestos para los ONGs y para los proyectos sociales. Es el sector que regula y confiere poder a la gente que trabaja, es el sector donde más se utiliza la cultura como recurso para el cambio – el tan hablado, debatido y soñado cambio.

¿Desde qué lugar hablo yo?

¿Cuál es el cambio?

Me interesa saber más de esta “institucionalización” de la justicia social convertida en números y estadísticas para empresas privadas y para el gobierno. Más que nada el papel que tienen estos programas en la vida concreta de la gente involucrada, principalmente los jóvenes.

Rubem César Fernandes, coordinador de la ONG Viva Rio, ubicada en Brasil, establece una distinción entre las iniciativas de la acción ciudadana y los movimientos representativos, sean asociaciones gremiales, vecinales o incluso movimientos sociales. << Las primeras no dependen del complejo juego político al que se hallan sujetos los sistemas representativos para legitimar sus decisiones>> (Fernandes, 1994, p.128)

El juego político a que Fernández se refiere son las micropolíticas engendradas en las instituciones, el aprendizaje que las hace funcionar y las maniobras para sobrevivir dentro de una comunidad. Tengo desde luego un par de hipótesis por confirmar y unas tantas certezas que necesito investigar para comprobarlas.

Por ejemplo, me pregunto si el trabajo con educación artística llevado a cabo en comunidades por distintas ONGs es de verdad un trabajo comprometido con el cambio o con el mantenimiento y reproducción de la realidad social.

Otro punto fue el proceso de intentar escribir la tesina para el master. No fue una tarea fácil por los cambios y desplazamientos y, con esto no intento buscar una excusa por mi fallo al intentar rehacer el campo de educación no formal en Brasil. Intenté hacer un estado de la cuestión hablando principalmente del tercer sector en Brasil, intentando reconstruir el campo antes de entrar en el. Problematizar cómo está configurado este campo hoy, sus implicaciones en la política social del país.

En cuanto a esto he problematizado algunos puntos:

¿De que forma el tercer actúa en el mantenimiento de una realidad social?

¿De que manera actúa mediando las relaciones micropolíticas entre los personajes involucrados?

¿Cómo las nociones de colaboración y participación son trabajadas en estas instituciones?

Para responder algunas de mis preguntas he elegido, a principio, trabajar directamente en el campo. El campo para mi esta dibujado en la mayor ciudad brasileña, que leva consigo la insignia de ser una de las más violentas, ricas, pobres, caóticas metrópolis brasileña - São Paulo.

Investigando CON ellos – en busca del enfoque metodológico

Hace un par de años conocí el trabajo del *Instituto ACAIA* a través de un amigo artista-educador

y desde entonces me llamó mucho la atención el trabajo desarrollado allí. Mas que nada esta institución tiene como objetivo y trabajo principal el desarrollo artístico de niños, adolescentes y adultos de una comunidad. El instituto acoge a la comunidad que en su mayoría provienen del entorno del CEAGESP – el mayor distribuidor de comida de la ciudad; moradores de dos favelas cercanas y de un conjunto de casas baratas. Los alumnos tienen a su disposición una diversidad de talleres organizados en tres ejes: acogida, autonomía y especialización.

<<En 1997, siete niños de lo entorno del CEAGESP, en la zona oeste de São Paulo, a partir de una invitación de la artista plástica Elisa Bracher, empezaron a frecuentar su taller. No había aun un **proyecto**. Había apenas el **deseo** de establecer y estrechar la socialización entre personas de culturas diferentes y compartir el espacio destinado a la creación artística. En 2001, setenta niños ocupaban con juegos y aprendizaje casi todo el espacio del taller. El proyecto ahora tenía cuerpo, objetivos claros y una demanda de más de cien niños. Por esta razón fue necesario institucionalizarse para expandir. Actualmente, más de trescientas personas entre niños, adolescentes y adultos frecuentan el taller, que también realiza acciones externas llegando a involucrar más de 1500 personas en toda la comunidad. >> (Informe anual ACAIA, 2009, p.10)

Me parecen interesantes varias pistas que este texto apunta. Me interesa la noción de proyecto que la institución tiene, la noción del deseo, de voluntad, de demanda, de participación y agencia teniendo como escenario la arte educación. Para mí lo que es interesante en estas experiencias de trabajo es al mismo tiempo su dificultad en lograr autonomía en relación al Estado. Eso implica establecer otro tipo de relaciones con empresas privadas y redes de colaboración para que sigan trabajando. No hay mucha información disponibilizada en este website acerca de lo currículo y de cómo están previstas las actividades. Tampoco hay información acerca de los profesionales que trabajan allí, los educadores, monitores, funcionarios en general. Hace falta también información de los criterios de selección para entrar en el Instituto debido a la demanda que ellos tienen.

¿La manera de seleccionar es una manera de excluir?

Hay una cita bastante interesante que saco del libro *Micropolíticas: Cartografías del deseo*, de Guattari y Rolnik (2005) que parece clarear la noción de personajes o agentes involucrados en este tipo de trabajo:

<<Parece que hay varios **personajes** en juego en estas iniciativas. Podemos entrever al menos cuatro personajes importantes. Antes que nada, los niños, los personajes principales. Existe también el personaje alternativo, que se sitúa en relación con sus propias expresiones, que quiere crear un mínimo de espacio de libertad y que – exactamente por eso – corre el riesgo de crear un gueto, esto es, el riesgo no conseguir articular este espacio de libertad con el campo social. El tercer personaje sería el Estado, que por lo menos en el contexto de donde hablo está siempre desposto a colonizar todo, a cooptar las experiencias alternativas. Y el cuarto personaje es el barrio, la población, el medio, la comunidad. >> (Guattari y Rolnik, 2005, p.118)

Para mí, el cuarto personaje no sería el barrio o la comunidad, esto sería lo escenario donde los personajes interactúan y construyen sus relaciones micropolíticas. Para que los personajes puedan interactuar hace falta un escenario. Si aceptamos la noción de personajes, se puede decir que es muy difícil que exista un discurso unilateral. O sea, antes de ir al campo efectivamente, hace falta mirar a uno de los personajes - o a todos. Llego a un punto donde tengo que escoger a quién va dirigida mi mirada de investigadora, una vez que ya tengo claro el escenario.

Según Guattari, sólo trabajando con esos cuatro personajes se consigue romper los cercos y desarrollar un trabajo de elaboración colectiva, de alianza y de transformación de las relaciones de fuerza. Para mí, trabajar con estos personajes es hablar de relación y más, es hablar de relación

dentro de la perspectiva epistemológico construccionista. Es el *patchwork* donde están dibujados todos los deseos, las subjetividades, los pequeños impactos conscientes e inconscientes de los personajes.

Como investigadora, ¿voy a ser también un personaje?

¿Cuál es mi papel en este escenario?

En una investigación de carácter construccionista a cual me enfrento en este programa de doctorado Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista, hay de cara un enfoque epistemológico que es el construccionismo, un enfoque de referencia y un marco que señala un par de pistas a la hora de abordar los problemas y la realidad de la investigación. (Guba y Lincoln, 1994)

Desde el posicionamiento ‘construccionista’ se han cuestionado una serie de supuestos que han conformado la visión moderna sobre la investigación científica y la naturaleza del conocimiento que la rige (Gergen, 2000; Ibáñez, 2001, síntesis de Hernández, 2008, p 3-4):

1. Los orígenes sociales del saber: el saber, la razón, la emoción y la moralidad no residen en la mente del individuo, sino en las relaciones interpersonales.

2. La influencia central del lenguaje: las descripciones que hacemos del mundo toman forma en el lenguaje o a través de los ‘juegos de lenguaje’; por tanto, es el lenguaje el que posibilita y condiciona su comprensión.

3. El envite político del saber: la distinción entre hechos y valores es indefendible, por tanto el sentido de objetividad hay que ponerlo entre paréntesis.

4. El yo en la relación: lo que está en la mente de un individuo no posee un carácter esencialista sino que es efecto de la esfera social circundante.

Las metodologías basadas en el paradigma construccionista tienen como finalidad “comprender el mundo complejo de la experiencia vivida desde el punto de vista de quienes la viven” (Schwandt, 1994, p.118). Una finalidad que estaría en la base de lo que se ha venido a denominar el ‘giro narrativo’ (Connelly y Clandinin, 1995, 2000; Denzin, 1997) en la investigación en Ciencias Sociales. Entre las metodologías de investigación educativa vinculadas a este ‘giro narrativo’ destacaríamos las perspectivas basadas en los relatos etnográficos (Connelly y Clandinin, 1990; Conle, 1999), las historias de vida, la autoetnografía (Spry, 2001; Souminen, 2006), las diversas perspectivas de investigación basada en les artes (Barone y Eisner, 2006; Irwin, 2004; Marin, 2005), los estudios de performatividad y las prácticas de investigación-acción-colaborativas (Alberic, 2007; Villasante, 2000; Escudero, 1984) a cual me aproximo a la hora de elegir una metodología que pueda dar cuenta de un proceso de inmersión en una comunidad. Fernando Hernández nos dijo en un par de ocasiones que no somos nosotros que escogemos la metodología de investigación sino que es ella que nos escoge a nosotros, pero llega el momento del “encuentro” entre lo investigador que busca la orientación metodológica que lo va a guiar en este terreno y la metodología que necesita ser escogida.

La investigación colaborativa fue considerada por Escudero (1989, p.194), como <<una práctica de indagación en el aula que ha de inspirarse en ciertos criterios generales de orientación en vez de un conjunto de pasos y procedimientos a aplicar>>. Se trata fundamentalmente una tarea indagadora que requiere la reflexión profunda para generar una forma de pensamiento y práctica. En este caso el campo de investigación es demarcado por los profesionales implicados que actúan crítica, participativa y cooperativamente en él. Es importante destacar algunos de los énfasis del trabajo colaborativo:

El énfasis en la perspectiva socio-crítica, en oposición a la orientación básicamente interpretativa de la investigación-acción en general.

– La incurrencia del clima social generado por los participantes y caracterizado por

la colaboración, autonomía, flexibilidad y lazos establecidos entre ellos.

- El esfuerzo para la elección de núcleos, problemas y programas de investigación que agrupen tanto las necesidades como los intereses del grupo.
- Permitir que las voces y perspectivas marginalizadas se sitúen en el centro de la escena.
- Usar las subjetividades y la experiencia de los estudiantes para desarrollar aproximaciones, herramientas, representaciones y formas de validez.
- Interrumpir las relaciones de poder en la escuela incluyendo, pero sin limitarse a, aquellas relacionadas con la edad.
- Comprometerse con la diferencia.
- El reconocimiento de cada uno de los participantes, como agentes y personajes involucrados en la institución. <<Una metodología que, como el propio investigador, se construyen en la investigación. En un espacio colapsado donde el investigador y lo investigado se funden y confunden, y donde el significado se dirime ‘en-entre’ una experiencia que se escribe ‘desde el medio’>>. (Cita de Alfred Porres Pla en una de las clases de doctorado de este año).

Desde lo que leído acerca del enfoque metodológico colaborativo de investigación he visto que este abordaje se ‘mueve’ a todas estas perspectivas de investigación es la convicción de que el conocimiento también puede derivarse de la experiencia (Eisner, 1988; citado en Hernández, 2006). Los límites entre quién investiga y lo investigado se desdibujan, para dar paso a una trama compleja de relaciones de la que se debe ‘dar cuenta’ y que se incorpora a la propia historia de la investigación.

1. Las relaciones de poder-saber se hacen visibles. Esto supone recolocar las distintas ‘voces’ que nutren el relato en un plano que destituya las narrativas totalitarias sobre el saber y que desvele dónde residen sus silencios.

2. La noción de experiencia sitúa el conocimiento más allá de lo ‘pensable’, y de lo estrictamente pensado. Lo cual también supone tener acceso a lo que las personas hacen y no sólo a lo que las personas dicen (Silverman, 2000; citado en Hernández, 2008, p 7).

3. Todo ello abre las puertas a un modo relacional de entender la ética de la investigación que se fundamenta en la reciprocidad de todos los sujetos implicados.

La instigación colaborativa tiene sus orígenes en la confluencia de un conjunto de escuelas críticas de investigación social y de las escuelas de la pedagogía social: educación popular latinoamericana, teorías de Paulo Freire -pedagogía de la liberación, Educación de Adultos,... que han confluído con bases epistemológicas comunes europeas (búsqueda de una sociología práctica, sociopraxis, sociología dialéctica...). (Alberic, 2007). El método consiste básicamente en plantearse un problema e investigar con la participación de todos los actores involucrados. La investigación participativa, orientada al cambio social y al desarrollo comunitario, y la investigación colaborativa o cooperativa, por su mayor énfasis en la colaboración de grupos de participantes, pueden considerarse vinculadas a la investigación-acción. (Latorre, 1996, p.239)

Se trata, mediante procesos participativos, de profundizar y ampliar la democracia actual. El hecho de conseguir personas más seguras de si mismas y por tanto más libres. También para ello creemos que es necesario unas asociaciones y unos colectivos sociales (ONG, sindicatos, partidos políticos,...) con mayor protagonismo pero con más transparencia y participación interna. Un Estado fuerte y un Estado de bienestar desarrollado y controlado por la sociedad y no al revés. (Alberic, 2007). Pero el concepto de “conseguir personas más seguras” se encaja con la idea del termo anglo *empowerment*, que suena bastante peligroso a mi manera de interpretar. Esta capacidad de acción, o empoderamiento, de los pobres de manera que puedan contar con

los recursos sociales y humanos que les permiten soportar “el trauma y la pérdida”, detener la desconexión social, mantener la auto estima y a la vez generar recursos materiales (Yúdice, 2008).

Según en consenso generalizado, el empoderamiento se consigue cuando las personas adquieren la capacidad de controlar (o, cuando menos, de influir de manera significativa en las fuerzas personales, políticas, económicas y sociales que, de otro modo, estar “empoderado” significa <<ser capaz de elegir y de actuar de manera efectiva, supone la capacidad de influir en la amplitud de opciones disponibles y en los contextos sociales en que se materializan tales opciones. >> (Bauman, 2005, p.165).

Cuando planteo la investigación colaborativa en el universo del Instituto Acaia, pienso en un proceso de colaboración como más un personaje que estará actuando dentro de la institución, haciéndole parte del proyecto de la institución. De esta manera, estando involucrada, a principio con una posición EMIC, incorporándome a la institución en una estancia de investigación/colaboración y luego en una posición ETIC, reflexionando acerca de la experiencia, trabajando la reflexividad posicional, textual a través de los relatos, microrelatos, escenas, documentos... Evidente que estas posiciones se mezclan e intercambian en muchos momentos de la investigación.

<<No son las primeras conversaciones, ni entrevistas, ni una reflexión de “primer grado”, en donde nos quedamos, sino unos procesos que deben desbordar estas primeras impresiones y análisis, construyendo participadamente algunos saltos en los enfoques previos.>> (Villassante, 2000, p.133)

De todas las formas también soy conciente de lo trabajo anterior a la entrada en el campo o escenario, que es la negociación que también es parte del juego político de estar en una institución, incluso cuando uno de mis objetivos es justo aclarar como son los mecanismos de esta institución no que concierne a su proyecto y discurso a la hora de trabajar su propuesta educativa.

<<Negociar el acceso requiere tiempo, tacto y sensibilidad hacia los ritmos y normas de la institución y personas implicadas... saber estar, conocer lo que hay que hacer, solicitar la participación de los participantes, informantes y colaboradores, son momentos que precisan pericia y experiencia por parte del investigador.>> (Latorre, 1996, p. 210).

Es posible acercarse del texto de Kincheloe y Berry (2004) No que concierne al investigador bricoleur, seminario que hicimos con el grupo de doctorado de este año una lectura colectiva del texto. Desde el primer día del seminario acerca del libro *Rigour and Complexity in Education Research* en el despacho de Fernando tengo una duda para la cual hasta hoy no he encontrado la respuesta.

¿Cómo me posiciono frente a la investigación que plateo llevar a cabo en los próximos años?

Antes de este seminario yo creía que al empezar una investigación debíamos tener en cuenta un problema de investigación, más que una pregunta que fuera como guión para empezar, pero como todo cambia e incluso esta es la manera de comprender una investigación de carácter construccionista, mi visión de la pregunta también cambió. Ahora más que una pregunta de investigación, me planteo una mirada de investigación, un posicionamiento. Desde esta perspectiva y desde un posicionarse político y epistemológico, hay que tener en cuenta también mi posición como investigadora y en que contexto estoy ubicada.

<<En cuanto al investigador-bricoleur, según la concepción de Kincheloe es aquél que se caracteriza no por la búsqueda de una explicación el mundo, sino de nuestra relación con él; que considera

el objeto de investigación no solo para revelar algo que no sabemos, sino que además pone en cuestión las propias posiciones académicas establecidas; que intenta investigar lo que se mantiene invisible; que aborda la complejidad y que incluye su propia manera de mirar el mundo como parte del proceso de investigación; que incorpora su subjetividad (considerando sus dimensiones: ética, epistemológica, cultural y política); que adopta multimetodologías, pues considera que son las circunstancias que dan forma a las metodologías de investigación y no algo que se impone a la realidad; que trata, además, de desarrollar miradas multilógicas sobre los fenómenos a los que se acerca.>> (Texto de los colegas de doctorado para la presentación en las V Jornades Universitàries: La Construcció del Coneixement en la Investigació Formativa – Vic 2010)

Empezamos con la metodología de ir quitando pieles de la cebolla, donde uno integra, uno va descubriendo desde sus limitaciones y deseos, uno va añadiendo más que otro, compartiendo más que otro, hablando más que otro, por fin construyendo juntos. Intentamos ser polivocales, intentamos escuchar las voces para decidir como sería nuestro proceso o por que camino íbamos a caminar. Quizás este sea el verdadero rigor de la investigación, plantearse desde el inicio un posicionarse político frente a lo que quiero investigar, ir al campo consiente de lo que puedo o no encontrar, estar conciente de lo papel fundamental de la colaboración para esta investigación, respetar los límites de donde puedo yo llegar con esto.

Una de las cosas importantes de que hablamos en este seminario es la relación que se establece con quien vamos investigar y es desde este punto que se establece otra narrativa de contar lo que se esta haciendo, lo que se esta investigando, hacer aparecer las voces visibles, pero también las invisibles. Esta visión de la epistemología construccionista es la clave para entender el proceso de aprender a ser una investigadora.

El investigador bricoleur rechaza los determinismos sobre la realidad social y pone en cuestión las diversas variables que hay en las relaciones sociales. Esta frase surgió en uno de nuestros encuentros y fue bastante significativa para mi en la medida que como investigadora planteo comprender en que grado una iniciativa de educación comunitaria puede o no cambiar la mirada y la construcción de subjetividad de los niños implicados.

Lo que más he observado en mis lecturas anteriores son, exactamente, determinismos acerca de lo que sea cultural, cambio social, socio-interaccionismo. Sin embargo, rechazar modelos estandarizados y determinismos es hacer un poco de bricoleur porque te planteas otra mirada frente a la realidad social, buscas otros elementos, escuchas otras voces, cambias el ángulo de mirada, entras en el campo con profundidad, trabajas el ser ético en la investigación. Supone un cambio de trabajo del monológico al multilógico y hacer conexiones con múltiples perspectivas sin perder el carácter responsable de tales planteamientos.

Quizás de este desplazamiento hacia una construcción como investigadora, ubicada fuera de mis códigos culturales, emerja un cambio de reivindicación. Esto me sitúa en un tiempo y espacio y así sigo construyendo mi propia genealogía de conocimientos, mi propia geografía de experiencias, mi historicidad de enfrentamientos y que van a llevar a que emerjan, estas polifonías, estas innumerables voces y este cruce de subjetividades. Estoy descubriendo que conocimiento y verdad son invenciones y a mi concierne cuestionarlos.

Referencias

- ALBERIC, T. (2007) La investigación-Acción-Participativa, método y práctica. En IV Congreso internacional sobre investigación – acción participativa. Octubre, 2007. Valladolid (España).<http://www.hera.fed.uva.es/congreso/images/TomasAlberich.doc> (Visitado en 28 mayo 2010).
- ARANTES, Kelly Christina Mendes. (2010) Contando Histórias Esquecidas: As relações entre o poder

- e suas margens nas histórias de êxito de professores condenados ao fracasso. Tesis doctoral Universidad de Barcelona: Universidad de Barcelona.
- ARNAL, J. (1996) Bases metodológicas de la investigación Educativa. Barcelona: Hurtado.
- BAUMAN, Zygmunt. (2005) Vida Líquida. Barcelona: Gedisa.
- CLANCLINI, Néstor García. (2004) Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- CONELLY, Michael y CLANDININ, Jean (1995): “Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa”. En LARROSA, J. (1995): *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- ESCUADERO, Juan Manuel. (1984) “La renovación pedagógica: algunas perspectivas teóricas y prácticas”. En ESCUDERO, J.M.; GONZÁLEZ, M.T.: *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. P. 15-92 Madrid: Escuela Española.
- FERNANDES, Ruben Cesar y Leandro Piquet. (1991) ONGs Anos 90: A opinião os Dirigentes Brasileiros. Rio de Janeiro: ISER.
- GUATTARI, F. ROLNIK, S. (2005) Micropolítica: Cartografías del deseo. Traficantes de sueños. Madrid: Traficantes de sueños.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2007) Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação.
- KINCHELOE, J. Berry, K. (2004) Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage. London: Open University Press.
- LATORRE, A., Del Rincón, D. Y Arnal, J. (1996) Parte II. 8. Aproximación conceptual a la metodología constructivista/cualitativa. En Latorre, A., Del Ricón, D. Y
- NOVAES, R. (2006) □Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias□, (orgs. M. Almeida e F. Eugenio), *Culturas Jovens □ novos mapas do afeto*, Rio de Janeiro: Zahar, pp. 105-120.
- SERDIO, Aída Sánchez de. (2007) La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas: cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario. Tesis doctoral Universidad de Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Villasante, T. (2000) Los caminos que creemos estar abriendo...: De la investigación-acción-participativa al socio-praxis para la creatividad social. Revista online “Globalholly”. <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=410> (Visitado en 28 mayo 2010).
- YÚDICE, G. (2002) El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global. Barcelona: Gedisa.

Proyecto de mediación artística para personas con discapacidad física. Experiencias creativas

Cristina López Romero

Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona

Resumen

Resulta apasionante la construcción de un modelo de educación artística, basado en el desarrollo de la creatividad para mejorar la salud de las personas con dificultades. La creatividad está muy relacionada con la memoria, la intuición y la imaginación. Pero para desarrollar la creatividad es necesario que la persona se sienta en libertad. Una de las funciones primordiales del educador, es la de propiciar un espacio de experimentación sin riesgo en el que los participantes se sientan seguros y no censurados. Aumentar la autoestima, facilitar el autoconocimiento, la reflexión, la interactividad del grupo, colaborar en el proceso de autonomía, fomentar el interés por las actividades artísticas en general i el posicionamiento crítico son los principales propósitos del educador.

La cultura visual i la educación plantean infinidad de interrogantes, pero por tal de concretar, el estudio se centrará en una única cuestión: ¿quiénes somos? Al intentar responder a esta pregunta, lleva a reflexionar sobre como la persona y el mundo son construcciones sociales. Por lo tanto, los valores y los estereotipos aprendidos socialmente, son conceptos que se pueden revisar. Llegado a este punto, entra en juego el tema de desarrollar la creatividad; es apasionante que a través del arte se pueda producir una transformación en la persona que sufre dificultad. Mediante la creación artística, la persona se puede primero imaginar, para después representarse de otra manera, dibujando su propia vida y decidir una gran parte de su destino en vez de dejar su vida en manos de la discapacidad y de los estigmas sociales. La clave es liberarse de los estereotipos y centrarse en las capacidades, creando así, nuevas realidades. Porque la discapacidad es a su vez capacidad. Se pretende aprender a mirar a estas personas con otros ojos y que ellos también aprendan a mirarse de otra manera. La disminución que padecen estas personas es precisamente la que las dota de una sensibilidad interior especial y que por supuesto merece ser expresada.

En el presente estudio, se muestra una experiencia en la que, en primer lugar, se llevó a cabo una investigación de centro que permitió elaborar un proyecto personalizado para la Residencia de Disminuidos Físicos del Bages, para posteriormente, impartir los talleres de mediación artística.

La motivación del proyecto

Soy estudiante de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona y mi especialidad es la pintura. También he estudiado arteterapia en la Universidad Internacional de Cataluña y estoy interesada en dedicarme a investigar sobre la creatividad en las personas con discapacidad física y en los beneficios que les puede aportar la actividad plástica. En la Facultad de Bellas Artes he cursado diversas asignaturas de educación artística, una de estas asignaturas tiene como objetivo vincular a los estudiantes de Bellas Artes con la Red Social y las problemáticas sociales.

Después de mi primer contacto con la mediación artística y el arteterapia, cambió mi manera de concebir el arte. Pienso en la necesidad de impulsar la acción artística transformadora como estrategia de salud y crecimiento personal, especialmente para aquellas personas con dificultades. El proceso creativo es en sí mismo catártico. La idea es que las representaciones visuales construidas

durante el proceso creativo, sirvan de espejo y de herramienta de autoconocimiento para las personas en situación de vulnerabilidad. Contribuyendo así, a la construcción de un significado de sus conflictos interiores y facilitando su resolución. De este modo, se puede considerar la representación plástica como un proceso de construcción del pensamiento.

Cursar estas asignaturas, me ha hecho revisar mi idea sobre el arte. Ha cambiado mi mirada respecto a mis propias producciones pictóricas. Descubrir la mediación artística y el arteterapia, contribuyó a que sintiera la necesidad de elaborar un proyecto de mediación artística para personas con discapacidad física. ¿Pero por qué elegí este colectivo y no otro? A consecuencia de una pequeña experiencia personal de discapacidad temporal, pude comprobar en primera persona la capacidad catártica que tiene la creación plástica y cómo una situación de discapacidad puede “disparar” procesos creativos que pueden ayudar en el proceso de autonomía y en la ampliación de los márgenes de libertad de las personas con discapacidad. Ser consciente de todo esto, me animó a indagar y profundizar sobre el tema. La mediación artística para personas con discapacidad física me parece un tema muy interesante en el que se ha de profundizar mucho y en el que todavía queda mucho por investigar. La creación de programas i de actividades para las personas con diversidad funcional, se debería abordar desde una nueva perspectiva; la valoración de sus diversas capacidades de realización y no de sus discapacidades. I por todos estos motivos, decidí elaborar un proyecto de mediación artística para la *Residència de Disminuïts Físics de la Clínica Sant Josep*.

Quiénes somos? Aprender a mirar con otros ojos

Todavía existen barreras sociales para las personas con discapacidad, y es probable que nunca se puedan eliminar. Pero las barreras sociales, prejuicios, estigmas... no están sólo en “los otros”, sino que están presentes en la mente de las personas con discapacidad y en sus propios familiares. Los estigmas son oscuros y arcaicos y son meras construcciones de la sociedad. Aunque no es una labor fácil, hay que hacer todo lo posible por normalizar la discapacidad. Los estigmas funcionan como máscaras que ocultan las capacidades de las personas con discapacidad, y que tal y como he comentado anteriormente, no están sólo en “los otros”, sino que están también interiorizadas en la psique de las personas con discapacidad.

Es sabido que la sociedad estigmatiza de manera natural a cualquier persona con alguna característica o particularidad visible fuera de lo común. Es necesario un cambio social que consiga mirar con otros ojos lo que no es estándar y que no lo estigmatice. El intento de reconstruir los imaginarios de las personas con discapacidad tiene como propósito comprender de un modo distinto la discapacidad. Porque no se trata de discapacidad sino de diversas capacidades. Desde esta perspectiva, los talleres de mediación artística son entendidos como espacios de libertad que proporcionan bienestar y seguridad a los participantes. Estos espacios de bienestar pretenden borrar los estigmas que existen en la psique de las personas con discapacidad. Los talleres de mediación artística, generan condiciones de seguridad y aseguran la identidad integrativa de las personas con dificultad, porque en ellos, pueden experimentar y reinventarse en libertad y sin riesgo.

Es necesario aprender a mirar a estas personas con otros ojos y que ellos también aprendan a mirarse de otra manera. Las etiquetas, los estigmas, los prejuicios... contribuyen a configurar un mundo jerárquico y piramidal que propicia la exclusión social. Se pretende buscar una “mirada horizontal”; es la mirada que valora la diversidad, la que no estigmatiza a las personas, es la mirada amplia que facilita el desarrollo personal y que crea un espacio en el que todas las personas brillan por su singularidad. Porque hay que pensar en diferentes capacidades en lugar de discapacidad. La

discapacidad es a su vez capacidad. La disminución que padecen estas personas es precisamente la que las dota de una sensibilidad interior especial y que merece ser expresada.

Investigar sobre la creatividad de las personas con discapacidad física y en los beneficios que les puede aportar la actividad plástica resulta una tarea apasionante en la que se pretende aportar una visión radicalmente diferente a la que generalmente nos ha aportado la historia sobre el tratamiento de las personas con discapacidad. No es suficiente con introducir mejoras, es necesaria una nueva concepción de la discapacidad. Se trata de ampliar la comprensión hacia estas personas y no sobre sus discapacidades. El objeto de estudio no es la discapacidad, sino los vínculos y miradas que establecen la sociedad con la discapacidad. Es más fácil creer en la incapacidad de la persona con discapacidad que en el prejuicio del “sano”. Se trata de que las personas con diversas capacidades puedan pensarse a sí mismas y se manifiesten en el mundo con sus propias singularidades olvidándose de los estereotipos. Por este motivo, los talleres de mediación artística resultan muy útiles. La creación artística otorga la capacidad de dibujar una nueva vida a las personas con dificultades. La creatividad sólo es posible en la apertura; es el sentimiento de renovación y de crecimiento constante, de la relación del yo i el mundo. La actividad artística supone un excelente medio de recuperación física i psíquica que facilita el proceso de autonomía i de inclusión social para las personas con discapacidad.

¿Qué es la mediación artística?

La mediación artística se sirve del arte para la intervención social. Ascensión Moreno nos habla en su artículo “La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte” de cómo en la mayoría de centros de la red social se programan talleres y actividades con contenido artístico para llevar a cabo su tarea educativa. Las actividades plásticas constituyen un mediador útil en los centros. Pero generalmente, los profesionales que imparten estos talleres no tienen una formación artística específica y la actividad plástica suele servir de entretenimiento a los participantes. Es primordial señalar, que no es válida cualquier tipo de educación artística; el objetivo de la actividad artística, no es aprender arte, no es el ocio, ni ocupar el tiempo libre, ni tampoco la producción artística en sí. El objetivo supone ir más allá; aprender a dibujar nuevas vidas fomentando la autonomía de estas personas. Para lograr ese objetivo, no sirven los otros modelos de educación artística, y por ese motivo, es fundamental que los profesionales que imparten los talleres tengan formación en mediación artística.

La mediación artística establece un puente hacia la comprensión y superación de los conflictos interiores a través de un proceso creativo de naturaleza no verbal. La creación permite a las personas con dificultad llegar a sus sentimientos más secretos de manera muy sutil, ayudando a expresar de forma indirecta lo que a nivel de lenguaje es difícil; utilizar la imaginación para jugar con los límites y sobrepasarlos sin riesgo, reinventarse y representarse de una manera diferente, puede ser un buen camino para explorar otras opciones, dar vida a nuevas ideas, a la capacidad de crearse a uno mismo proyectando nuevas realidades. La mediación artística provoca y genera el “deseo de ser” y el “puedo ser”.

Metodología

Mi interés por dedicarme a investigar sobre la creatividad de las personas con discapacidad física y en los beneficios que les puede aportar la actividad plástica, me condujo a elaborar un proyecto de mediación artística para la Residencia de Disminuidos Físicos del Bages. Aunque intenté diseñar

la metodología a utilizar en el proyecto, he de decir, que en la práctica hubo cambios; durante el proceso de investigación yo aprendía con ellos y la metodología también se iba construyendo durante la investigación.

A través de la mediación artística se realizan actividades plásticas en las que se trabaja la identidad y que contribuyen en el proceso de autonomía y de transformación personal. La mediación artística es útil porque propone un viaje hacia el inconsciente i facilita la posibilidad de establecer un diálogo entre lo real y lo ficticio. La creación plástica se convierte en un vehículo de expresión que favorece un mejor autoconocimiento. El resultado de las obras no importa, lo que es importante es el proceso de creación; se facilita la búsqueda de las imágenes internas y de su visión personal del mundo. Conectar las imágenes, asociarlas, tomar decisiones... Durante el proceso de trabajo aparecen recuerdos, pensamientos e ideas.

Después de la creación plástica es necesario que exista un espacio de reflexión para que la persona pueda procesar y fijar los significados simbólicos que está expresando de manera inconsciente. Durante este espacio de reflexión, cada participante explica lo que desea de su proceso creativo. El educador ha de facilitar la reflexión con respeto y prudencia. Para que estos talleres sean efectivos es imprescindible que la persona que los imparte tenga formación en mediación artística.

La metodología a utilizar en este proyecto se define como cualitativa, activa, participativa, didáctica, colaborativa con el proyecto de centro, orientada a los participantes y a sus intereses, flexible y a la mejora de su realidad. De manera global, se formula la siguiente secuencia:

- Investigación de centro.
- Elaboración del proyecto.
- Reunión con los residentes para informarles sobre el proyecto.
- Investigación sobre el estado de los residentes.
- Coordinación del equipo que va a colaborar en el proyecto.
- Recogida de información relevante durante el desarrollo del proyecto.
- Reuniones con los residentes para comentar la opinión que les merecen las actividades desarrolladas.
- Reuniones del equipo para comprobar el nivel de aceptación del proyecto.
- Selección de recursos.
- Realización de diversas actividades destinadas a dinamizar a los participantes, de acuerdo con el proyecto de centro.
- La estrategia no directiva, que se utiliza durante las sesiones, se centra en la capacidad expresiva de los participantes; la ausencia de criterios explicitados de antemano que guíen a los participantes durante el proceso creativo favorece la emanación de lo subconsciente.
- Incidir en la mejora de la calidad de vida de los participantes colaborando con el proyecto de centro.

Resultados

El proceso de creación de imágenes en la mediación artística resulta muy útil para el desarrollo y la transformación personal, pero se necesitan muchas sesiones para que se pueda producir un cambio significativo; una flor no hace primavera. Sin embargo, se pueden destacar bastantes resultados positivos del proyecto: se puede constatar que se ha creado una inquietud en los participantes por mejorar su calidad de vida, se ha fomentado el interés por las actividades artísticas. En algunos

de ellos, ha nacido el interés de aprender ciertas técnicas pictóricas y también a dibujar... Hubo un caso concreto de una de las participantes que antes de su accidente solía escribir, ella manifestaba que se le daba bien y además le gustaba, pero a causa del accidente, dejó de hacerlo. Fue en los talleres de mediación artística, donde se le sugirió que escribiera si le apetecía. Resultó un cambio gradual, ella empezó a escribir primero una frase en una actividad, un párrafo en otra de las sesiones, y al final, en otra de las actividades, todo un texto en el que expresó sus sentimientos. Posteriormente, comentó que seguía escribiendo con regularidad.

Han asumido un papel más activo, comprometiéndose y participando en los talleres. Es importante señalar que ninguno de ellos abandonó los talleres. La asistencia fue voluntaria, a los participantes se les permitía abandonar si no se sentían cómodos. Tan solo hubo un par de casos muy puntuales de falta de asistencia por motivos médicos. Los residentes manifestaron estar muy contentos con los talleres de mediación artística y que les daba pena que se acabaran.

También cabe destacar, como resultados positivos del proyecto; un mayor nivel de autoestima en los residentes. Dinamizarlos ha sido muy beneficioso para favorecer sus capacidades cognitivas y para su salud emocional: han tenido la ocasión de expresar su opinión, de escuchar a sus compañeros y de sentirse escuchados, de sentir empatía, de atreverse a experimentar y a vencer el miedo de equivocarse, de tomar decisiones. Se ha favorecido el proceso de autonomía, haciéndolos sentir más apreciados, más útiles, más creativos, más libres, y en definitiva; más felices.

Como aspecto negativo cabe destacar que se ha ofrecido una oportunidad de cambio y de desarrollo personal a los participantes pero la experiencia no continuará.

Para terminar, me gustaría decir que hay muchos aspectos de la mediación artística que pueden ayudar en el proceso de autonomía de las personas con discapacidad, pero es fundamental olvidarse de los estereotipos para centrarnos en potenciar sus capacidades. Se trata de rescatar las partes sanas de la persona, de sus potencialidades. La discapacidad física de estas personas, las ha capacitado interiormente de una forma muy especial porque les ha potenciado su sensibilidad interior. Son ricos interiormente, tienen mucho que decir y la manera más sutil y menos agresiva de hacerlo es a través del arte. El arte puede ayudar a estas personas a aflorar del subconsciente al consciente a través de estas obras y a dotarlas de un significado. Mediante la elaboración simbólica se consigue la resolución de sus conflictos interiores. Lo que pretendo es que a través de la expresión del mundo interior de estas personas, de su situación de vulnerabilidad pueden extraer algo positivo; su discapacidad es a su vez capacidad porque los ha dotado de una sensibilidad interior.

“La finalidad más noble de la creación artística para las personas con discapacidad es ayudarlas a dibujar una nueva vida”

Cristina López Romero

Bibliografía

- ALLUÉ, M. Discapacitados; la reivindicación de la igualdad en la diferencia. Barcelona: Bellaterra 2003
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- KLEIN, J. P. (2006). *Artererapia. Una introducción*. Barcelona: Octaedro.
- KLEIN, J.P., BASSOLS, ; BONET, E. (coord) (2008). *Arteterapia. La creación como proceso de transformación*. Barcelona: Octaedro.
- LANDRY, Michel. (2005). *Procesos clínicos en educación especializada*. Barcelona: Graó.
- LLETJÓS, E. (2003). *L'aspecte relacional de l'Educador Social, 25. Set-des*. Barcelona: Pere Tarrés. 49 - 68.

- MAÑÓN, Q. I LORENTE, X. (2003). *L'acompanament i l'Educador Social. L'Educació Social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Pleniluni.
- MARTÍNEZ, N y LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. (2009). *Reinventar la vida. El arte como terapia*. Madrid: Eneida.
- CANTO ORTIZ, J.M. (2000). *¿Qué conceptos sobre la psicología de grupos debe conocer un coordinador de grupos?. Dinámica de grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MORENO GONZÁLEZ, A. *Art-teràpia i Educació Social*. Educació Social, 25. Set-des. 95 – 107.
- MORENO GONZÁLEZ, A. (2009). *La mediació artística: Una metodologia d'intervenció social a través e l'art*. Comunicació I Congrés d'Educació Social. Vic. Novembre.
- MORENO GONZÁLEZ, A. (2009). *Què aporta la Educació Artística a l'Educació Social?. Taula rodona quins professionals? Quina formació?: I Congrés D'Educació Social*. Vic. Novembre.
- PÉREZ, S.G. (2008). *Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.



Aprender a través del arte contemporáneo en diversos contextos

Processos em (re)processo

Joaquim Jesus

II2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Resumo

Processos em (re)processo é um emaranhado de linhas de acção que se desenvolve em conjunto com um grupo de alunos e que agora se transforma, neste artigo, numa reflexão minha enquanto professor/artista, sobre esta experiência que teve por base o desenvolvimento de uma proposta de trabalho, em torno das práticas artísticas contemporâneas, realizada por duas turmas de alunos do nono ano de Educação Visual (ensino não artístico). Ora esta proposta, pensada como uma aproximação da Escola à Arte Contemporânea, desenvolveu-se em torno do campo da experimentação da prática artística em contexto real, por justaposição às simulações hipotéticas que a Escola potencia diariamente nos seus discentes nas suas mais diversas práticas. O que quero dizer é que os alunos fazem parte desta busca como um passa-anel barthesiano onde, desde um ponto de partida comum, o resultado final é imprevisível. Há, por isso, um incitamento constante, um processo de *maternagem* (Barthes, 2004) onde aluno e professor trabalham juntos, embora com objectivos diferentes, na procura de uma forma de ser e de estar na construção de sentido(s). E neste aspecto, algumas questões se colocam: Como entender a influência que a cultura escolar e os alunos geram no trabalho artístico, e no trabalho de professor? Onde começa uma e acaba a outra? O que é que aprendo com os alunos? O que é que lhes ensino? O que é que movimento entre ambas as práticas? Que tipo de *escultura social* (Beyus) se constrói nesta *estética relacional* (Bourriaud)? O que fica? O que se excluiu? O que se gera?

Vinheta I: Introdução

Processos em (re)processo é um emaranhado de linhas de acção que se desenvolve em conjunto com um grupo de alunos e que agora se transforma, neste artigo, numa reflexão minha enquanto professor/artista, sobre esta experiência que teve por base o desenvolvimento de uma proposta de trabalho, em torno das práticas artísticas contemporâneas, realizada por duas turmas de alunos do nono ano de Educação Visual (ensino não artístico). Ora esta proposta de trabalho #011 “Práticas Artísticas Contemporâneas II”, inserida na planificação anual da disciplina de Educação Visual, assente nos documentos estruturantes do Colégio Novo da Maia e pensada como uma aproximação da Escola à Arte Contemporânea, desenvolveu-se em torno do campo da experimentação da prática artística em contexto real, por justaposição às simulações hipotéticas que a Escola potencia diariamente nos seus discentes nas suas mais diversas práticas. Assim, após um primeiro tempo de visita ao espaço da Casa da Galeria – Centro de Arte Contemporânea e ao Museu de Esculturas Contemporâneas de Santo Tirso (MIEC), seguiu-se em sala de aula uma reflexão crítica sobre arte contemporânea e a sociedade aonde ela surge, dando-se início a um processo tipo passa-anel barthesiano onde, desde um ponto de partida comum, o resultado final é imprevisível. Há, por isso, um incitamento constante, um processo de *maternagem* (Barthes, 2004) onde aluno e professor trabalham juntos, embora com objectivos diferentes, na procura de uma forma de ser e de estar na construção de sentido(s). E neste aspecto, algumas questões se colocam: como entender a influência que a cultura escolar e os alunos geram no trabalho artístico, e este, no trabalho de professor? Onde começa uma e acaba a outra? O que é que o professor aprende com

os alunos? O que é que lhes ensina? O que é que movimenta entre ambas as práticas? Que tipo de *escultura social* beyusiana se constrói nesta *estética relacional* (Bourriaud, 2002)? O que fica? O que se excluiu? O que se gera?

Para entender a figura do professor/artista, proponho-me reflectir sobre os dispositivos da sua acção, entendendo este, como um conceito que une arte e educação, através da minha experiência enquanto artista visual que trabalha como professor de Educação Visual no terceiro ciclo do ensino básico. Neste sentido, considero que no plano português pouca atenção tem sido dada à perspectiva dos artistas sobre a prática artística, e à influência destas sobre a natureza da prática educacional. Existe, particularmente, uma ausência de discursos sobre como os artistas se adaptam ao ambiente escolar e de como o trabalho aí desenvolvido gera impacto na natureza da sua prática artística. Em suma, por entre zonas de mestiçagem que utiliza a arte como uma forma de pesquisa, procuro assegurar uma reflexão sobre os limites da acção do professor/artista, no sentido de tornar cada vez mais lúcidas as práticas em ensino em artes visuais, fundamentando e contextualizando a aplicação dos seus conhecimentos em prática pedagógica corporizada.

Vinheta II: Posicionamento na cidade escolar

Uma pesquisa exploratória sobre a produção científica existente na Biblioteca Nacional, Faculdades de Belas Artes do Porto e de Lisboa, assim como Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, demonstra que ainda é reduzido o número de produções académicas que tomam a educação artística e a figura do professor/artista por objecto de estudo, compreendendo-a para além de perspectivas com carácter psicológico e sociológico, produzidas pela modernidade como uma meta-narrativa. Desta procura sistemática¹ podemos identificar várias focagens assentes em: i) perspectivas tecnocráticas; ii) teorias derivadas da psicologia e dos estudos psicanalíticos; iii) concepções da pedagogia progressista de inícios do século XX; iv) teorias psico-educativas de desenvolvimento infantil.

Se por um lado é comum que os educadores desconheçam o corpo teórico, as crenças e imaginários que orientam as suas práticas assentes numa ideia linear de progresso (Carroll, 1997; Chalmers, 2004), não questionando, por isso, os sistemas de racionalidade que lhes conferem o seu estatuto de ‘verdade’. Por outro lado, também é frequente que a gramática discursiva que as acompanha, com origem na modernidade, se organize em torno de conceitos como ‘criatividade’, ‘sentimento’, ‘expressão’, ‘liberdade’, dificilmente clarificando cada um deles e a sua aplicabilidade no contexto educacional (Bamford, 2009). Apesar de terem surgido alguns trabalhos com objectivos merecedores de destaque no âmbito de relatórios e conferências, entre eles: i) o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico Especializado (Fernandes, 2007); ii) a Conferência Mundial de Educação Artística da Unesco em Lisboa, em 2006, aonde se reafirma a necessidade de competências específicas para o ensino artístico e o papel dos artistas e dos práticos no processo educativo, assim como em 2007, na Conferência Nacional de Educação

1 Neste aspecto, apresentam-se a título exemplificativo alguns trabalhos académicos (relatórios, dissertações e teses) desenvolvidas em instituições nacionais. A saber:

FBAUL: i) Almeida, Pedro (2010). Contribuição da experiência artística para o desenvolvimento de uma consciência pessoal no sujeito com deficiência motora. ii) Dias, Carla (2010). Questões de género em educação artística : a(s) narrativa(s) de vida como contributo(s) para os estudos sobre mulheres : Maria Almira Medina, as várias faces de uma artista educadora. iii) Correia, Vânia (2008). A dança na educação física: contributo para a educação para a saúde na vertente da educação sexual : estudo realizado no 3º ciclo de ensino básico.

FPCEUP: i) Amaral, Mário (2005). Criatividade e educação artística: lugares de arte, estética, formação e criatividade. BNP: i) Silva, Augusto (coord.) (2000). A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas: relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura, 1ª ed. Lisboa: Ministério da Educação

Artística, no Porto; a verdade é que as artes, desdobradas nas várias disciplinas do currículo escolar, ainda tendem a ocupar uma posição secundária, estrategicamente rotuladas e assimiladas como espaços de ludicidade e não como campos de conhecimento, como instrumentos facilitadores da aquisição de conhecimentos noutras disciplinas. Por tudo isto, e tendo em conta este quadro traçado, considera-se que pouca atenção tem sido dada à perspectiva dos artistas sobre a prática artística e à influência destas sobre a natureza da prática educacional; do mesmo modo que existe, particularmente, uma ausência de discursos sobre como os artistas se adaptam ao ambiente escolar e de como o trabalho aí desenvolvido gera impacto na natureza da sua prática artística. Assim sendo, e do que atrás ficou dito, depreende-se que no panorama nacional ainda falte desenhar uma imagem geral das ideias que enformam os discursos e as práticas actuais em torno desta problemática, já que no plano internacional este tipo de questões que se debruçam sobre a identidade do artista mergulhado na cultura escolar, e os fluxos que advêm destas intersecções, se tornam particularmente caras por exemplo a Margaret Meban (2002), assim como a Josef Beyus (2010; Podesva, 2007) e Josef Albers (Danilowitz & Horowitz, 2006), que se inscrevem neste campo entre arte e educação, pese embora o facto de se situarem no ensino universitário. Deste modo, se por um lado considero pertinente a realização, no plano nacional, de um estudo em torno do paradigma do professor/artista, da formação de professores de ensino em artes visuais – na qual eu próprio me inscrevo –, e das relações destas na paisagem escolar, no sentido de entender com a necessária lucidez crítica os terrenos de racionalidade que circundam este campo de estudo, histórica e socialmente construído, na possibilidade de desenhar outros olhares, outras formas de ser e de estar, alargando as fronteiras por onde me movimento enquanto artista que ensina artes visuais no terceiro ciclo do ensino básico (Popkewitz, 2002; Efland, 1990); por outro lado, quando comparada esta imagem a nível internacional, surge-nos um campo de experiência performativa num “contexto instável e indeterminado” (Beynon, Geddis, & Onslow, 2001:2) aonde, segundo Britzman (1986), um compromisso com a acção, num terreno em permanente transformação, requer professores que sejam capazes de desenvolver capacidades críticas, que interroguem a cultura escolar, as suas formas de produção de sentido e a qualidade de vida de alunos e professores.

Ora esta imagem que nos chega do plano internacional, onde a figura do professor/artista assume um compromisso performativo, parece-me pertinente na actual conjuntura onde todo o género de instituições vêem colocados em risco os seus arquétipos de espaço de acção (outrora bem definidos e delimitados), face a uma complexa mutação interdisciplinar de áreas e saberes (num espaço altamente complexo), em que se torna fundamental reflectir como poderá a cidade escolar repensar todo o seu manancial educativo, adoptando metodologias e estratégias actuais (de largo espectro e alcance), que visem motivar os seus habitantes e o possam preparar para o duro embate que no presente e futuro os espera. Como salienta Olga Pombo:

“É sabido que a escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou mesmo privilegiado, de transmissão do saber. Também sabemos que, em paralelo com ela (senão em concorrência), outros canais, bem mais poderosos e sugestivos, fazem chegar ao aluno uma informação mais cativante, mais rica, mais actualizada e de mais fácil acesso” (2004:118).

É assim, num espaço e tempo de diluição e mistura de fronteiras, que se espera que a cidade escolar aclare, e ateste, a razão da sua existência, enquanto construção social e discursiva, promovendo a todo o momento uma aplicabilidade directa de saberes a práticas reais, aonde as “gramáticas das formas de vida e acção social” se conjugam com a “racionalidade comunicacional e interesse emancipatório” no procedimento de uma “epistemologia da escuta (interpelação entre sujeito e objecto)” com os seus habitantes, impulsionando todo o tipo de estratégias que assegurem

um espaço interdisciplinar, “de compreensão argumentada”, na geração de novos horizontes de conhecimento (Correia, 2001:39). Assim, de olhar fixo no tempo actual e impulsionada por um posicionamento crítico em educação artística, este texto reconhece a necessidade de um diálogo da escola com os artistas e a contemporaneidade da arte, dos modos de a pensar, a ver e de a fazer, construindo um espaço reflexivo de questionamento e de resistência à indiferença das alquimias curriculares (Popkewitz, 2002) que governam a educação e o ensino artístico na cidade escolar. Explorar uma pedagogia emaranhada por estes campos move o indivíduo passivo para se tornar um participante activo no seu processo de aprendizagem. E cosendo esta imagem ao pensamento de Freinet, parece “que o há de irracional em educação é essa crença de que outros podem criar para nós a nossa própria cultura” (Leite *et al*, 1991:80). Neste sentido, considero fundamental incluir os alunos neste processo em permanente devir (Not, 1989). Como já referi, os alunos fazem parte desta busca como um passa anel barthesiano onde, desde um ponto de partida comum, o resultado final é imprevisível. Há, por isso, um incitamento constante, um processo de *maternagem* (Barthes, 2004) onde aluno e professor trabalham juntos, embora com objectivos diferentes, na procura de uma forma de ser e de estar na construção de sentido(s).

Vinheta III: Instrumentos de leitura

Se por um lado já indiquei os conceitos que pretendo trabalhar produtivamente, por outro, falta-me enunciar as lentes através das quais irei intersectar estes mesmos conceitos. Neste sentido torna-se também pertinente pensar, para a natureza da investigação em curso: “como é que se cria outra língua no interior da língua, de tal maneira que toda a linguagem tenda para o seu limite ou mesmo para o seu «exterior»? Como é que o exterior da linguagem é feito de visões e de sons pertencentes a um domínio outro que não o da linguagem em si, mas que só a linguagem torna possíveis? Porque é que os escritores são desde logo, através das palavras, ilustradores e músicos?”...

Esta são algumas das questões que nos assaltam após a leitura de a *Crítica e Clínica*, de Gilles Deleuze (2000), e que, tendo por mente este estudo, nos levaria a revelar a inquietação latente: porque é que os artistas não são desde logo, através da sua forma de fazer arte, escritores? E mais uma vez Deleuze esclarece-nos que “escrever é uma tarefa de devir, sempre inacabada, sempre a fazer-se, e que extravasa toda a matéria que se pode viver ou vivida. É um processo, quer dizer, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido. A escrita é inseparável do devir [...] (2000:11) ”. Mas se assim é, então o que dizer sobre Picasso quando este afirmava que: *nunca realizei uma pintura como uma obra de arte, é tudo pesquisa*.

Um encontro lúcido para esta situação atlética, o modo de se lhe resistir criticamente, “o único modo de defender a língua” parece ser “atacá-la...cada escritor é obrigado a fazer a sua língua...” (Deleuze citando Proust, 2000: 16), o que neste estudo passa por pensar o professor/artista através de uma pesquisa baseada nos princípios da produção artística, e cujo espaço se têm circunscrito àquilo que alguns autores denominam de *a/r/tography*². Mas se por um lado gostaria de alertar que a *a/r/tografia* não exclui outras formas de pesquisa, que se intersectam e lhe dão espessura; por outro, a *a/r/tografia* como metodologia de pesquisa irá permitir-me movimentar por entre os campos da imagem e do texto (Mitchell, 2005), da teoria e da acção, utilizando os seus dispositivos disciplinares como forma de legitimação do meu próprio discurso. Será numa mestiçagem de processos que construirei o meu próprio discurso; e assim posso dizer, que seguimos a lição de Proust.

2 A partir de deste ponto, e tendo em conta uma leitura mais escorregada deste texto, dar-se-á preferência à palavra escrita em português. Ou seja, encontraremos *a/r/tografia* em vez de *a/r/tography*.

Ainda que exista um corpo substancial de literatura que utiliza a arte como forma de pesquisa e como um método de representação, se a investigação baseada em arte é para ser tida em conta como um campo emergente de pesquisa em educação, então talvez esta precise de ser entendida como uma metodologia em si (McNiff, 1998, Levine, 2000; Huss, 2005). Isto implica ir além da utilização de critérios existentes para a pesquisa qualitativa, ao mesmo tempo que se avança para uma compreensão da interdisciplinaridade não como uma colcha de retalhos de diferentes disciplinas e metodologias, mas como uma perda, uma mudança, ou uma ruptura que, na ausência, produza novos cursos de acção (Springgay, Irwin & Wilson, 2005). Neste sentido, a *a/r/tografia* é uma metodologia de pesquisa que envolve simultaneamente arte e educação (Alex de Cosson, 2003; Irwin, 2003, 2004; Irwin & de Cosson, 2004; Springgay, 2001, 2003a, 2003b; Springgay & Irwin, 2004; Wilson, 2000). Ela relaciona e cria ligações com o mundo que a rodeia, pretendendo entender, num *continuum* fluxo, as fronteiras da sua acção, procurando escapar à demarcação de territórios disciplinares fixos. Sendo o resultado do encontro da arte com a grafia, ou da imagem com a palavra, é nesta dobra que os dois campos interagem, se ampliam, se rejeitam e/ou, se subvertem um o ao outro. É nesta resistência que os modos do ver e do dizer podem ser relidos e rescritos no campo da experiência prática, onde a complexidade emerge (Aoki, 2003). Neste sentido, a *a/r/tografia* compreende o entendimento da intersubjectividade, num perpétuo movimento de interacção corporizada *between* arte e grafia. Com efeito, neste trabalho foi imprescindível, para um desenho de projecto de investigação relevante, elaborar instrumentos que me permitissem situar as práticas nos diferentes contextos que as (in) enformam. Com este intuito, realizei entrevistas e observações no terreno, seguindo uma linha próxima da trabalhada por Kaufmann (1996), Tochon (1992) e Vermersch (1994). Por outro lado, a construção dinâmica de um diário de bordo baseado na imagem e na escrita foi, também, um outro instrumento de registo que considere de extrema importância para o estudo em causa (Vancrayenest, 1990); (Zabalza, 2004).

Vinheta IV: Leitura do habitante

Partindo do jogo de tensões constantes entre as metodologias acima descritas, um dos objectivos a que se assistiu neste estudo não foi à sublimação de um conjunto de alunos proclamados artistas, mas antes ao entendimento, à pesquisa constante destes alunos em torno do processo artístico. O que é? Para que serve? Como se processa? O que pode ser? Trabalham-se conteúdos e desenvolvem-se competências para além de simples análises formais a imagens e objectos, ao mesmo tempo que se possibilita aos alunos com uma formação não especializada em ensino artístico, familiarizarem-se com dispositivos de investigação próprios da arte, permitindo-lhes, através de um olhar crítico e reflexivo sobre o quotidiano que os rodeia, aceder a outros olhares sobre a realidade, num contínuo processo de aprendizagem, feito, se possível, de múltiplos (re) processos. E para que esta imagem se torne mais explícita, resolvemos cruzar algumas reflexões dos alunos envolvidos nesta experiência, assim como imagens e memórias descritivas dos seus trabalhos, de forma a criar um *corpus* de análise a esta experiência.



Figura 1 - Título: (A definir pelo público) | Realizado por Catarina Albuquerque

Memória descritiva:

“Com a visita feita ao MIEC, deparei-me que as esculturas conviviam em simbiose com a natureza, interagindo e dialogando uma com a outra. Ora, sendo o meu objectivo alertar as pessoas para a desflorestação existente, o meu trabalho pretende corporificar este mesmo diálogo através de uma instalação.

Materiais: Tronco de árvore, folhas de árvore, serrote, bostik, e pequenos troncos de madeira.”

Reflexão final:

“Com esta unidade de trabalho aprendi que podemos utilizar todos os materiais que quisermos para construir uma obra de arte. Percebi que nem sempre o que pensamos inicialmente será o resultado final, pois a meio da sua realização vão aparecendo vários factores que nos impedem de concretizar o projecto inicial.”



Figura 2 - Título: War Memorial | Realizado por Diogo Freire | Luís Rodrigues | Flávio Vilhena

Memória descritiva:

Memorial em honra de todas as vítimas (civis e soldados) das guerras. Através de uma *assemblage* pretendemos, de uma forma simples, lembrar todas as vítimas de guerras, conflitos e atentados.

Materiais: Capacete, tecido, chapa e arma.

Reflexão final:

“Através desta UT aprendemos um pouco de tudo. As ideias e a maneira de pensar e de ver um tema/objecto/ideia dos nossos colegas e do professor Joaquim, [...] permite-nos conhecer novas opiniões e alargar o nosso conhecimento e a nossa visão do mundo.”

“Esta unidade de trabalho foi uma experiência [...] que me desenvolveu a capacidade não só de me ouvir a mim próprio, como ouvir as ideias dos outros colegas que, juntas, potenciaram o desenvolvimento de um trabalho conjunto.”

“Esta unidade de trabalho foi para mim um pouco desorientadora, pois não estou habituado a esta forma de trabalhar. Mas penso que é benéfico e deveria ser mais extensa para permitir uma habituação. Deveria ser ensinada mais cedo, pois é uma forma de trabalhar com muita margem de desenvolvimento e permite várias opções. Mas penso que não aprendi nada em específico, talvez pela minha forma de ser. Daí, como referi acima, dever ser implementada mais cedo, esta forma de trabalho.”



Figura 4 - Título: *O ninho* | Realizado por Eduardo Rocha e Rodrigo Gonçalves.

Memória descritiva:

“Este trabalho representa um ninho em ponto grande. O nosso objectivo é leva-lo à exposição e colocá-lo na secção exterior da galeria, sendo este um projecto que para nós representa a biodiversidade, um factor bastante importante para a nossa existência.”

Materiais: Arame, feno, raízes/terra, rede metálica e pauzinhos.

Reflexão final:

“Nesta unidade e trabalho aprendi a visualizar o que me rodeia e a alargar horizontes. Aprendi também que a arte pode ir mais além do que o papel e a tela [...] que até a podemos encontrar no nosso dia-a-dia, assim como novos métodos de trabalho.”

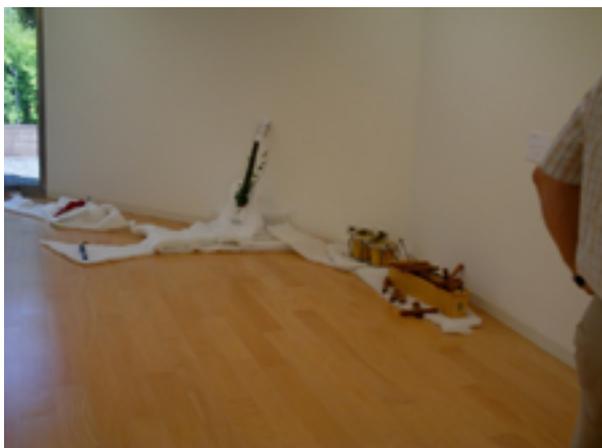


Figura 5 - Título: *Porque a vida é uma melodia.* | Realizado por Afonso Leitão e Mariana Pedro.

Memória descritiva:

“Retrata a vida de uma planta, desde do início da vida até à morte, em analogia com uma melodia musical.”

Materiais: plantas, instrumentos musicais, lixo, tinta acrílica, ligaduras de gesso e gel de plantas.

Reflexão final:

“Deu-me uma visualização diferente, assim como um sentido crítico a vários problemas que nele existem [...]”

“Aprendi que nesta unidade de trabalho a obra de arte não é só a obra final, mas sim todas as ideias, pensamentos, esforços e dedicação investida na obra.”



Figura 6 - Título: *Valor* | Realizado por Rúben Monteiro.

Memória descritiva:

“Através desta instalação é pretendido representar o pouco valor que a sociedade de hoje em dia dá ao nosso planeta. Ainda que a mensagem transmitida aparente ser de um cariz mais ambiental, a intenção passa também por sensibilizar e abordar temas socioeconómicos como a desigualdade e diferenças de desenvolvimento, agravadas pela falta de humanidade e escrúpulos que os países mais ricos demonstram perante os países mais pobres, como por exemplo a degradação dos termos de troca, em que depois das multinacionais de países desenvolvidos explorarem a mão-de-obra e recursos locais, vendem muito mais caro para o resto do mundo, conseguindo fazer um lucro imenso e gerar riqueza que não se torna proveitosa para o país em que se instalam. Estas acções ilegais conseguem ser omissas através da corrupção das entidades reguladoras desses países, que sem saber, asseguram a cada dia que passa um futuro mais desigual em que ninguém terá os mesmos direitos, nem as mesmas penalizações. Isso é o que pretendo demonstrar com a minha instalação; a ganância que irá comprometer o mundo que conhecemos hoje.”

Materiais: Alumínio, madeira, plástico, ferro.

Reflexão final:

“Esta unidade de trabalho permite-me demonstrar visualmente a minha perspectiva sobre problemas que actualmente são considerados importantes.

Este tipo de trabalhos, baseados em projectos reais que envolvem os alunos, despontam na perspectiva de estruturar o ensino não como mera exposição de conteúdos, mas com base na resolução de situações problemáticas (semelhantes às do mundo real, num total respeito pelo carácter global e complexo da realidade), pelo que introduz uma fundamental dinâmica integradora, e de síntese, entre teoria e prática, primordial na própria legitimação dos saberes, afirmando o seu essencial pendor operativo. Esta constante articulação entre teoria e prática, na prossecução de um determinado objectivo, ou como referia Dewey na visão de um fim, mostra-se fundamental na própria legitimação do espaço escolar, uma vez que promove no aluno uma consciência da operacionalidade, aplicabilidade e encadeamento dos saberes disciplinares adquiridos, da sua transversalidade, e concomitantemente da sua real importância na resolução de casos concretos, de acordo com as necessidades e interesses que se venham a registar ao longo da sua vida, fomentando a construção de uma inteligência estratégica. Por outras palavras:

“ [...] Está inerente um novo conceito de aprender. A prática do projecto desencadeará uma vontade de agir, de reflectir, numa relação agradável com a aprendizagem constante, com o novo saber, com a procura do saber fazer com alternância responder/questionar, responder/questionar interminavelmente ..., tal como no jogo labiríntico do conhecimento. É uma aprendizagem que envolve a aventura porque parte à descoberta e assim se arriscam continuamente problemáticas situações difíceis de gerir, incerteza, revisão dos valores [...] é o indivíduo que constrói o seu próprio saber, ele tem um papel activo no processo de aprendizagem, desenvolve-se, cresce na possibilidade

de pôr à prova as suas potencialidades, antecipa as suas acções, projecta-se no futuro. Os indivíduos tornam-se mais atentos, críticos, confiantes e exigentes em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, mais capazes de intervir socialmente” (Leite *et al*, 1991:81).

O campo da prática, isto é o *saber-fazer*, reclama uma diversidade de meios e de recursos possibilitando que o conhecimento dê origem a novas produções, também de carácter visual, ou não. Longe de ser este o fio condutor da Educação Visual e artística, deverá, contudo, ser parte integrante desse processo. Uma educação pela arte com esta estrutura favorece o desenvolvimento crítico e relacional, fazendo da educação um acontecimento em constante transformação. Todavia, embora reconheça que este enfoque está, também ele, inserido num sistema escolar e que faz uso de elementos da gramática disciplinar da escola, a verdade é que proporciona aos alunos: i) a aquisição de “um conhecimento de si mesmos e do mundo”; ii) contribui “para estruturar o conhecimento por meio de experiências em outras matérias escolares”, iii) favorece “as atitudes de interpretação, relação, crítica e transferência em relação ao mundo que os rodeia” (Hernández, 2000: 56). Assim sendo, e tal como nos recorda Arthur Efland, no *Handbook of art education*,

“A well-educated person is one who can function in both well-structured and ill-structured learning situations. Cognitive flexibility is the attribute of having an array of strategies, but it also includes the ability to select and match the appropriate strategy for knowledge acquisition for use in domains with differing structural properties” (2004:756).

Consideremos, assim, a validade de uma reconstrução activa do conhecimento, levada a cabo por cada indivíduo, garantindo um respeito total por cada projecto individual, e fomentando a capacidade de cada um construir o seu próprio saber, assim como *aprender a aprender*, num espaço de dinâmicas cada vez mais complexas, onde cada indivíduo, a cada instante, decide a natureza e legitimidade da sua intervenção, face a uma prévia leitura das condicionantes que diante si se apresentam. Todavia, é importante não reduzir a aproximação a este tipo de projectos, imagens, sons, performances ou fragmentos seleccionados a uma mera actividade escolar situado no tempo e espaço. Para isso parece-me importante a figura do professor/artista, já que é importante que o processo de aprendizagem que a escola oferece ao aluno seja significativo face aos seus interesses e expectativas.

“The influence of visual culture on identity occurs on personal and communal levels. Various aspects of personal identity are made up of many cultural bits. Culture is a collage of many cultural identities that are selected and translated on a continuing basis” (Freedman & Stuhr, 2004:816).

Face ao exposto, considero que a promoção deste tipo de projectos potencia a criação de altíssimos índices de motivação no discente, uma vez que este, para além de entender a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos, desenvolve a sua investigação centrada em temáticas por si definidas e, portanto, bem próximas das suas vivências e necessidades, dando “um sentido à aprendizagem no interior da escola” (Leite *et al*, 1991:71). Deste modo, os alunos, na procura de uma ou mais soluções a essa proposta, são orientados pelo professor/artista num processo que permanentemente despoleta o estabelecer de analogias, relações e operacionalização dos conteúdos interiorizados ao longo de todo o processo, embora haja, por vezes, aqui e acolá, a necessidade de clareiras de silêncio (de gestação?), estando disponível para dialogar, questionar, sugerir, formando também corpo do *work in process* educativo. Também como podemos ver, é ainda frequente, nesta disciplina, produzirem-se reflexões críticas a partir dos trabalhos dos discentes, quer seja através deles ou do próprio professor, facto que produz neles um efeito de atenção e motivação sobre um

discurso que, visando transmitir-lhes conhecimentos, se configura também como um momento em que um determinado aluno é valorizado na sua individualidade e subjectividade.

Vinheta VI: Fecho

Em suma, é imerso neste contexto, na construção activa e conjunta com os alunos, que pretendo entender a acção da figura do professor/artista, na densidade do campo em se que inscreve, como umas das formas mais interessantes de encarar a educação e a arte na actualidade. E mais não se poderia pedir a Sísifo...

Bibliografia

- AOKI, T. (2003). "Locating living pedagogy in teacher 'research'": Five metonymic moments. In E. Hasebe-Ludt & W. Hurren (Eds.), *Curriculum intertext*, pp. 103-109, New York: Peter Lang.
- BAMFORD, A. (2009). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Munster: Waxmann.
- BARTHES, Roland (2004). *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- BEYNON, C., GEDDIS, A., & ONSLOW, B. (2001). *Learning-to-teach: Cases and concepts for novice teachers and teacher educators*. Toronto: Prentice Hall.
- BEYUS, Joseph (2010). *Cada homem um artista*. Lisboa: Editora 7 Nós.
- BOURRIAUD, N. (2002). *Relational aesthetics*. Paris: Les presses du réel.
- BRITZMAN, D. (1986). "Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education". *Harvard Educational Review*, 56(4), pp. 442-456.
- CARROLL, K. (1997). "Researching paradigms in art education". In Sharon La Pierre & Enid Zimmerman (ed.). *Research methods and methodologies for art education*. Virginia: NAEA, pp.171-192.
- CHALMERS, F. (2004). "Learning from histories of art education: an overview of research and issues". In E. Eisner & M. Day (ed.). *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum, pp.11- 32.
- CORREIA, José Alberto (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Cultura*, (15), 19-43.
- DANILOWITZ, Brenda & HOROWITZ, Frederick A. (2006). *Josef Albers: To Open Eyes*. London: Phaidon.
- De COSSON, A. (2003). *(Re)searching sculpted a/r/tography: (Re)learning subverted-knowing through aporetic praxis*. Tese de doutoramento, University of British Columbia, Vancouver, Canadá.
- DELEUZE, Gilles (2000). *Crítica e Clínica*. Lisboa: Edições Sécuro XXI.
- EFLAND, A. (2004). Emerging Visions of Art Education. In Eisner, Elliot & DAY, Michael D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art education*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates.
- FERNANDES, Domingos [Coord.] (2007). Estudo de avaliação do ensino artístico – Relatório Final. [Versão electrónica em PDF]. Acedido em Março de 2007, em: <http://www.min-edu.pt>
- FREEDMAN, Kerry & STUHR, Patrícia (2004). Curriculum Change for the 21stCentury: Visual Culture in Art Education. In Eisner, Elliot & DAY, Michael D. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art education*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates.
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- HUSS, E. (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(4), Article 4. Acedido em 21 de Fevereiro de 2011, em: http://www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/4_4/pdf/huss.pdf
- IRWIN, R. L. (2003). "Towards an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum". *Journal of the*

- Canadian Association for Curriculum Studies*, 1(2), pp.63-78. Acedido em 25 de Maio de 2011 em: <http://www.csse.ca/CACS/JCACS/PDF%20Content/07.-Irwin.pdf>
- IRWIN, R. L. (2004). "A/r/tography: A metonymic métissage". In Irwin, R. L. & de Cosson, A. (Eds.). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*, pp. 27-38. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- IRWIN, R. L., & de COSSON, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living*. Vancouver, British Columbia, Canada: Educational Press.
- LEITE, E., MALPIQUE, M., SANTOS, Milice R. (1991). *Trabalho de Projecto. 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. 2ª edição, Coleção Ser Professor, Porto: Edições Afrontamento.
- LEVINE, Stephen K. (2000). "Researching Imagination: Imagining Research". *POIESIS: A Journal of the Arts and Communication, Volume 2*.
- KAUFMANN, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- MCNIFF, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- MEBAN, Margaret (2002). The Postmodern Artist in the School: Implications for Arts Partnership Programs. [Versão electrónica em PDF]. *International Journal of Education & the Arts*, Volume 3, Number 1. Acedido em 25 de Fevereiro de 2002, em: <http://www.ijea.org/v3n1/index.html>
- MITCHELL, W.J. Thomas (2005). *What do pictures want?: the lives and loves of images*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NOT, Louis (1989). *L'enseignement répondant*. Paris: PUF.
- PODEVA, Kristina L. (2007). "Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art". [Versão electrónica On-line]. *Fillip - Projectile Publishing Society*, Number 6. Acedido em 21 de Abril de 2011, em: <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>
- POMBO, Olga (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Antropos. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- POPKEWITZ, Thomas S. (2002). "How the alchemy makes inquiry, evidence and exclusion". In *Journal of Teacher Education*. Volume: 53. Issue: 3, pp.262.
- SPRINGGAY, S. (2001). *The body knowing: A visual art installation as educational research*. Dissertação de Mestrado, University of British Columbia, Vancouver, Canadá.
- SPRINGGAY, S. (2003a). "Cloth as intercorporeality: Touch, fantasy, and performance and the construction of body knowledge". *International Journal of Education and the Arts*, 4 (5). Acedido em 23 de Abril de 2011 em: <http://ijea.asu.edu/v4n5>
- SPRINGGAY, S. (2003b). "Communities seeing themselves seeing: Visual art as educational research". Trabalho apresentado no Encontro anual da *American Education Research Association*, Chicago, 2003. Acedido em 30 de Abril de 2011 em: <http://www.coe.iup.edu/kjkmoran/communities%20aera4.htm>
- SPRINGGAY, S., & IRWIN, R. L. (2004). Women making art: Aesthetic inquiry as a political performance. In G. KNOWLES, L. NEILSEN, A. COLE, & T. LUCIANI (Eds.), *Provoked by art: Theorizing arts-informed inquiry* (pp.71-83). Halifax, Nova Scotia, Canada: Backalong Books.
- SPRINGGAY, S., IRWIN, R and WILSON, S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry, Through Art and Text. [Versão electrónica em PDF]. *Qualitative Inquiry*. Acedido em 21 de Fevereiro de 2011, em: <http://qix.sagepub.com/content/11/6/897>
- TOCHON, F. V. (1992). "À quoi pensent les Chercheurs quand ils pensent aux Enseignants?". *Revue Française de Pédagogie*, n 99, 89-113.
- VANCRAYENEST, A. (1990). «A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança». In *Pratiques de formation*, n° 20, Déc., pp.45-56.
- VERMERSCH, Pierre (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- WILSON, S. (2000). *Fragments: An art-based narrative inquiry*. Dissertação de Mestrado, University of British Columbia, Vancouver, Canadá.
- ZABALZA, Miguel A. (2004). *Diários de aula, um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed Editora.

É possível tornar um programa de conteúdos aborrecidos num plano de educação artística de intervenção? Sim, é!

Tijolo Parade, um projecto de comunicação e de formação artística

Genoveva Oliveira

Centro de História de Arte, Universidade de Évora, Portugal

Abstract

O reconhecimento da educação artística e da interdisciplinariedade é fundamental. Os professores devem entender a necessidade de estarem sempre informados e actualizados. A pedagogia deve ser revelante de modo a haver espírito crítico. De uma identidade local, para um mundo global, surgem formas dos professores reflectirem sobre si próprios, sobre a sua profissão e a sua relação com os alunos. A Vila da Maceira, concelho de Leiria, Portugal, tem uma herança única no seu património industrial associada à indústria cimenteira que permitiu a construção de diversas instalações ao longo do século XX, incluindo o Bairro da Fábrica com características únicas. Esta herança da arquitectura e património, junto à porta da escola foi o primeiro passo: desenvolvemos um projecto a pensar na especificidade destes estudantes com interesses diferentes e por vezes divergentes da escola.

Descripción general de la experiencia

A actividade “Tijolo Parade” insere-se dentro de um projecto mais alargado, o “Arts&Culture que se desenvolveu durante dois anos na escola (entre Setembro de 2009 e Junho de 2011) e que abrangeu actividades práticas, artistas plásticos locais, estudantes do ensino secundário profissional, bem como o contacto com museus de arte contemporânea. As diferentes actividades desenvolvidas revelaram que os jovens são capazes de problematizar o sentido da arte, comunicar valores e posições que adoptam nos seus percursos e no trabalho com os outros, adquirindo uma nova linguagem e um novo vocabulário (Barbe-Gall, 2009). A actividade Tijolo Parade desenvolveu-se na escola (Maceira, Leiria, Portugal) entre Setembro de 2010 e Junho de 2011. Cada pessoa, aluno, professor, pai ou funcionário tinha de realizar o seu plano individual de intervenção num tijolo e pintá-lo, sob o lema “um tijolo, uma marca pessoal”, num ano em que a escola fez vinte e cinco anos de existência.

A discussão nasceu na sala de aula no momento da reflexão sobre os temas de multiculturalismo e pós colonialismo que vem no decorrer dos conteúdos programáticos de duas disciplinas que leccionávamos ao curso profissional Multimédia, do ensino secundário, a disciplina de Área de Integração que versa questões referentes à cidadania e a disciplina de História da Cultura e das Artes. Fizemos investigação, (por vezes *online*, outras na biblioteca da escola) e analisamos temáticas que nos permitissem focar o nosso olhar em diferentes realidades artísticas nos diferentes continentes desviando-nos do centralismo europeu. Era necessária também a discussão sobre os materiais que iríamos trabalhar que nos levavam ao debate sobre a comunidade onde a escola se insere. Cimento, vidro, madeiras, tijolos são alguns dos materiais que fazem parte do dia-a-dia dos alunos da escola, pois diversos encarregados de educação ou são operários fabris ou operários da construção civil. Eles próprios nos auxiliaram a pensar e a rever as nossas ideias iniciais sobre o projecto ao partilharem as suas experiências quotidianas. A discussão sobre estes

materiais e a sua importância na região foram também sublinhados por Abílio Febra, escultor, natural da Maceira, com quem os alunos colaboraram no ano lectivo anterior. Através do nosso *networking*, obtivemos 500 tijolos doados pela empresa Preceram, de Pombal, com o apoio do Eng^o José Ávila. Estes materiais permitiram-nos planificar uma actividade que de algum modo também fosse ao encontro das experiências dos próprios alunos.

Depois do debate, insistimos sobre a importância dos alunos realizarem investigação *online* de forma individual e que seleccionassem imagens com as quais se identificassem ou que reconhecessem a sua cultura ou a sua individualidade. As turmas eram compostas por jovens de diferentes países, (Por exemplo, Ucrânia), jovens de várias regiões dentro de Portugal, sendo na sua maioria da Vila da Maceira, concelho de Leiria, no centro de Portugal. Foi sublinhado que cada um tem direito à sua individualidade e esta questão quisemos aprofundar com os alunos nomeadamente como o multiculturalismo marcou uma nação como Portugal que durante séculos foi colonialista. O multiculturalismo passa não só por essa herança cultural portuguesa que se transmitiu ao longo de séculos, mas também pela defesa de um espírito de tolerância e respeito pela diferença, que nem sempre é fácil entre jovens adolescentes.

Xerardo Pereiro, (2006) sublinha que os processos de hibridismo e de crioulição resultam da coexistência das tendências de homogeneização e de particularização; note-se que nenhuma delas fica anulada por este confronto. A cultura é ela própria um processo fundado na intersecção entre o universal e o particular – é uma questão de definição de fronteiras (não se tratando de meras fronteiras territoriais) pela qual se estabelecem processos de resistência e de comparação e que dificilmente resultará na standardização. As tentativas imperialistas de difusão e imposição culturais resultaram sempre no despoletar natural de estratégias de resistência cultural, de apropriações selectivas que, longe de transformar os povos colonizados em vítimas passivas, os estimulava a experimentar novos processos de construção de identidade. Ana Almeida refere: “Falar de uma cultura global é insensato. No máximo, estão a desenvolver-se bolsas localizadas (em termos territoriais e de conteúdo) que atestam que a globalização cultural só o é a título parcial. Não há uma cultura global, mas uma pluralidade de culturas globais. Há um cosmopolitismo cultural global que se reactualiza permanentemente, pelo que não há apenas uma globalização mas várias globalizações, algumas das quais contraditórias” (2008).

Entre o início da discussão e o início da actividade prática desenrolou-se sensivelmente oito semanas, variando um pouco de turma para turma. A actividade do “Tijolo Parade”, na sua componente prática, teve o seu início na pintura ao ar livre dos tijolos, tendo os alunos pintado em média dois tijolos. Um dos aspectos mais motivadores do projecto foi efectivamente a realização dos trabalhos práticos efectuados em diferentes momentos com os alunos, permitindo uma diferente relação entre os alunos, entre o aluno e o professor e entre todos os intervenientes, nomeadamente encarregados de educação e funcionários da escola. Os alunos mais directamente envolvidos sentiram que pertenciam a um projecto global, o da construção da própria escola e como tal, o seu sentido de responsabilidade foi sendo ampliado gradualmente. Naturalmente, e reforçando as ideias do construcionismo social, (Eisner, 2003), a nossa preocupação foi sem dúvida mais focalizada no processo e não no produto final, apesar de reconhecermos que é fundamental incentivarmos os alunos para a qualidade dos resultados, para o sentido de responsabilidade e para o conhecimento de si próprios reforçando o principio de que podem ser cada vez melhores se investirem e se aperfeiçoarem.

Um dos aspectos mais curiosos da pintura dos tijolos foi o facto de não termos obtido uma diversidade de testemunhos como inicialmente pensávamos alcançar. Efectivamente acabou por haver por parte de muitos alunos a utilização de símbolos “cliché” como flores, corações ou a redacção do nome do autor. Também não alcançamos a qualidade gráfica que gostaríamos. De

algum modo, não o podíamos exigir, pois estes alunos tiveram ao longo do seu percurso escolar uma grande ausência de disciplinas práticas relacionadas com as artes visuais ou outro tipo de artes, pois pertenceram a currículos alternativos. Alguns destes alunos não desenvolviam este tipo de trabalho em pintura na sala de aula há algum tempo. Como tal, consideramos que foi muito importante poder motivá-los para esta vertente.

Como o ano lectivo era a celebração do aniversário da escola, consideramos que era importante serem envolvidos outros docentes e alunos, nomeadamente os alunos da Oficina de Teatro. Se por um lado foi interessante este alargamento criando um ambiente de alegria e de grande motivação entre os diferentes jovens, por outro lado consideramos que se perdeu a capacidade analítica do projecto, pois estes grupos convidados não realizaram a actividade de investigação, análise, discussão e avaliação dos vários momentos do projecto, como os alunos directamente envolvidos.

No dia do aniversário da escola realizou-se uma instalação ao ar livre no espaço do recreio da escola, inspirados na obra da artista plástica Ana Vieira “Ocultação/Desocultação” (1978), apelando à ideia de um edifício em construção, tal como uma escola que festeja mais um aniversário e relembra bons e maus momentos, projectando-se no futuro. Antes e após esse momento de festividade, e da construção da instalação, em sala de aula, discutimos sobre o que era essa tipologia de obra de arte, analisando a obra de diferentes artistas portugueses e estrangeiros e como através da arte, diversas vezes é transmitida uma mensagem crítica que pode ser política, social ou até ecológica por parte de alguns artistas.

Posteriormente, os tijolos pintados por alunos, professores, direcção, funcionários e pais foram expostos no Castelo de Leiria, tendo envolvido a Junta de Freguesia da Maceira e a Câmara Municipal de Leiria. Esta relação com as instituições foi fundamental para permitir uma diferente componente e trajectória no processo de educação artística. O Vereador Dr. Gonçalo Lopes e Dr. Pedro Ferreira, da Câmara Municipal de Leiria, bem como o Vice- Presidente da Junta de Freguesia de Maceira, Sr Victor Reis apoiaram incondicionalmente o projecto. Seleccionamos um aluno de cada turma (10ºB, 11ºB e 12ºB) que nos auxiliaram a preparar a exposição em todos os seus momentos, desde o transporte de 111 tijolos da escola para o Castelo e a montagem. Estes alunos “curadores” demonstram sentir-se muito honrados e orgulhosos por estarem a representar a turma num trabalho completamente distinto da sala de aula. Aprenderam a importância da imagem, da informação, da divulgação, da colaboração de diferentes pessoas nas diferentes instituições. Numa última fase, preparamos a realização de um mural com todos os tijolos pintados, que ficou na escola, como marca desse ano de aniversário.

O processo de ensino (ensino formal ou não formal) não pode proporcionar representações absolutas da verdade, assim como a interpretação do conhecimento está também sujeita a uma reinterpretação por parte do aluno/docente de acordo com o género, a cultura, as capacidades e o contexto étnico. As condições pós modernas estão a modificar a concepção da aprendizagem dos educadores, a forma de aprender dos alunos e a análise da aprendizagem. Uma das grandes premissas da educação de uma forma geral e especificamente da educação artística é que os professores deveriam alertar os seus alunos para a tomada de consciência da grande diversidade, de interpretações possíveis, das grandes mudanças e diferenças a que o conhecimento está sujeito e que essa flexibilidade é fundamental para o pensamento criativo (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 83). Não é fácil ensinar numa perspectiva pós moderna. Certos estudos críticos têm apontado que a educação assinala a existência de mecanismos de conservação e reprodução das dimensões socioeconómicas de estrutura que operam sistematicamente ao serviço dos interesses da indústria e do Estado, com o objectivo de produzir uma força de trabalho eficiente e um consenso político (Efland, 2002). Uma reforma educativa pactuada por estes vectores suscita certos estilos do

conhecimento como o produtivo e o burocrático, ambos assentes numa mudança superficial do sistema ao invés de uma reformulação profunda, assente numa abstracção do conhecimento, pensando a prática como algo separado da teoria, sustém a ideia de que os professores e as pessoas de uma forma em geral podem desempenhar funções múltiplas incluindo as burocráticas (Eisner, 2003). De um ponto de vista pós moderno, uma reforma educativa deveria alimentar o uso do conflito como ferramenta de aprendizagem, ao invés de se procurar o consenso entre professores e alunos. O avanço da aprendizagem cooperativa e outros tipos de trabalho em grupo na escola faz-se com a promoção da identificação de problemas.

A teoria pós moderna retoma algumas das questões e temas que só se podiam abordar em certas disciplinas como a crítica, a história de arte e a estética, transportando em si grandes modificações no seu conteúdo e sentido dessas disciplinas e dilui os limites que as separam de outras áreas temáticas. Dentro da escola, estas questões da transgressão entre as disciplinas não são abordadas ou são levemente abordadas, da mesma forma que se ignora a representação do conhecimento como uma construção social e raramente se tem em conta a opinião dos estudantes ou do público. Para ensinar sob um ponto de vista pós moderno, é necessário conceptualizar a história como instável, não linear, culturalmente integrada, de identidades concretas e muito interpretativa (Hughes, 1993). O projecto Arts&Culture e especificamente a actividade do Tijolo Parade teve como principal objectivo problematizar, questionar, tornar o aluno mais participativo e reflexivo na sua actuação como cidadão activo e como estudante integrado numa comunidade educativa.

Métodes/Metodologia

A avaliação formativa e reflexiva acompanhou o projecto. Na avaliação formativa, assim como na “pesquisa acção”, os objectivos passaram não só por estudar os resultados de um processo, mas também contribuir para esse processo. A importância da avaliação passou por re-analisar constantemente os métodos de funcionamento. A observação em aula de diferentes imagens e pequenos filmes permitiu o debate, a troca de ideias sobre as questões do multiculturalismo, a visita a museus de arte contemporânea contribuíram para a reflexão. Depois da realização do plano, passamos à intervenção no tijolo sobre o tema com a produção da pintura. O momento da prática foi de grande satisfação para os alunos. Foi realizado ao ar livre, criando uma relação interpessoal diferente e uma diferente aproximação entre os vários intervenientes. Depois da realização da pintura, os alunos preencheram um inquérito, exprimindo as suas opiniões sobre o processo e sobre a actividade. Por outro lado, desenvolvendo entrevistas aos alunos e professores conseguimos a recolha de informação de uma forma sistemática, dando a oportunidade de todos contribuírem activamente para o mesmo. O testemunho de todos os participantes foi fundamental para que o processo pudesse atingir um método de evolução. Dado as características dos alunos serem tão diversas e nem sempre fáceis tem-nos obrigado a uma forma de repensar sistemática das actividades, diferenciando de grupo para grupo. Após a exposição, voltamos a realizar um inquérito aos alunos sobre essa actividade. Os resultados demonstraram que os estudantes se mostraram surpreendidos de forma positiva com as diferentes fases do processo e satisfeitos por integrarem um projecto que saiu a sala de aula e a própria escola. Todos os alunos contribuíram de forma activa para a projecção e divulgação das actividades participando no blog com fotografias e trabalhos. A construção do mural na escola teve a responsabilidade dos alunos mais novos do ensino secundário. Foram eles, com o apoio dos docentes, que organizaram o desenho e a estrutura do mural, participando activamente na sua construção, que foi concluída já no período de férias dos alunos.

Resultats/Expected Outcomes/results

É possível tornar um programa de conteúdos aborrecidos para os nossos alunos num projecto de educação artística de intervenção? Sim, é! Neste processo podemos utilizar diferentes etapas como a descrição, a evocação do contexto e a interpretação. A actividade do Tijolo Parade, no contexto de um projecto bem mais alargado que tem sido o Arts&Culture, mais do que celebrar um aniversário e um percurso de uma escola, tem contribuído para estreitar as relações de um grupo de alunos que nem sempre tem uma relação fácil com a escola ou entre si. Tijolo Parade não celebrou só uma festa, celebrou as diferentes possibilidades da investigação em educação artística, o debate sobre o multiculturalismo, o individualismo, a realização prática de uma actividade e um sentido de pertença a uma instituição que através de uma actividade conseguiu congregiar diferentes participantes: alunos e professores, toda uma comunidade e diferentes instituições, (a Câmara Municipal de Leiria, a Junta de Freguesia de Maceira, a empresa Preceram que cedeu os tijolos) para além das portas da escola.

Consideramos que apesar de em dois anos de projecto termos visitado diversos museus de tipologias diferentes, incidindo nos museus de arte moderna e contemporânea, teria sido muito positivo ter visitado ainda mais museus ou ter visitado de forma mais contínua os mesmos museus. Não o fizemos por questões económicas, mas também por dificuldades que se prendem ao facto da escola se situar na zona centro do país, longe das principais cidades, onde se encontram certos museus. Consideramos, no entanto, que o trabalho realizado com os alunos na preparação da visita, antes desta e a análise e reflexão após a mesma, foi extremamente salutar, permitindo que os alunos passassem a ter um diferente interesse pelas instituições museológicas e os seus acervos. Tentamos contactar os serviços educativos dos museus visitados atempadamente e alertar os educadores para a dinâmica do projecto sublinhando de que modo é que o acervo poderia ser útil para os alunos. Esta relação com os museus resultou de forma muito positiva e útil.

Apesar de termos tido o apoio da direcção da escola na cedência de materiais e organização de todas as actividades, bem como na relação estabelecida com as diferentes instituições, não foi fácil desenvolvermos este projecto durante estes dois anos, num contexto de avaliação de professores extraordinariamente crítico e tremendamente competitivo. Sentimos inúmeras vezes “forças de bloqueio” dentro da própria escola, não só através do impedimento de certas pessoas responsáveis de certas estruturas por não darem a devida importância ao projecto ou nem sequer o divulgarem junto da comunidade educativa ou termos ouvido comentários pouco construtivos. Porém, o projecto desenvolveu-se nas suas diferentes fases com a força e a motivação dos alunos, dos professores e funcionários que souberam valorizar o processo motivando e sublinhando críticas construtivas. Foi no historial de 25 anos de escola, o projecto mais divulgado a nível nacional e internacional, tendo sido apresentado em quatro continentes. Destacamos as docentes Otilia Lopes e Solange Santos, bem como a Psicóloga da escola, Carla Calhau que durante dois anos colaboraram intensamente no projecto. De colegas nacionais e estrangeiros, de escolas secundárias e universidades, de investigadores, sentimos um apoio desmedido e o reconhecimento de um trabalho que quis apostar na qualidade, no rigor científico e pedagógico.

E que interpretação fazemos do Tijolo Parade? Que apreciação fazemos de acordo com a nossa educação e experiência pessoal? O Tijolo Parade, com a exposição no Castelo de Leiria, saiu as portas da escola, levando os alunos a reflectirem sobre um novo sentido de responsabilização e de reconhecimento sobre aquilo que realizam a partir da sala de aula pode adquirir uma diferente importância e projecção no contexto social e comunitário. Um exercício de sentido crítico, debate, trabalho prático foi realizado no projecto Arts&Culture face ao programa de História da Cultura e das Artes e da disciplina de Área de Integração, auxiliado pela investigação/debate que os

alunos realizam, o contacto com os artistas, visitas a museus e outras instituições e que resultou posteriormente num trabalho de realização prática na escola. Consideramos que no decorrer do segundo ano do projecto, a abordagem dos alunos face aos conteúdos foi diferente, bem como aos problemas da própria escola, turma ou “fora portas”, a análise crítica em relação ao seu país e às diferentes questões sociais, que foi patente na actividade do “Tijolo Parade”. O exercício da “interrogação” iniciado em 2009 foi lentamente interiorizado constituindo uma prática frequente, que se observou através da relação de pertença que os grupos turma adquiriram e pela forma motivadora e activa como reagiram às propostas do projecto ou as sugestões que muitas vezes partiram dos próprios alunos e a sua participação. Consideramos também que, se por um lado, a atitude de certos docentes da escola revelou ignorância sobre o que é a educação artística e sobre a importância que deve ser atribuída, não só à relação entre artistas e alunos, como a relação entre a escola e diferentes instituições, nomeadamente os museus, por outro lado, diversos outros docentes demonstraram que sendo ou não sendo docentes de artes podem participar activamente e de forma positiva e construtiva, contribuindo de uma forma objectiva para o ensino e aprendizagem. O Tijolo Parade, não sendo um projecto perfeito, nem tendo havido a pretensão de alcançar a perfeição ou de criar novas teorias ou dogmas de educação artística, foi porém um testemunho do que é um exercício de reflexão sobre uma escola ou uma atitude diferente de participação na sociedade.

Blog

<http://artscultureglocal.wordpress.com>

<http://www.youtube.com/watch?v=KIudkRt3Ew8>

Bibliografia

- ACASO, Maria Lopez-Bocsh . (2009). *La Educacion Artistica no son manualidades*. La Catarata.
- ALMEIDA, Ana. (2008). “A curadoria de identidades na Era da globalização” in *Idearte - Revista de Teorias e Ciências da Arte* | Vol. 4.
- BARBE-GALL, Françoise. (2009). *Cómo hablar de arte a los niños?* Ed. Nerea.
- BOWLES S and Gintis H. (2002). “Schooling in Capitalist America Revisited” in *SocEd* 75 1.
- CLIFFORD, James.(1988).*The predicament of culture*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- ELLIOT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- EFLAND, A. D.; Freedman, K. e Stuhr, P. (2003). *Educación y el Arte Posmoderno*. Barcelona. Paidós.
- EFLAND, Arthur, D (2002) *Art & Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York & VA: Teachers College Press & National Art Education Association.
- EISNER, E. (2003). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la consciencia*. Barcelona.
- GEAHIGAN,G. (2000). Critical Discourse and Art Criticism Instruction, *Journal of Art and Design Education*. Vol. 19. Nº1. Pp64-71.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona.
- HUGHES, A. (1993). “Don’t judge Pianists by their hair” in *Journal of Art and Design Education*. Vol. 12, nº 3, pp279-289.
- PEREIRO, Xerardo. (2006). “Globalização e Museus: Relações transfronteiriças”, em Ecomuseu do Barroso (ed.) in *Actas das XVI Jornadas sobre a função social do museu*. MINOM Movimento Internacional para uma Nova Museologia. Montalegre. Ecomuseu do Barroso. Câmara Municipal de Montalegre.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- SLEETER, C. E., & Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review*, 57 (4).

Art i sostenibilitat

Projecte educatiu

Roser Oduber Muntañola

CACIS. Centre d'art contemporani i sostenibilitat de El forn de la calç

CACIS inicia les seves activitats a l'any 2008 com a centre de producció i projecció de l'art contemporani integrant art, història, tècnica, natura i ecologia, aprofitant l'entorn dins del que es situa i, donant projecció a noves vies d'expressió i pensament amb un projecte educatiu que s'aprofita de les instal·lacions, medi natural i treball dels artistes residents al centre per formar en la percepció, observació i experimentació per arribar a desenvolupar capacitats d'expressió artística.

El projecte s'assaigat amb alumnes des de 3 fins a 18 anys amb diferents models d'aprenentatge i també en adults. Actualment s'estan programant activitats per treballar amb poblacions amb diferents minusvalies.

Introducció

“Nuestra capacidad para transformar la Tierra ha promovido la ilusión de que controlamos la naturaleza, de que de algún modo, estamos separados de ella (...). En la actualidad, nuestra supervivencia como especie depende de la capacidad que tengamos para adaptar nuestro entorno a nuevos procedimientos. La solución a este tema, fundamental en nuestra época, determinará nuestra viabilidad como especie. Debemos adaptar nuestras instituciones y nuestros edificios, paisajes y asentamientos a este objetivo”.

Anne Whiston Spirin “Architecture in the Landscape: twoaerd a Unified Vision” en Landscape Architecture, 80, agost de 1990

El món on vivim es caracteritza per les múltiples interconnexions a nivell global en el que els fenòmens físics, biològics, psicològics, socials, culturals, polítics, econòmics i ambientals, són tots recíprocament interdependents. La realitat, per tant, és cada cop més complexa, fet que fa més difícils els processos metodològics per a conèixer-la en profunditat. La recerca científica clàssica i tradicional resulta limitada i insuficient alhora d'abordar aquestes noves realitats. Per a descriure aquest món de manera adequada necessitem una perspectiva més àmplia, holista i ecològica, una perspectiva on és necessària una nova visió de la realitat, un nou paradigma, és a dir, una transformació de la nostra manera de pensar, de percebre, de valorar i de veure el món.

Des de CACiS som conscients de la realitat d'un món en Xarxa, on les fronteres són cada vegada més primes i el intercanvi de coneixements més necessari per una recerca amb millors resultats.

L'objectiu educatiu de CACiS és apropar al públic la Natura que ens envolta com a observadors actius d'una realitat canviant que ha de servir de manera sostenible a les properes generacions. El llenguatge artístic contemporani permet relacionar diferents camps d'actuació on el paisatge es transforma en un fil conductor de relacions educatives entre creadors i públic.

Projecte educatiu

Actualment l'exposició aconsegueix una gran efectivitat en els esquemes de creació i producció, tot afavorint un bon marc de visibilitat, però esdevé menys efectiva des d'uns paràmetres de recepció per part d'un públic que, normalment, no es troba preparat per a l'experiència crítica que aquesta ofereix. Aquesta fissura inicial fa que les estratègies educatives corrin el perill de caure en sistemes de transmissió deutes de ritmes propis de l'ensenyament acadèmic, on el públic aprèn allò que el museu diu, sense més marge de maniobra. És cert que l'exposició ofereix una lectura crítica de l'entorn, que apunta altres models possibles d'interpretació de la realitat, que afavoreix una posició política però, al cap i a la fi, el públic continua trobant-se amb problemes i dubtes davant de l'esdeveniment artístic. De fet, en mostrar-se tancada quan l'usuari la rep, l'exposició només sembla que permeti un accés unidireccional que fa que sigui difícil establir nexes dialectals entre art i públic .

De totes maneres, el distanciament present entre art i societat no s'ha de centrar únicament en la lectura expositiva. Una part dels problemes de comunicació entre la pràctica de l'art i el públic són visibles també des d'un acostament desconfiat per part d'aquest. La falta de costum, l'ampliació de coneixements des de la comoditat o cert accés a la cultura des de la recerca d'un elitisme sense profunditat fan que, l'aproximació social a l'art actual no sigui massa fructífera.

CACIS creu que s'ha d'obrir noves vies de treball on les posicions s'acostin entre elles i es fomentin models d'alteració dels ritmes d'aprenentatge bidireccionals, on la relació lineal del museu com a emissor i el públic com a receptor, sigui substituïda per una estructura horitzontal on els diferents rols es fusionen constantment.

CACIS presenta un model d'accessibilitat a l'art contemporani amb un exercici d'experimentació on la pràctica artística genera un discurs crític al voltant de la realitat, i no des de la realitat artística, sinó des de la del públic mateix, des de d'una voluntat educativa, com un camí d'actuació.

Per assolir aquest contacte directe amb els diversos agents CACIS treballa des del intent de definir-se com a nou espai de relació dins l'esfera pública, amb la qual cosa s'adreça a una gran multiplicitat de públics que requereix contextos de lectura específics.

Dins del context educatiu CACIS planteja diferents vectors d'actuació educativa:

- Educació i models d'aprenentatge des del format expositiu
- Educació i models d'aprenentatge des de l'experimentació
- Educació i models d'aprenentatge des de la recerca

Educació i model d'aprenentatge des del format expositiu

Visites a les exposicions

CACIS dins de la seva programació d'exposicions temporals presenta recorreguts i debats dirigits per autors i autores crítiques que fan servir les seves obres per reflexionar sobre la realitat mundial i els desequilibris d'una societat global . Una visió prèvia al contacte directe amb les exposicions que es reforça amb diferents possibilitats de treball posterior.

Presentacions –Tallers

Des de la voluntat de generar espais d'intercanvi i assaig, CACIS proposa una programació de tallers pràctics al voltant de la noció d'educació des de l'àmbit artístic lligats a les exposicions temporals.

Aquests tallers tindran una durada d'un matí ampliable, en funció de l'artista i de la proposta particular de cada grup.

Adreçat a estudiants de primària, secundària, batxillerats, escoles d'art i grups d'adults.

Objectius

Els principals objectius són :

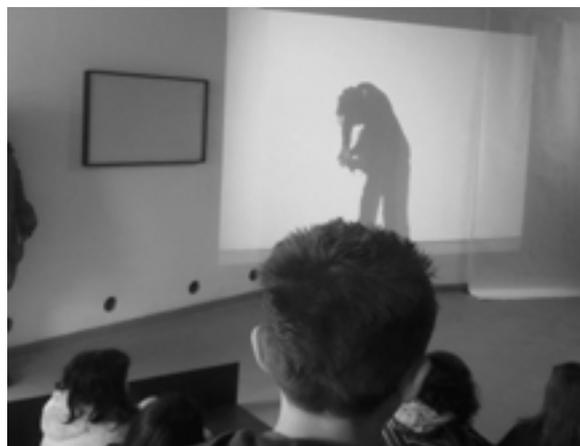
- Estudiar i entendre els aspectes fonamentals de l'art contemporani a partir de l'anàlisi i compressió de l'obra d'un artista que treballa amb la Natura com element de reflexió i creació crítica.

- Observació de l'entorn.

- Utilitzar els elements naturals de forma sostenible en la pràctica de la creació.

- Aprendre a veure i valorar les obres pròpies i les de l'entorn.

- Unificar els continguts teòrics en les activitats pràctiques.



Presentació de l'exposició de Balanza

Educació i model d'aprenentatge des de l'experimentació

Aquest model d'aprenentatge vol apropar a l'observador de manera activa a l'experimentació com a element fonamental de l'art contemporani.

La Identitat de Centre El Forn de la Calç amb criteris de sostenibilitat, ciència i art vol que la seva principal tasca sigui d'incentivar i difondre la creativitat artística del nostre temps així com facilitar-ne la recepció. Crear un espai per a la cultura de qualitat obrint canals d'accés i de difusió per tal que aquesta pugui arribar al màxim nombre de públic.

Treballar com a laboratori de comportaments de recerca científic-artístics obert a les experiències canviants del món i als llenguatges que les fan visibles.

Un indret obert al pensament creatiu. Necessàriament compromès amb la ecologia i la sostenibilitat, amb la informació i l'educació sobre els llenguatges i discursos contemporanis.

Establir ponts de comunicació entre diferents àmbits de coneixement tecnocientífic i artísticohumanista cap a una reflexió que doni cabuda als reptes actuals.

Dins d'aquest apartat CACIS ofereix dos mètodes d'experimentació:

- L'experimentació amb materials obtinguts de la natura.
- L'experimentació amb criteris de sostenibilitat.



Treballs amb movils

L'experimentació amb materials obtinguts de la natura

L'experimentació com naturalistes basada en l'observació i anàlisi de la natura.

L'experimentació com geòlegs basada en l'anàlisi dels minerals.

L'artista contemporani utilitza materials que troba a la natura per incorporar a la seva obra (instal·lació, fotografia, escultura...). El naturalista romàntic del segle XVIII, que recollia sistemàticament tot allò que era motiu d'anàlisi i documentació es transforma al segle XXI en l'artista crític que recull tot allò que vol fer servir en la seva expressió plàstica. (informalisme, Land Art ...)

L'artista contemporani experimenta amb objectes, minerals, tecnologies, amb tot allò que troba fortuïta o intencionadament, amb l'objectiu de créixer i nodrir les seves necessitats de crear, expressar i/o comunicar el seu pensament.



Treballs amb materials naturals amb Sharon Kallis
(Canada)



Projecte Nius amb Helenne Lafond (França)

L'experimentació amb criteris de sostenibilitat

El compromís de CACIS amb l'ecologia fa necessari aquest apartat. L'experimentació amb criteris de sostenibilitat obre un ventall molt ampli dins de la practica artística i l'arquitectura.

Des de la visió crítica dels artistes que amb la seva obra fan una acció reivindicativa fins els actuals discursos que treballen amb l'experimentació de nous materials i noves propostes més sostenibles. L'artista contemporani esta compromès amb la situació del món i de la natura.

L'experimentació pràctica s'ofereix en forma de tallers, seminaris o conferències que les escoles o grups de visitants poden fer durant tot l'any vinculades o no als diferents actes que es fan al centre dins de la seva programació.



Tallers de movils

Tallers d'experimentació i natura



Instal·lació de l'exposició de Stefan Cools (Holanda)

Tallers basats en l'observació de la natura, la flora i la fauna de manera activa amb ulls de naturalista. Els participants recolliran materials, faran dibuixos, escoltaran i sentiran tot allò que en l'època estacional es pugi fer de manera respectuosa de la natura. Amb la finalitat de fer un obra d'art contemporani.

Tallers de la natura formen part del programa educatiu que Cacic presenta a les escoles adreçats als cicles infantil, primària i secundària.

La natura com a font de inspiració i objecte d'observació ha estat al llarg dels segles un element constant a l'obra de molts artistes. Les noves generacions de creadors, conscients de la degradació i futur de la naturalesa, són més crítics a l'hora d'expressar i mostrar-la .

La utilització d'elements de la natura com a materials, les intervencions en la pròpia natura o l'observació de l'entorn natural formen part dels objectius dels tallers que es poden fer a Cacic El Forn de la Calç.

Tallers d'experimentació i sostenibilitat

Dins d'aquest taller es treballarà amb l'experimentació de nous materials arquitectònics i amb les construccions tradicionals de la comarca que recullen en la seva realització elements de sostenibilitat i eficiència energètica. (La pedra seca i les barraques de vinya)

Dins d'aquest apartat es podrà estudiar la reconstrucció dels Forns de la Calç amb criteris bioclimàtic



“Seif portait” de Stefan Cools.
Instal·lació al bosc de CACiS (any 2010)

Transport art

Transport Art és el viatge d'un artista des de Cacic a les escoles, centres d'art o d'altres espais de difusió culturals. Dins del seu equipatge hi ha tot allò que forma part de la seva obra i que ha vist o trobat pel camí per fer un treball col·lectiu.

Aquesta activitat vol apropar l'espectador al procés creatiu, als itineraris comuns entre diferents territoris. Entre el món rural i el món urbà.

CACiS ha realitzat diferents projectes de treball amb artistes i Centres Educatius L'artista **Hélènd Lafond** ha treballat amb els alumnes de segon de batxillerat artístic de l'IES Lluís de Peguera de Manresa i els alumnes d'ESO de l'Escola Vedruna d'Artés dins de El Projecte Nius.

Amb **Raymon Watson** i les escoles Riu D'or de Santpedor, Collbaix de Sant Joan de Vilatorrada , Ceip Doctor Ferrer i l'Escola Vedruna d'Artés s'ha participat al projecte Belfast Flags.



Participació al projecte Cubic de Roser Oduber (Escola Vedruna d'Artes)

Resum d'activitats realitzades des de l'any 2008

Des de la seva apertura al Maig del 2008 CACIS ha rebut visites de diferents escoles i Instituts amb un ampli ventall d'edats per experimentar amb el projecte inicialment concebut i afinar les eines de treball.

Curs 2008/09

Tallers vinculats a les exposicions temporals de:

Àngels Freixanet (escultura): Escola vedruna d'Artés cursos de cicle superior de primària , 5è i 6è (60 alumnes)

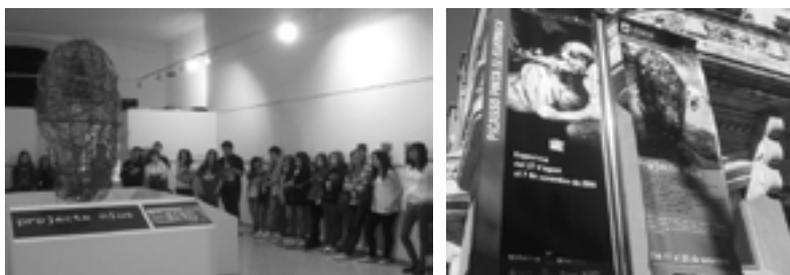
Eva Soto (Instal·lacions): Escola Ceip Riu d'Or de Santpedor (1er i 2on de primària), Escola Mare de Déu del Pilar de Manresa (P3, P4 i P5), Escola Vedruna d'Artés (1er,2on,3er i 4art d'ESO) (250 alumnes)

Curs 2009/10

Tallers vinculats a les exposicions temporals de:

Hélènd Laffond (escultura): Institut Lluís de Peguera de Manresa, 2on de Batxillerat artístic. Hélènd Laffond l'artista i els alumnes de segon de batxillerat artístic del IES Lluís de Peguera de

Manresa varen treballar durant el curs 2009/10 en “**el Projecte NIUS**”, Projecte amb el que els alumnes de batxillerat i l’artista han realitzat un estudi de creació i recerca per la realització d’un Niu de gran format que resta exposat a CACIS (obra permanent)



Exposició al ESPAI 7 de Manresa del Projecte Nius

Aquest procés de treball i el seu recorregut fins arribar al treball final es va exposar a l’**Espai 7** de Manresa al mes de setembre de 2010 en una exposició dels treballs realitzats pels alumnes, amb dibuixos i maquetes que il·lustren el recorregut fet per ells fins el darrer pas que ha estat l’obra feta a CACIS.

Durant el mes de gener de 2010 Hélène Laffond va treballar el projecte Nius amb l’escola Vedruna d’Artés per la realització de mapa-niu d’Artés amb els alumnes de secundària, dins de la línia de treball del **Transport art**. El resultat del treball resta exposat com un mural a l’escola.

El projecte Nius ha estat un treball on també han intervingut altres escoles a part de les anteriors; Ceip Josep Orriols de Moià i Ceip Coll Baix de Sant Joan de Vilatorrada amb més de 400 alumnes

Transport Art

El viatge d’un artista des de CACIS a les escoles, centres d’art o d’altres espais de difusió culturals.

Al **Maig/10** l’artista **Raymond Watson** (Belfast- Irlanda) amb el seu Projecte Belfast Flags va treballar amb les escoles Ceip Riu D’Or de Santpedor, L’escola Vedruna d’Artes i l’escola Doctor Ferrer d’Artés amb una participació de més de 1000 alumnes en total.



Raymond Watson i el Projecte Belfast flags

Tallers d’estiu 2010

Durant els mesos d’estiu el Centre ofereix els tallers d’art a la Natura adreçats als cicles infantil, primària i secundària.

Juliol /10. Treballs al bosc cercant l’obra d’autor com Oteiza, els nens i nenes han treballat tallers amb la Natura com element de recerca i experimentació. (74 nens)

Curs 2010/11

Tallers amb artistes residents

Sharon Kallis (Canada) (Instal·lacions al bosc) Durant el primer trimestre es varem realitzar tallers amb la participació dels alumnes del batxillerat artístic del IES Lluís de Peguera, que varen aprendre a treballar amb materials del bosc per arribar a fer estructures geomètriques de grans

dimensions, que l'artista va incloure en els seus treball que restan exposats a les instal·lacions de CACIS

Sharon Kallis (Land art, Canada), Mariona Vilaseca (Instal·lacions, Catalunya), David Gowman (Music, Canada), Parinama (Performance, Catalunya). Tallers varios al mes d'Octubre amb les Escoles Josep Orriols de Moia i Vedruna d'Artes, amb la participació de mes de 120 alumnes



Fotos de les visites a les instal·lacions de CACIS i treballs amb el xilofon primari construït per David Gowman.

Balanza (Instal·lacions- walking scape, La Rioja) Treballs d'Art i Natura i interpretació de l'obra de l'artista amb IES Piu Font i Quer (2on d'ESO) i l'Escola Joaviat de Manresa (1er d'ESO) (200 alumnes)



Visites i treballs de movils

Colectiu Post-01. Treball amb l'obra per els alumnes de primària de l'escola l'Espill de Manresa que també van fer tallers relacionats amb l'art, la natura i els minerals.

Dins del programa educatiu de CACiS les escoles poden triar diferents temàtiques totes elles relacionades amb la cultura, l'art i la natura.

En aquesta visita l'escola va vole gaudir d'un dia en plena natura tot jugant amb la geologia, minerals, terres i pigments que van fer dels tallers un assaig del procés artístic i una aproximació als llenguatges del pensament contemporani;

- Un treball individual on cada nen/a va experimentar amb els pigments fent un petit "action painting".
- Un treball col·lectiu basat en l'obra de **Richard Long** "A line Made by Walking" Una Acció conjunta on els nens i nenes van fet cercles efimers amb calç sobre la gespa, signes que desapareixeran quan plougui o la herba torni a créixer. Un obra situada a camí entre l'escultura, la performance i l'arquitectura del paisatge. El fonament d'aquestes obres, el gest o acció fet en un espai natural, sense temps, un paisatge eternament primordial, on la presència de l'artista constitueix per ella mateixa un acte simbòlic. Un treball que va acompanyat per una preocupació ambiental i ecològica. Els treballs d'aquest autor són una acció de protesta on la natura és la Terra Mare inoblidable que permet dibuixar figures, moure pedres, caminar però no transformar-la radicalment. Els seus treballs estan molt impregnats de la cultura celta.



Accions de walking scape

Taller PERCEPCIONS. Els alumnes de tercer i quart de primària de l'escola Riu D'Or de Santpedor van fer un viatge pels sentits. Amb el nom "PERCEPCIONS" els alumnes treballen els sentits a la natura des de l'aproximació i cura del nostre entorn. Durant la primavera es poden escoltar i percebre les sensacions del despertar, després de l'estació hivernal, de les plantes, animals i, tot comença a viure el moment més important de l'any . Espectadors actius d'aquest procés els humans hem de ser respectuosos i oberts a la realitat canviant amb la voluntat de no pertorbar i d'ajudar a que aquest equilibri sigui inalterable.

L'observació auditiva on els nens i nenes amb els ull tapats han d'escoltar amb silenci el so de la Natura. Despres cada nen/a ha de descriure que sent i interpretar sobre un paper i amb el seu cos el moviment.

La percepció de formes i textures per realitzar un mosaic que representi un moviment, fet amb plantes i branques. D'aquesta manera fem el pas següent a la percepció dels nostres sentits: observació + estímul + reflexió = creació. Aquest procés forma part del mètode de treball de molts artistes.

El principal objectiu és que els nens i nenes tinguin una postura respectuosa amb el seu entorn i siguin conscients de que formen part activa de la Natura com a membres protectors i artistes.



Taller PERCEPCIONS 100 alumnes

Tallers d'estiu 2011

Irene Cortes (Filmmaker, Canada-Suecia) La artista resident va participar en diferents tallers de walking scape per interpretar la natura i construir una historia que fos l'eix del seu projecte Thinkig Utophia. Es varem preparar diferents escenaris amb materials naturals i finament la contrucció d'una cupula geometrica amb canyes i agermanada amb un grup d'arbres en creixement.

Estudios críticos en payasería: Aportaciones a la intervención social del payaso postmoderno

Melissa Lima Caminha

Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona

Resumen

Este trabajo inicia un planteamiento en torno a las prácticas discursivas y los modos de representación del payaso moderno, con el objetivo de aportar una crítica “clownstructiva” a los proyectos de intervención artística realizados por payasos y payasas, en diversos contextos sociales en América y Europa. La finalidad de este trabajo es iniciar una reflexión en torno a la construcción del “mundo clown” y la “identidad payasil”. Para esto, vengo analizando diversas “tecnologías del clown”, y poniéndolas bajo un paradigma *pos* que amplíe mi mirada como payasa-educadora-investigadora comprometida con un “proyecto político clown” de amor, justicia, igualdad social y democracia. El intento es “desnaturalizar y deshacer” el payaso, proponiendo un “payaso postmoderno y postcolonial”, que pueda ir más allá del paradigma modernista de la Ilustración bajo el cual fue creado, institucionalizado y mantenido hasta hoy. Además de un ejercicio “declownstructivo”, también apunto algunas estrategias que juzgo interesante adoptar como forma de “descentralizar la cultura payasil”, ampliando y consolidando una agenda política de colaboración continuada con otras formas y sujetos cómicos y paródicos, los cuales no se encuentran en el “centro cómico” formado por el “mundo clown” y su “gran y respetable público”.

Introducción

Este trabajo es parte de mi proyecto de investigación doctoral, el cual estoy desarrollando en el programa de Arte y Educación de la Universidad de Barcelona. Se trata de construir una mirada crítica en torno al “mundo clown” y la identidad clownesca, con el objetivo de contribuir para los proyectos de intervención artística, social y política que nosotros, payasos y payasas, venimos realizando en diversos contextos y espacios.

La expresión “estudios críticos” revela mi intento de realizar una aproximación interdisciplinaria para reflexionar sobre las “tecnologías del clown”, es decir, el conjunto de técnicas, discursos, representaciones y espacios mediáticos que payasos y payasas utilizan para desarrollar su labor espectacular, pedagógico y político. (Lauretis, 1994; Foucault, 1990). Creo que tales tecnologías hacen posible la existencia de una “cultura payasil” como una comunidad de artistas que guardan un sentido de identidad y un sentimiento de pertenencia muy fuerte al “mundo de los payasos” y la gran “clownnarrativa” que dio base a este constructo.

Ese artículo en particular consta de planteamientos y reflexiones en torno a las prácticas discursivas y los modos de representación del payaso moderno, es decir, de una categoría artística que surge en la época moderna, asumiendo, representando o aproximándose a un ideario Ilustrado en torno al sujeto, al arte y a la ciencia. Un payaso que reclama una identidad “original, esencial y auténtica”; un payaso reconocido como principal arquetipo de un “mundo cómico” construido e institucionalizado dentro de una genealogía patriarcal; de un payaso mitificado como símbolo de un humanismo eurocéntrico Ilustrado.

Algunas de las cuestiones que aquí planteo son: ¿Qué es el “mundo clown”? ¿Cómo,

dónde y por quién se viene construyendo? ¿Es posible hablar de “tecnologías del clown” y de una “cultura payasil”? ¿Cuáles son esas tecnologías y cómo operan en la construcción de la identidad clownesca? ¿Qué identidades están al margen, oscurecidas y/u olvidadas en el “mundo de los payasos” y su “gran y respetable público”? ¿Cómo repensar una agenda artística y política más inclusiva en torno a los proyectos artísticos y sociales de los payasos?

Este trabajo inicia una revisión crítica del arte del payaso desde los planteamientos arriba elaborados. Así que en el primer apartado haré un breve abordaje sobre el “mundo clown”, presentando algunas consideraciones que vengo tejiendo en torno al discurso que conforma la construcción de la identidad del payaso. En este primer momento reflexiono sobre el “mundo clown” como una realidad construida bajo el paradigma de la modernidad y desde una genealogía eminentemente patriarcal. Aquí apunto algunas “tecnologías del clown” que operan en la construcción de la identidad del payaso, contribuyendo a la creación de una identidad un tanto fija del clown, seguidora de una lógica expresiva y esencialista en torno al sujeto cómico.

En el segundo tópico trato de la payasería femenina como un movimiento artístico reciente. Un nuevo lugar de contestación de “mujeres clowns”, que a pesar de estar cada vez más concreto en el espacio espectacular y social, aún sufre con la discriminación implícita del “mundo clown” y de un público machista, aún cargado de prejuicios contra la mujer como sujeto cómico. Aquí son presentados testimonios y opiniones de algunas payasas y teóricas, revelando los dilemas y dificultades de la performance cómica femenina.

Y para finalizar, traigo el concepto de “performatividad” de la filósofa americana Judith Butler, así como sus reflexiones en torno a la “parodia”, como una forma de aportar al mundo clown herramientas conceptuales que amplíen la comprensión de las “clownstrucciones” en torno a la identidad payasil, con hincapié en los constructos de género. La idea aquí es ofrecer un soporte teórico para “desnaturalizar y deshacer” la identidad del payaso como expresión de una esencia, y reconocerla como un conjunto de actos performativos, ritualmente repetidos e institucionalizados. Luego también apunto posibles estrategias “declownstructivas” que contribuyan para la descentralización de la comicidad clownesca y la visualización democrática de las diversas manifestaciones cómicas y paródicas no reconocidas ni legitimadas en el “mundo clown” y su “gran y respetable público”.

Para tejer las consideraciones de este artículo, estoy inicialmente emergiendo en un proceso comprensivo en torno al “mundo clown”. Yo diría que la metodología que estoy desarrollando en esta parte del proyecto parece ser una etnografía por el “mundo de los payasos”, en sus diversos espacios de formación y representación. Así que lo que estaré escribiendo es fruto de un campo de experiencias anteriores y contemporáneas al comienzo de esta investigación, en un espacio que es al mismo tiempo histórico, memorial, narrativo, virtual, visual, literario y performativo. Tales experiencias estarán aquí recontadas a través de una mirada crítica performativa, de una payasa-investigadora novel, en proceso de formación, quizás “briclownera”. (Kincheloe y Berry, 2004). Una investigadora que sufre de la síndrome del *payasus academicus*, y que intenta dar cuenta de un proceso cuestionador y reflexivo desde la reconstrucción de mis memorias y de las observaciones y narraciones que he construido y continuo construyendo como eterna aprendiz de clown, asistente de diversos talleres y cursos de payasos; como payasa-performer; como espectadora de películas, piezas y performances de payasos; como participante en las redes sociales en las cuales nosotros, payasos y payasas, nos auto-identificamos como tales, desde narrativas, imágenes y otros intermedios multiMIXmedia que configuran discursos en torno a nuestra identidad clown. También estoy realizando una revisión de la literatura sobre el arte de la payasería; un estudio interdisciplinario “pos”, basado en las teorías postcoloniales, feministas, *queer*, estudios de performance, estudios del cuerpo y cultura visual; bien como algunas teorías de

la risa y comicidad que alimentan la labor de muchos payasos que trabajan tanto en espectáculos como en proyectos de intervención social.

Este estudio refleja un intento de contribuir para una deconstrucción del payaso moderno, “desnaturalizando y deshaciendo” la identidad clownesca. (Butler, 2001, 2006). Eso significa echar una mirada crítica sobre el imaginario que la imagen del payaso lleva consigo en intervenciones sociales, así como en la media, cine, tv, internet y propagandas. Propone indagar acerca del origen blanco, falo y euro céntricos de la estética y poética del clown moderno, que parece orientar y homogenizar una parte significativa del imaginario cómico y paródico en todo el mundo occidental. Busca permitir, rescatar y legitimar otras formas cómicas y paródicas, como las performances de las vestidas, drags, demás identidades transgénero y otras manifestaciones culturales. Cuestiona como, que performances y cuales cómicos son legitimados como payasos, bien como los contextos dónde son legitimados a actuar. Replantea y reconsidera la lógica metafísica de construcción del sujeto moderno, y consecuentemente del clown moderno, y sus conceptos en torno del “yo”. Comprende la realidad como constituida por el discurso, y no pre-existente a él. Considera la comicidad tanto en su potencial subversivo como en su riesgo de mantenimiento del *status quo*. Busca repensar estrategias subversivas basadas en colaboraciones continuadas con sujetos marginados y olvidados por el “gran y respetable público”, como se suele decir en los espectáculos circenses en Brasil.

Este trabajo trata así del arte de la payasaría en su dimensión política. Repensar la construcción y representación del “mundo clown” implica cuestionar parte del discurso y práctica de nosotros payasos y payasas, principalmente en relación al compromiso social y político que muchos payasos asumen como componente integrante de su identidad.

EL “MUNDO CLOWN”, creación específica de la modernidad...

El “mundo clown” parece ser hoy una expresión usada por payasos y payasas de toda América y Europa para designar una comunidad de artistas unidos por técnicas, representaciones, discursos y principios socio-políticos comunes o afines. Tomada como una realidad al revés, el “mundo de los payasos” se organiza bajo un discurso subversivo, alternativo a la estructura social jerarquizada. Un mundo articulado en torno a ideales de amor, paz, justicia social y democracia. En el “mundo clown” todos los payasos son “hermanos” y hacen parte de una misma “familia”. Como en las Fiestas y Carnavales de Bakhtin (2002) – autor de referencia para muchos payasos -, en el “mundo clown” las jerarquías son supuestamente rotas y una especie de “clownmunión” se pretende instaurada.

El “mundo al revés” de los payasos como que promete a sus “clownciudadanos” una existencia libre de los dictados de una moral represora. En muchos de los “rituales de iniciación” en la identidad clown, los aprendices son guiados a romper con las máscaras sociales y presentarse como “son de verdad”, en “su esencia más pura”, digamos así. Como explica el actor Ricardo Puccetti, payaso Teotônio, “la nariz roja es considerada la menor máscara del mundo, pero la que más revela”. (Caminha, 2006, 2011). Apoyada en algunas teorías de la risa, la “máscara clown” busca como que un efecto inverso, el del “desmascaramento”, más o menos como sugieren los filósofos Henri Bergson (2004) y Vladimir Propp (1992) en sus tratados sobre la risa y la comicidad. Un “desmascaramento” aparentemente vinculado a una propiedad expresiva de una sustancia y a una concepción esencialista del sujeto. (Caminha, 2011)

Al elaborar tipologías de risa según varios aspectos de análisis, Propp (1992) sugiere que la “risa de zumbaría” es aquella que más se encuentra en la vida y en el arte, y que está relacionada al “desmascaramento”, súbito e inesperado, de “defectos ocultos”, sean estos de carácter físico o

moral, es decir, en el cuerpo humano y en el comportamiento social. Y también Bergson (2004) hace referencia, aún que implícitamente, a este proceso de “desmascaramiento”, a partir de la ridiculización y del constreñimiento que generan la risa, y que sirven como una especie de “burla social”, que “corrige y pune” la sociedad de sus “defectos”. El filósofo francés dice que el mecanismo del cómico y de la risa necesitan como que “una anestesia momentánea del corazón”, en referencia a la insensibilidad y el sentimiento de superioridad del sujeto riendo en relación aquel o aquella que fue objeto de la risa. El sujeto riendo, al reír, pune y revela los defectos de la sociedad. Bergson cree que el mecanismo del cómico está relacionado a una especie de “rigidez mecánica”, por la cual los sujetos, al incorporar ciertos hábitos adquiridos, acaban por destruir la flexibilidad y maleabilidad atenta del cuerpo vivo. Así que “la risa castiga las costumbres. Ella nos hace intentar inmediatamente parecer lo que deberíamos ser, lo que sin duda acabaremos un día por ser de verdad.” (Bergson, 2004, p. 13)

La risa, vinculada así a este mecanismo de “desmascaramiento”, parece estar también relacionada a una propiedad expresiva, de revelación o descubierta de una sustancia, esencia o verdad que se intenta encubrir o mascarar en la vida social. En el ámbito de la formación y entrenamiento artístico, el “desmascaramiento” cómico pasa a ser comprendido como la búsqueda de la “sustancia de uno, del verdadero *self* o del *alter ego* del artista”. Un “desmascaramiento” articulado desde ejercicios escénicos que entrenan la “espontaneidad de la acción” del aprendiz. La “honestidad” y “sinceridad” de la actuación y del personaje funcionan como expresiones mediáticas del valor de la “autenticidad y originalidad del payaso”. (Caminha, 2011)

En mi itinerancia por diversos espacios del mundo clown, vengo observando como hay un registro discursivo emblemático de la identidad payasil. Uno en torno a la “espontaneidad” de la acción clownesca. Entrenar el “estado clown” de uno mismo está relacionado a la espontaneidad del cuerpo, en una acción “genuina, auténtica y representativa de la pureza, de la originalidad y de la esencia de cada uno”. Aunque haya una confusión entre el “estado clown” y el “ser clown”, parece prevalecer este último. “Ser clown” como un estado de desvelamiento del verdadero “yo” del artista, sin máscaras, sin fingimientos, de una persona “desnudada”, “natural”. “Ser payaso” como una actitud afirmativa de la identidad y la subjetividad original y primaria de uno mismo, como representación del “verdadero *self*, del niño, del viejo y del loco que hay dentro de cada uno”.

Esa psicologización del payaso, como un proceso a través del cual el artista no representa ni interpreta un personaje, pero pasa a serlo y vivirlo en la vida y en el arte, expresión genuina del “yo”, también es elaborada y/o apuntada por muchos artistas y autores (Burnier, 2001; Jara, 2007; Bolognesi, 2003; Lecoq, 2009; Peacock, 2009); entre otros. Ya en referencia a los primeros clowns del teatro elisabetano del siglo XVI, por ejemplo, Wiles (1988) así habla en relación al actor inglés Richard Tarlton, considerado por muchos “el primer payaso”: Está claro, entonces, que ninguna distinción absoluta se puede hacer entre Tarlton el hombre y los papeles que desempeñó en diferentes entornos (...) Esta fusión del hombre y su papel es una cualidad que los sucesores de Tarlton iban a retener”. (Wiles, 1987, p. 16)

Luego Arlequin y Pierrot vendrían a expresar y representar el “alter ego” de muchos artistas e intelectuales de las vanguardias modernistas europeas. De hecho, los representantes emblemáticos de la *commedia dell'arte*, pasaron a ser tema y motivo pictórico recurrente en las artes visuales (Watteau y Picasso), artes escénicas (Deburau, Diaghilev), música (Schoenberg, Stravinsky), poesía (Baudelaire y Laforgue) y cine (Chaplin), solamente para citar un pequeño número de ejemplos (Green y Swan, 1986). Posteriormente, las figuras del clown blanco y del augusto vendrían a componerse basándose en la “personalidad” y en la “lógica individual” de cada artista, bien como sus características físicas y corporales. (Bolognesi, 2003; Burnier, 2001).

El poeta Laforgue, probablemente como inúmeros otros artistas de su época y de la actualidad, decía identificarse con todos los Pierrots y Clowns. En 1882, escribió a un amigo: “¿A ti no te encanta el circo? Acabo de pasar cinco noches consecutivas allí. Los payasos me parece que han llegado a la verdadera sabiduría. Yo debería ser un payaso, pero he perdido mi verdadera vocación “ (Green y Swan, 1986, p. 27). La fascinación por la figura del payaso parece estar relacionada a un reconocimiento generalizado de que el payaso tiene la capacidad de representar la humanidad perdida de una sociedad corrompida por valores inhumanos. “En 1932 Pierrot encarnó al artista, todos los artistas, en toda la humanidad, fue el héroe emblemático de la sensibilidad.” (Ídem, p. 9)

Con el desarrollo de las vanguardias teatrales de los siglos XX y XXI, muchas escuelas y maestros – Jacques Lecoq, Philippe Gaulier, entre otras escuelas, programas y cursos -, eligieron el payaso como una especie de disciplina artística, justamente porque su entrenamiento proporciona a la persona una descubierta de las potencialidades individuales, únicas y singularidades de uno mismo. La búsqueda del “clown psicológico” o “clown personal”, como así denominan algunos artistas, pasó a ser una referencia no solamente para actores que desean ser payasos profesionales, pero para artistas que en general buscan enriquecer su performance escénica desde la descubierta del propio ridículo, grotesco, locura, de una especie de humanidad latente que vibra bajo la coraza de la insensibilidad impuesta por una sociedad injusta y desigual.

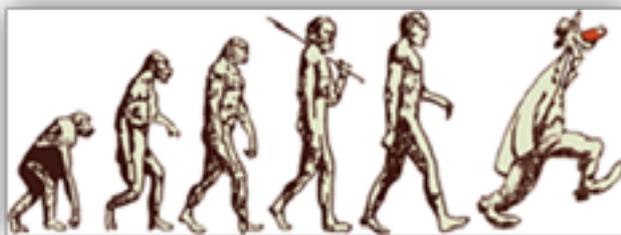
La lógica expresionista y los efectos terapéuticos del arte clownesco, derivados de un abordaje psicológico del sujeto, también constituyen ejes de principios y prácticas de “clown terapia” e intervención educativa. Inúmeros son hoy en día los payasos, profesionales de la salud y educadores sociales que se utilizan de la risa clownesca para realizar intervenciones sociales en los más diversos contextos, tales como hospitales, zonas de conflictos, comunidades en vías de desarrollo cultural, centros de detenciones, escuelas, iglesias, entre otros espacios. (Caminha, 2011; Carp, 1998; Esterri, 2004; Peacock, 2009). En los muchos cursos y talleres de formación en el arte del payaso, sea en contextos de formación artística como de intervención terapéutica y comunitaria, aún es posible encontrar una cierta promesa de rescate de la “humanidad perdida u olvidada”, a través del encuentro con el payaso que cada persona “lleva dentro de sí”.

En su itinerancia junto al circo, al teatro, al cine, Tv y otros espacios mediáticos de intervención y representación, el payaso logró también forjar un imaginario romántico e infantil. De hecho, la relación del payaso con el juego y la niñez se ha transformado en uno de los marcos identitarios más fuertes del clown moderno, que también carga consigo una poética de la ingenuidad y la inocencia del mundo infantil. Así que el payaso moderno se ha convertido también en un ícono de la infancia, ícono este difundido por todo el mundo desde la itinerancia del circo en los siglos XVIII y XIX, pasando por diversos espacios geográficos y mediáticos, y hoy también fuertemente representado por los payasos de hospital, cuyo trabajo ya se encuentra muy solidificado, reconocido y difundido en medio globo como terapia y medicina alternativa, principalmente en el área de la pediatría.

Ya habiendo reconocido el gran potencial terapéutico y pedagógico que el arte del payaso puede proporcionar a un nivel personal para artista, público y paciente (Caminha, 2006), en este trabajo el foco está dirigido a las construcciones que median el payaso como principal representante del “mundo cómico”. Entre estos constructos, me parece que el ideario de un humanismo romántico, infantilizado y esencializado acaban generando espacios marginales que deben ser rescatados por el “mundo clown”, de forma a ampliar sus referenciales cómicos y paródicos y no someter la performance e intervención clownesca a los dictados del “gran y respetable público”, sediento de un humanismo Ilustrado incorporado por el anti-héroe de la modernidad: el payaso.

Como forma de traer al debate la modernidad asumida por el payaso, traigo la siguiente

imagen, encontrada en el sitio electrónico de la *Escola de Palhaços*, de los *Doutores da Alegria* - grupo de payasos de hospital de Brasil, que además de ofrecer intervenciones terapéuticas en hospitales, también ofrece programas formativos en el arte del payaso para grupos y comunidades. Una ilustración similar a esta también puede ser visualizada en la página inicial de uno de los principales sitios electrónicos destinados al arte clownesco, el *Clown Planet*, portal de referencia para muchos payasos de España y Latino America.



Además de la sensación de graciosidad que la imagen imprime en un primer momento, debido a un intento paródico en relación a línea evolutiva del *homo sapiens*, arriesgaría decir que ella también refleja el payaso como símbolo representante de una cierta “humanidad”, “humanización” o “sobrehumanidad”. Pero una especie de “humanidad” elaborada por el “hombre blanco europeo” y sus pretensiones de un sujeto cómico universal, más sabio y más humanizado que otros sujetos. El tipo masculino representado en la línea de la evolución revela no solo la ya conocida genealogía machista del “mundo clown”, pero también apunta para un discurso revolucionario progresista, forjado bajo el ideario de la Ilustración y sus concepciones en torno al sujeto, a la identidad y a la humanidad.

De hecho, una de las mayores referencias del mundo clown, el bufón Leo Bassi, reconocido por su espíritu crítico y su activismo político, apoya su discurso y sus acciones performativas exactamente en la razón y el humanismo Ilustrados. Quizás también por eso el teatrólogo José Antonio Sánchez afirme que “Leo Bassi incorpora una contradicción: es un bufón ilustrado y se reconoce discípulo de Voltaire.” (Sánchez, 2007, p. 26)

El discurso Ilustrado de muchos payasos del “mundo clown” contribuye para mantener el payaso enganchado al ideario modernista del arte y de la ciencia, y sus pretensiones de representar un sujeto universal, pero ahora en el ámbito de la comicidad, del “mundo cómico”, sus principios, construcciones y arquetipos. De hecho, el payaso es considerado por muchos el principal arquetipo del “mundo cómico”, es decir, de un “mundo al revés” por lo cual las verdades son relativizadas, las jerarquías rotas o repensadas y las relaciones de poder reestructuradas de forma a proporcionar un estado “clownmunitário”, humano, de igualdad en el ridículo, el erro, el fracaso, el grotesco y otras construcciones. (Caminha, 2006, 2011) Pero como principal arquetipo y símbolo del “mundo cómico”, el payaso crea en torno de sí, desde sus espacios mediáticos y discursivos, un centro de visibilización privilegiado, bien como zonas de marginalidades, que juzgo merecer más atención por los profesionales de la payasería.

EL “MUNDO PAYASA”, un nuevo espacio de contestación...

En relación a las “clownstrucciones” de género, el payaso representa un arquetipo primeramente masculino. La historia del payaso moderno se inscribe como una genealogía faló y eurocéntrica y salvo pocas excepciones, la mujer siempre ha sido objeto cómico, pero raramente sujeto del ato cómico y paródico. De hecho, el “mundo clown” se construyó basado en la ausencia de la comicidad de la mujer. Y a pesar de que hoy el número de payasas mujeres es probablemente igual o mayor que o de payasos hombres, la visibilización de la payasería femenina aún es más evidente en festivales y programas especialmente organizados por mujeres payasas. Todavía hay mucho machismo dominando la programación de festivales, espectáculos y programas de intervención de

payasos, como se puede comprobar si echamos una mirada en cualquier programación cultural en distintos contextos y lugares, lo que también es apuntado por la payasa americana Laura Herts. En una entrevista, Herts (2007) reconoce que la situación discriminatoria de hecho mejoró mucho en los últimos años, pero apunta para el recurrente machismo que aún persiste en el “mundo clown”:

Hay un montón de machismo en la programación de espectáculos, sobre todo con las payasas. Consideran que es exótico colocar a una payasa en una programación mixta, pero nada más. Entre varios payasos de la misma calidad, elegirán solo a una, para ser políticamente correctos. En realidad, no les importa mucho lo que haces, siempre somos el recurso oculto. Es muy injusto (...) Claro, seguro que la nuestra es la profesión de futuro para las mujeres. Tenemos un potencial enorme y si somos muchas entonces no nos podrán dejar atrás. El problema de que hasta ahora no haya demasiadas payasas, es porque para las mujeres hay un espacio muy limitado de espacio cómico, sin caer en la vulgaridad. La cómica ha de hacer reír pero moviéndose como una malabarista en un alambre. Hay mucho prejuicio por parte del público, y el campo de acción es mínimo. El centro de todos los problemas es la vergüenza asociada con el sexo, ahí empiezan todos los bloqueos, tanto de las actrices, como del público. La gente es muy puritana y les puede sentar muy mal tus posturas o tus palabras, dejan de reírse y no te puedes descuidar. Es difícil. A veces he actuado en la calle, como mujer, y siempre hay los típicos chicos en la esquina que te miran de determinada manera. Hay que saber jugar con tu propio atractivo sexual para darle la vuelta a todo esto. Falta mucho para que las mujeres payasas sean aceptadas con naturalidad. Habremos adelantado mucho cuando sea aceptada una Leo Bassi o Jango Edwards, mujeres, aunque tengan otra personalidad. Mujeres que se expresen como quieran y no tengan que estar tan pendientes del público, y que sean, incluso, capaces de “insultar teatralmente” al público. Eso es exactamente lo que yo hago ahora mismo, romper las barreras, y si se supone que algo no es muy conveniente que lo haga, me arriesgo, lo pruebo y lo hago.

El testimonio de Laura Herts refleja un espacio de contestación reciente en el “mundo clown”. Una especie de movimiento de afirmación de las mujeres payasas, lo que podemos observar si hacemos atención al número cada vez más grande de mujeres clown, y de algunos grupos, cursos y festivales que vienen haciendo hincapié en la comicidad femenina. Como ejemplo de este movimiento, gustaría de citar aquí el *International Women’s Clown Festival*, en Vienna; el festival *Esse monte de Mulher Palhaça*, en Brasil; el *Festival de Pallasses de Andorra*; y el curso *Estudios Prácticos sobre la Comicidad Femenina*, impartido por la payasa brasileña Felícia de Castro.

La consolidación de la presencia femenina en la payasaría es un fenómeno reciente. Si bien en la genealogía de los payasos encontramos referencia a mujeres como Amelia Butler, Lulu, Peggy Williams, Amelia Adler y Annie Fratellini, solamente a partir de los años 90 las mujeres vendrían a consolidarse, en términos cuantitativos, como payasas profesionales dedicadas al espectáculo y a actividades pedagógicas y terapéuticas.

En efecto, en la historia del circo la figura del payaso ha sido esencialmente patriarcal. Pocas mujeres accedieron a esa función en el pasado. Al menos, pocas lo hicieron sin adaptarse a los estereotipos masculinos ya existentes. Se dice que, en la historia del circo americano, Amelia Butler fue la primera mujer que, en 1858, creó un personaje de payaso reconocible por su feminidad en una gira del Nixon’s Great American Circus. Con posterioridad, ya en 1939, el mítico Ringling Brothers and Barnum and Bailey Circus presenta un espectáculo anunciando la presencia de “The only woman clown in the world”. En Europa, debemos remontarnos al París de la belle époque y a la creación del personaje de Miss Loulou. O, claro está al más cercano referente que supone Annie Fratellini, una payasa que, integrada en una ilustre saga circense, construyó un personaje de grandes y ricos matices. Tradicionalmente, pues, la mujer ha sido un recurrente objeto cómico, pero en pocas ocasiones se había convertido en sujeto de comicidad. Sin embargo, insisto, en las

últimas décadas ese panorama se ha transformado radicalmente. Coincidiendo con el auge del circo contemporáneo, o “nouveau cirque”, aquella transgresión poética y social que el payaso ha llevado implícita en su definición desde tiempos remotos se ha visto doblemente ampliada y renovada por las nuevas apuestas cómicas-y transgresoras- de las mujeres. En un espléndido libro editado recientemente en Francia, país en el que hay un inusitado interés por el circo como lenguaje de mezcolanzas posmodernas, se llega a afirmar que el futuro de la mujer está, precisamente, en la expresividad clownesca. (Joan Maria Minguet, en reportaje para el festival Orgullo de Payasa, en artículo para La Vanguardia, en 21 de mayo de 2003. En: <http://www.festivalpallasses.com/catala/recull3.htm>)

En las dos últimas décadas, una nueva generación de payasas vendría a iniciar un movimiento que resultó en la consolidación de una payasaria específicamente femenina, iniciando un proceso de diferenciación de la comicidad masculina. En Brasil, la primera mujer a asumirse como payasa fue Angela de Castro. Es lo que sugiere la investigadora Alice Viveiros de Castro, tomando como referente el desarrollo de una “persona-payaso, única y original” (2005, p. 221). Castro nos dice que Angela es hoy en día una de las grandes actantes en este movimiento de mujeres payasas, habiendo influenciado y servido como referencia a otras payasas internacionalmente reconocidas, como Sue Morrison, Nola Rae, Sue Broadway y Laura Herts, entre otras. El interesante es que el primer personaje desarrollado por Angela de Castro fue un tipo masculino, *O Souza*. Y Castro cita también el personaje *Dr. Giramundo*, un tipo masculino desarrollado por una mujer, la actriz brasileña Yeda Dantas, y muchos otros ejemplos de “mujeres payaso” pueden ser citados.

Muchas mujeres, cuando empiezan a buscar su payaso, se encuentran con un tipo masculino. Un hecho muy normal y fácilmente explicado en un mundo todavía tan dominado por los hombres y dónde las referencias masculinas son tan abundantes y fuertes. (...) Al buscar su *persona* cómica es muy probable que una mujer vea emerger un fuerte ser masculino y el hecho de aceptarlo y desarrollarlo es una decisión personal, íntima y que no cabe crítica ni intento de interpretación ni juzgamiento. (Castro, 2005, p. 222)

Castro hace una diferencia entre “mujeres payaso” y “payasas mujeres”. La primera expresión trata posiblemente de hacer referencia a mujeres que, a pesar de considerarse heterosexuales, desarrollan un tipo masculino, y lo hacen probablemente por cuenta de un referencial falocéntrico del arte de la clownaría. Ya la expresión “payasas mujeres” parece estar más vinculada a las payasas que asumen su condición femenina y exploran la comicidad desde tal condición, muy probablemente como forma de contestación a un imaginario machista relacionado al “mundo clown”.

En artículo intitulado *Palhaças, bem vindas sois vós!*, la actriz Felícia de Castro (2010) explica que una de las grandes dificultades en el desarrollo de la performance específica de mujeres, es que faltan referentes, ya que el arquetipo del payaso es esencialmente masculino. La payasa brasileña cree que esto refleja en gran parte de las temáticas comúnmente exploradas, bien como en las expresiones corporales, los movimientos, las gags, los chistes, etc. Pero Felícia cree que la cuestión del sexo, más que una dificultad, puede ser tomada como un desafío creativo para las mujeres. Según la investigadora brasileña, “mientras los hombres exploran sin pudores el grotesco y la obscenidad, que hacen parte de un repertorio simbólico ancestral, las mujeres exploran más la delicadeza, temiendo caer en la vulgaridad”. Felícia sugiere que las diferencias entre hombres y mujeres deben constituir un marco creativo capaz de colorear más aún las diferencias, pero reconoce, como Laura Herts, que esto implica la ruptura con muchos tabús y otras cuestiones relacionadas a cómo tratar, explorar y exponer el cuerpo. “Pues no es solo un problema de liberación interna o referencial. Dependiendo del lugar y de la exposición, todavía

corremos el riesgo de ser atacadas en el medio de la calle”, testimonia la propia Felícia. Y añade:

La mujer, después de mucho luchar, tuvo su humanidad reconsiderada; la mujer payasa está descubriendo su comicidad y manera de hacerlo, construyendo un saber específico, coloreando más aún las diferencias. Si ella es diferente, hará diferente. Sin nunca perder de vista que el objetivo es hacer reír.

La actriz italiana Franca Rame, esposa de Dario Fo, también se refiere al dilema escénico que actrices clowns viven en torno a la sexualidad. Según la autora, las actrices clown o suelen exagerar demasiado en el erotismo, para probar que son desinhibidas y provocativas, o suelen anular completamente el componente sexual en sus performances. “Hay escuelas para actrices clowns en que el encino de expresión corporal castra toda feminidad. El clown es unisex, afirman; o sea, solo macho!”. (Franca Rame en Fo, 2004, pgs. 343 y 344)

La creencia en una identidad clown “asexuada, unisex o neutra” de hecho reverbera por veces en el “mundo de los payasos”. Con la pretensión de representar la sensibilidad y la experiencia de toda una humanidad, muchos payasos del “mundo clown” siguen creyendo que su “filosofía clown” es transcultural, transgénero, transexual y universal. Pero la historia oficial de la clownaría enseña muy claramente que el sujeto cómico hegemónico, creado, institucionalizado y difundido en medio globo, es un sujeto cómico blanco, europeo y poseedor del falo.

Rame es bastante radical cuando el tema es la comicidad femenina, y levanta severas críticas a las mujeres que componen su personaje cómico como un tipo masculino. El resultado de ese personaje “mujer-payaso”, según la autora, es un “híbrido terrible, un camino sin salida!” Y citando el caso de una actriz que hacía perfectamente el rol de un clown, añade: “Si hubiera nacido hombre sería un clown inigualable. Sin embargo, desafortunadamente no quiso o no pudo encontrar un papel cómico totalmente femenino. Así que tuvo que abandonar no solamente el papel de payaso, pero el propio oficio *tout court*.” (Idem, p. 345) Rame radicaliza la necesidad de expresión femenina en la creación del personaje de payasas mujeres. Y criticando duramente la tendencia “asexuada” de maestros del mimo como Marcel Marceau, Rame concluye que:

Algo peor que eso, solo cuando una mujer representa uno de esos pierrots. Un hombre sin sexo aún es aceptable, pero una mujer sin sexo, jamás. (...) Una actriz debe interpretar papeles femeninos. Un actor es capaz de hacer admirablemente el papel del transvestido, logrando encontrar, a través del sentido caricaturesco, modulaciones bastante agradables. Una mujer “transvestida” no tiene el menor significado, al menos que en el contexto de la ficción escénica, no sea un transvestimiento explícito, expreso de manera evidente y cristalina. Decididamente, no hay que haber cualquier duda de que el personaje esté ejecutando un juego. Ese transvestimiento patente era uno de los recursos espectaculares de la *Commedia dell’Arte*. Y solo funcionaba porque la actriz, por medio de su encanto, de sus formas, (particularmente por la protuberancia de sus pechos) y principalmente por su elegancia y gracia, ya había probado al público su condición femenina. Solo entonces la actriz podía permitirse el transvestimiento. (Franca Rame en Fo, pgs. 345 y 346)

La convicción de Franca Rame en una comicidad típicamente femenina parece reflejar una aproximación a una parcela del movimiento feminista reivindicatorio de una identidad primaria como Mujer. Su obstinada afirmación en relación al travestismo de mujeres, sin embargo, merece una reflexión más cuidadosa, si no queremos mantener un discurso y una práctica exclusiva de una comicidad hegemónica, payasil, aún orientada por un falocentrismo ahistórico y transcultural.

Si la payasería de las mujeres tuviera la obligación de “probar su condición femenina”, esta posiblemente presupondría una condición universal, biológicamente determinada por el “sexo”, de una identidad femenina transhistórica y transcultural, de una Mujer sin las debidas

diferenciaciones étnicas, geográficas, socio-culturales, económicas y sexuales. Sin la debida atención a una comicidad histórica, cultural y localizada, el discurso de las payasas mujeres se encuentra imprimido en una reglamentación patriarcal tan severa como la impuesta por la comicidad falocéntrica, que legitima, valoriza y visibiliza solamente una pequeña parte del mundo cómico, la una de los payasos, y más recientemente de las payasas.

DECLOWNSTRUCCIONES: apuntes para una revisión crítica...

Delante del actual panorama de un “mundo clown” dividido entre payasos y payasas, como principales representantes del “mundo cómico”, creo que queda en abierto un interrogante sobre las políticas de legitimación, reconocimiento y visibilización de otras identidades cómicas y paródicas marginalizadas del espacio discursivo y mediático promovidos por “clowns y clownas” y su “gran y respetable público”. Y dada la avasalladora y vertiginosa velocidad con que el “mundo clown” viene imprimiendo su marca en el mundo, desde distintas tecnologías sociales, creo ser fundamental un abordaje crítico sobre nuestro pensar y hacer como payasos y payasas comprometidos con un proyecto político basado en el amor, la paz, la justicia social y la democracia.

La creencia en una identidad clown original y primaria, representante de la esencia de uno mismo, bien como la actual consolidación de un espacio de diferenciación entre las comicidades masculina y femenina, apunta para la necesidad de plantear los modos de subjetivación y los procesos de construcción identitaria impartidos desde el “mundo clown”. En este sentido, creo que el concepto de “performatividad”, elaborado por la teórica *Queer* Judith Butler, puede ayudar a nosotros payasos y payasas a repensar nuestro espacio narrativo y mediático en torno a los discursos identitarios, bien como prácticas de visibilización y políticas de legitimación de las diversas identidades cómicas y paródicas que se encuentran a las márgenes del “mundo clown”.

Butler (2006) propone una completa desnaturalización no solamente del género, como también del sexo y de la sexualidad. Es decir, según Butler, no solamente el género es socialmente construido, como también la idea de sexo y sexualidad. La heterosexualidad normatizada reproductiva, instituida por el imperialismo falocéntrico ha tornado, de acuerdo con Butler, la vida humana inhabitable para aquellos que no se encajan en aquellas normas. Según la autora, los atributos de género no son “expresivos”, sino “performativos”. Es decir, no expresan una esencia, una sustancia metafísica de la identidad sexual del sujeto, sino que performa, actúa según las construcciones sociales históricamente instituidas. Así que palabras, gestos y deseos son actos históricos, repetidamente performados, creando la ilusión de una interioridad sustancial, mantenida a través de los discursos con el intuito de reglamentar la sexualidad, sometiendo esta a la obligatoriedad reproductiva heterosexual. “Tales actos, gestos y realizaciones – por lo general interpretados – son *performativos* en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden expresar son *inventos* fabricados y mantenidos mediante signos corpóreos y otros medios discursivos.” (Butler, 2001, p. 167)



Si los atributos de género no son expresivos sino performativos, entonces estos atributos efectivamente constituyen la identidad que se dice que expresan o revelan. La distinción entre expresión y performatividad es crucial. Si los atributos y actos de género, las diversas maneras en que un cuerpo muestra o produce su significación cultural, son performativos, entonces no hay una identidad preexistente con la que pueda medirse un acto o un atributo; no habría actos de género verdaderos ni falsos, ni reales ni distorcionados, y la postulación de una identidad de género verdadera se revelaría como una ficción reglamentadora. El hecho de que la realidad de género se cree mediante actuaciones sociales continuas significa que los conceptos de un sexo esencial y una masculinidad o femineidad verdadera o constante también se constituyen como parte de la estrategia que oculta el carácter performativo del género y las posibilidades performativas que proliferan las configuraciones de género fuera de los marcos restrictivos de dominación masculinista y heterosexualidad obligatoria. (Butler, 2001, p. 172)

En este sentido, expresiones mediáticas en torno a la “autenticidad, originalidad e identidad del clown” no serían nada más que constructos de una determinada cultura, la payasil, apoyada en diversas tecnologías artísticas y sociales: técnicas y discursos de construcción del personaje; nomadología desde distintos espacios mediáticos (circo, teatro, cine, TV); escuelas de formación; discurso terapéutico, entre otros. La estructura narrativa del discurso refleja en los proyectos socio-políticos del payaso, que aún se mantienen en su mayoría encuadrados en una lógica expresionista, esencialista y universalista respecto a la comprensión del sujeto y de la realidad.

Así que, para subvertir normas y conceptos falocéntricos que oprimen al individuo, Butler propone la creación de actos performativos en torno a las identidades, es decir, una serie de actos paródicos, que basados en su teoría performativa acaban creando nuevos significados y se reproducen más allá de cualquier sistema binario. Reconociendo el potencial crítico de la performance de drags y travestis, Butler propone actos paródicos como forma de desnaturalizar y deshacer las identidades de género y otras identidades socialmente construidas. Y explica que la parodia se vuelve potencialmente subversiva cuando nos lleva a replantear lo “original, lo auténtico y lo real”, tomándolos también como efectos constituidos. “La pérdida de las normas tendría el efecto de hacer proliferar diversas configuraciones de género, desestabilizar la identidad sustantiva, y privar a las narraciones naturalizadoras de la heterosexualidad obligatoria de sus protagonistas centrales: “hombre” y “mujer””. (2001, p. 177)

La noción de parodia de género que Butler propone no supone que exista un original imitado por tales identidades paródicas, es decir, que la parodia al fin y al cabo es *de* la noción misma de un original. La parodia de género revela que la identidad original sobre la que se modela el género es una imitación sin un origen, mecanismo este que permite un desplazamiento perpetuo, una fluidez de identidades que sugiere una apertura a la resignificación y la recontextualización. “La proliferación paródica impide la cultura hegemónica y a su crítica afirmar la existencia de identidades de género esencialistas o naturalizadas”. (Ibid, p. 169) Y dentro de sus reflexiones sobre la parodia encontramos alguna referencia específica a la risa, que considero una gran aportación a los estudios sobre la comicidad, bien como al arte clownesco:

La pérdida del sentido de “lo normal”, puede ser su propio motivo de risa, sobre todo cuando “lo normal”, “lo original”, resulta ser una copia, y una copia inevitablemente fallida, un ideal que nadie *puede* encarnar, En este sentido, la risa surge al ver que todo el tiempo lo original era algo derivado. (Butler, 2001, p. 170)

Si nos apropiamos de este sentido elaborado por Butler, pasamos a comprender que la risa del payaso no surge del “desmascaramiento” del sujeto, como sugieren algunos teóricos de la comicidad (Propp, 1992; Bergson, 2004); ni de una “expresión más genuina en torno del *self* de

uno mismo”, como suelen entender autores y artistas payasos. La risa surge del darse cuenta de la realidad como realidad construida, asustancial, rizomática, polifónica y culturalmente plástica.

Las “clownstrucciones” de género oficialmente reconocidas y promovidas artísticamente por payasos y payasas, al fin y al cabo son las unas aceptadas y recibidas por el “gran y respetable público”. Si bien en el “mundo clown” se observa por veces intentos puntuales de incorporar, legitimar o crear lazos de colaboración con otras comiidades y formas paródicas, el hecho es que payasos y payasas lograron forjar un tipo cómico hegemónico, reconocido en medio globo como una especie de anti-héroe, auténtico y verdadero representante de una risa “revolucionaria, salvadora, curadora y redentora de los males de la humanidad”. Pero el arroba “@” que payasos y payasas intentan poner para transgredir un sistema binario de la heterosexualidad normativa continúa a ser una mera ilustración gramatical sin real eficacia política a nivel de producción artística e intervención social.

El “mundo clown” se mantiene como referencia de una poética subversiva por sí misma, como el gran centro cómico que se pretende democrático y universal, pero que sin embargo continúa manteniendo una estructura discursiva y performativa dentro de las expectativas esperadas por el “gran y respetable público”, el uno heterosexual. Las “declownstrucciones” de género constituyen en este trabajo apenas un primer paso para otras posibles “declownstrucciones”. Es decir, un espíritu crítico y reflexivo en torno a nuestro hacer y pensar como payasos y payasas. Así que las “declownstrucciones” que aquí propongo están relacionadas con este método de análisis del cuerpo-pensamiento, por lo cual intento reflexionar sobre la fabricación de la identidad clownesca, y comprenderla dentro de las dinámicas del poder, de la cultura y de la historia. El hincapié hecho en este trabajo en relación al género y a la sexualidad del@ payas@ es apenas un detonador de otros planteamientos que considero importantes para una actual reflexión acerca del rol político del payaso en la contemporaneidad, en sus actuaciones artísticas e intervenciones terapéuticas, pedagógicas y sociales.

Como payasa, lo veo interesante y necesario que el “mundo clown” pudiera de hecho aproximarse de las márgenes y fronteras, e intentar construir lazos e redes colaborativas de forma a “descentralizar” la comiidad payasil falo y eurocéntrica. Pero hacerlo con un cierto cuidado, moderando nuestro impulso “panclownlonizador” de nombrar todo y cualquier acto cómico, loco, raro, subversivo, humano o lo que sea como “acto, actitud y mentalidad clown”. Es preciso reconocer que la figura del payaso, aunque guarde similitudes con otras prácticas y manifestaciones culturales, es un personaje muy específico, y que payasos y payasas no pueden hablar ni pretender representar la experiencia de “otros sujetos exóticos y excéntricos”, sin la debida autorización de los sujetos que muchas veces ni pueden ni tienen la oportunidad de hablar por sí mismos, exactamente por no conocer el “mundo clown” y la “identidad payasil”.

Como heredero de una Ilustración colonizadora, artistas-payasos y teóricos sedientos de una “clownhistoria”, también se han apropiado de un “conocimiento antropológico y científico”, es decir, una especie de listado y catalogación de figuras exóticas de culturas próximas y ajenas, muchas de las cuales no tuvieron la oportunidad ni de dialogar ni de consentir en el “encuadramiento en el “mundo clown””. Entre esas figuras “enclownadas”, encontramos chamanes de diversas tribus y distintas culturas, tontos “naturales y artificiales”, locos, viejos, niños, brujos, espíritus, figuras folclóricas grotescas y disformes, que payasos y payasas suponen guardar una “humanidad común y universal”, hermanos en “clownmunidad”.

Así que hoy estoy reconsiderando mi posición como payasa. Quiero seguir con este arte que aprendí a amar y respetar, pero hacerlo dentro de una práctica más cuidadosa respecto a los discursos y espacios mediáticos que vehículo como “payasa enclownada”, es decir, iniciada en un ritual institucionalizado por una tradición culturalmente fabricada por la modernidad y

la idea de artista por la modernidad construida. Quiero seguir payaseando, pero hacerlo desde una perspectiva más amplia de inclusión social, es decir, reflexionando sobre cada posibilidad de “incorporación” y “exclusión”, respetando y valorizando igualmente otras formas cómicas y paródicas, o simplemente admitir el “no-clown”, la “no risa”, la “no-salvación”. Creo que estos quererres pueden construirse como estrategias “declownstructivas” y métodos de reflexión crítica encarnada. Otra buena estrategia “declownstructiva” sería pensar e imaginar un “payaso posmoderno”, un “payaso poscolonial”. Valorizar mi-nuestro estado “no-clown” de performar en el mundo. “Transclownar”, ir más allá de las clownstrucciones oficializadas y pulverizarse por las excentricidades de hecho marginadas. Aprender de la pedagogía feminista y pedagogía *queer*. Articularse socialmente para poner en relieve “transclowns, clownqueers, y demás identidades cómicas y paródicas”: *To queer the clown!* Pensar en el potencial terapéutico y educativo de l@s payas@s que no se encuadran en la estética y poética del clown moderno. Repensar y “declownstruir” el centro de la comicidad blanca europea. Intentar ponerse en un círculo de hecho colaborativo y continuado con otros sujetos y movimientos sociales, abriendo y creando oportunidades de más espacios de visualización de otras identidades, voces y experiencias, en sus coloridas manifestaciones.

Para finalizar, gustaría de agradecer a todos l@s maestr@s, maestras y maestros que han contribuido para ampliar mi mirada en torno a mi trabajo. En este rol se encuentran una serie de payasos, payasas, travestis, artistas, autores, teóricos e intelectuales que me están ayudando a construir mi performace como payasa-educadora-investigadora debidamente crítica y reflexiva de mi pensar y hacer. En este momento, gustaría de agradecer especialmente a mis tutores Judit Vidiella y Fernando Hernandez, por los *insights* que me están ayudando a edificar mis estudios.

Al final de la bibliografía podéis encontrar, entre los sitios electrónicos de referencia, mi blog “Payasas Desagrupadas”, por el cual lanzo la invitación para la construcción de debates, diálogos, consejos, críticas y sugerencias sobre este artículo y el tema de mi investigación. Los estudios críticos que vengo desarrollando en payasería, espero se vayan construyendo con diversas aportaciones, y que al final resulte en un colorido mapa de voces, experiencias y reflexiones que permitan repensar el “proyecto político del mundo clown”. Os dejo ahora con la bibliografía y un abrazo “enclownado”, porque no puedo ni quiero huir completamente de los placeres del arte clownesco ni de la “identidad payasil”!

:O)

Bibliografía

- BAKHTIN, Mikhail. (2002) *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Editora Hucitec – Annablume.
- BERGSON, Henri. (2004) *O riso – Ensaio sobre a significação da comicidade*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. (2003) *Palhaços*. São Paulo: Editora UNESP.
- BURNIER, Luís Otávio. (2001) *A arte de actor – Da técnica a representação*. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP.
- BUTLER, Judit. (2001) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. (1ª Ed.) México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- BUTLER, Judit. (2006) *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- CAMINHA, Melissa Lima. (2006) *La risa del payaso: sentido y aspectos políticos en la poética brechtiana*. Monografía presentada como trabajo final del Curso Superior de Tecnología en Artes

- Escénicas del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE).
- CAMINHA, Melissa Lima. (2011) *El payaso en la era de los "pos": red-construyendo la identidad clownesca*. Monografía presentada como trabajo final del Máster en Artes Visuales y Educación: Un Enfoque Construccinista, de la Universidad de Barcelona (UB).
- CARP, Cheryl. (1998) Clown therapy: The creation of a clown character as a treatment intervention. *The Arts in Psychotherapy*. Vol. 25 (4), 245-255.
- CASTRO, Alice Viveiros de. (2005) *O elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos.
- CASTRO, Felícia de. (2010, 17 de agosto) Palhaças, bem vindas sois vós!. *Pã Revista de Arte e Cultura*, en: <http://parevista.org/revista/index.php/component/content/article/31-colaboradores/121-felicia-de-castro.html> Consultado en: 13 de agosto de 2011.
- ESTERRI, Núria. (2004) El teatre social. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*. N°. 28, 67-82.
- FO, Dario. (2004) *Manual mínimo do ator*. 3ª. Ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.
- FOUCAULT, Michel. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós / ICE – UAB.
- GREEN, Martin; SWAN, John. (1986) *The triumph of pierrot: the commedia dell'arte and modern imagination*. New York: Macmillian Publishing Company.
- HERTS, Laura. (2007, 5 de julio) Hay un montón de machismo en la programación teatral de payasos. *AmecoPress, Información para la Igualdad*. En: http://www.amecopress.net/spip.php?article170&var_recherche=Laura%20Hertz. Consultado en 13 de agosto de 2011.
- JARA, Jesús. (2007) *El clown, un navegante de las emociones*. Sevilla: Proexdra.
- KINCHELOE, Joe L., BERRY, Kathleen S. (2004) *Rigour and complexity in educational research: conceptualizing the bricolaje*. Maidenhead: Open University Press.
- LAURETIS, Teresa de. (1994) *Technologies of gender: essays on theory, film and fiction*. London: The Macmillan Press LTD.
- LECOQ, Jacques. (2009) *El cuerpo poético: una pedagogía de la creación teatral*. 4ª Ed. Barcelona: Alba Editorial.
- PEACOCK, Louise. (2009) *Serious play: modern clown performance*. Intellect: Bristol, UK / Chicago, USA.
- PROPP, Vladimir. (1992) *Comicidade e riso*. São Paulo: Editora Ática.
- SÁNCHEZ, José Antonio. (2007) *El teatro en el campo expandido*. En: Cuadernos Portátiles del Museu de Arte Contemporánea de Barcelona (MACBA).
- WILES, David. (1987) *Shakespeare's clown: Actor and text in the Elizabethan playhouse*. Cambridge: University Press.

Sitios electrónicos de referencia:

- Leo Bassi: www.leobassi.com
 Clown Planet: www.clownplanet.com
 Doutores da Alegria: www.doutoresdaalegria.org.br
 Festival de Pallassos: <http://www.festivaldepallassos.com/web/>
 Payasas Desagrupadas: www.payasasdesagrupadas.org

El arte vs lo artístico (y su enseñanza)

Juan Cruz Resano
Universidad de Zaragoza

Resumen

Una vez instalados en el siglo XXI y tras regodearnos en las “ventajas” alcanzadas la pasada centuria en el campo de la creación plástica, toca dar un paso de madurez y admitir que los muros antaño derribados no significaron del todo la conquista deseada. Descubrimos con cierto escepticismo que las ataduras rotas eran pequeños tabiques dentro de otras murallas más grandes e infranqueables. Así las cosas, podemos comprobar en la actualidad cómo el “emplazamiento” al que se ha desterrado el arte no deja de oler a inofensivo centro de ocio para las masas. Además, el constante estado de indefinición del arte contemporáneo le hace convertirse en una arma de doble filo, dado que si es aceptado el “todo vale”, en consecuencia, también habría que admitir el “todo sobra” (crítica, comisarios, docentes, etc). Si no hay jerarquías, ¿es igual de válida una costosa instalación que una humilde pintada callejera? O dicho de otro modo; si las dos manifestaciones descritas son arte, ¿qué es lo que hace que tengan diferentes “cualidades artísticas”? ¿El contexto que las acoge o la calidad de lo realizado? Es más, ¿cómo se traslada ello luego a las aulas por parte del profesorado que trabaja en el ámbito de las artes visuales? En resumen, nos moveremos en un marco teórico más centrado en plantear preguntas que en dar respuestas definitivas, pero tal ejercicio de autorreflexión se hace necesario en una época como la nuestra donde todo va demasiado rápido y se echa de menos una pausa para mirar de vez en cuando el camino recorrido.

Del arte actual parece que pueden decirse más improprios que elogios, por qué negarlo. A fin de cuentas, el arte sigue siendo fiel reflejo de su tiempo, de la sociedad en la que es engendrado, y dicho contexto tampoco se libra de la amarga crítica que nace a su vez del descontento tanto general como individual. En este sentido, la clase política está en el centro de las quejas -“mérito”, por otro lado, ganado a pulso-, siendo vista ésta como causa y efecto del malestar que nos invade. No sorprenderá que el filósofo José Luis Pardo (El País, 9-8-2011) opte por describir la situación que vivimos anotando que *“esta eventualidad hinchada de su propio vaciamiento (nuestro tiempo) impide la incidencia de genuinos acontecimientos políticos capaces de interrumpir su paródica e inacabable agonía”*. La contundencia de tales palabras me hizo entender que podría modificarse el sintagma nominal “acontecimientos políticos” por el de acontecimientos sociales, educativos, artísticos, etc, toda vez que lo verdaderamente relevante de su mensaje seguiría manteniendo el mismo sentido: el vaciamiento que domina nuestro tiempo, impidiendo el mismo la incidencia de genuinos acontecimientos –no importa el ámbito al que nos refiramos- “capaces de interrumpir su paródica e inacabable agonía”. Debo puntualizar que quizá el campo de las ciencias y la tecnología puedan mantenerse al margen, pero no del todo, pues a fin de cuentas si las mismas no revierten en una mejora traducible en términos, a la postre, humanísticos, adolecerán de la misma “agonía”, (si bien, en su caso, quizá por exceso más que por inanición).

Estas palabras empleadas en el inicio de mi exposición, un tanto alarmistas y preocupantes, hay que admitirlo, sirven a la perfección para ilustrar el “estado de la cuestión” no tanto del arte o de la educación en sí como del “espíritu de los tiempos”, si es que aún es posible hablar en tales términos. Ciertamente es algo de un pesimismo apocalíptico inunda el ambiente en el que nos movemos diariamente. Evidentemente, la amenaza de un desastre ecológico o la conciencia que tenemos de la tragedia humana que viven miles de inmigrantes que huyen de la pobreza, por

poner algunos ejemplos muy significativos, no dejan de revolotear en nuestra mente. Pero ese alarmismo por un inminente colapso o cataclismo –qué decir del tsunami financiero–, lejos de lo que pudiera parecer, se está traduciendo en algo realmente sorprendente: ¿estamos asistiendo al nacimiento de “genuinos acontecimientos capaces de interrumpir la inacabable agonía” que no pocos intelectuales vaticinan?

Esta cuestión me conduce a lo que realmente pienso yo que puede afectar al mundo del arte y de la educación. En el primer caso, creo que la mitificada figura del creador o genio individual debe dar lugar a otro tipo de “agente artístico” que no solo busque el reconocimiento de su figura, cual cantante pop o estrella mediática (contraviniendo el credo del insaciable egocentrismo practicado por Warhol). Pienso así porque en la era de las hipotecas a cuarenta años para malvivir en pisos liliputienses acarrea una realidad que asfixia cualquier amago creativo, y es más, de aspirar a cambiar el mundo a través del arte se ha pasado al arte de sobrevivir (afortunadamente, la capacidad humana no deja de sorprendernos y vemos que a veces en las peores circunstancias surgen las creaciones más brillantes e ingeniosas, no seamos excesivamente pesimistas). Por otro lado, creo que se está demostrando que el “sálvese quien pueda” no genera ningún cambio o mejora significativa (el texto de J.A. Marina *Las culturas fracasadas* es todo un alegato en contra del individualismo exacerbado, demostrando que las personas y sociedades inteligentes son aquellas que han sabido cuidar el desarrollo de todos los miembros que le rodean y configuran). Moverse por unos intereses que dejen completamente de lado cierta conciencia social, es decir, al “otro”, como mucho producirá oasis unipersonales seguramente efímeros, de ahí que tenga que ser sumando fuerzas como podrá lucharse por generar un “mundo mejor” (pero cuidado, ¿hablar de “lucha” y “mundos mejores” es algo tan arcaico como peregrino?, ¿tiene ello algo que ver con la misión del arte? Ya veremos más adelante cuál es la respuesta (o, al menos, intentaremos conocerla).

Echemos ahora una ojeada al contexto educativo, abarcando en un primer momento una visión general que vaya más allá de lo estrictamente artístico. ¿Qué pretenden las instituciones educativas en su cometido de formar a los niños y jóvenes? A primera vista, todo lo que nos viene a la cabeza es digno de elogio y sería injusto no reconocer las bondades que una buena educación conlleva para cualquier individuo que viva en nuestra sociedad. Pero en un mundo que no es perfecto, ni mucho menos, la educación tampoco lo es y siempre será susceptible de notables mejoras. Por mucha libertad que se haya ganado en las últimas décadas, uno tiene sus dudas de que no sigan generándose alumnos adocenados, con poco espíritu de crítica y habituados a la pasividad propia del receptor más que a la iniciativa que distingue a alguien resuelto. Y todo ello con un telón de fondo que genera más temor que ilusión: miles de parados (con y sin estudios), jubilaciones mermadas y retrasadas (un aliciente ideal para quien con treinta años aún no ha tenido ningún trabajo estable), contratos basura para personas preparadas diez veces mejor que sus jefes, etc, etc. En definitiva, un panorama ideal para la parálisis intelectual y física, o dicho de otro modo, para darse al botellón y entre farra y farra tumbarse en el sofá para ver partidos de fútbol o jugar con la *play-station*. ¿Este es el individuo o joven “tipo” que ha creado la sociedad, la educación actual? A muchos les gustaría decir que sí, y en no pocos casos acertarían. Pero resulta que esta vez, y lo hemos visto entre los lemas de la gente que se agrupó bajo el “15M”, al nihilista mandamiento *punk* del “NO FUTURE” se le añadió una frase neutralizadora de la anterior que decía “NO FEAR” (“sin miedo”), y es dicho sentir o pensar el que ha horadado la cámara sellada en la que el “sistema” (¿educativo?) creía haber encerrado las pulsiones más vitalistas y menos autocomplacientes de varias generaciones. Quién sabe, quizá ese “ente” al que nadie pone cara ni nombres y se nos presenta incorpóreo bajo la ambigua denominación de “los mercados” ha medido mal su jugada y en la enésima vuelta de tuerca dada para seguir obteniendo beneficios

a costa de exprimir al personal se ha “pasado de rosca” y el juguete se le ha roto. Posiblemente mis palabras serán más un deseo que una realidad, pero de lo que no hay duda es de que al menos durante un tiempo el miedo desapareció de nuestras vidas. ¿Quizá mantener vivo ese espíritu o esas sensaciones sea la misión del arte actual? ¿Por qué no?

Analicemos a continuación qué puede haber de cierto o de absurdo en ello. Para empezar, habrá que reconocer los “pecados” o fallos que el mundo del arte encierra (y recalco lo de “mundo” porque, aunque parezca paradójico, el sistema en el que cobra sentido el arte –al menos el reconocido como tal por los “academicistas” que perversamente se jactan de no serlo- poco tiene que ver con el propio arte, viniéndome a la cabeza las afiladas palabras de Baudrillard cuando intencionadamente alude a la “Comedia del Arte”). Así las cosas, bajo la tramposa apariencia de un arte que parece haber roto todos los cánones y moldes, descubrimos que hay una élite que ostenta el monopolio de la valoración de las obras. De un modo parecido a lo que ocurre con el escurridizo concepto de “los mercados”, hay un exclusivo grupo de personas con influencia (¿un *lobby* del arte?) que marcar qué es y deja de ser arte (nos guste o no, enunciados como los de Beuys, para quien todo el mundo podía ser un artista o el simple hecho de reflexionar era un acto creativo, no encuentra relación alguna con la realidad, toda vez que el mayor virtuoso del mundo puede quedar en el olvido si no está en el lugar y el momento adecuados, condicionantes que bien puede moldear a su antojo, por ejemplo, un Charles Saatchi para que un perfecto desconocido pase a ocupar el número uno en el ranking de ventas en las subastas de arte). En definitiva, ese toque *casual* que parece envolver a todo lo relacionado con la actividad plástica no se ha sacudido el regusto decimonónico de las *vernissages* a las que acude lo más granado de la ciudad que acoge la “exposición del año” de turno, (si bien es cierto, por desgracia, que en las aulas todo lo relacionado con la creación plástica no solo tiene algo de –excesiva- apariencia “casual” si no que padece en sus propias carnes cierto desdén despectivo por parte de muchos alumnos y no pocos docentes).

Como venimos anotando, en el campo que estamos centrados descubrimos pecados y penitencias, aunque parece ser que no hay una correspondencia equitativa entre culpables y damnificados. Un ejemplo de los “males” –o siendo más condescendientes, imperfecciones- que ayudan a dar mala imagen precisamente a una de las caras del entramado que hoy en día configura el mundo de la imagen es la incoherencia que no pocas veces le acompaña. Centrándonos en el arte contemporáneo, tan salpicado de propuestas combativas, alternativas e independientes, descubrimos sin gran esfuerzo que muchas de tales propuestas nacen al amparo de la subvención de turno y tienen lugar en la sede que habilita ex-profeso el *sponsor* correspondiente. Cierto es que los artistas también tienen que comer, pero denunciar a través de unas fotografías o de unas pinturas la “injusticia social” en la sala de exposiciones de una entidad financiera enclavada en la “milla de oro” de cualquier urbe deja muy en entredicho el discurso planteado por el-la artista (y ello sin olvidar la “indignidad de hablar por otros” que esgrimía Foucault o la incongruencia narcisista que Iván de la Nuez denuncia en quienes hacen la “revolución” bajo el paraguas de una protección asegurada). En fin, veámoslo como un gaje del oficio (¿cuál no los tiene?). Lo que ya es más difícil de defender son aberraciones como la vivida este año en la bienal de Venecia a través de la propuesta presentada este año por el Gobierno de España: el presupuesto manejado por el Ministerio de Cultura para exponer el proyecto de Dora García ha sido de 800.000 euros, de los cuales 200.000 se han destinado a la realización de la obra y el resto (¡el 75%!) se ha ido en viajes, fiestas, peritajes... (El País, 18-6-2011). Ante tales hechos (evidentemente, extensibles a cualquier área de otros ministerios, autonomías o ayuntamientos, por desgracia), vemos que el arte, supuesto reducto de no sé ya qué bondades o garantías, vive inmerso en la paradójica y contradictoria realidad que nos inunda. Por consiguiente, ¿tenemos el arte que nos merecemos?, ¿los factores extra-artísticos no deben ser tenidos en cuenta al abordar una pedagogía del arte, o

más bien habría que incluirlos explícitamente como parte de lo “intra-artístico”)?

Resumiendo un poco, y conectando con las ideas de J.L. Pardo que anotábamos al inicio de este texto, vemos que la “*eventualidad hinchada de su propio vaciamiento*” que impide la interrupción de la actual agonía no es ajena al arte. Más bien podría decirse lo contrario, pues tomando las irónicas palabras que Baroja dedicaba en *El árbol de la ciencia* a los grandes pensadores alemanes, quizá nos estemos atiborrando de un arte –y, por supuesto, de una filosofía, aunque escueza decirlo-, que no es otra cosa que un alcohol que emborracha pero no alimenta.

Una afirmación de este tipo quizá toque en la línea de flotación del arte contemporáneo y del complejo sistema que lo sustenta. Dicho de otro modo, cabría plantearse incluso si el problema al que se enfrenta el arte actual es el de su legitimación. Y aprovecharé para recordar aquí que la segunda acepción del DRAE dice lo siguiente sobre el término “legitimar”: *probar o justificar la verdad de una cosa o la calidad de una persona o cosa conforme a las leyes*. Esto nos lleva a reconocer que, ya sea para bien o para mal, la verdad en el terreno del arte es tan escurridiza y cambiante como las leyes por las que se rige y conforma. No obstante, esta peculiar “tautología” que define al arte no impide que haya que deshacerse de cierto espíritu crítico y de un mínimo de rigor, pues aún sabiendo que difícilmente saldremos de ese círculo vicioso basándonos solo en la razón, habrá que afrontar incómodas preguntas como, por ejemplo, la siguiente: ¿realmente todo vale y es legítimo en el arte actual? Ahí queda abierto el debate (y ello sin olvidar que todavía sigue vigente en amplias capas de la sociedad el eterno dilema acerca de la valía o “utilidad” del arte contemporáneo).

La cuestión planteada me parece de notable relevancia, y quizá diese lugar a un amplia discusión que, obviamente, no tiene aquí cabida. De todas formas, abordar dicha cuestión facilitaría enormemente la justificación -y función- de la educación artística en los currícula diseñados por las “autoridades competentes” dentro de las autodenominadas “sociedades avanzadas”. Evidentemente, el entrecomillado enfatiza las dudas que muchos artistas y profesores tienen en su fuero interno a la hora de tildar a alguien, primero, como *autoridad* (¿acaso no estamos en la ultrademocrática “República del Arte”, según afirman diversos teóricos?), y luego como *competente* (¿qué significa eso?, ¿estar cualificado para calibrar, por ejemplo, el concepto que J. Rancière define como “eficacia estética”?). Y por último, en cuanto a la hipócrita placidez que sentimos al vernos como una *sociedad avanzada*, considero que sobra cualquier comentario, (obviamente, no creo que sea necesario estar titulado en Antropología o ser un experto en Ética y Moral para sacar las conclusiones pertinentes).

Llegados a este punto, haremos un pequeño *impasse* para admitir que las reflexiones desgranadas ayudan a entender –parte de- las cosas que se producen en el mundo del arte y le son consustanciales. Muchos de los datos descritos son hechos irrefutables, pero no basta con quedarse ahí. Ahora nos falta ver cuáles son las rebabas que nos han quedado a los docentes para poner en práctica la “educación artística”, toda vez que ya sabemos cómo ha sido fundido en oro el becerro más exquisito de la denominada “industria cultural” (es decir, los artículos producidos bajo el marchamo de las “bellas artes” para cubrir la demanda de quienes aspiran a poseer lo más sublime o lo más *cool* de la *high culture*, o simplemente quieren hacer una inversión económica ganadora). Así las cosas, habrá que seguirles el juego a quienes viven del “corta y pega” en las programaciones expositivas de los grandes (Meca)museos, diseñando el gusto de la temporada con un sesudo estudio más centrado en la mercadotecnia que en una línea teórica convincente. Y aquí cobra sentido la diferenciación que he trazado entre el “arte” y lo “artístico”. El primer vocablo se torna inabarcable (por algo afirma Félix de Azúa que es más fácil desentrañar el ADN humano que definir qué es el arte, especialmente el más reciente), al tiempo que el segundo término -el cual viene a ser una adjetivación del primero-, puede devenir, paradójicamente, en aquello que ayuda

a discernir qué (narices) significa o es el intrincado sujeto del que deriva. Dicho de otra manera, y haciendo una intencionada alusión al -tan en boga- mundo de los vinos (y hago constar que no lo hago para recalcar la sentencia barojiana antes señalada), cabe considerar que si los caldos tienen una materia prima “común” a la hora de ser elaborados, bien distinto es el producto final que llega al consumidor, oscilando enormemente según la bodega elegida. Es más, difícilmente podrá haber pleno consenso sobre la valía de cada caldo, algo en lo que entroncamos de nuevo con el arte. Y es entonces cuando aparece toda la jerga que acompaña a los enólogos (o a los expertos en arte, en su caso, dándose en ambas circunstancias muchas veces un forzado empleo de términos altisonantes que no dudamos en plagiar el resto de mortales para dar “buena imagen”, tal y como exige una sociedad donde tanto cuenta la apariencias). Pero una obra de arte –aun admitiendo que más de un vino pueda serlo-, no solo con los sentidos “físicos” puede captarse y valorarse. Hace falta algo más. O quizá mucho más (y, en ocasiones, mucho menos, he ahí parte de su inexplicable grandeza). La gran dificultad para un docente estriba en conseguir transmitir o generar ese “sexto sentido” que logre “sensibilizar” al alumnado, es decir, tocar su fibra interior ante la contemplación de una obra de arte.

La misión se antoja arduo difícil. Por un lado, la saturación mediática actual hace que difícilmente alguien de nosotros se estremezca contemplando la mayor belleza o barbaridad imaginables (siempre que sea a través de una pantalla, eso sí). Por otro lado, el arte se ha “expandido” a tantos campos que, en cierto modo, ha muerto de éxito. Si la moda, la publicidad, el diseño (¡incluso la cocina o los toros!), etc, es arte, ¿habrá que buscar cual Santo Grial mitológico algo que pueda considerarse “arte-y-nada-más-que-arte”? Todo apunta a que yendo a los lugares adecuados aún es posible encontrar el ansiado “tesoro”: galerías, museos, fundaciones, etc, nos dan una selecta oferta de posibilidades con las que colmar nuestro “apetito estético” (y dejo que cada cual interprete a su antojo la expresión entrecomillada, aunque también invito a que alguien se anime a acuñar un nuevo término más aséptico y “útil” para expresar qué busca el ser humano en el arte de este incipiente siglo XXI). Ahora bien, ¿realmente en dichos espacios expositivos vemos colmadas nuestras expectativas? O dicho de otra manera más cercana a la función educativa: ¿verdaderamente nuestros alumnos salen de dichos lugares “hinchidos” una vez que algo dentro de ellos ha vibrado? Intencionadamente estoy recurriendo a una jerga un tanto alambicada, pero lo hago precisamente para afirmar todo lo contrario, es decir, que por todos es aceptado el hecho de que el arte no solo ha de responder en términos de belleza, goce, sublimación... Ahora bien, entonces, ¿en qué términos ha de responder o ser producido? Y aquí es donde yo me muestro igual de escéptico que si tuviésemos que aferrarnos únicamente a la noción más tradicionalista. ¿Acaso dejar atrás y superar ciertas barreras para apoyarse ahora en la ironía, lo monstruoso, la denuncia (inocua, la mayoría de las veces), el esteticismo más banal, la reivindicación (bien colectiva, bien individual), el absurdo, el escándalo (tan calculado como imposible), etc, etc, aporta algo de luz a la compleja pregunta que se hace la gente –y no solo los niños- acerca de qué es –reelaborando el título del famoso collage de 1956 de Richard Hamilton- lo que hace a las obras contempladas “tan diferentes y atractivas” como para tomarlas por obras de arte? Seamos sinceros: ¿el *stablishment* del mundo de la cultura (visual, en este caso), o la calidad del trabajo y la coherencia de la apuesta hecha por el/la artista? Mucho me temo que pesa más el primer argumento, siendo la “implicación” del artista algo meramente secundario para el espectador (sin pasar por alto, además, que resulta absurdo y casi imposible justificar por qué es “más arte” una costosa instalación en un museo de renombre que un humilde –pero quizá genial- graffiti anónimo).

Admito que son muchas las preguntas que van surgiendo y que las respuestas apuntadas son bastante personales, siendo finalmente cada oyente o lector, según el caso, quien tendrá la última palabra (como no podía ser de otra forma, evidentemente). Concretando un poco, me

gustaría incidir en el problema de no poder abarcar más allá de lo meramente “artístico” por parte de los docentes, en detrimento de lo que sería, al menos, una pequeña aproximación al verdadero sentido del arte (si es que ha de tener alguno, en lo cual aún confío). Al respecto, me gustaría recordar que el material escolar con el que se trabaja conduce a actividades muy pautadas en las que se usan las obras de arte como mera excusa para poner en práctica lo diseñado en las unidades didácticas. No lo desapruébo, pero creo que su alcance se queda corto. Todos podemos recordar fácilmente los contenidos que hay en las correspondientes programaciones de nuestras asignaturas: el color, la luz, la textura, algo de geometría, etc. Y a todos nos vienen a la cabeza ejemplos típicos –que no critico, insisto- como el ejercicio “puntillista” de rigor, la traducción en colores fríos o cálidos de una obra cubista, el empleo de diversas texturas para reinterpretar iconos del arte (v. g. el archifamoso “grito” de Munch), la realización de un polígono estrellado para recrear un rosetón gótico, etc, etc. Con tales prácticas, el alumnado amplía su cultura visual y aprende a valorar el legado artístico, de eso no hay duda. Corrientes relativamente cercanas como el Pop Art o la Transvanguardia, por ejemplo, también tienen presencia en las actividades señaladas, al tiempo que no hay exposición que se precie que no vaya hoy en día acompañada de la consiguiente práctica pedagógica. No obstante, y lejos de lanzar las campanas al vuelo, creo que este tipo de enfoque no supera el umbral deseado (a fin de cuentas, más de un trabajo de clase pasa a ser un regalo efímero para “el día del padre/madre” y el taller realizado en el museo de turno completa la mañana dominical de los niños cual colofón final a la visita de un parque temático). Admito que hay edades muy especiales y variadas en las que hay que saber enfocar correctamente las cosas para que calen de manera adecuada en el consiguiente público o alumnado. Pero aun aceptándolo, creo que el arte, o lo artístico y su enseñanza, si se prefiere, poseen unas características muy especiales que le hacen hallarse en un punto verdaderamente estratégico dentro lo que es la educación (principalmente de niños y adolescentes, pero esto podría extenderse a cualquier edad, tal y como nos confirma el trabajo llevado a cabo con la tercera edad o el éxito de los talleres de arte-terapia).

El arte de nuestros días, ya lo hemos dicho al principio, vive un momento en el cual recibe más improperios que elogios, y a lo largo de estas líneas hemos intentado demostrar –al menos, someramente- por qué sucede algo así, ya que es innegable cierta parte de culpa, (amén de la miopía que la sociedad suele padecer respecto de las brechas que se adelantan a abrir los artistas y las personas creativas). Pero dichos errores, pecados, tropiezos o como quiera llamarse, también van acompañados de nuevos replanteamientos, los cuales –y ahí es donde el arte quizá pueda hallar un asidero inmejorable- tienen validez si van más allá de su propio ámbito. Por ello, así como en el siglo pasado se debatió en su momento sobre la fractura experimentada entre un arte objetual y otro más conceptual (Marchán Fiz redactó un libro genial al respecto), quizá hoy haya que ir hacia un arte que podríamos denominar “actitudinal”, traducido ello en propuestas concretas tales como tener una actitud en la vida basada en el arte de proponerse mejorar día a día. Pero dicha empresa no tendría justificación o verdadero sentido si se centrara en un recogimiento ascético, por ejemplo, o en la paciente contemplación de quien aspira a escribir un hermoso *haiku* al caer la tarde. Evidentemente, nadie podrá oponerse a que alguien actúe de ese modo, pero ¿de qué sirve ese proceder si luego no reciclamos nuestra basura o aparcamos en la zona reservada para minusválidos?

Lo que quiero expresar es que vivimos en una era de ciertas urgencias y la pasividad no ayudará a frenar el devastador martilleo del *vaciamiento* que impide poner fin a la *paródica e inacabable agonía* que vamos padeciendo ¿O quizá asistimos al último gesto poético, el de ver su derrumbamiento, al que aspira la humanidad (o, al menos, a la parte que entendemos por civilización occidental)? Pensar así se me antoja demasiado romántico e incluso estético para una

época tan kitsch y *freaky* como la nuestra. Además, no hay que pecar de ingenuos, y qué duda cabe que de este árbol caído en que nos estamos convirtiendo alguien –como no podía ser de otra forma- está sacando provecho. ¿Los políticos? ¿Los magnates de las finanzas? ¿Los dueños de los emporios de la comunicación? Posiblemente, pero no caigamos en la tentación de ver conspiraciones ocultas (a fin de cuentas, no son tan ocultas...). Volviendo al área que nos interesa, y sin descargar de sus culpas a los que saben que las tienen, recuerdo ahora que alguien dijo una vez que la misión del poder político debía ser simplificar –en el mejor sentido, obviamente- la realidad de los ciudadanos. ¿Se cumple tal propósito? Mucho me temo que no, pero, ¿y en lo que respecta al arte?, ¿cuál es su misión, si es que acaso tiene alguna que cumplir?, ¿quizá hacernos más “artística” nuestra existencia –justo cuando ya no hay aspiraciones “estéticas” y al arte le da por “morirse” cada temporada- a cambio de dejar de aspirar a conocer la “verdadera vida”?

Para no perdernos ahora en complicadas disquisiciones, aportaré sólo unos breves apuntes sobre aquello que quizá aún tenga cabida en el mundo del arte, algo que, a su vez, entroncará con lo que he llamado un “arte actitudinal” (¿qué tal el neologismo *artitudinal* fundiendo los dos términos en uno?), a saber, un arte orientado a tener una disposición de ánimo adecuada, (y cada uno habrá de averiguar si ello le conduce a aspirar a algo más que a sobrevivir, a buscar cierta trascendencia, o a cualquier otra cosa, pero eso sí, no olvidando que con la sola presencia un “otro” ya es posible hablar de sociedad y que eso cambia las reglas de un juego que ya no puede ser de titularidad individual, estando en nuestra mano a qué grupo queremos pertenecer si atendemos a la división que traza Edward E. Wilson en el último libro de J.A. Marina: “*Los individuos egoístas tal vez aventajen a los altruistas en el interior de los grupos, pero los grupos altruistas aventajan a los egoístas*”).

En primer lugar, y lejos de consignas grandilocuentes, valdrá con hacer caso a la longeva escritora cubana Nivaria Tejera (Cienfuegos, 1930), la cual se considera idealista “para lo inmediato”(El País, 16-5-2011). Dicha actitud nos habla de una postura realista y humilde, pero qué duda cabe de que su “idealismo” es fruto de quien ha vivido mucho y sabe que solo en nuestro pequeño radio de acción es posible hacer una “revolución” que, quién sabe, sumada a otras pequeñas revoluciones desemboque en mayores cambios o gestas. Sus consignas no son arengas y discursos altisonantes, más bien al contrario. Para ella es fundamental, por ejemplo, poner velas a la hora de comer, y lo justifica con esta rotundidad: “*Si pierdes los rituales pierdes el sentido de la vida*”. ¿Actuar en esta línea puede estar más próximo al arte que realizar la enésima exposición denunciando la tala de árboles o la matanza de ballenas? O dicho de otro modo, ¿llevar a cabo tales exposiciones implica realmente hacer un “arte político”? ¿No será caer en el juego que utilizan quienes ostentan el poder para ser ellos los que finalmente exhiban su magnanimidad al permitir ese tipo de “denuncia enlatada”? Nivaria Tejera, conocedora de muchos momentos históricos y múltiples países, ha llegado a una conclusión que debería hacernos recapacitar sobre la bisonñez de no pocas propuestas del arte contemporáneo más “combatiivo”, expresándose así: “*La política lo destruye todo. Todo se tergiversa, prometen y no cumplen, el poder destruye la humanidad en el hombre, carcome la capacidad de comunicación*”(¿y no es ello, acabar con la capacidad de comunicación, la verdadera muerte del arte?).

Siguiendo con nuestras “recomendaciones”, una vez visto que pensar únicamente desde un enfoque individualista empobrece (incluso en el plano artístico) y no tiene los beneficios de actuar en red, *glocalmente* y teniendo en cuenta la comunidad (barrio, ciudad, etc), así como comprobada la importancia de las pequeñas acciones diarias (como cuidar los detalles, y no solo en los rituales domésticos, sino también con quienes nos rodean), nos queda por anotar un último punto. El mismo se centrará en lo más genuinamente “actitudinal”, en un saber orientado a tener una disposición de ánimo apropiada. Ello me lleva a admitir, no obstante, que en este sentido puede parecer que nos

estemos metiendo en áreas que no nos “corresponden” -como la psicología, sin ir más lejos-, pero creo que el planteamiento hecho no es un disparate y sí un acierto, ya que una mayor educación emocional acompañando a la educación plástica (a priori menos competitiva que otras áreas -¿qué tal cumplir el sueño de prescindir de las desafortunadas calificaciones numéricas?-), daría unos frutos altamente positivos. En esta hipotética asociación que he señalado, nos estaría de más que se pudiese ayudar a los alumnos -y a los profesores, padres, gestores...- a mejorar su día a día y su relación consigo mismos a través de consejos o pautas para, por ejemplo, vivir el presente de una forma más sana e intensa y sin las turbulencias que todos padecemos en nuestra sociedad que provoca todo lo contrario (se trataría de llevar a cabo el viejo precepto de Píndaro -“*llega a ser el que eres*”- para conseguir sacar cada uno lo mejor de sí mismo, lo que no es poco y demasiada veces queda incomprensiblemente arrinconado en la agenda de nuestros proyectos).

Sin abandonar esta línea o dirección, veo necesario retomar parte de los argumentos que ya se han expuesto anteriormente. Recordando la grisácea descripción que he hecho de los tiempos que corren, especialmente para los jóvenes (supuestamente adocenados y habituados a la nula reflexión), descubríamos cómo lejos de acomodarse en la parálisis intelectual y física nos sorprendían con un chispazo tan inesperado como digno de admiración y cuya plasmación cuajó en el conocidísimo “15M”. A fecha de hoy, no sabemos hacia dónde podrá derivar todo ello, pero lo que resulta innegable es que las pulsiones más vitalistas y menos autocomplacientes de varias generaciones, tal y como se ha demostrado, propiciaron una actitud que hizo desprenderse de no pocos fantasmas y temores para apoderarse de la calle y mostrar no tanto su indignación como la fuerza que llevaban dentro unas personas cuya voluntad estaba siendo anulada (¿quizá por un *vaciamiento* que algunos están interesados en perpetuar?). Sea como fuere, el “NO FUTURE” se transformó en “NO FEAR” y de lo que no hay duda es de que durante un tiempo el miedo desapareció de sus (y nuestras) vidas. ¿Quizá mantener vivo ese espíritu o esas sensaciones sea la misión del arte actual? ¿Quizá bajo la “mentira” o ficción que el arte nos ofrece para hallar a través de él un sentido a la existencia se encuentre también la clave para desmontar la falsa verdad que nos imponen? Quién sabe, pero el arte no debe dejar de ser ese lugar en el cual hasta lo imposible puede tener cabida. Y ese imposible, no lo olvidemos, está en nosotros, en la difícil pero reconfortante tarea de llegar a ser lo que realmente somos.

En resumen, y de cara a lo que podría interesar a los docentes cuya práctica pedagógica se inscribe en las artes visuales -o en el arte en general-, podríamos subrayar que quizá no se trate tanto de llevar a cabo grandes cambios en el mundo del arte (a fin de cuentas, no todos tenemos que ser artistas o tener una obra y un discurso) como de conseguir un cambio en el enfoque que demos a nuestra labor (lo cual, a su vez, servirá para cambiar el punto de vista que el alumnado suele tener respecto de la educación visual y plástica, es decir, “artística”). Tal giro se plasmaría en una renovada postura “artitudinal” que persiga la concienciación de una mayor capacidad de actuación por parte de los estudiantes o individuos, de tal modo que aunque sigan siendo permeables receptores de múltiples saberes, no solo sean meros “contenedores” de información y lleguen a entender que a través de sus pequeños actos cotidianos podrán transformar un mundo que, antes o después, habrán de heredar. En esta dirección, recalcaré la diferencia que he señalado entre almacenar información y poseer el conocimiento profundo que requiere de la pausa y la reflexión (algo en lo que muchos críticos con la populista pero superficial presencia de medios informáticos en las aulas han incidido, por cierto), sin olvidar, además, que es tan importante enseñar a saber como enseñar a sentir. Prueba de ello es que dicho equilibrio en la jerarquía de saberes puede exigir en el profesorado una mayor formación que la interminable puesta al día que las nuevas tecnologías exigen (las más de las veces por causas puramente mercantilistas generadas por los fabricantes). Si a todo ello añadimos el ideal -no tan imposible, como se ha

demostrado- de una mayor concienciación colectiva (sabemos que las sociedades inteligentes abogan por tener ciudadanos inteligentes), cabe tener un halo de esperanza. ¿Qué tal considerar lo que aconteció en mayo en la madrileña Puerta del Sol –y luego en otras ciudades- como una *performance* verdaderamente catárquica y participativa? A fin de cuentas, muchas veces es tan importante adquirir nuevos conocimientos como desechar los ya caducos así como los hábitos que nos son nocivos y las creencias erróneas. Y lo que se vivió en la primavera de este año no fue otra cosa que llegar a un estado de ánimo, a una nueva actitud o posicionamiento ante la vida (esa *realidad radical* que diría Ortega), donde el miedo, las dudas y la desconfianza desaparecieron. Quizá en la génesis de dicho fenómeno social (e insisto, no me importa ni su duración ni sus efectos reales, me sirve el hecho en sí mismo y la lección que nos dejó) tuvo gran influencia el nivel cultural de muchos de sus paladines (los cuales, posiblemente, y a diferencia de otras revueltas intelectualistas de otras épocas, han sido más conscientes del lado emocional y democrático que nunca debe dejar de acompañar al ser humano). Y hago esta afirmación porque, aparte de conocerse la trayectoria académica de varios portavoces del “15M”, la aspiración final de la cultura en su máxima expresión no es otra cosa que la libertad, reconciliándose en la misma el progreso técnico y el humano. Dando esta idea por buena, el arte tendrá que saber qué papel juega dentro de la cultura (esperemos que no sea el de un alcohol que solo ayuda a evadirse), debiendo quedar claro qué significa realmente para los ciudadanos el derecho –y considero que el deber- de poder acceder a un auténtico saber o a una verdadera cultura (o, como dirían algunos, a obtener un capital cultural que –también- parecen querer negarnos).

En definitiva, hemos visto la dificultad de aprehender la noción de arte como tal, viendo que es más accesible movernos en lo que cabría considerar como artístico (o como cualidades artísticas), así como lo extra-artístico, intra-artístico, meta-artístico, etc, dado que todo ello nos ayuda a configurar qué es el arte (y por extensión, la también inabarcable noción de cultura). De lo que no hay duda es de que habrá que aceptar que será en el paso a la acción donde cobrarán sentido mucha de las propuestas aquí planteadas. Un modelo paradigmático de lo que podría llevarse a cabo lo encontramos en la acción que Beuys llevó a cabo en la Documenta de 1982, donde su intervención consistió en plantar 7.000 robles. ¿Tiene sentido dudar hoy en día sobre si dicha actuación es arte? Evidentemente, no ¿Tiene sentido hablar de ello como “cultura”? Evidentemente, sí.

Solo una pequeña pega acerca de todo lo que aquí hemos expuesto. Nos guste o no, las leyes o directrices del mundo arte se hacen desde un campo teórico cada vez más presente e institucional. Así las cosas, no extraña que muchas veces interese más lo escrito sobre teoría estética que la propia contemplación del arte (e incluso su producción). Yo tampoco he logrado escapar de esta especie de trampa en la que caemos con demasiada frecuencia quienes precisamente nos movemos en el campo de lo visual. Por ello, reconozco que es más fácil hablar o escribir sobre este tema que llevarlo luego a la práctica (al menos así lo experimento yo). Dicho esto, no vería nada extraño que este texto acabase en cualquier papelera una vez leído. Personalmente, no me importaría mucho, pero eso sí, a cambio pediría que quien obre de ese modo al menos cambie, aunque sea en muy pequeña medida, algunas de sus costumbres menos edificantes y comience a ver a las demás personas o ciudadanos como seres con los que no le queda otra opción que convivir y compartir un futuro común. Porque asumir eso sí que es hacer un gesto creativo y rompedor. ¿Un acontecimiento genuino que los políticos nunca harán por nosotros? Hagamos nosotros entonces el arte de lo posible.

Bibliografía

- AA.VV.: (2003): *La educación en el arte posmoderno*, Piados, Barcelona
- AA.VV.: (2003): *Educación artística y arte infantil*, Fundamentos, Madrid
- ARDENE, P. (2006): *Un arte contextual*, Cendeac, Murcia
- F. AZÚA, DE (1995): *Diccionario de las Artes*, Planeta, Barcelona
- BAUMAN, Z.(2007): *¿Arte líquido?*, Sequitur, Madrid
- BOURDIEAU, P (1995): *Las reglas del arte*, Anagrama, Barcelona
- DELGADO, M (1999): *El animal público*, Anagrama, Barcelona
- GUASCH, A.Mª (2000): *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural en sus exposiciones*, Alianza, Madrid
- MARINA, J.A. *Las culturas fracasadas*, Anagrama, Barcelona
- I. NUEZ, DE LA (2010): *Inundaciones*, Debate, Barcelona
- PARDO, J.L. (1996): *La intimidad*, Pre-textos, Valencia
- PARREÑO, J. Mª. (2006): *Un arte descontento*, Cendeac, Murcia
- UBERQUOI, M.C. (2004): *¿Un arte a al deriva?*, Mondadori, Barcelona

○

Formación docente



Formación docente en educación crítica de las artes visuales: relato de una experiencia colaborativa a través de proyectos de trabajo

Ana Maria Cardoso

Doctoranda de Educación de las Artes Visuales de la Universidad de Barcelona y profesora de Educación Visual y Plástica

Resumen

La investigación *Formación docente en educación crítica de las artes visuales: relato de una experiencia colaborativa a través de proyectos de trabajo*, ha sido elaborada en el marco del doctorado “Educación Artística: enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales” de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y ha recibido la orientación del Profesor José María Barragán Rodríguez.

Esta investigación ha sido realizada en colaboración con tres docentes de Educación Visual y Plástica de las enseñanzas Primaria y Secundaria y se ha llevado a cabo en una escuela de Barcelona durante dos cursos escolares (2009-10 y 2010-11).

La investigación se desarrolló en dos etapas. La primera trató de fundamentar un curso de formación docente en Educación Crítica de las Artes Visuales y emplearlo como estrategia de formación permanente de los docentes participantes. La segunda etapa se ocupó de llevar a la práctica educativa la estrategia conceptual y metodológica de globalización de conocimientos de los Proyectos de trabajo con los docentes y sus grupos de alumnas y alumnos.

Introducción

Dado que el fondo temático de las *Ies Jornades d’Investigació en Arts Visuals i Educació* trata de abordar la relación de las diferentes materias o áreas del saber con las que se cruzan hoy la Educación de las Artes Visuales, centraremos nuestra exposición en las relaciones que establece la investigación presentada con su referente teórico, el campo de las Perspectivas Críticas. Así nos introduciremos en lo que ha sido la construcción teórica del Curso de formación docente y en los fundamentos de una Educación Crítica de las Artes Visuales (de ahora en adelante denominada por la sigla ECAV) presentando a continuación un relato general de la investigación realizada.

Objeto de estudio

Nuestro objeto de estudio era, por un lado, revisar los fundamentos de una ECAV vinculada a las Perspectivas Críticas y sus referentes teóricos con el objetivo de fundamentar un período de formación del profesorado (y no un modelo educativo crítico en artes visuales) que favorezca el cambio educativo. Un cambio que apunta hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje que estimule la globalización de conocimientos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo (tanto para el alumnado como para el profesorado). Por otro lado, se trataba de realizar la planificación, intervención y evaluación tanto del período de formación como del acompañamiento en el

desarrollo del modelo de formación a través de proyectos de trabajo.

Preguntas de investigación

La investigación pretendía rastrear las siguientes cuestiones:

1. Buscar referentes que caractericen una ECAV.
2. Buscar una estrategia idónea para vincular la ECAV, la formación permanente del profesorado y la práctica educativa en la enseñanza primaria y secundaria.

Objetivos

La investigación tenía como objetivos: reflexionar sobre las propuestas de las perspectivas críticas aplicadas al campo de la educación artística contemporánea; explorar los planteamientos profesionales de docentes y reflexionar en torno a las posibilidades de desarrollar planteamientos docentes críticos; reflexionar en colaboración con los docentes sobre diferentes tipos de orientaciones pedagógicas (conceptuales y metodológicas) en Educación de las Artes Visuales y desarrollar con sus alumnas/os una estrategia conceptual y metodológica de globalización de conocimientos a través de los proyectos de trabajo.

Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos recurrimos a la modalidad de la investigación cooperativa o colaborativa, que es una modalidad

de investigació-acció que es produeix quan alguns membres del personal de dues o més institucions (una de les quals sol estar orientada a la producció d'investigació científica o a la formació de professionals i l'altra és una escola o una institució en la qual treballen aquests professionals que és pretén formar) decideixen agrupar-se per a resoldre conjuntament problemes que afecten la pràctica professional dels darrers, de manera que vinculen els processos d'investigació amb els processos d'innovació i amb el desenvolupament i la formació professional. (Bartolomé, 1994, citat a Bartolomé, M. 1997:25)

En nuestro caso aunque la iniciativa de realizar una investigación colaborativa surgió a partir de nuestros intereses de investigación que se correspondían con la necesidad de buscar un planteamiento pedagógico adecuado (como profesora de Artes Visuales, artista visual e investigadora en esta área) a los retos educativos actuales. Asimismo, partimos de la convicción de que ésta no es una situación aislada y que la realidad del profesorado de este campo de estudios se encuentra en unas condiciones similares, necesitada de aportaciones concretas que vinculen los procesos de innovación y de formación docente en la actualidad.

Marco teórico

Para fundamentar una ECAV es necesario hacer una revisión de sus referentes. En este sentido podemos decir que una ECAV se vincula con las Perspectivas Críticas entendidas como un marco de teorías y prácticas educativas que se proponen afrontar los cambios socioculturales y epistemológicos que se están produciendo en las sociedades actuales desde una posición reflexiva (Barragán J. M., 2005). Al mismo tiempo, intentan promover cambios en la comunidad educativa,

en las prácticas educativas y en la sociedad.

Se puede afirmar que las Perspectivas Críticas no suponen sólo una manera de entender la realidad educativa, sino que reúnen las contribuciones de diferentes teorías y prácticas pedagógicas, de formación docente e investigación.

Del campo *educativo general*, reúnen las aportaciones del debate postmoderno especialmente su reflejo en el campo educativo, de los principios de la Teoría Crítica, presentes en la Pedagogía Crítica contemporánea, que entendemos vinculada a orientaciones progresistas e integrando a autores como Aronowitz, Giroux, Mc Laren, Cary, Carr y Kemmis, Freire entre otros; del campo de la *educación de las artes visuales*, se revisan los planteamientos de la Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual y de la Educación Artística Posmoderna, rastreando a partir de las aportaciones de Hernández H., Efland, Freedman y Stuhr y del campo de la *formación del profesorado* indagan en referentes de pedagogía crítica y en particular desde las aportaciones de Carr y Kemmis, vinculan la Teoría Crítica, la enseñanza y la formación docente.

Diseño de la investigación

1ª fase

Elaboración e implementación del Curso de formación docente

La primera fase del estudio consistió en la elaboración e implementación del Curso de formación docente en ECAV, que nos permitiera reflexionar conjuntamente sobre algunas de las ideas centrales de las Perspectivas Críticas y actualizar la formación de los profesores implicados en la investigación en torno a este campo de estudio. Al mismo tiempo el Curso tenía la intención de servir como marco teórico de apoyo a la práctica educativa que en un momento ulterior se iba a llevar a cabo con los participantes y sus alumnos y alumnas.

Construcción del recurso de formación docente

El recurso de formación docente incorpora a nuestro entender los fundamentos de una Educación Crítica de las Artes Visuales, estructurados en torno a cuatro áreas.

La primera trata de examinar y sintetizar algunos de los *referentes de pedagogía crítica* y llevarlos al campo de la Educación de las Artes Visuales. En este apartado se da una importancia especial a las propuestas pedagógicas centradas en:

- Conexión con el contexto social.
- Apertura al cambio.
- Metodologías de globalización de conocimientos y de aprendizaje, como por ejemplo los proyectos de trabajo.
- El aprendizaje cooperativo y estratégico.
- Atención a los temas de relevancia sociocultural y a sus representaciones visuales.
- Atención al aprendizaje de los alumnos en torno a los procesos de identidad y diversidad.
- El tratamiento educativo de los temas transversales y controvertidos y de la educación en valores.

En el segundo apartado se presentan los *rasgos propios de una educación crítica de las artes*

visuales, que sintetizamos en las siguientes ideas:

- Incorporación de la noción de producción cultural y cultura visual.
- Inclusión de las producciones de la cultura visual y de la producción de significados interpretativos del individuo y del grupo en los aprendizajes.
- Análisis crítico o comprensión crítica de los significados sociales y culturales que se transmiten en relación con el contexto real.
- Cultivo de la experiencia estética en las transacciones con el arte y los ámbitos de la producción cultural.
- Vinculación de la cultura visual de los educandos y la cultura escolar.
- Revisión de los contenidos de procedimientos tecnológicos y de producción en función de proyectos de representación de significados relevantes para los estudiantes.
- Comprensión de las artes visuales en su dimensión simbólico-cultural.

En el apartado siguiente se hace una *revisión de las orientaciones educativas de educación artística* en el mundo occidental desarrollado. Para facilitar una comparación entre los diversos posicionamientos educativos, los estructuramos en torno a los campos: concepto de arte, objetivos, contenidos, metodología, contexto, evaluación, rol del alumno, rol del profesor y currículum.

Las orientaciones educativas exploradas en este bloque temático son las siguientes:

- Educación artística academicista.
- Educación artística para la autoexpresión creativa.
- Educación artística para la alfabetización visual.
- DBAE - Educación artística basada en la disciplina.
- Educación artística para la comprensión de la cultura visual.
- Educación artística posmoderna.

Al final de este bloque temático también se incluye una referencia a las *etapas de la Educación Artística en España* y a los *modelos educativos vigentes*.

En el último apartado, designado *fundamentación metodológica pedagógica de la educación artística crítica* se trata de dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las características del currículum artístico crítico?

¿Cuál es la relación de la ECAV con el contexto?

¿Cuál ha de ser el rol del profesor/a?

¿Cuál ha de ser el rol del alumno/a?

¿Cuáles son los contenidos más adecuados para trabajar en clase?

¿Cuáles son las metodologías y estrategias educativas de enseñanza-aprendizaje a utilizar en el aula?

¿Cuáles son las actividades más adecuadas para trabajar en clase?

¿Qué recursos de evaluación debemos utilizar?

Desarrollo del Curso de formación docente en ECAV

El Curso de formación docente en ECAV se desarrolló en cinco sesiones de 1 hora y media cada una en las que se utilizó como instrumento fundamental de formación una presentación en *PowerPoint*, organizado en torno a los cuatro bloques temáticos referidos. En las cuatro primeras

sesiones presentamos y desarrollamos estos temas y en la quinta sesión se efectuó la visualización y análisis de un proyecto de trabajo llevado a cabo con alumnos y alumnas de primaria en una escuela de Barcelona en el año escolar 2004-2005.

2ª fase

Planificación, intervención y evaluación de los Proyectos de Trabajo

Para llevar a cabo el desarrollo de los Proyectos de trabajo con los docentes y sus estudiantes recurrimos a la propuesta de Hernández y Ventura (2002).

Planificación

El periodo de planificación de los Proyectos de Trabajo fue sustancialmente diferente en los casos de primaria y de secundaria. Mientras que para los grupos de primaria se definieron con antelación el tema y subtemas, las propuestas de actividades, los recursos y las preguntas que posteriormente servirían de orientación al desarrollo de los Proyectos, en el caso de secundaria todo este proceso de definición metodológica y didáctica se desarrolló sobre la práctica, a partir de lo que íbamos definiendo y negociando con los alumnos/as.

Con los grupos de primero y tercero de primaria se decidió abordar el tema de la alimentación por considerar que el alumnado en los almuerzos diarios, consumía en exceso alimentos considerados poco saludables, ricos en grasas, azúcar y sal. Por esta razón, ya desde el inicio del año escolar se había propuesto en la Escuela el “día de la fruta”, en que cada jueves, para su almuerzo cada niño y niña debía traer una pieza de fruta. Es en este contexto y para sensibilizar al alumnado de la importancia de una buena alimentación y de concienciarlos de la riqueza de la alimentación de que disponen en el panorama de la alimentación mundial, que a los docentes les pareció pertinente el abordaje de este tema en la realización del Proyecto.

Una vez definido el tema, tratamos de definir las preguntas iniciales que tenían la intención de servir de guía al desarrollo del proyecto “Arte y alimentación”. Éstas fueron las siguientes:

¿Qué valor dan los niños y niñas a la alimentación?

¿Cómo influye la publicidad de los alimentos infantiles en la dieta de los niños y niñas?

¿Cómo podemos contribuir (educadores y alumnos) a una mirada más diversificada sobre la situación de la alimentación en el mundo?

¿Cómo se representa y se ha representado la alimentación y los alimentos en los medios de producción cultural?

Intervención

En una fase ulterior se realizó la intervención en la práctica escolar. A lo largo de este proceso, profesores e investigadora nos seguimos reuniendo para reflexionar sobre el proceso que estábamos llevando a cabo y hacer ajustes en la programación en función de las necesidades del alumnado.

Proyectos de trabajo llevados a cabo con el alumnado de 1º y 3º de Primaria

Los Proyectos de trabajo “Arte y alimentación” se llevaron a cabo con los grupos de alumnos y alumnas de primero y tercero de primaria durante diecisiete sesiones.

Como objetivos de este Proyecto de trabajo nos propusimos:

1. Concienciar a los niños y niñas de la importancia de una buena alimentación.

2. Abordar cuestiones relevantes para los niños y niñas y para la sociedad en general en materia de alimentación.
3. Concienciar a los niños y niñas de las enormes diferencias a nivel mundial en materia de alimentación.
4. Desarrollar una mirada crítica sobre el tema y sus representaciones.
5. Aprender vocabulario en inglés relacionado con el tema y subtemas.



Visualización de imágenes y diálogo con las alumnas y alumnos

A partir de la definición de las preguntas-guía y de los objetivos del Proyecto surgieron una serie de temas y problemas posibles para abordar, así como actividades.

Para el tratamiento de los temas y problemas recurrimos principalmente a la visualización de imágenes creadas a tal efecto, una gran parte en formato *PowerPoint*. Como estrategia metodológica básica utilizamos el diálogo, intentando realizar lo que sería una construcción colectiva del conocimiento donde la pregunta y el cuestionar tuvieron un espacio significativo en las clases.

Las actividades desarrolladas fueron bastante diferentes de las que tradicionalmente se realizan en la asignatura de Visual y Plástica en estos niveles educativos. Realizamos debates y reflexiones escritas, elaboramos gráficos, que nos permitieron entender más fácilmente alguna idea o concepto, realizamos propuestas de diseño gráfico, exploramos en Internet, trabajamos con programas informáticos y con dispositivos fotográficos, realizamos también análisis crítico de imágenes, descubriendo sentidos ocultos de la publicidad y algunos de los propósitos de determinados grupos de poder social. También observamos obras artísticas pasadas y contemporáneas y otros artefactos de cultura popular, indagando en la historia de estos artefactos y de estas imágenes en relación con su contexto de origen y realizamos trabajos artísticos en los que nos pudimos expresar con mayor libertad a la hora de utilizar los materiales y los soportes. Nos “acercamos” a otras culturas y a sus tradiciones y gastronomía, y ampliamos el léxico en lengua inglesa. Simultáneamente en la asignatura de Medio también se exploraron unidades didácticas relacionadas con el tema de la alimentación para complementar el trabajo que se estaba llevando a cabo.

En los Proyectos realizados con los alumnos y alumnas de Primaria se contó con la colaboración de las familias en la realización de algunas actividades de investigación. La labor que realizaron conjuntamente los familiares y los estudiantes revirtió muy positivamente en el desarrollo del aprendizaje de las cuestiones y temas tratados.

Algunos de los conocimientos que pudimos extraer del Proyecto fueron:

- *La dieta mediterránea.*
- *La alimentación vegetariana, tradicional, fast food y comida basura.*
- *La producción de alimentos. Los alimentos mejorados y modificados genéticamente.*
- *Las diferencias en la alimentación entre las diversas culturas.*
- *La gastronomía de las culturas.*
- *El diseño gráfico de los productos alimentarios.*
- *Cómo realizar un proyecto de diseño gráfico de un producto alimenticio.*
- *La publicidad infantil y sus recursos.*
- *El comercio justo (de alimentos).*
- *Los alimentos y la alimentación en la cultura visual.*
- *De qué nos hablan las imágenes.*
- *Etc.*

Proyecto de trabajo llevado a cabo con el alumnado de 2º de ESO

El Proyecto de trabajo “Moda, arte y sociedad” se realizó con los alumnos y alumnas de segundo de ESO durante quince sesiones. En las primeras tres sesiones tratamos de definir el tema y de realizar un índice colectivo de posibles contenidos y actividades que abordaríamos a lo largo del Proyecto. A partir de los intereses de los alumnos y alumnas y del profesor de la asignatura, se planteó realizar un proyecto de creación de moda, inspirado en las obras de artistas visuales. Aparte de contenidos artísticos y culturales, se planteó trabajar también contenidos de carácter social y de esta manera dar una perspectiva comprensiva de la realidad. A partir de estas ideas el equipo de docentes (profesor e investigadora) definió los objetivos a alcanzar al final del Proyecto y los presentaron a la clase, siendo pactados posteriormente con el alumnado. Los citamos a continuación:

1. Aproximarnos al proceso de creación de una prenda de vestir por parte de un diseñador de moda.
2. Descubrir la obra de algunos artistas visuales como fuente de inspiración para el trabajo de creación.
3. Crear una prenda de vestir o un complemento en el marco del proyecto colectivo de creación de moda.
4. Conocer algunos de los significados implícitos de la publicidad.
5. Conocer 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.
8. Reflexionar sobre el consumo responsable de moda.

Para iniciar el diálogo y debates sobre algunas ideas y temas recurrimos a imágenes o a presentaciones en formato de *PowerPoint* así como a algunos vídeos obtenidos de Internet.

La clase se organizó por grupos de trabajo de tres o cuatro estudiantes. Éstos se distribuyeron el trabajo según las aptitudes de cada uno y de forma cooperativa.

Se propusieron tareas de investigación en diversos medios, y otras de lectura, de escritura y de creación artística. También entre los grupos surgió un clima de solidaridad y de ayuda y la mayoría se mantuvieron con entusiasmo hasta el final del Proyecto.



Momento de diálogo y reflexión sobre el recorrido realizado en el Proyecto de trabajo

Se propuso la realización de un portafolio individual que pudiera servir como evidencia del trabajo que el alumnado iba realizando, en el cual se podrían recoger no solamente los típicos bocetos o anotaciones gráficas individuales, sino también textos y reflexiones sobre el proceso, material informativo, imágenes, videos o cualquier otro tipo de documentos que contribuyesen a la consecución de los objetivos propuestos y asumidos por el alumnado.

Más que la creación colectiva de moda y de los artefactos artísticos producidos (entre los cuales se encuentran las propuestas creativas de diseño de moda subordinadas al tema del *Expresionismo alemán* y el conjunto de prendas transformadas por los estudiantes) se valoró sobre todo el proceso llevado a cabo, así como el conjunto de evidencias recopiladas en el portafolio que dan muestra de lo aprendido: reflexiones escritas u otros tipos de información que les permitió ampliar, profundizar o relacionar el tema en estudio y que tradicionalmente no se realizan ni valoran en la asignatura de Educación Visual y Plástica.

Entre otros, enumeramos aquí algunos temas que hemos podido reflexionar y algunos conocimientos que pudimos extraer a lo largo de este Proyecto de trabajo:

- *Moda y arte.*
- *Moda y sociedad.*
- *La estética de las tribus urbanas.*
- *Los “fashionvictims”.*
- *La influencia de la publicidad.*
- *La talla 0.*
- *Los desórdenes alimentarios: La anorexia.*
- *La industria textil a nivel mundial.*
- *Explotación de trabajadores y la explotación infantil en el sector textil.*
- *La moda y el medio ambiente.*
- *Consumo en general y consumo de moda responsable.*
- *El caso de las tiendas “todo a cien”.*
- *Etc.*

Evaluación

Durante el desarrollo de los Proyectos nos planteamos una secuencia de momentos de evaluación: inicial, formativa y final.

Se propuso al alumnado la realización de portafolios individuales, donde cada uno pudo reflejar su proceso de aprendizaje y que funcionaron como un medio de evaluación para profesores y alumnos.

Con los dos grupos de primaria se realizaron índices finales y sesiones de interpretación colectiva de imágenes, que nos permitieron hacer una recapitulación de todo lo aprendido.

En el caso de secundaria, los estudiantes produjeron algunos textos escritos que nos daban a conocer su punto de vista sobre determinada idea o tema. Al final del Proyecto se realizó una reflexión individual escrita en la que el alumnado manifestó cómo había logrado los objetivos definidos al inicio del Proyecto.

3ª fase

Análisis de datos y realización de los informes parciales y final

Actualmente se están realizando los *procedimientos de investigación que complementan la información de los informes parciales e informe final*, estos son:

a) Realización de entrevistas a los docentes. Las entrevistas tienen la intención de conocer cómo los profesores/as se han acercado a las ideas debatidas en el Curso de formación docente en ECAV, además de aproximarse a la experiencia vivida y a los cambios experimentados por los profesores/as como consecuencia de la estrategia conceptual y metodología de globalización de conocimientos a través de los proyectos de trabajo. Asimismo se trata de conocer cómo esta experiencia afectará a su práctica docente futura. La entrevista también funciona como un instrumento que permite a los docentes recapitular y sintetizar todo lo aprendido durante el proceso de investigación.

b) Construcción de los casos. Se hará la construcción de los casos a través de la técnica de construcción de relatos bajo la perspectiva de investigación narrativa. Se pondrá en relación toda la información recogida a lo largo de la investigación por los diferentes procedimientos metodológicos.

c) Elaboración de los informes parciales y del informe final. Los informes parciales serán realizados a partir de la información recogida en las entrevistas, los cuales funcionan como una síntesis del proceso vivido por cada docente en el recorrido hasta alcanzar los objetivos de la investigación. El informe final es donde se reflejará la información de los informes parciales y de los casos de un modo global.

Conclusiones

Aunque se está llevando a cabo la fase de análisis de datos que nos permitirá extraer las conclusiones de la investigación, pensamos que es posible avanzar algunas ideas que vamos constatando a lo largo del proceso.

- El curso de formación docente dotó al profesorado de unos conocimientos básicos y de un material de apoyo a la práctica educativa.
- La colaboración del profesorado resulta decisiva en la consecución de los objetivos y en nuestro caso fue desigual.
- Hubo un mayor interés por parte del profesorado en la fase de implementación aunque le exigía mayor desempeño.
- Para el alumnado resultó una experiencia motivadora y consiguió mantener su interés y colaboración durante todo su desarrollo.

Bibliografía

- BARRAGÁN, J.M. (2005) Perspectivas críticas y práctica educativa. En MARIN, R. (ed) (2005) *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada.
- BARTOLOMÉ PINA, Margarita (1997). [*Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*](#). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- HERNÁNDEZ, F. Y VENTURA, M. (2002). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial GRAÓ.

Bilakatuz se convierte en TRANSformamos

Estibaliz Jz. De Aberasturi Apraiz

E.U. de Magisterio de Donostia-Universidad del País Vasco

Descripción general de la experiencia o preguntas de la investigación, objetivos y marco teórico

La comunicación que presento forma parte de un proyecto de Innovación Educativa en el que participamos durante el año 2009 hasta el 2011, en la Universidad del País Vasco. Se trata de un proyecto iniciado años antes en la E.U. de Magisterio de Donostia denominado Elkarrikertuz (por miembros del grupo de investigación Berril@b de Innovación Educativa y Nuevas Tecnologías), y que en esta segunda convocatoria pretende llegar a más profesorado, alumnado, otras universidades y a la comunidad. El título del proyecto es: *Universidad expandida: apadrinamiento y colaboración para la transformación.*

La definición del objeto de la innovación viene caracterizada por estos objetivos principales:

- Impulsar formas de aprendizaje autónomo y colaborativo centradas en la indagación, la utilización de herramientas digitales en comunidades de aprendizaje, la aplicación en la práctica y el desarrollo de competencias personales y profesionales.
- Situarse en una visión dinámica, contextual y transdisciplinar del conocimiento que posibilite al profesor/estudiante experiencias genuinas de creación que ayuden a la revisión del rol tradicional de aplicación del conocimiento que no finalice en el marco de cada asignatura.

El marco teórico del trabajo gira en torno a estos tres ejes, tratando de definir nuestra posición frente a ellos:

Actitud crítica: desde la reflexión buscamos desvelar las relaciones sociales en la univesidad/escuela y la distribución del conocimiento, el poder o el género, lo que Tyack y Tobin (1994) llamaron “La Gramática de la Escuela”, permitiéndonos de este modo reflexionar y cuestionar directamente nuestra responsabilidad en lo que enseñamos y cómo lo enseñamos.

Colaboración: entre los docentes para formar comunidades de aprendizaje en las que los educadores hacen su trabajo y al mismo tiempo lo estudian en compañía de otras/os (Lieberman y Miller, 1999).

Transformación: de una realidad que se resiste a mudarse a la vez que se retrata y manifiesta sus malestares. Autoras como Cochram-Smith y Lytle (2003) nos hablan de una “actitud indagadora” del/de la profesor/ra cuando se plantea preguntas como: “¿Qué estoy tratando de hacer que suceda aquí? ¿Cómo conectan mis esfuerzos como profesor/ra individual con los de la comunidad y con planteamientos más amplios de cambio escolar y social” (p.73)

Básicamente podríamos decir que creemos en el modelo reflexivo en la formación de maestros/as y en el pensamiento narrativo transformador. Un modelo reflexivo que busca expandirse ayudando a otros profesionales a participar y compartir nuestro pensamiento para que, desde esta colaboración, se posibiliten nuevas reflexiones en torno a una innovación educativa. Y consideramos que desde propuestas más creativas, visuales y artísticas podemos educar desde otra mirada; resulta difícil quebrar “la gramática escolar” si no lo hacemos desde otros escenarios educativos, y las artes visuales precisamente posibilitan este cambio.

Métodos/Metodología

El trabajo que se ha desarrollado nos ha permitido nutrirnos de una serie de evidencias de trabajo que durante el segundo año nos ha llevado a la reflexión y búsqueda de significado de las experiencias vividas. A lo largo del primer año de trabajo los pasos dados se podrían resumir en:

- Presentación del trabajo de investigación desarrollado hasta el momento: punto de partida, conocer. Reflexión y revisión del trabajo en grupo.
- Organizar y distribuir en pequeños grupos de colaboración el trabajo a desarrollar en el proyecto. Apadrinamiento.
- Planificar las asignaturas que se impartirán en las diferentes áreas de conocimiento del profesorado participantes del proyecto, desde el enfoque enseñanza/aprendizaje socioconstruccionista.
- Favorecer procesos de aprendizaje en el que los docentes/estudiantes investigadores tengan que desarrollar maneras nuevas de buscar y construir el conocimiento, y representar sus aprendizajes desde una perspectiva multimodal y multialfabetizadora (textual, visual, audio). Debates visuales en foros dentro del Practicum; elaboración de tecnografías (vídeo-arte).
- Ampliar las perspectivas de enseñanza-aprendizaje a través del uso de las herramientas digitales de tratamiento de la información y comunicación, que contrarresten las limitaciones del aprendizaje. Expansión educativa a través de la red. Foros de trabajo entre alumnado en la plataforma Elkarrikertuz; foros de trabajo entre profesorado, Mahara.



Imagen 1. Desayunos Barcelona-Donostia. Video conferencia con Skype, autora, E. Jz. de Aberasturi



Imagen 2. Ideas recogidas del foro de profesores en Mahara, autora, E. Jz. de Aberasturi

A lo largo del segundo año de trabajo los pasos dados se podrían resumir en:

- Garantizar la incorporación de los estudiantes al proceso de innovación docente.
- Evaluar el proceso y resultados del aprendizaje a partir de la realización de portfolios electrónicos.
- Consolidar la colaboración entre el profesorado participante en la innovación docente.
- Divulgar el proceso y resultado del proyecto.

Las evidencias del trabajo realizado nos ha planteado la posibilidad de avanzar en nuestro deseo de expansión, y hemos considerado necesario abrir a la comunidad a través de una exposición los trabajos realizados, principalmente por su potencialidad visual y las posibilidades que ofrecía de acercarnos al público. El trabajo *académico* se ha transformado en una propuesta artística abierta y cercana.

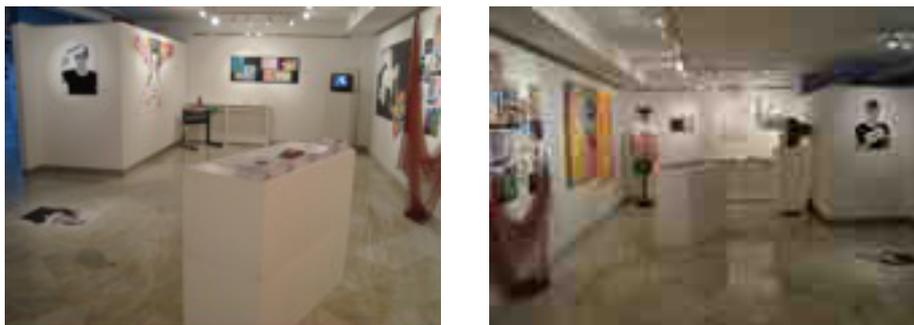


Imagen3. Sala de exposición en la casa de Cultura Lugaritz, en el barrio del Antiguo de Donostia

La exposición, acorde con el planteamiento del proyecto, parte de un deseo de expandir los escenarios de enseñanza-aprendizaje, de colaborar entre comunidad-universidad pretendiendo ofrecer miradas educativas que muestren al visitante contextos donde poder imaginar otras alternativas de aprendizaje. La necesidad de compartir nuestro sentir pedagógico surge de investigaciones que nos demuestran que a través de esta relación aprendemos cuando compartimos nuestras experiencias. Desde la E.U. de Magisterio, como formadores de futuros maestros entendemos la educación como compromiso social; este compromiso supone abrirnos a la comunidad, favorecer que se acerquen a nosotros y podamos salir también nosotros a la comunidad. En este sentido, educamos desde la universidad entendida como centro de experimentación en expansión.

Uno de los objetivos más claros sería transmitir conocimiento a través de los modos artísticos, de las Artes Visuales. La obra de arte precisamente, aborda a través de lo visual, cuestiones actuales de manera subjetiva, permitiendo al espectador construir un discurso de significados. Con este objetivo, durante la exposición además se han organizado diferentes actividades paralelas abiertas al público.



Imagen 4. Charla taller de Myriam Cameros Sierra en la E.U. de Magisterio

Actividades en la Universidad, Charla-taller de Myriam Cameros con su obra “La cenicienta que no quería comer perdices” e inauguración de la exposición; taller en la casa de Cultura Lugaritz visitando la exposición y realizando actividades artísticas y de música con las que contribuir a la exposición, sumando las propuestas de los/as niños/as de las aulas de infantil del barrio del antiguo; y merca-truke, intercambio de conocimiento con la red de Museos de Donostia. Acciones que nos acercan desde propuestas concretas, que permiten que el aprendizaje universitario se de en otros contextos, que impulsa un intercambio desde donde construir el conocimiento; propuestas que piensan que el/la que aprende tiene aportaciones que hacer y necesidades de conocer.



Imagen5. Dibujos realizados por los niños de cinco años, añadidas a la exposición.



Imagen6. Niños interviniendo en una de las obras

Resultados

Otro modelo de formación del profesorado dónde el alumnado ha podido implicarse, un acercamiento a la comunidad, trabajo colaborativo y reflexivo entre profesorado, cuestionamiento de las estrategias para el aprendizaje, experiencias significativas.

Bibliografía

- COCHRAN-SMITH, M. y LYTTLE, S. (2003) Más allá de la incertidumbre: adoptar una posición indagadora, en LIEBERMAN, A. y MILLER, L. La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.
- CORREA, J.M., GUTIERREZ, L.P., JZ. DE ABERASTURI, E. (2010) Elkarrikertuz: indagar e innovar en la docencia universitaria. La génesis y proyección de un equipo de universidad expandida. [Tendencias pedagógicas](#), ISSN 1989-8614, [Nº 16, 2010](#) , págs. 107-130
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (2003) La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación. Barcelona: Octaedro.
- TYACK, D., & TOBIN, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 3, 453-479.

Três concepções brasileiras acerca do desenho infantil

Audrey Hojda

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UEDESC
Florianópolis/Brasil – Bolsista Capes

Resumo

O presente artigo se refere a uma investigação sobre concepções a respeito do desenho infantil presentes nas autoras brasileiras Mirian Celeste Dias Martins, Rosa Iavelberg e Edith Derdyk. O estudo aborda as propostas teóricas de cada autora a partir de uma perspectiva conceitual, com o objetivo de propor um quadro de contextualização para as especificidades da construção teórica em ensino de arte brasileira. Desta forma, procura compreender como o contexto do pensamento brasileiro pode gerar singularidades nas propostas de ensino de desenho e arte.

Introdução

O panorama conceitual no qual se inserem as três autoras estudadas engloba características que podem ser relacionadas a diferentes momentos do ensino brasileiro de arte, mais especificamente àquilo que se nomeou, conforme Barbosa (2008) e Rosa (2005), como o modernismo e o pós-modernismo na arte-educação do Brasil.

Propõe-se a leitura destes momentos, numa perspectiva brasileira, sobre o campo do ensino de arte, considerando a impossibilidade de se estabelecer um marco histórico preciso que registre a mudança de um momento para o outro (cf. COELHO, 1995, p. 7) e respeitando a ideia de que qualquer compreensão sobre o pós-modernismo deve levar em conta concepções sobre o modernismo, já que ambos estão intrinsecamente relacionados (cf. HARVEY, 1989 – 2009, p. 20).

Modernismo e Pós-modernismo no ensino brasileiro de arte

É possível dizer, segundo autores como Barbosa (2002, 2008), Rosa (2005) e Rizzi (2008) que o modernismo¹ se constituiu principalmente da eleição do desenvolvimento da criatividade e expressividade infantis como seu maior propósito e que, por meio de estratégias ligadas a ideia da “livre expressão”, gerou uma ruptura com os conceitos e práticas educacionais – ligadas a uma visão positivista do ensino e neoclássica da arte - até então realizados. Tratou-se “da defesa da expressividade nas atividades artísticas, ao propiciar à criança o espaço e as condições necessárias para expressar-se no mundo.” (BARBOSA, 1989 apud ROSA, 2005, p. 30). Valores como a originalidade e a espontaneidade da criação foram exaltados sob o argumento de que se constituíam a base do fazer artístico de então.

Pode-se interpretar que a concepção de sujeito, então implícita, o entendia como portador de potencialidades expressivas e criativas inatas que deveriam ser desenvolvidas e exteriorizadas de forma espontânea e natural, como o seu crescimento. Por ser um sujeito prenhe de ideias singulares e originais que necessitam ser manifestadas, qualquer interferência - que crie resistência ou ofereça um modelo - irá bloquear o fluxo criativo, prejudicando o seu desenvolvimento. Os olhares do campo da arte-educação, portanto, se voltavam para a subjetividade de seu aprendiz.

Baseando-se em Barbosa (2008) e Rosa (2005) sugere-se que um dos motivos pelos quais

1 Período que, segundo Barbosa (2008), se inicia na arte-educação brasileira por volta da segunda década do século XX.

este campo se voltou para a expressão das subjetividades da criança foi o interesse demonstrado por artistas modernistas na produção gráfica infantil “como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista.” (BARBOSA, 2008, p. 3). Um dos exemplos brasileiros foi a exposição que Anita Malfati³ fez em 1917 em São Paulo, na qual a artista expõe desenhos infantis junto com obras suas, o que causou grande espanto à época. (ROSA, 2005, p. 27)

Neste momento, portanto, o campo do ensino se relacionava com o universo da arte de duas formas: por intermédio do interesse dos artistas pela grafia infantil e pela crença de que os valores de originalidade e espontaneidade vinculados à criação pertenciam também à prática artística modernista. Portanto, é possível dizer, segundo Rosa (2005, p. 41), “que as concepções de arte moderna influenciaram o Ensino da Arte a partir da valorização da expressão como método de ensino.” Tais premissas geraram estratégias de ensino nas quais as crianças produziam sem muitas interferências adultas e, principalmente, sem o contato com imagens de obras de arte.

Se é possível dizer que o propósito do ensino modernista de arte era “liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente” (BARBOSA, 2008, p. 5), considera-se pertinente concluir que o objeto de estudo do campo da arte-educação neste momento foi o desenvolvimento da produção gráfica da criança e não propriamente o estudo dos conteúdos, questões e procedimentos da arte.

A experiência da docência e as mudanças ocorridas nos âmbitos da arte e do ensino provocaram questionamentos sobre algumas das premissas modernistas acima explicitadas. Principalmente no que tocava à restrição de contato com imagens do universo da arte nas práticas didáticas, sob o argumento de que seriam a imposição de modelos aos quais as crianças deveriam seguir, obstruindo o seu fluxo criativo espontâneo. A ligação direta entre arte, originalidade, criação e infância também foi abalada por novas leituras no âmbito da psicologia (cf. VIGOTSKI, 2009) e por novas estratégias artísticas de apropriação de imagens, conceitos e ideias (cf. VEIGA, 2008).

Baseando-se em Barbosa (2008), Rosa (2005) e Rizzi (2008), o pós-modernismo pode ser considerado um movimento de reação, revisão e “correção” daquilo que as autoras entendem como distorções do modernismo. Em termos gerais, a introdução da imagem artística como ferramenta para a construção de um repertório imagético, passa a ser considerada fundamental para o sujeito aprendiz construir conhecimentos sobre o campo da arte.

Encontra-se em Barbosa (2008) e Rosa (2005) a compreensão de que na pós-modernidade, a arte está na base das formulações teóricas de seu ensino. Para Barbosa (2008, p. 13) - “a Proposta Triangular² foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade” e segundo Rosa (2005)

“as abordagens de ensino de arte foram amplamente influenciadas pela leitura da imagem, utilizando-se dos processos de apropriação, citacismo, construção e desconstrução. Ainda, a aderência aos materiais contemporâneos e suas propostas artísticas, enfatizando a conceituação nos processos de aprendizagem da arte, por meio das reflexões acerca de objetos artísticos e outros processos cognitivos que estimulem a ampliação de um discurso sobre arte.” (p. 48)

Ao conceber que uma das características pós-modernas da arte-educação seja o retorno da arte para o centro do campo de seu ensino por meio de estratégias da arte contemporânea e de conteúdos didáticos relacionados a diversos conceitos de arte (como as manifestações artísticas de povos e épocas diferentes), é possível sugerir que o objeto de pesquisa do campo da arte-educação tenha se

2 Uma das proposições metodológicas ligadas ao pós-modernismo. Foi concebida por Ana Mae Barbosa e desenvolvida por uma série de educadores brasileiros e internacionais. Para mais informações ver BARBOSA (2002) e RIZZI (2008).

tornado o estudo das estratégias de ensino de arte e, principalmente, do universo da artes visuais.

A noção de sujeito aprendiz, neste momento, é a de alguém que necessita ser apresentado – e este é o papel do professor e da escola - a um conjunto social e culturalmente construído de conhecimentos ao qual se denominou arte e que usa suas potencialidades psico-motor-cognitivas para aprender sobre este campo do conhecimento.

Resumidamente, é possível encontrar significativas diferenças entre as concepções modernas e pós-modernas no ensino brasileiro de arte, principalmente no que se refere a ideia de sujeito, ao papel do professor e ao processo de aprendizagem.

No entanto, por mais que as estratégias e ferramentas de ensino pós-modernas pareçam mais coerentes com as circunstâncias sócio-culturais contemporâneas, pode-se encontrar concepções e práticas didáticas ligadas ao modernismo na atualidade da arte-educação brasileira. Não se trata, porém, de estabelecer uma correspondência rápida e irrefletida entre um momento histórico e uma estratégia didática como se fosse uma relação de causa e efeito, mas de investigar como concepções às vezes conflitantes – porque originadas sob premissas quiçá antagônicas - se organizam nas propostas das autoras estudadas.

A presente pesquisa utiliza como recorte para tal investigação, alguns livros publicados (sem, no entanto, pesquisar as dissertações, teses e outros materiais acadêmicos) das autoras Rosa Iavelberg, Edith Derdyk e Mirian Celeste Dias Martins sobre o desenho infantil. A escolha das autoras e do uso apenas dos livros publicados deveu-se ao alcance que possuem nas redes públicas e particulares de ensino básico no Brasil.

As propostas teóricas das três autoras – e as análises comparativas entre elas - trazem dezenas de questões sobre o desenho da criança. Mas neste artigo será dada ênfase apenas a alguns aspectos das propostas, focando-se principalmente no que pensam sobre o desenvolvimento/aquisição do desenho e nos questionamentos, feitos após uma primeira análise, sobre a forma como cada uma compreende e propõe o papel da escola formal dentro do processo de ensino e de aprendizagem de desenho e arte.

Rosa Iavelberg: o desenho cultivado

Rosa Iavelberg⁴, além da carreira acadêmica, atuou em escolas da rede básica e, atualmente, em instituições culturais. Seu foco de pesquisa é a formação de professores, publico para o qual é direcionado seus vários livros sobre o ensino de arte. Dentre as obras publicadas, utilizamos como base especialmente o texto *O desenho cultivado da criança*⁵, fruto de sua dissertação de mestrado.⁶ Sua proposição teórica, portanto, é resultado de uma pesquisa científica.

A autora, baseada em concepções da Escola Construtivista, entende o processo de

3 Importante pintora modernista brasileira, participou da Semana de Arte Moderna em 1922 em São Paulo. Pintou obras como *O Homem Amarelo* (1915-6) e *A Boba* (1915-6) – informações obtidas em

<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo2/modernismo/artistas/malfa/index.htm> - acessado em 29/07/11

4 Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1973), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1993) e doutorado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Diretora do Centro Universitário Maria Antonia da USP. Informações de

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?jsessionid=97EE3EFEC4A539B5CACB66CA08D0EABD.node6> – acessado em 21 de julho de 2011

5 Presente no livro *Arte na Sala de Aula*, de coordenação de Zélia Cavalcanti.

6 Intitulada “O desenho cultivado da criança”, defendida em 1993 na Faculdade de Educação da USP. A autora possui outros textos que tratam do mesmo assunto e apresentam pequenas alterações, mas acredita-se que a explicitação dessas diferenças não está ao alcance deste artigo. Ver IAVELBERG (2003 e 2008) nas referências.

aprendizagem como fruto da “interação direta da criança com os objetos de conhecimento e, ainda, [com os] aspectos sociais envolvidos nessa interação.” (IAVELBERG, 1995, p. 3). Desta forma, formula que a criança cria hipóteses sobre o desenho que, em interação com o universo cultural do desenho, com pares – adultos e crianças – e com o seu próprio fazer, vão se tornando insuficientes para a resolução de suas produções gráficas. Essa insuficiência move a criança na busca de respostas cada vez mais complexas. As interações sociais e culturais promovem, portanto, os desequilíbrios necessários para que a criança busque novas respostas, assim como podem oferecer as soluções para seus questionamentos gráficos. (Iavelberg, 1995, p.5-6)

A partir da compreensão de que a criança expressa o conhecimento adquirido por meio de ações e explicações (Cf. Karmiloff/Inhelder, 1974 apud Iavelberg, 1995, p. 4), a autora concebe o desenho infantil como as organizações gráficas daquilo que foi aprendido em relação ao sistema culturalmente formulado como desenho. (Iavelberg, 1995, p. 5) Para tal aprendizado se utilizam de toda a bagagem de natureza motora, cognitiva e psicológica disponível no momento. A concepção nomeada pela autora de desenho cultivado, trata-se, portanto, de entendê-lo como um movimento de aquisição – que é provocado por interações sócio-culturais e influenciado por sua maturidade psico-motor-cognitiva - de conhecimentos em relação a uma linguagem que as crianças reconhecem como construída culturalmente⁷.

O procedimento metodológico empregado na pesquisa por Iavelberg (1995, p.8) foi o uso de entrevistas e o acompanhamento do processo de desenhar dos sujeitos participantes, ou seja, a autora não analisou exclusivamente os conteúdos presentes das imagens prontas. Desta forma, conseguiu identificar hipóteses infantis sobre o sistema do desenho nem sempre expressas em suas imagens. Tal perspectiva parece investigar quais são as atitudes infantis perante o objeto cultural desenho, sem objetivar necessariamente o estabelecimento de quais formas surgirão em cada momento gráfico. Tais formas irão variar, segundo a autora, de acordo com o conjunto de circunstâncias da criança somadas as oportunidades de interação sócio-cultural. Para Iavelberg (1995), portanto, figuras como sóis, a linha de base ou o girino podem ou não aparecer em determinado momento, sendo a maneira como a criança se relaciona com a linguagem do desenho como um todo, o fator definidor de sua sistematização teórica.

Iavelberg nomeia as transformações ocorridas no desenho infantil de *momentos conceituais*, pois “são possibilidades construtivas onde a cada nível há superação e integração do nível anterior como parte.”(1995, p. 13) São, “tendências na aprendizagem” (1995, p. 13) e não marcos precisos; não sendo organizados por faixas etárias pois, mesmo estando relacionados com o nível de desenvolvimento do sujeito, são “dependentes de fatores interativos com o meio e (...) [das] possibilidades de trabalho pessoal do sujeito com desenho” (1995, p. 13).

São quatro os momentos conceituais formulados por Iavelberg:

O **desenho de ação** é gerado pelos prazeres do movimento ainda pouco controlado, mas que já possui um início de simbolização⁸, e da observação e brincadeira com as marcas produzidas. A hipótese da criança neste momento é que desenho é tudo aquilo que se inscreve numa superfície bidimensional e é feito para ser visto (IAVELBERG, 1995, p. 19). Usam a imitação como estratégia autônoma de aprendizagem e o uso de imagens é um estímulo ao seu trabalho.

No **desenho de imaginação**, entendem que seus desenhos podem incluir as coisas que existem e as que não existem, e já compreendem o desenho como uma linguagem simbólica construída também pelo universo adulto. Tem consciência de que podem aprender se apropriando de soluções de seus colegas. A hipótese infantil é que no desenho pode aparecer tudo aquilo que

7 Talvez seja este o motivo pelo qual a autora analisa desenhos de crianças a partir dos 3 anos, idade em que a criança já está simbolizando, sendo capaz de reconhecer o desenho como objeto cultural.

8 As produções que vem antes disto são chamadas por Iavelberg de pré-simbólicas. A simbolização surge por meio de sua fala que expressa a identificação de figuras e agrega significados às marcas produzidas.

pessoa quiser e imaginar (IAVELBERG, 1995, p 21-23).

No **desenho de apropriação**, a criança reconhece a existência das convenções da linguagem e se interessa por aprendê-las mais sistematicamente. Suas estratégias autônomas de aprendizagem incluem copiar modelos culturais e pedir ajuda a outros, estabelecendo como parâmetro de resultados os padrões que encontra na cultura. Sua hipótese é que o desenho seja um sistema de representação constituído de regras, técnicas e parâmetros que precisam ser aprendidos para que se alcance um resultado satisfatório⁹.

E no momento em que o sujeito se aproxima da adolescência, o **desenho de proposição** se torna uma possibilidade mais consciente de construção de uma poética. Suas estratégias autônomas de aprendizagem buscam essa construção. Sua hipótese é que o desenho pode ser linguagem poética de comunicação, expressão e invenção de sensações, sentimentos, ideias e conhecimentos. É somente a partir deste momento que a autora entende desenho infantil como fenômeno artístico.

A partir da formulação de Iavelberg é possível, portanto, **entender o desenho infantil como o resultado gráfico de um processo de aprendizagem de uma linguagem complexa de comunicação e invenção**. Ou seja, é a internalização de conteúdos e procedimentos de um conjunto cultural de conhecimentos.

Tal perspectiva formula um sujeito necessariamente ativo em seu processo de aprendizagem, pois suas aquisições irão depender intrinsecamente de suas ações sobre o objeto e das interações sócio-culturais pelas quais passar. Isso implica um lugar central para o professor, e em última instância para a escola, no processo de construção infantil do desenho, pois Iavelberg entende que em determinado momento a criança precisa de ensino sistematizado para conseguir construir conhecimentos mais complexos e de melhor qualidade.

Edith Derdyk – conteúdos vivenciais

Derdyk é artista visual e educadora. Sua trajetória docente está ligada a escolas da rede básica de ensino e cursos em instituições culturais¹⁰, e, portanto, seus livros são fruto de vivências fora do contexto acadêmico de pesquisa. A obra utilizada para esta análise é *As formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil*.¹¹

Utiliza como base teórica para sua formulação sobre o processo de aprendizagem autores como Florence de Mèredieu e Rhoda Kellogg; e para conceituar a linguagem do desenho artistas como Klee, Matisse e Steinberg e teóricos como Pierre Francastel e Merleau-Ponty. Concebe o percurso do desenho infantil como desenvolvimento de características psico-motor-cognitivas que vão se transformando em função do amadurecimento natural da criança.

O desenho infantil seria para Derdyk a expressão gráfica de conteúdos vivencias que podem ser influenciados por fatores sócio-culturais. Seu conceito passa pela ideia de que o desenho é necessidade motora e energética, mas também é gesto adquirido e inventado, ou seja, produto cultural (1994, p. 124).

Os procedimentos metodológicos utilizados para sua construção teórica não estão explicitados objetivamente em seu texto, mas é possível sugerir, a partir dos elementos que a autora valoriza em sua formulação, que a perspectiva de análise é uma mescla de leitura de desenhos

9 Iavelberg (1995, p. 25) indica que é comum encontrar autores, cf. Derdyk (1994) e Moreira (1984), que identifiquem, neste momento, um empobrecimento da grafia infantil relacionada à entrada na escola formal, mas Iavelberg entende que não é a influência da estética adulta (2008, p. 67) ou a aprendizagem de outras linguagens que geraria tal empobrecimento mas sim, a falta de orientação didática adequada (2008, p. 67), já que este é um momento no qual a criança busca um aprendizado mais formal da linguagem.

10 Mais informações em <http://www.edithderdyk.com.br/portu/biografia.asp> – acessado em 22 de julho de 2011

11 Para mais informações ver DERDYK (1990) nas referências.

prontos (sem a presença do desenhista) com o acompanhamento do processo de desenhar. A análise de desenhos prontos pode ser verificada na medida em que Derdyk elege como critério definidor da organização teórica o aparecimento de determinadas imagens nas produções infantis. Já o acompanhamento dos processos se verifica na importância que a autora confere à oralidade dentro do percurso gráfico da criança, entendendo que a fala é um dado que não é expresso na imagem.

A proposta teórica em si elege “conteúdos vivenciais detonadores de pesquisas gráficas e vice-versa” (DERDYK, 1994 p. 50) e explicita os paralelos entre eles e as soluções gráficas que seriam provocadas por tais vivências. É uma visão processual e orgânica do desenvolvimento do desenho, não o concebendo por etapas etárias ou conceituais, mas por uma relação entre vivências e mudanças psico-motor-cognitivas concretas e as soluções gráficas que possibilitam surgir. Isso implica em considerar a concomitância de soluções gráficas de complexidades diversas numa mesma criança, assim como crianças de diferentes idades passando pelos mesmos conteúdos vivenciais.

Os primeiros conteúdos vivenciais são a **preensão de instrumentos e a percepção de que seus movimentos podem gerar marcas que permanecem nas superfícies**, mesmo depois do movimento mudar. O descontrole inicial gera borrões, traços em múltiplas direções e pontos com aspecto accidental. Não há necessidade de figuração. (DERDYK, 1994, p. 56)

O segundo é a **tomada gradual de consciência de que a marca pode ser alterada por vontade e intenção da criança**. Passa a ter uma intencionalidade e vira brincadeira (ainda não simbólica). Os rabiscos são mais controlados, mas não totalmente. (DERDYK, 1994, p. 64)

O terceiro é a **percepção de que o desenho poder servir para representar as coisas do mundo**, ou seja, a criança passa a simbolizar, reconhecendo figuras em meio aos seus rabiscos – mesmo que não haja semelhança objetiva com o referente - pois está mais atenta ao que produz em seus desenhos (DERDYK, 1994, p. 71). Os traços são mais descontínuos, frutos de maior controle motor. Aqui o desenho passa de um fazer natural – já que se tratava de um exercício sensório-motor – para ser também cultural, pois agora demanda interpretações coletivizadas de signos e símbolos.

O quarto conteúdo é a **percepção espacial infantil que se complexifica** e gera soluções gráficas intencionalmente mais estruturadas e complexas de proporção e organização espacial. Com o surgimento de verticais e horizontais e soluções como a transparência, o rebatimento, as proporções não naturais e a visão topológica. (DERDYK, 1994, p. 78-85)

O quinto é a **aquisição da consciência de si como algo diferenciado do outro e, em termos gráficos, o surgimento do círculo**. É o princípio da diferenciação e categorização das coisas do mundo. Surgem sóis, raiados e mandalas. Outras formas geométricas consideradas simples, como o quadrado e o triângulo, surgem somente depois, pois seus ângulos demandam alto grau de controle motor. (DERDYK, 1994, p. 91)

O sexto conteúdo vivencial, a **introdução da palavra**, é muito relevante para Derdyk (1994, p. 94-105) e surge em três momentos do amadurecimento infantil. Primeiramente como oralidade, é a verbalização da interpretação da própria criança sobre seu desenho. Num segundo momento, a palavra agrega a função comunicativa ao desenho, por ser reconhecida como sistema social de comunicação e ser comparada ao desenho no gesto da escrita. Por fim, o terceiro momento trata-se da alfabetização, no qual a palavra entra como influência problemática, pois ocupa mais tempo cronológico e simbólico na grade escolar e promove o seu engessamento por conta de uma “aculturação da mão dada pelo manejo do instrumento” e uma transposição da “forma de ocupação espacial necessária para a escrita” (DERDYK, 1994, p. 103) O resultado seria o empobrecimento das soluções gráficas infantis e, paulatinamente, o esmaecimento do exercício espontâneo do desenho, restando apenas aquele ligado às funções escolares.

Por fim, o sétimo conteúdo vivencial é **a entrada da visão** como elemento de obtenção de informação e de referência de resultados. A capacidade de observar, reter informações, memorizá-las e processá-las indica um grau elevado de amadurecimento cognitivo. Por mais que as imagens resultantes sejam baseadas em dados visuais, não significa que o desenho seja uma mera representação servil do objeto (DERDYK, 1994, p. 111-2), pois a atuação da memória e, principalmente, da capacidade de imaginação estão sempre em conexão na construção da imagem.

A partir da formulação de Derdyk é possível, portanto, **entender o desenho infantil como a síntese gráfica resultado de vivências ocorridas no processo de crescimento da criança**. Ou seja, trata-se do reflexo gráfico ou da exteriorização em formas gráficas das mudanças psico-motor-cognitivas ocorridas naturalmente. Entende o sujeito como portador de potencialidades que se exteriorizam via atividade gráfica e entende que o papel do professor é promover plenamente o desenvolvimento, ampliando as referências e procurando não tolher os processos criativos naturais.

Derdyk concebe o processo de desenvolvimento em situações espontâneas de aprendizagem e exploração da linguagem; sendo que as indicações sobre a presença da escola acontecem mais a título de sugestões de estratégias de ensino ou comentários sobre sua importância como potencializador da linguagem do desenho quando do início da escolarização. A autora considera muito importante na atuação dos professores o conhecimento das teorias sobre desenho infantil, mas para Derdyk a teoria só funciona plenamente com a experiência prática do professor com o seu processo criativo no desenho (1994, p. 49). Pois é esta experiência que o ajudará a lidar com as questões, dificuldades e frustrações das crianças.

Mirian Celeste Dias Martins: desenvolvimento expressivo

A autora trabalha com formação de professores da rede básica e mediadores expositivos em instituições culturais¹²; escreveu vários livros e capítulos direcionados à formação de professores de artes visuais. A formulação teórica analisada neste artigo é fruto de uma mescla entre pesquisa de mestrado e as vivências profissionais dos contextos acima citados¹³.

No livro *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*, escrito a seis mãos com Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra¹⁴, formulam o percurso do desenho infantil em termos de “desenvolvimento expressivo” (1998, p. 94), concepção que engloba também o percurso infantil nas linguagens cênicas e sonoras. Usam como base teórica autores como Kellogg, Gardner e Piaget.

A concepção de processo de aprendizagem de Martins (1998, p. 94-5) inclui fatores culturais como elemento de influência no percurso gráfico, mas entende que os principais fatores promotores das mudanças no desenho infantil sejam as transformações psico-motor-cognitivas pelas quais a criança passa. Sua concepção de desenho infantil é pautada, portanto, como o produto gráfico e poético progressivamente mais complexo resultante de uma necessidade expressiva inata infantil que se transforma por meio de uma série de amadurecimentos naturais decorrentes de

12 Possui mestrado em artes pela Escola de Comunicações e Artes (1992). Atualmente coordena um grupo de pesquisa sobre mediação arte/cultura/público no Instituto de Artes da UNESP, aonde foi docente. Além de ministrar cursos de formação de professores em instituições escolares particulares e públicas.

13 O livro que trata exclusivamente da formulação obtida pela pesquisa acadêmica é o *Aprendiz da Arte: trilhas do sensível olhar-pensante*. Há diferenças entre as formulações deste e do texto utilizado aqui e devido a dimensão do artigo não seria possível traçar tais diferenças, por esta razão optou-se como base exclusivamente o texto extraído do livro *A língua do mundo*. Consultar referências para mais informações sobre os livros.

14 Durante o artigo usaremos apenas o sobrenome de Martins nas citações por motivo de escolha metodológica, de organização e clareza textual. No entanto, as outras autoras estão corretamente citadas nas referências bibliográficas e em partes do texto.

seu crescimento. Tal formulação não estabelece etapas ou faixas etárias fixas para a ocorrência das mudanças, indicando que características semelhantes podem ocorrer em crianças de idades diferentes e uma mesma criança pode ter ao mesmo tempo características de momentos diferentes.

A proposição teórica de Martins é fruto da análise visual e interpretativa de desenhos infantis prontos, o que leva a consideração de que talvez a autora não esteve presente no momento da fatura. Usa tal procedimento com a mesma metodologia indicada em seu livro para a leitura de imagens do universo da arte: observação de elementos gráficos, da organização e formulação espacial, do assunto desenhado e, a partir da relação entre todos as partes, a proposição de significações poéticas para as imagens.

As transformações expressivas consideradas mais relevantes para a autora são organizadas em quatro momentos fluidos, cada um podendo ser base para o movimento seguinte, e cujas características gráficas não são fixas, transitando durante o processo e desenvolvimento gráfico da criança.

1º movimento: **AÇÃO – PESQUISA – EXERCÍCIO** = modo intuitivo de estar no mundo

O motor neste momento é a necessidade de se movimentar e o prazer que o ato provoca. Sua forma de aprendizagem se dá por estratégias intuitivas, sendo a imitação a principal delas. O pouco controle motor produz a princípio garatujas não precisas, não simbólicas e não figurativas, que com o tempo vão se tornando círculos, mandalas, sóis – inícios da figura humana -, assim como traços retos mais precisos. Aqui, não há produção consciente e intencional de signos, mas já existe a leitura de índices e símbolos. (MARTINS, 1998, p. 101).

2º MOVIMENTO = **AÇÃO – PESQUISA – EXERCÍCIO + INTENÇÃO E SÍMBOLO** = modo simbólico de estar no mundo

A mudança mais significativa aqui é o início da necessidade de simbolizar, que modifica a relação da criança com o desenho, passando da ação para a elaboração. Agora ela tem a intenção de figurar e relaciona os círculos, sóis, mandalas e radiais com coisas do mundo. Surgem as primeiras figuras humanas, fundamentais por serem a estrutura gráfica para outros temas. Não há ainda preocupação com a organização espacial dos desenhos no papel e a fala é que constrói e modifica o significado da imagem. (MARTINS, 1998, p. 103-8)

3º MOVIMENTO: **AÇÃO – PESQUISA – EXERCÍCIO – INTENÇÃO – SÍMBOLO + ORGANIZAÇÃO E REGRAS** – modo noticioso de mostrar o mundo

A grande mudança deste movimento é a tomada de consciência sobre a existência do desenho como uma linguagem estruturada e regida por regras e convenções a respeito da qual a criança sente a necessidade de referir e aprender sobre. A invenção de soluções gráficas para construção de figuras e do espaço – como a transparência, o rebatimento e a visão topológica, assim como as proporções não naturais - pode vir dessa busca espontânea pela compreensão do sistema. É o momento também das expectativas com o resultado e das primeiras frustrações. (MARTINS, 1998, p. 109-114)

4º MOVIMENTO - **AÇÃO – PESQUISA – EXERCÍCIO – INTENÇÃO – SÍMBOLO – ORGANIZAÇÃO - REGRAS – POÉTICA PESSOAL** – pensar sobre o pensar

Trata-se do início de uma relação mais intencional com o universo adulto das linguagens artísticas. Sua capacidade de pensamento abstrato e metafórico se refina e suas produções plásticas iniciam uma busca por uma poética pessoal, na qual a aprendizagem mescla estratégias pessoais e gramáticas culturais. Surgem o emprego de estratégias formais como a perspectiva e a modulação da luz e sombra; e a abstração passa a ser empregada intencionalmente como linguagem poética.

A partir da formulação de Martins, Picosque e Guerra é possível, portanto, **entender o desenho infantil como a expressão gráfica de um processo interno de mudanças psico-motor-cognitivas** que são influenciadas por fatores sócio-culturais externos, mas cujo promotor principal é o crescimento natural das crianças. Pode-se dizer que se trata de um movimento de externalização de questões latentes no sujeito. Trata-se de conceber o sujeito como o portador de uma sensibilidade singular que deve ser potencializada pelo trabalho sensível do professor.

As autoras sugerem que a grafia resultante do processo infantil possui qualidades poéticas que o adulto precisa olhar com atenção e sensibilidade para reconhecê-las e para poder contribuir com o seu pleno desenvolvimento. O exercício criativo com a linguagem pode ajudar o professor nesta tarefa. Portanto, o papel do professor, e conseqüentemente o da escola, seria acompanhar o trajeto infantil com sensibilidade para ter mais chances de trabalhar a favor deste desenvolvimento. Isso inclui a valorização das características gráficas de cada momento e a sensibilização do olhar da criança para formas diferentes de representação do real por meio da ampliação do repertório de imagens do universo da arte.

Considerações complementares

A partir da análise das três propostas teóricas pode-se estabelecer duas abordagens distintas em relação a como concebem o percurso do desenho infantil. Identificou-se em Martins e Derdyk a ideia de processo de aprendizagem ligada a noção de desenvolvimento e em Iavelberg ligada a concepção de aquisição.

Tal diferença implica em perspectivas muito diversas em relação as noções de **desenho infantil**, de **sujeito aprendiz**, dos **fatores promotores da aprendizagem**, do **papel do professor** e do **lugar das referências artísticas** dentro do percurso gráfico.

A respeito da concepção de desenho infantil, entendê-lo em termos de desenvolvimento pode levar a interpretação de que seja o resultado gráfico de um movimento latente na criança, fruto de exigências internas, sejam elas motoras, psíquicas, expressivas ou poéticas, e que precisam ser exteriorizados. É concebê-lo como “manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar.” (DERDYK, 1994, p. 51), ou seja, como uma necessidade básica humana de se relacionar poeticamente com os outros e com o mundo. De outra forma, considerar o desenho da criança em termos de aquisição possibilita a interpretação de que se trate do produto imagético resultante de um processo de aprendizado de uma linguagem complexa, no qual há a interação e internalização de informações e procedimentos referentes a um campo social e culturalmente construído. Sendo inclusive a poética um aspecto a ser aprendido. Portanto, na primeira perspectiva o desenho é a exteriorização, via linguagem visual, de uma exigência básica humana e no segundo trata-se da internalização de um conjunto coletivo de conhecimentos.

A partir destas concepções sugere-se que a ideia de desenvolvimento pode implicar em um sujeito aprendiz que já carregue em si toda a matéria prima criativa necessária ao seu percurso gráfico. Afinal, “as respostas [estariam] nos próprios desenhos das crianças, que se desvelam e se ampliam no fazer. É só (...) observá-los” (MARTINS, 1992, p. 55). Ou seja, é um sujeito de natureza poética, cuja aprendizagem depende de condições propícias ao seu pleno crescimento.

De maneira diversa, a noção de aquisição pode sugerir que as potencialidades psico-motor-cognitivas do sujeito estejam a serviço da ação empreendida pelo próprio indivíduo para que possa haver aprendizado. (IAVELBERG, 1995, p. 6). Trata-se de um sujeito cuja aprendizagem é diretamente influenciada por suas próprias ações e decisões, em quem o caráter poético deve ser construído por meio de aprendizado. Portanto, uma concepção entende o sujeito como pleno de exigências expressivas que precisam se exteriorizar, e o desenho seria uma via; e a outra, o entende como o portador de potencialidades férteis à recepção de informações e potentes atores de sua transformação em conhecimento.

As leituras sobre o sujeito levam às hipóteses sobre os fatores promotores da aprendizagem e o ponto de vista do desenvolvimento pode sugerir que as transformações gráficas ocorrem espontaneamente, em decorrência do amadurecimento natural da criança: “uma linha conduz a outra. Uma forma conduz a outra. Uma descoberta conduz a outra.” (MARTINS, 1992, p. 55) E a própria nomenclatura “conteúdos vivencias” (DERDYK, 1994, p. 50), usada como o parâmetro de sistematização, reforça este sentido. Mesmo que ambas as autoras, Derdyk e Martins, indiquem que as mudanças no desenho infantil possam ser influenciadas por referenciais culturais, não os colocam prioritariamente como fatores promotores das mudanças, mas como influências potenciais. Na perspectiva da aquisição, “a construção das representações sobre o objeto desenho (...) dependem, (...) de oportunidades de interação no meio sócio-cultural, e, (...) de sua ação [da criança] sobre desenhos.” (IAVELBERG, 1994, p. 5) O fator promotor, portanto, é a interação. As duas abordagens não se excluem mutuamente, apenas se diferenciam nas escolhas dos fatores de promoção e potencialmente nos resultados, pois como sugere Iavelberg

“tanto o processo de aprendizagem espontânea (...) quanto o processo de aprendizagem mediado pela cultura (...) [levam] os indivíduos a construir suas teorias sobre desenho (...) mas a quantidade e a qualidade de modelos com os quais interagem promovem diferenças em sua produção.” (1995, p. 7)

E a escolha desses fatores influi diretamente no papel que cada abordagem estabelece para o professor e, conseqüentemente, para a escola. Se o percurso do desenho infantil se dá essencialmente por um movimento natural de crescimento, mesmo que influenciado por questões externas, o professor deve apenas acompanhar a criança para “perceber e possibilitar o desvelar [de seu] repertório [para ampliá-lo]” (MARTINS, 1992, p. 55), pois, “as respostas estão nos próprios desenhos das crianças. (...) É só o educador observá-los, refletir sobre eles (...) para novos planejamentos” (MARTINS, 1992, p. 55). E para Derdyk, “o adulto afinado com a percepção dinâmica e poética da criança compartilha mais do que ensina.” (1994, p. 50). No caso da perspectiva da aquisição, o professor e a escola são peças fundamentais no percurso de construção da linguagem, pois são importantes interlocutores e fontes de informação e reflexão sobre o universo da arte – fatores básicos, segundo Iavelberg (1994), para a qualidade da aprendizagem. Portanto, na primeira opção temos um docente e uma instituição escolar que precisam estar muito atentos às necessidades e condições expressivas dos alunos, para que possam proporcionar um ambiente educativo preñado de possibilidades de desenvolvimento. Na segunda, é necessário que se instrumentalizem metodológica, teórica e conceitualmente para que ofereçam aos alunos situações didáticas que os façam construir conhecimentos sobre o universo da arte.

Por fim, apresenta-se o lugar conceitual em que localizam a arte. E este é um dos pontos mais surpreendentes da presente análise, pois exige uma interpretação das proposições teóricas mais complexa do que uma simples classificação como tendências modernistas ou pós-modernistas. As três autoras consideram fundamentais a presença de imagens artísticas, assim como a reflexão sobre elas, no cerne do ensino de arte. E demonstram tal consideração por meio da presença de

imagens ou de partes dos livros dedicadas ao assunto. Ou seja, mesmo concebendo o desenho infantil em termos de uma necessidade interna que precisa se exteriorizar, – noção intimamente ligada aos preceitos modernistas – Martins e Derdyk, pressupõem a obra de arte como fator decisivo na qualidade da atuação do professor. É possível interpretar, dentro desta lógica, que a arte teria o papel, além de ser repertório para o aluno, de sensibilizar o olhar do professor para a potencialidade poética do desenho infantil, assim como para a capacidade criativa inerente a uma situação de aula. É possível sugerir uma concepção que utiliza a arte como filtro para olhar o aluno e a atuação docente. No caso da proposição de Iavelberg, a arte é o próprio objeto de estudo do processo de ensino e aprendizagem, e a aquisição de conhecimentos técnicos, teóricos, práticos, históricos e conceituais sobre este campo é o objetivo do processo de ensino e aprendizagem – uma concepção de tendência pós-modernista, segundo Barbosa (2008) e Rosa (2005).

Como considerações complementares, propõe-se que a convivência de tendências potencialmente conflitantes ligadas a concepções modernistas e pós-modernistas no cerne de uma mesma proposição teórica – ocorrendo neste caso em duas autoras – possibilita a sugestão de uma multiplicidade de subjetividades convivendo contemporaneamente – não sem atritos e conflitos.

Pode também ser um indício da própria impossibilidade de se estabelecer características fixas e/ou antagônicas para conceitos como modernidade e pós-modernidade, demonstrando o nível de complexidade exigido para uma leitura abrangente das autoras. Entendendo-as como produto das contradições típicas de nossa época contemporânea, na qual a colagem de realidades dissonantes é uma das estratégias possíveis de produção de sentido. Finaliza-se com a crença de que tais questões não se esgotam na presente análise, deixando para futuras pesquisas a possibilidade de novos olhares, e também de ter realizado uma modesta contribuição para a construção de um campo crítico de reflexão teórica sobre o ensino de arte no Brasil, assim como com a formulação de material de pesquisa e estudo para o professor brasileiro.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: Anos oitenta e novos tempos**. 5ª São Paulo: Perspectiva, 2002. 134 p. (Col. Estudos). Dir. por J. Guinsburg.
- BARBOSA, Ana Mae. Entre Memória e História. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) et al. **Ensino da arte: memória a história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 1-26. (Col. Estudos). Dir. por J. Guinsburg.
- COELHO, Teixeira. **Moderno Pós Moderno: Modos & Versões**. 3ª São Paulo: Iluminuras, 1995. 227 p.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1994 (1989).
- DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. 18ª São Paulo: Loyola, 2009. 349 p. (1ª ed. 1989).
- IABELBERG, Rosa. O Desenho Cultivado na Criança. In: CAVALCANTI, Zélia. **Artes na Sala de Aula**. São Paulo: Artes Médicas, 1995. p. 3-32.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança – prática e formação de educadores**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- MARTINS, Mirian Celeste. **Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar-pensante**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992
- MARTINS, Mirian Celeste . C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T.. **Didática do Ensino de Arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo, Loyola, 1984.
- RIZZI, M. C. de S. L. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino. In: BARBOSA, Ana Mae

- (org.) et al. **Ensino da arte**: memória a história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348. (Col. Estudos). Dir. por J. Guinsburg.
- ROSA, Maria Cristina da. Um Breve Histórico do Ensino da Arte no Brasil. In: ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de Arte**: Diversidade e complexidade pedagógica. Florianópolis: Insular, 2005. p. 27-61.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 111 p. (Col. Primeiros Passos). (1a ed. 1986).
- VEIGA, Luana M. **Poética da Esquiva** - modos como a arte colabora para a produção de subjetividades que escapam às sociedades de controle. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado – CEART, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.
- VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio Psicológico – Livro para Professores. Apres. e comentado por Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009. Trad. Zoia Prestes.

Nuevas tecnologías, nuevas formas de aprender



Educación artística y patrimonio en la escuela

Una herramienta de aprendizaje: las WebQuest

Águeda Beatriz Mangas Hernández

Universidad de Huelva

Resumen

Son muchos los programas, estrategias e iniciativas las que se han puesto en práctica para la integración del patrimonio en la Escuela. La educación artística unida a la educación patrimonial conduce a un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo de los individuos con el objetivo de formar a ciudadanos comprometidos con su entorno, comprendiendo, respetando y valorando su diversidad natural y cultural.

La Escuela no está ajena al cambio que las nuevas tecnologías han introducido en la sociedad y ha intentado adaptarse a un ritmo acelerado. Estas herramientas están aportando nuevos recursos para los docentes y, como ejemplo de ellas, veremos la aplicación de las WebQuest. Este hecho conlleva nuevas formas de aprendizaje, que pueden despertar el interés y la motivación de los estudiantes, pero será necesario analizar su idoneidad en la construcción del conocimiento. ¿Realmente estamos produciendo cambios para formar una nueva Escuela? ¿Nuevas realidades, nuevas construcciones?

La Huerta Noble, Bien de Interés Cultural, hoy se encuentra abandonada. ¿Legislar para evitar su destrucción? Memoria de un pueblo vivo, ¿pasado, presente y futuro?

Es imposible separar los individuos y sus comunidades de sus expresiones y del entorno en el que se mueven. Cuando intentamos recordar o conocer un lugar y sus gentes, lo hacemos desde sus creaciones, ya sean edificios, plazas, paisajes, artesanías, fiestas, tradiciones, etc. –bienes muebles e inmuebles- que consideramos que caracterizan a ese lugar y los que allí habitan. Ha sido fruto de la historia y de la construcción de las diferentes generaciones, del pasado y del presente, las que han ido conformando estos bienes, pero serán producto de la selección los que serán entendidos como patrimonio.

A la memoria me ha venido el caso de la Huerta Noble, en el que estoy trabajando. Se encuentra en un pequeño pueblo de la costa onubense, La Redondela. Este lugar es el puro reflejo de esta tierra y sus gentes; muchos tienen recuerdos, experiencias o saben de su singularidad. Sin embargo, a la vez que apesadumbrados, van asumiendo como parte de su pasado, la pérdida de este Lugar de Interés Etnológico, que parece ya casi un hecho por el estado de abandono en que se encuentra. Quizá nadie les dijera porqué aquello tenía tanta importancia, tanto como para darle la protección de un BIC -¿y alguien les explicó que es un BIC?-, pero si de todas formas sigue estando en ruinas, hace más de 250 años que se construyó y se han llevado un viacrucis, “que parecía muy bonito, para arreglarlo y aún no lo han traído” -según declara un trabajador de la zona-; ¿alguien les ha mostrado cómo era la vida de aquel lugar? ¿quién era aquel singular personaje, D. Manuel Rivero, “El Pintado”, que allá por 1750 levantó aquel caserío, con dos norias y dos albercas, un molino de aceite, una capilla y un palomar? Cada día en La Redondela parece percibirse como si no pasara el tiempo, las mismas gentes en la plaza pasando la mañana, otros tantos en el bar, las mujeres en sus quehaceres de la compra... y el palomar de la Huerta Noble perdiéndose entre

hierros, escombros, higuerales,...

El concepto de patrimonio

Las creaciones materiales, productos del ingenio y la experiencia del hombre, así como el proceso en sí mismo forman parte de la cultura¹ del ser humano. Por tanto, cuando conservamos artefactos, estamos conservando cultura y esto, conlleva una transmisión de elementos inmateriales como son las ideas, el conocimiento, el aprendizaje, las experiencias,... de los hombres. A lo que habrá que sumar otros factores, como el contexto –el entorno físico- en el que estos objetos son creados, y la transformación de estos objetos y del entorno² por el paso del tiempo. Otras generaciones de hombres irán acogiendo estos productos y creando otros nuevos. A todo este conjunto de productos se refiere Ballart (1997: 16) como cultura material de un determinado grupo humano, cuando comparten un mismo sistema cultural, señalando que “a menudo sobrevive a los propios individuos”, por lo que podríamos afirmar que los objetos patrimoniales conservados de nuestras generaciones anteriores van ligados a las manifestaciones culturales de cada una de ellas y por tanto, a hechos materiales e inmateriales.

Pero habrá que plantearse cuáles de esos objetos son los que conservamos y de ahí que nos aproximemos al concepto de patrimonio cultural.

El concepto de patrimonio se ha venido introduciendo en todos los ámbitos de la sociedad en los últimos años. Amplio, cambiante y, podría decirse, polisémico, hay que entenderlo dentro del contexto en el que vivimos, en el contexto cultural de las sociedades postmodernas (Fontal, 2003 y Calaf, 2009). Esta idea de cambio y movilidad, ya rescatada por Fontal sobre la definición de patrimonio cultural de Uzcátegui (2001:703 en Fontal, 2003:31), lleva implícita la de herencia o legado. Hay que admitir que aquello heredado del pasado –ya sea más o menos reciente-, es lo que debemos conservar y transmitir a nuestras generaciones, y con ello entender una realidad cultural, que puede ser fruto de los valores y las huellas de cada una de las generaciones por las que ha sido transmitida. En este sentido, es frecuente que la mayoría de las personas identifiquen lo patrimonial con la historia o nuestro pasado, incluso le suelen atribuir mayor valor a aquello que posee mayor antigüedad. Si preguntamos por La Huerta Noble a cualquiera de los redondeleros, le atribuyen valores históricos o le dan significado por su antigüedad, pero me atrevería a decir que ninguno sabe realmente porqué está catalogado como Lugar de Interés Etnológico –según datos obtenidos sobre un cuestionario que estoy realizando a los habitantes de la Redondela para mi trabajo final de investigación del Máster de Patrimonio Histórico y Natural de la Universidad de Huelva-. Pese a su desconocimiento, dotan de importancia al lugar y consideran que deben conservarlo.

Sin embargo, si hacemos alusión al arte contemporáneo, tendremos más dificultades para aceptar que son bienes patrimoniales, porque a veces nos sentimos alejados de su comprensión (Fontal, 2003:33). Pero, ¿cómo no podemos aceptarlos pues son expresiones propias de nuestro

1 Sobre el concepto de cultura han hablado muchos autores, como recoge Ballart (1997: 15), cuando dice que “S. Beckow opina que cultura es un entramado de ideas que se ponen de manifiesto mediante los actos y los artefactos que el ser humano produce y transmite con el fin de adaptarse al entorno en el que ha de vivir y procrearse.”, que “Karl Popper y Clifford Geerd sostienen que cultura tiene que ver con ideas y con la transmisión de estas ideas de un individuo a otro. Por tanto, ni el acto ni el artefacto, su consecuencia, son en sí mismos cultura, sino manifestaciones de cultura” y que “Mosterin apunta que cultura es información transmitida mediante aprendizaje social. Desde este punto de vista, cultura es pura información y ni los productos ni los procesos materiales resultantes, ni las conductas derivadas, son cultura sino manifestaciones de la cultura”.

2 Hay que considerar el entorno físico donde el hombre desarrolla su actividad, que puede ser un entorno artificial, creado por él mismo, o natural, que aunque a priori esté formado por la propia naturaleza, integra elementos o significados culturales y es pues, modificado en mayor o menor medida por el hombre.

tiempo? La Escuela, desde su discurso unidireccional nos ha enseñado a interpretar –o más bien leer- las obras de arte analizando su lenguaje formal, iconográfico, aspectos estilísticos,..., olvidando que el Arte no puede ser abordado desde una única interpretación, pues no podemos separarlas del contexto, de los sujetos, de las sociedades, de toda una realidad compleja donde las atribuciones de sentido y los significados van cambiando. En ese relato único, rígido y estructurado, no tiene cabida el arte contemporáneo, pues por un lado, lo objetivo se aleja de nuestra comprensión en esa lectura aprendida y, por otro, el arte necesitará un proceso de adaptación y aceptación para formar parte de nuestras identidades colectivas e individuales. Parece ilógico que sepamos comprender “el lenguaje” de los bienes patrimoniales del “ayer” –*los de toda la vida*, como dicen aquellos “entrañables” señores de los pueblecitos cuando hablan de sus tradiciones-. Los interpretamos desde nuestro ahora, nuestro presente, y por tanto van adquiriendo nuevos significados. El arte contemporáneo también añade nuevos significados y expresiones propias de nuestro presente. Quizá el problema esté en querer clasificar y encapsular el arte en esa línea del tiempo. Casi cuando llegué a la Huerta Noble, donde el pasado se ha parado, el presente ya no existe y el futuro está por definir, quise establecer un diálogo entre el tiempo, el patrimonio y el arte contemporáneo, a través de un performance activista en el palomar abandonado.

Pero será necesario tener la consideración de definir patrimonio antes de continuar para entender otras cuestiones. Son patrimonio “todos aquellos elementos de la naturaleza o creaciones del hombre materiales o inmateriales, que a lo largo del tiempo se han convertido en símbolos de la identidad de una sociedad, entre los que se incluyen bienes muebles, inmuebles, paisajes y actividades culturales, los cuales deben ser valorados, estudiados, conservados, restaurados y difundidos para las generaciones futuras” (Mangas, Ramírez y Salazar, 2011). Considero por tanto un patrimonio vivo, pero la clave para entenderlo como tal será la idea de identidad, la apropiación simbólica de los bienes como referentes tanto individual como grupal, que son fruto del conocimiento y la valoración de los individuos hacia los bienes en cualquiera de sus aspectos, ya sea por su valor espiritual, afectivo, por su singularidad, su valor artístico, histórico, por la tradición, etc. Este aspecto hace que el patrimonio se convierta en la expresión cultural de la comunidad, adquiriendo relevancia, como trata la Ley 14/2007 de Patrimonio Histórico de Andalucía en el Apartado I de la Exposición de motivos. Por ello, el patrimonio forma parte de nuestra memoria, de lo que somos, incluso de lo que nos define ante otras culturas, otras sociedades u otras comunidades. Esto último contribuye a la idea de diversidad, desde la aceptación y el respeto de identidades múltiples individuales a las universales.

Continuando con nuestro ejemplo, en la Huerta Noble, se produce una dualidad en el sentido de la identidad. Existe la apropiación simbólica de los habitantes de La Redondela, en primer lugar pudiera ser por su cercanía, asunto en el que subyace las cuestiones políticas y disputas históricas por dependencia de este municipio –que es Entidad Local Autónoma- sobre su vecino; y la apropiación que ha ido forjándose por las experiencias, los vínculos directos e indirectos hacia el bien, la memoria histórica,... En las paredes del palomar se registran historias –algunas de casi 200 años aún se pueden leer-, historias de vida de sucesivos años, que van sucediéndose y de algún modo se van entrelazando con las identidades de aquellos campesinos y burgueses que allí moraban; las de aquellos trabajadores que los sucedieron y que hoy vienen, desde muy lejos dejando sus hogares y familias, en busca de un trabajo digno; la de los niños que “hoy se cuelan para jugar a matar palomas con sus escopetas de perdigón” –según cuenta su propietario J.R.-; la de otros amantes en busca de lugares perdidos y abandonados con las de otros que luchamos por conservar nuestro patrimonio,...; identidades individuales, diferentes miradas, que a su vez forman parte de los valores colectivos. A esto, añadiremos los valores atribuidos por las instituciones – artístico, arquitectónico, económico,...-, que así lo han considerado para su declaración como

BIC. En la educación formal, que será el contexto al que se refiere este documento, habrá que tratar especialmente los valores simbólicos-identitarios que estamos atribuyendo al patrimonio. Fortalecer las identidades individuales y colectivas conlleva comenzar por una escuela donde las inquietudes, las vivencias, los miedos, los intereses, etc. de los individuos estén presentes, una escuela que trabaje a partir de lo que somos, donde el diálogo, la reflexión y la participación de los alumnos sean los protagonistas. Buscar esas historias de vida, las diferentes miradas, un diálogo con el patrimonio, con el arte.

La educación patrimonial en el ámbito formal

Considerar un bien patrimonial es un proceso de valoración y, por tanto, una selección. La sociedad ha ido asimilando los bienes ligados a ciertas disciplinas y criterios, asociados al legado histórico material. Sin embargo, es creciente el interés por los elementos patrimoniales inmateriales –no hay más que recordar las acciones de la UNESCO en la promoción por la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial-, que pienso que, paradójicamente, son y han sido los que conectan en mayor medida con el carácter de cada pueblo, permitiendo la formación de identidades colectivas. En la educación, la selección de los valores patrimoniales deberá hacerse en función de las necesidades de los alumnos y de sus circunstancias (Fontal, 2003:36), desde una visión holística y multidisciplinar. Este concepto holístico, al que hace referencia el Grupo de Investigación EDIPATRI de la Universidad de Huelva, nos conduce a la concepción del patrimonio como un todo interrelacionado, configurado por contenidos de índole natural, histórico, arqueológico, artístico, etnológico, tecnológico e, incluso, ideológico y de uso actual (Cuenca y Martín, 2009).

Desde esta visión sistémica e integradora, no existen muchos tipos de patrimonios aislados, sino un patrimonio “único” que es analizado por diferentes disciplinas –antropología, arqueología, ciencias sociales, biología, etc.-, que a veces pueden aportar una visión más especializada y complementaria a otra. Pues, ¿cómo es posible compartimentar el conocimiento, la cultura, el patrimonio, si el hombre es un ser integral? Habrá que tener en cuenta que no se trata de sumar cada una de las diferentes interpretaciones que pueden aportarnos esas disciplinas, ya que pueden producirse significados simples y empobrecidos. Comprender el patrimonio desde una visión integral, nos lleva a rescatar la idea de Morin sobre la comprensión de la realidad como un complejo sistémico, un todo donde sus elementos están relacionados entre sí, son irreductibles, dinámicos, adaptables y cambiantes, por lo tanto no pueden ser analizados fragmentariamente (Paulette Barberousse, 2008).

Los elementos deben ser definidos, pues, a la vez y por sus caracteres originales, en y con las interrelaciones de las que participan, en y con la perspectiva de la organización en la que están dispuestos, en y con la perspectiva del todo en el que se integran. Inversamente, la organización debe definirse con relación a los elementos, a las interrelaciones, al todo, y así sin interrupción. El circuito es polirrelacional (Morin, 1993: 151).

Desde el principio vengo explicando esta idea a través de mi ejemplo, cuando las diferentes “miradas” o historias se entrelazan, produciéndose una construcción compleja de múltiples elementos que se relacionan. Se trata de buscar esa complejidad existente abordándola de manera transdisciplinar, planteando preguntas que busquen el tejido poliédrico de la realidad (Aznárez, 2005).

En consecuencia, no puede existir un modelo de educación compartimentada, segadora, donde se busquen explicaciones simples, interpretaciones erróneas, que no lleven a entender

la complejidad, que ignore la relación de los sujetos con el objeto y al sujeto en sí mismo, su contexto,... Siguiendo el modelo de educación integral que nos plantea Fontal, desde un enfoque íntegramente educativo para la comprensión y el tratamiento del patrimonio cultural, la aproximación a los procesos que se generan en torno al patrimonio cultural desde las dimensiones emotiva y cognitiva, la inclusión del arte contemporáneo dentro de los presupuestos del patrimonio cultural, la necesidad de ordenación de los procesos de aprendizaje en torno al patrimonio cultural, tratando de secuenciar el conocimiento en un orden significativo y el desarrollo del concepto “patrimonios” trabajando los contextos del alumno desde la dimensión personal a la colectiva (Fontal, 2003:159-160).

Con este marco metodológico y ante la necesidad del conocimiento, difusión y conservación de nuestro patrimonio cultural (Lidia Rico), se considera necesaria la intervención en los procesos de “construcción” del patrimonio cultural desde la educación, constituyendo un *punte* entre la sociedad y el patrimonio cultural, como describe Fontal (2003: 115): “(...) *la educación se plantea, por tanto, no como un proceso de comunicación que busca dar a conocer, sino como una vía de doble dirección, un soporte para la intercomunicación (...)*”.

A través de la Educación Artística se abre una nueva “ventana” para mirar las obras de arte, buscando esos espacios de comunicación. Como indica Hernández (200:43), “*se trata en suma de ir más allá del “qué” (qué son las cosas, las experiencias, las versiones) y comenzar a plantearse los “porqués” de esas representaciones, lo que las ha hecho posibles, aquello que muestran y lo que excluyen, los valores que consagran...*” Hay que comprender cómo las obras de arte construyen la realidad, esas relaciones existentes, trabajar con los imaginarios, cómo nos construyen a nosotros mismos, fuera de la tradicional concepción de enseñar técnicas, procesos o el uso del “lenguaje visual”. Este proceso consiste en ayudar a los alumnos a construir el conocimiento a partir de la reflexión, problematizando, re-construyendo y produciendo nuevas miradas, compartiendo sus ideas y experiencias, para crear sus propias narraciones visuales, objetos e imágenes que le permitan comprender el mundo e incidir en él, entenderse y entender a los otros. “*Se trata de crear y hacer, imaginar y proponer para actuar en la vida, para vivir de una manera más rica, justa, consciente, libre*” (Aznárez y Mangas, 2011).

El patrimonio en el currículo educativo

En las nuevas reformas educativas (la actual LOE y LEA en Andalucía), la presencia del patrimonio en el currículo es mucho más latente. Como dicen Aranda, del Pino y Montes (2010) “*es una necesidad, sobre todo en el trabajo con niños tan pequeños –refiriéndose a Educación Primaria-, teniendo en cuenta que el desarrollo económico de Andalucía tiene su base en la agricultura y en el turismo, ambos sectores precisan que, desde la escuela, se formen ciudadanos que apuesten por una visión de futuro en beneficio de la sociedad. El desarrollo de una educación patrimonial en los diferentes sectores educativos, será la garantía para la sostenibilidad del territorio.*”

Veremos entonces, a modo de inciso, las competencias, objetivos y contenidos que se presentan referidos al patrimonio cultural y natural en el currículo educativo, a nivel estatal. Me referiré a la Etapa de Primaria y Secundaria, y específicamente reseñaré el área de educación artística, por ser éstas a las que van dirigidas las WebQuests que se analizan posteriormente.

En el Currículo de Educación Primaria, según el RD 1513/2006, de 7 de diciembre, aparece reflejado en uno de sus objetivos que el alumnado deberá

“Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo”, lo que implica conocer su patrimonio y promover actitudes

y valores de conservación.

Entre sus competencias, la competencia cultural y artística hace directamente referencia al patrimonio, cuando dice que *“supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”*; destacando el uso y disfrute social del patrimonio, que es uno de los derechos de los ciudadanos; así como la alusión al patrimonio como parte de la identidad de los pueblos, donde se plantea la relación del individuo con el patrimonio.

Si atendemos específicamente al área de Educación Artística, entre sus objetivos, el 6 nos habla de *“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”*, lo que introduce la concepción de diversidad y multiculturalidad y fomenta la participación activa del alumno, comprometido con la conservación de su patrimonio.

En el Currículo de Educación Secundaria, según el RD 1631/2007 de 29 de diciembre, se establece entre sus objetivos generales *“j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural”*, donde se observa la especificación y distinción del patrimonio artístico y cultural; en éste último, se entiende que está incluido el patrimonio natural, pero se considera innecesaria la separación del patrimonio artístico de lo cultural, pues el arte forma parte de nuestra cultura (Fontal, 2006).

La competencia cultural y artística hace expresamente referencia al conocimiento y la valoración de las diversas manifestaciones culturales para el disfrute de nuestro patrimonio. *“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.”*

Entre los objetivos específicos que se plantea en el área de Educación Plástica y Visual, existen dos que hacen referencia al estudio, comprensión, valoración y conservación de las diferentes manifestaciones artísticas:

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.

Será a través de la interpretación donde esta área adquiera mayor ámbito de actuación, pues permitirá al alumno la construcción de nuevos significados propios donde pueda establecer un diálogo con el patrimonio, llevándole a desarrollar los objetivos actitudinales que se especifica cuando dice,

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.

Entre los contenidos que incluye del primer a tercer curso, en el Bloque 5. Lectura y valoración de los referentes artísticos, hace referencia expresa al estudio del patrimonio cultural propio y de otras culturas, así como de su respeto y disfrute:

Lectura de imágenes, a través de los elementos visuales, conceptuales y relacionales,

estableciendo los mensajes y funciones del patrimonio cultural propio detectando las similitudes y diferencias respecto a otras sociedades y culturas.

Diferenciación de los distintos estilos y tendencias de las artes visuales valorando, respetando y disfrutando del patrimonio histórico y cultural.

Teniendo en cuenta todos estos principios que presenta la ley estatal y de los que derivarán las leyes autonómicas, se entiende la importancia que adquiere la educación patrimonial y su inserción en el currículo. Pero habrá que incidir en la educación desde una perspectiva integradora, como plantean Estepa, Wamba y Jiménez (2005), donde formemos a ciudadanos comprometidos con su entorno, favorezcamos actitudes de respeto hacia la diversidad y natural de nuestro mundo, en definitiva, ciudadanos “capaces de decodificar la creciente información que reciben, de interpretarla y de utilizarla para la intervención y participación en el complejo mundo que nos ha tocado vivir”.

Las nuevas tecnologías en la educación: las WebQuest

Los alumnos y alumnas son actores relevantes al construir por sí mismos sus propios aprendizajes. (Hevia, Hirmas, Peñafiel, 2002)

La educación se ha ido adaptando a las nuevas necesidades de la sociedad actual, llamada la sociedad del conocimiento y la comunicación, donde las nuevas tecnologías e Internet tienen un papel fundamental.

La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito escolar conlleva nuevos métodos y actitudes y un proceso de adaptación del docente, además de que es necesario un nuevo perfil de alumno. Es cierto, que la mayoría de los jóvenes se encuentran familiarizados con las nuevas tecnologías en su vida cotidiana, pero las actividades que se plantean a través de ellas –en este caso como ejemplo analizaremos el uso de las WebQuest- les exigen “habilidades de investigación, búsqueda, estudio, invención, adaptación, flexibilidad, creatividad y actitudes de tolerancia a la frustración, habilidades que el profesor tendrá que desarrollar con sus alumnos” (Teresa Pérez, 2004). El aprendizaje a través de la web sugiere otros retos a los estudiantes, que en sus comienzos puede ser un proceso algo tedioso, pero que los estudiantes agradecen por los resultados obtenidos, como ya planteamos en otra ocasión a través de nuestra experiencia con blogs, Aznárez y Mangas (2010). Los alumnos pueden reconstruir los contenidos de manera más significativa, desde su subjetividad, aportando sus experiencias, sentimientos, utilizando otros lenguajes (imágenes, textos, hiperenlaces, etc), a través de sus búsquedas, reflexionando y problematizando las obras de arte y diversos períodos históricos y artísticos.

Como afirma Ávila (1999), algunas de las potencialidades de carácter pedagógico que presenta el aprendizaje basado en la web son:

- Rompe los límites del aula tradicional.
- Revalora el texto escrito y la destreza mental y operativa en los procedimientos de la información.
- Convierte a los alumnos y profesores en procesadores y creadores de información.
- Desarrolla actividades colaborativas y cooperativas.
- Promueve criterios y genera habilidades para la discriminación de la información encontrada.
- Revalora el papel de los docentes como orientadores y mediadores.
- Potencia las habilidades comunicativas.

La WebQuest no sustituye en ningún caso la labor del docente sino que debe tenerse clara su utilización como recurso que amplía las posibilidades de enseñanza en el aula. Son por tanto, una herramienta utilizada como medio para despertar el interés, mantener la motivación y la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, habrá que tener otras consideraciones en cuenta pues por el hecho de utilizar estos recursos los alumnos no adquirirán el conocimiento como por “arte de magia”. Por un lado, será un trabajo de planificación y gestión extra para el profesorado, pues exige un correcto manejo de su lenguaje (Sancho, 1999). Por otro lado, la web posibilita el acceso a la información, es una gran “biblioteca” virtual, pero esto no implica el acceso al conocimiento. Se deberá tener en cuenta las potencialidades y limitaciones de la herramienta, su adaptación al contexto y necesidades del alumnado, considerar cómo se sitúa el usuario ante la herramienta, qué actividades de aprendizaje se pueden realizar, qué valor educativo tienen, qué papel están representando en el proceso de adquisición o elaboración conocimiento.

Las WebQuest en el aula

Bernie Dodge, el creador de las WebQuest, las define como “*una actividad de investigación en la que la información con la que interactúan los alumnos proviene total o parcialmente de recursos de la Internet*” (Dodge, 1995 en Martínez Méndez). En efecto, están basadas en la búsqueda de información a través de la web, donde a los alumnos se les plantea una serie de tareas o un proyecto que deberán realizar, proporcionándoles algunos recursos de Internet para guiarles en su búsqueda. Como afirma Jordi Adell (2004), “*la tarea debe ser algo más que simplemente contestar preguntas concretas sobre hechos o conceptos (como en una Caza del Tesoro) o copiar lo que aparece en la pantalla del ordenador a una ficha (“copiar y pegar” e “imprimir” son los peores enemigos de “comprender”)*”.

Normalmente se les pide que analicen y sinteticen la información, creando sus propias soluciones, y formando grupo de trabajo, donde cada uno adopta una perspectiva o rol determinado para resolver la WebQuest. Este procedimiento permite la construcción de conocimientos creativos, de una forma amplia, abierta, con posibilidad de cambio, donde se ponen en relación la propia experiencia del alumno con los nuevos conocimientos y además, se propician espacios de intercomunicación entre varios alumnos. En este marco está la clave del éxito de la inserción de las WebQuest en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sancho, 1999).

A estos presupuestos se añade el carácter interdisciplinar (Teresa Pérez, 2004), trabajando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que permite tratar esta herramienta integrando todas las áreas (Geografía, Arte, Ciencia, Historia, etc.), lo cual justifica su utilización para la educación patrimonial, desde la perspectiva integral a la que ya hice mención. Pero además, si nos referimos al arte como parte integrante de nuestra cultura, y más específicamente al arte contemporáneo, esta herramienta tecnológica puede favorecer su tratamiento en el aula, pues es innegable la asociación de arte y tecnología. Como afirma Fontal (2006: 19), la tecnología se ha integrado en todos los ámbitos del sistema del arte, tanto en los mecanismos de exposición, de creación, de compra-venta y de comunicación, y será en éste último donde se sitúa la educación, pues la red se convierte en medio de difusión, donde los alumnos podrán nutrirse de la información facilitada para transformarla y construir su propio conocimiento y, a su vez, se convertirán en difusores e intercomunicadores de lo aprendido: su patrimonio cultural.

Existe una gran cantidad de portales dedicados a las WebQuest que corresponden a variadas áreas temáticas. Esta es la lista extraída de Jordi Adell (2004) a la que se añaden otros directorios, donde se ha realizado una búsqueda sobre las Webquest relacionadas con el patrimonio y el área artística:

- Ozline.com: recopilación de trabajos de Tom March
<http://www.ozline.com/learning/index.htm> En esta web encontramos un enlace a “Eyes on Art” cuya descripción es la siguiente:
“Eyes on Art: Updated from the original 1995 posting, Eyes on Art 2.0 builds on the learning-to-look curriculum of the original, but adds many interactive features. This is among the most linked to K-12 arts education activity sites.” Si entramos en esta WebQuest encontramos numerosas actividades y recursos para el profesor y el alumno, que se pueden adaptar tanto a la etapa de Primaria como a Secundaria.
- Aula XXI: <http://www.aula21.net/> Directorio elaborado por Francisco Muñoz de la Peña Castrillo profesor del I.E.S. Carolina Coronado de Almendralejo (Badajoz) Contiene una WebQuest sobre patrimonio artístico:
“Piedras Pintadas. Arte rupestre de los indígenas de California” <http://projects.edtech.sandi.net/kimbrough/californiahistory/espintro.htm>
- *WebQuest* (Emilia Rodríguez):
<http://platea.pntic.mec.es/%7Eerodri1/index.htm> Contiene el enlace a una WebQuest sobre patrimonio del área de ciencias sociales: “Viajemos a España” http://www.eduteka.org/WQ_soc0002.php3
- Edutic (Univ. de Alicante): <http://www.edutic.ua.es/> Contiene varias WebQuest del área de Educación Artística, donde se trata de conocer e interpretar las obras de algunos de los pintores más importantes.
- Isabel’s ESL Site (Isabel Pérez):
<http://www.isabelperez.com/webquest/index.htm> Ofrece enlaces a otros directorios de WebQuest
- Biblioteca Semántica de WebQuest: Proyecto Fin de Carrera en Ingeniería Informática (Universidad de Valladolid) de José Antonio Luengo Álvarez. Existen varias webquest en el área de Ciencias Sociales sobre patrimonio, como “Proyecto Cartagena 3000”
<http://www.edukatic.com/WQCT3000/pagemodelo.htm>, de la que Fulgencio Murcia afirma tras su experiencia en el aula que *“la WebQuest, como estrategia didáctica, se ha mostrado válida para aprovechar el potencial educativo de Internet, formar al alumnado en un uso crítico de la información disponible en la red y desarrollar prácticas educativas basadas en el aprendizaje por descubrimiento y el modelo cooperativo, devolviendo al alumno la responsabilidad en el proceso de construir su propio aprendizaje”*
- Directorio de Eduteka: Sitio Web orientado a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones promovido por la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe. Nos presentan 19 WebQuest en el área artística, aunque no todas desde el punto de vista patrimonial.
- WebquestCat: Directorio de Webquest elaborado por la Comunidad Catalana de Webquest tanto en catalán como en castellano y otras lenguas. Nos permite enlaces o tras bibliotecas de webquest, como las que nos presenta Lucía Álvarez en su blog BiblioTicteca, que nos ofrece recursos de aplicación al área artística <http://sites.google.com/site/luciaag2/webquest>

- Webquest.es: Realizando la búsqueda por Área de Conocimiento “Arte”, Nivel Educativo “Educación Primaria”, Idioma “Español”, encontramos las siguientes WebQuest, que pueden estar relacionadas con el patrimonio:

1. [Monasterio de la Cartuja \(granada\)](#)
2. [Especies en peligro de extinción](#)
3. [La misteriosa desaparición de Tutankhamon](#)
4. [Los Corsarios del Arte](#)
5. [Vida y obras de los pintores españoles](#)
6. [El Valle Perdido: Todo un reto](#)
7. [Van gogh](#)
8. [Investiguemos nuestro entorno](#)

Haciendo la misma búsqueda pero en Nivel Educativo “Educación Secundaria”, obtenemos las siguientes WebQuest:

1. [El cine como herramienta de aprendizaje en el alula](#)
2. [La naturaleza y el espacio urbano en la imagen](#)
3. [La tercera raíz: prescencia de los afroestizos en Mexico](#)
4. [Muralismo Mexicano](#)
5. [Elementos de la danza](#)
6. [“Abrir puertas a la tierra”](#)
7. [Arte _Argentino/3ºaño](#)
8. [Danza y Genealogia](#)
9. [Diferencias entre el vestuario del teatro antiguo y el teatro moderno](#)

Análisis de WebQuest sobre patrimonio

(...) para evaluar la utilidad de las nuevas tecnologías, conviene recordar que estas no son un objetivo, sino tan solo una herramienta. (...) en el campo del patrimonio histórico la fascinación por este recurso lleva en ocasiones a una aplicación indiscriminada, banal e inútil. (Rascón y Sánchez, 2008: 73)

Existe un gran número de WebQuest dedicadas al patrimonio, aunque escasas tratadas desde el área de la educación artística. La mayoría de las que se encuentran hoy en los directorios y a través de los buscadores están enfocadas al conocimiento de las técnicas artísticas.

Ya se ha nombrado las potencialidades de la utilización de esta herramienta para conseguir los objetivos de una educación integral. Sin embargo, si ojeamos las actividades que proponen algunas de las WebQuest que encontramos en la web, apreciamos que muchas de ellas se reducen a tareas de recopilación de la información o “copia y pega”. En este caso, la herramienta tecnológica tan sólo está siendo sustituida por el tradicional copia y pega del libro de texto, suponiendo tan sólo un entretenimiento para el alumno. Si aislamos los contenidos –y aún más si nos referimos a las obras de arte- de su contexto, de la relación con el espectador, estamos adquiriendo datos objetivos y extrayendo el análisis de la obra de arte desde un único punto de vista restrictivo. En estos casos, no podemos decir que la herramienta utilizada, ya sea WebQuest, blogs digitales, etc. no sean de interés en el aula, sino que debemos evaluar su uso, pues además de suponer un esfuerzo extra por su creación y diseño, puede que nos olvidemos con frecuencia de los objetivos que perseguimos. La herramienta puede adquirir el protagonismo en lugar de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Más interesantes serán las actividades insertas dentro de proyectos de aula, como podemos

ver a través del ejemplo de la WebQuest “A cultura Castrexa” http://stellae.usc.es/phpwebquest/webquest/soporte_tablon_w.php?id_actividad=528&id_pagina=1. Esta WebQuest, destinada a las etapas de Primaria y Secundaria, se propone como recurso para la organización de distintas tareas, que tienen como objetivo conocer la “cultura castrexa” como legado de la cultura gallega. Para ello, los alumnos deberán buscar información acerca la sociedad, su cultura, tradiciones, costumbres, vestimenta, actividades que realizaban, economía, creencias, etc. Tendrán que realizar diferentes actividades: un mural de fotografías, dibujos y descripciones breves; una escenificación teatral, un cuento o cómic y un castillo de plastilina. Todos estos trabajos se expondrán en el centro escolar y se publicarán en la revista. Por último, se concluirá con una excursión al castillo de Villalonga (Vigo). A través de esta diversidad de actividades, se trata que los alumnos “vivan” su patrimonio como parte de su identidad, realicen sus propias interpretaciones a partir de lo que conocen y de su vivencia. Mediante este acercamiento, se logrará el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación de su patrimonio y fomentar el respeto y la difusión de su cultura.

La capacidad de experimentación, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, la percepción del entorno, la apreciación estética, la comunicación a través de la expresión artística... favorecerán la enseñanza del patrimonio. En este sentido, la educación artística contribuye en la enseñanza de la educación patrimonial (Roser y Calaf, 2006: 32).

Bibliografía

- ADELL, Jordi (2004) Internet en el aula: las webquest. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. En http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm Consulta 23 junio 2011
- ARANDA, A., DEL PINO, M. J. y MONTES, F. (2010) Los aspectos patrimoniales en la educación primaria en la nueva reforma educativa de Andalucía (España), *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/1. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- ÁVILA MUÑOZ, Patricia (1999) *Aprendizaje con nuevas tecnologías. Paradigma emergente*. En http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37aprendizaje.pdf Consulta 23 junio 2011
- AZNÁREZ LÓPEZ, José Pedro (2005) Miradas y Patrimonio, *Red Visual*, 4. En <http://www.redvisual.net/n5/n4/art1.1.htm> Consulta 5 mayo 2011
- AZNÁREZ LÓPEZ, J. P. y MANGAS HERNÁNDEZ, A.B. (2011) Aprender es conocer y construir historias entrelazadas, *Les Jornades d'Investigació en Arts Visuals i Educació*. Barcelona
- BALLART, Josep (1997) *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona, Ariel
- CALAF, Roser (2009) *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón, Trea
- CALAF, R. Y FONTAL, O. (coords.) (2006) *Miradas al patrimonio*. Gijón, Trea
- CUENCA, J.M. y MARTÍN, M. (2009) La comunicación del patrimonio desde propuestas de educación no formal e informal. En GONZÁLEZ, J.M. y CUENCA, J.M. (eds). *La musealización del patrimonio*. Huelva. Universidad de Huelva.
- EFLAND, Arthur (2004) *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículo*. Barcelona, Octaedro
- ESTEPA, J., WAMBA, A.M. y JIMÉNEZ, R. (2005) Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las Ciencias Sociales y Experimentales. *Investigación en la Escuela*, 56. 19-26.
- FONTAL, Olaia

- (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea
- (2006). Claves del patrimonio cultural del presente y desde el presente para abordar su enseñanza. *Pulso*, 29. 9-31
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, Octaedro
- HEVIA, R.; HIRMAS, C. y PEÑAFIEL, S. (2002). *Patrimonio y cultura local en la escuela. Guía de experimentación e innovación pedagógica*. Oficina Regional de Educación, UNESCO, Santiago.
- MANGAS, A.B.; RAMÍREZ, M. C. y SALAZAR, A.X. (2011) *Análisis comparativo de dos espacios expositivos: exposición temporal "Cádiz y Huelva puertos fenicios del atlántico" y Jardín Botánico Dunas del Odiel*. Máster de Patrimonio Histórico y Natural. Universidad de Huelva.
- MARTÍNEZ MÉNDEZ, Silvia. ¿Qué es una WebQuest? *Webquest.es*. En <http://www.webquest.es/que-es-una-webquest> Consulta 23 junio 2011
- MORÍN, Edgar (1993). *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Càtedra. En BARBEROUSSE, Paulette (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Educare* Vol. XII, 2. 95-113 Universidad Nacional de Costa Rica. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1941/194114586009.pdf> Consulta 19 junio 2011
- MURCIA BELMONTE, Fulgencio. *Proyecto Cartagena 3000: la estrategia webquest aplicada a la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En <http://webquest.xtec.cat/httpdocs/experien/proycartageWQ.htm>
- PÉREZ CASTELLÓ, T. D. (2004) La webquest como recurso educativo de Ciencias Sociales en Primaria: El Castillo de Crevillent. En VERA, M. I. y PÉREZ, D. (coords.) (2004) *Formación de la ciudadanía: las Tics y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante
- RASCÓN, Sebastián y SÁNCHEZ, Ana Lucía (2008) Las nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica del patrimonio. *Pulso*, 31. 67-92 En <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/5178> Consulta 26 junio 2011
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, nº 5. Viernes, 5 de enero de 2007. Ministerio de Educación y Ciencia
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*. BOE, nº 293. Viernes 8 de diciembre de 2006. Ministerio de Educación y Ciencia
- RICO CANO, Lidia (2004). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías. Nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. En VERA, M. I. y PÉREZ, D. (coords.) (2004) *Formación de la ciudadanía: las Tics y los nuevos problemas. XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1448458> Consulta 19 junio 2011
- SANCHO GIL, Juana Mª (1999) ¿El medio es el mensaje o el mensaje es el medio? El caso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Pixel-Bit*, 4 En <http://www.dirinfo.unsl.edu.ar/~profeso/SeminarioIII/Articulos/EL%20MEDIO%20ES%20EL%20MENSAJE.....htm> Consulta 23 junio 2011

¿Cómo aprender con y sobre los videojuegos?

Débora da Rocha Gaspar
Colégio de Aplicação da UFSC
Universidad de Barcelona

Resumen

Este artículo es un breve mapa conceptual sobre los modos de aprender con los videojuegos, uno de los artefactos de la cultura visual que tiene presencia significativa en el cotidiano de muchos chavales en edad escolar y que viene se tornando tema de muchas investigaciones en el campo de la educación. Este panorama del aprendizaje y videojuegos compone la fundamentación teórica de una tesis doctoral, aún en desarrollo, que trata “*gameart*” en el ámbito educativo, para el Programa Artes y Educación de la Universidad de Barcelona.

En la experiencia con un videojuego educativo de historia del arte en las clases Arte del Colégio de Aplicação da UFSC, en 2004, observé el placer provocado por este medio en los estudiantes al interactuar con la historia del arte, este hecho fue lo que me he llamado la atención para querer saber más sobre los videojuegos en el ámbito del arte y su enseñanza, se tornando este el tema central de mis investigaciones de posgrado. De este modo, un autor por lo cual me he identificado es James Gee (2009), pues he considerado que los videojuegos son tan motivadores y divertidos justo por presentaren un alto nivel de desafío y principios de aprendizaje. Al interactuar con los videojuegos comerciales el autor se da cuenta y se cuestiona sobre el motivo de que muchos jóvenes pagan caro por videojuegos que envuelven actividades difíciles, largas y complejas. Me provocó como educadora en su discurso el comentario de que “la clave está en encontrar formas de conseguir que las cosas duras sean interesantes, de modo que la gente no vuelva a caer en aprender y pensar únicamente en aquello que sea sencillo y fácil” (Gee, 2004: 7).

Entonces él plantea que los “buenos” videojuegos incorporan principios de aprendizaje, así, embasado en la Ciencia Cognitiva (Gee, 2004), realiza un inventario de estos principios de aprendizaje a partir de los videojuegos. Considera que “la teoría del aprendizaje incorporado en los buenos videojuegos encaja mejor con el mundo moderno, global y altamente tecnológico en que viven los niños y adolescentes que las teorías (y prácticas) del aprendizaje que ven en la escuela”. (Gee, 2004:9). Esta afirmación me hace pensar se los videojuegos serían herramientas potenciales para el desarrollo crítico, reflexivo y cognitivo de los estudiantes mucho más significativos que las clases convencionales impartidas en muchas escuelas.

Entre los principios de aprendizaje que Gee (2004; 2009) destaca en su investigación voy comentar aquellos con los cuales de alguna forma me identifiqué o me provocaran a pensar mi práctica de educadora y aprendiz en la escuela.

El principio de la **Identidad** consiste en que aprender algo en un nuevo campo de conocimiento pide que el aprendiz asuma una nueva identidad. Los buenos videojuegos, según Gee (2009: 170), conquistan sus jugadores por medio de la identidad. Él considera que un aprendizaje profundo no ocurre se los aprendices no “firman” un compromiso de largo plazo con ella. Es lo que pasa en los videojuegos, sus jugadores pueden adoptar personajes atrayentes y fuertemente formados o construir sus propios personajes desde el comienzo, pero de todos modos los jugadores se comprometen con el nuevo mundo virtual en lo cual viven, aprenden y actúan por medio de su compromiso con su nueva identidad. Gee (2009:170) entonces se pregunta: “Por que deveria

a identidade de um cientista ser menos atraente?”. Este principio me llamó la atención justo por posibilitar el cuestionamiento del hecho de que la identidad que queremos que los estudiantes adopten al interactuar con el universo de cada uno de los conocimientos abordados en la escuela deben ser tan atractivos, o mejor, significativos para ellos cuanto sus avatares en los videojuegos, para así se comprometieren con este aprendizaje.

En los videojuegos nada ocurre hasta que el jugador accione y tome decisiones, a partir de entonces el juego reacciona. En un buen videojuego “as palavras e os atos são colocados no contexto de uma relação interativa entre o jogador y o mundo” (Gee, 2009: 170). En el principio de la **Interacción**, en el ámbito escolar, los textos y libros necesitan ser puestos en contextos de interacción donde el mundo y las otras personas contestan. En la descripción de Moita (2007: 39) de los modos de jugar videojuegos se puede percibir como el principio de Interacción que ocurre en los videojuegos pueden pasar también en otras territorialidades como en las investigaciones académicas y en el aprendizaje en la escuela, pues

“Diante do jogo, o jogador defronta-se, em princípio, com problemas que são solucionáveis, mas, para ultrapassá-los, tem que aprender que existem regras. Logo, necessita elaborar um plano plausível, com raciocínio lógico e, ao mesmo tempo, ser persistente a superação dos obstáculos. Portanto, quando o jogador não encontra a solução para as inúmeras tarefas que os jogos eletrônicos apresentam, encontra-se perante um impasse que necessita resolver e, para ultrapassá-lo, formula perguntas a si próprio ou ao grupo, quando pertence a um Clã ou tem um grupo com quem costuma jogar, utiliza os conhecimentos e as estratégias cognitivas que estão disponíveis no seu repertório ou no de seus colegas (jogadores, jogadoras) e traça novos caminhos para alcançar a solução”.

En los videojuegos los jugadores superan una postura pasiva, ellos son productores, no sólo consumidores, son “escritores”, no sólo “lectores”. Gee (2009) destaca el principio de la **Producción** al resaltar que los jugadores también dibujan los videojuegos por medio de las acciones que ejecutan y las decisiones que toman. Una propuesta interesante del autor es que “os jogadores ajudam a ‘escrever’ os mundos em que vivem – na escola eles deveriam ajudar a ‘escrever’ o campo e o currículo que estudam”. (Gee, 2009:170-171).

Por el hecho de que los videojuegos posibiliten a los jugadores salvar sus partidas, encorajan a correr riesgos, a la explorar, a intentar cosas nuevas. Gee (2009:171) comenta que “a escola costuma oferecer muito menos espaço para o risco, a exploração e o insucesso”. Lo que plantea el autor sobre el principio del **Riesgo** es que el error en los videojuegos es una cosa buena, se aprende con los errores y con el hecho de volver a intentar de nuevo.

Otro principio de aprendizaje es el de **Buena Ordenación de Problemas**, donde en los buenos videojuegos los problemas enfrentados están ordenados de modo que los anteriores sean bien contruidos para llevar a los jugadores a formular hipótesis que funcionen bien para solucionar problemas posteriores. La forma como los problemas están ordenados en el espacio hace diferencia, es por eso que hay niveles. En el contexto escolar, el autor afirma que “é preciso pensar também sobre como ordenar os problemas em um rico espaço imersivo como, por exemplo, o de uma sala de aula de ciências”. (Gee, 2009, 172). Relacionado a este principio está el **Desafío y Consolidación**, los videojuegos presentan un conjunto de problemas desafiantes y dejan que sus jugadores solucionaren estos problemas hasta que tengan virtualmente automatizado sus soluciones; entonces el videojuego presenta nueva clase de problemas, exigiendo que repiensen su recién adquirido saber, que presenten algo nuevo y que integren este nuevo conocimiento al anterior. Este nuevo saber es consolidado por la repetición (con variantes) para ser otra vez desafiado. Gee (2009, 172) explica que este ciclo es denominado de “Ciclo da Expertise” (apud BERETIER; SCARDAMALIA, 1993), para él es el

“modo como cada um se torna *expert* em qualquer coisa em que valha a pena ser *expert*. Na escola, às vezes os estudantes com maiores dificuldades não têm suficientes oportunidades para consolidar seu aprendizado e os bons estudantes não encontram desafios suficientes ao domínio das habilidades escolares adquiridas”. (Gee, 2009: 172).

En el principio **Sentidos Contextualizados** el autor afirma que los videojuegos siempre contextualizan los significados de las palabras en términos de acciones, imágenes y diálogos a que ellas se relacionan y suelen mostrar como ellos cambian a través de diferentes acciones, imágenes y diálogos. El autor resalta que las personas tienen dificultades en aprender lo que las palabras significan sólo por medio de una definición que explica la palabra por medio de otras palabras. Complementa que

“as pesquisas recentes sugerem que as pessoas apenas sabem o que as palavras significam e aprendem novas palavras quando conseguem ligá-las aos tipos de experiências a que elas se referem – ou seja, aos tipos de ações, imagens ou diálogos aos quais aquelas palavras se relacionam (BARSALOU, 1999; GLENBERG, 1997)”. (Gee, 2009:172).

Este principio es esencial para el aprendizaje que articula conocimientos de la visualidad, como los trabajados en las clases de Arte en la escuela, por considerar que los signos están situados en la experiencia personificada y sus significados no son generales ni están descontextualizados, pues “la generalidad que terminen por adoptar los significados, se descubre desde abajo hacia arriba por la vía de las experiencias personificadas”. (Gee, 2004: 251). Este principio está directamente relacionado al de **Intertextualidad** y el **Multimodal**. El primer se refiere a la comprensión de textos como una familia de textos relacionados, y comprende cada uno de los textos en relación con otros pertenecientes a la familia, mientras tanto sólo después de tener logrado comprensiones personificadas de algunos textos. Ya el Multimodal resalta que tanto el significado como el conocimiento no se construyen solamente por palabras, pero también a través de diversas modalidades, o sea, imágenes, símbolos, interacciones, sonido entre otras. Es lo que Hernández plantea como “múltiples alfabetismos”.

Los videojuegos motivan a sus jugadores a explorar detalladamente antes de siguieren adelante con demasiada velocidad, proponen pensar lateralmente y no sólo linealmente, y explorar este pensamiento lateral para repensar los propios objetivos una vez que otra. Este es el principio de **Explorar, pensar lateralmente, repensar los objetivos**.

Cuando los jugadores juegan un videojuego masivo de múltiples jugadores, muchas veces juegan en equipo, en las cuales cada jugador tiene un conjunto distinto de habilidades, donde debe dominar su propia función, pero comprender suficientemente las especialidades de los demás para integrarse y coordinarse con ellos, esto entonces sería el principio de **Equipos Transfuncionales**.

Gee (2009) resalta que las características de estos dos últimos principios son justamente lo que muchos trabajos modernos, globales y de alta tecnología necesitan. Muchas veces en la escuela, nosotros profesores no nos damos cuenta de cómo explorar estos principios puede ser importante para la vida de los estudiantes también fuera de la escuela, estrategias que pueden muy fácilmente hacer parte del cotidiano de las prácticas educativas en las escuelas.

Uno de los principios que más me llamó la atención es el denominado **Performance anterior a la Competencia**, pues los jugadores pueden tener desempeño antes de ser competentes, apoyados por el diseño del juego, por herramientas “inteligentes” ofrecidas por el juego y también suelen lograr el apoyo de jugadores más adelantados. Gee (2009) hace una crítica a la escuela cuanto a la adquisición del lenguaje, comenta que, muchas veces, se exige que los estudiantes

adquieran competencias por medio de lecturas de textos antes que puedan actuar en el campo en que están aprendiendo. Yo mismo hice una práctica parecida al intentar aprender sobre el *Game art*, comencé el proceso por conocer lo que dicen los expertos en este tema antes mismo de jugar a estos videojuegos artísticos.

El autor, entonces, hace una sugerencia por medio del siguiente cuestionamiento:

“Como podemos tornar a aprendizagem, dentro e fora das escolas, mais parecida com os *games* no sentido de usar os tipos de princípios de aprendizagem que os jovens vêem todos os dias nos bons *videogames* quando e se estiverem jogando esses *games* de um modo reflexivo e estratégico?”(Gee, 2009: 175).

Creo, que las palabras que Gee me hicieran ver cómo es necesario que yo investigadora juegue a los videojuegos artísticos, como resalta en el principio de Performance anterior a la Competencia. El propio autor como estrategia metodológica para desarrollar su investigación se hizo un jugador de videojuegos.

De esta forma, pienso que la próxima etapa para conocer a las potencialidades educativas del *game art* es jugarlos, disfrutarlos e identificar las relaciones que yo misma establezco con estas manifestaciones del arte digital para entonces pensar las estrategias que debo desarrollar para investigar con los niños y niñas en la escuela.

La investigación de Gee (2004) influyó muchos otros investigadores en el ámbito de la educación, como pudo percibir al dibujar un estado del arte con los artículos de la Revista Educación y Comunicación donde he intentado identificar las investigaciones sobre videojuegos en el ámbito educativo en España.

Todavía, he observado que la construcción del conocimiento vinculado a los aspectos de aprendizaje con los videojuegos fue una constante en todos los números de la revista seleccionada. A menudo también se mostraban investigaciones y reflexiones sobre los videojuegos y la violencia. Algunos artículos buscaban, por medio de entrevistas, verificar usos y preferencias de los jugadores en torno a los videojuegos. Otros, aportaban reflexiones y propuestas sobre los procesos de creación de videojuegos, prestando atención también al carácter comunicacional de los juegos en la red. Los temas citados fueran aquellos que aparecieran en más de un número de la revista a lo largo de la última década.

Otros temas fueran abordados en algunos de los artículos leídos. Por ejemplo, cuestiones de género aparece en un artículo dedicado en 2003 como tema central, mientras eran referenciados en otros sin ser el tema principal. Con el lenguaje, ha pasado lo mismo, pero también sólo un artículo se ha centrado en él. La relevancia de la realización de análisis de videojuegos de modo sistemático apareció con más énfasis en el período inicial, perdiendo su presencia con el pasar del tiempo. Temáticas innovadoras que también fueran tratadas en los artículos se refieren a los Juegos de Contenido, a la publicidad presente en los videojuegos y sistematización de referencias para el desarrollo de investigaciones cualitativas sobre los videojuegos.

Mientras tanto, lo que me he interesado en estas investigaciones fueran aquellas que enfatizaran el aprendizaje por medio de los videojuegos en el ámbito escolar. Como las investigaciones desarrolladas por el GRUPO 9 (2003: 23-27), en uno de los tantos artículos publicados por ellos en esta revista, destaco “La construcción del conocimiento a través de los videojuegos” donde el propio título ya me he llamado la atención, por estar reforzando una de las cuestiones que me intrigan en los videojuegos: su potencial de desarrollo de conocimiento; por eso mi interés por adoptar este tema como una posibilidad de cambios en el campo de la educación, en especial en la educación del Arte. He observado en el texto que sus objetivos trataban de valorar y apropiarse de las experiencias y prácticas vividas por los niños con los videojuegos que podrían

ayudar en la alfabetización digital, como también analizar el uso de herramientas de simulación que contribuyan al desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. (Grup 9, 2003: 23).

Entre las discusiones emergidas del artículo destaco una que me plantea una duda que también me afecta como investigadora, cual sea: “¿Qué tipo de investigación debe realizar profesores y educadores para lograr una explotación educativa del juego?” (Grupo 9, 2003: 24). Creo que me tocó muy fondo esta pregunta, pues es lo que también busco en esta caminata que estoy realizando. Estudiar el estado de la cuestión es cuestionarse sobre qué investigar, pero pienso que hay algo más que me provoca y que se relaciona a la relevancia de lo que investigar. En el artículo, seguramente, los autores no responden a la cuestión, pero me ha hecho reflexionar aún más sobre lo que me voy a plantear como investigadora.

Ya García (2006) en “Jugar y aprender en el ciberespacio: la dialéctica entre el valor de la racionalidad y la sostenibilidad de la cultura” (2006: 50-54), muestra toda una trayectoria sobre el juego en un ámbito antropológico-cultural de los comportamientos culturales, haciendo una observación del escenario actual sobre las actividades lúdicas digitales al afirmar que

“antes de Internet la actividad lúdica era considerada por los educadores y los pedagogos como un ámbito de formación relevante y la cooperación adulto-niño en los juegos una propuesta socializadora de primera importancia. En el inicio de la era de Internet, la contingencia cultural acaba de empezar, el mundo adulto no conoce el espacio lúdico de Internet, porque para la generalidad de los adultos esta tecnología no es todavía transparente.” (García, 2006: 53).

Acerca de esta afirmación pienso también que uno de los motivos del distanciamiento de algunos profesores delante de los videojuegos como posible herramienta educativa, ocurre porque en su niñez la presencia de aparatos digitales fue inexistente o su presencia no era tan dominante. En este sentido, me interesa comprender mejor cómo los profesores se relacionan con los videojuegos a través de preguntas como: ¿de qué forma perciben esta relaciónan videojuego-educación aquellos profesores jóvenes que tuvieron la presencia de los videojuegos en su niñez, como yo?, y los profesores que crecieron sin estar rodeados por el medio digital ¿cómo la miran?, ¿el hecho de haber jugado a videojuegos o no influye en la apropiación o no de los videojuegos en clase? Estas cuestiones quizás sean motivadores de nuevas conexiones que pretendo establecer a partir de lo que estoy investigando para la tesis.

Para García (2006), queda claro que los videojuegos son inherentes a la sociedad. Este autor, considera que al interactuar en estos entornos lúdicos se practica lo que Gee (2004) denomina “nueva alfabetización”, una vez que exige aprender a leer el contexto de nuevas prácticas sociales. De este modo, presenta un discurso coherente sobre la apropiación pedagógica de los videojuegos, al reflexionar que:

“los principios pedagógicos que los, diseñadores aplican para conseguir interesar, sobrepasar con éxito el período inicial de entrenamiento, mantener el interés del jugador, encontrar fuentes importantes de recompensa intrínseca, estimular la curiosidad y las habilidades cognitivas necesarias, hacen que, además de en un contexto de juego, estemos propiamente en un contexto de aprendizaje, en sentido propio. En definitiva, entre la práctica 6 que se ejercita en el juego y las prácticas que se ejercitan en la escuela, la diferencia más relevante es la del dominio en el que tiene lugar la práctica; ambas, respecto a la vida real, son situaciones fuera de contexto, si se toma como referencia vital el mundo de la vida cuerpo a cuerpo. Con ello, no quiero minusvalorar la cuestión del dominio al que se aplica la práctica, porque es culturalmente decisiva pero tampoco ocultar que el procedimiento, en aquella práctica lúdica y en esta práctica escolar, tiene una sobresaliente analogía. Por lo tanto, el ámbito del juego mediado por la tecnología informacional reclama la presencia participativa y deliberativa de los agentes de formación; la misma presencia que tuvieron

en el espacio lúdico en las sociedades lectoescritaras. La agencia de formación no puede quedarse deliberando desde el presentimiento.” (García, 2006: 53-54).

García (2006) comenta de modo bastante pertinente lo que se refiere a la relación escuela-videojuegos. Creo que el punto diferencial de esta relación, se refiere a las posibles analogías de las prácticas desarrolladas tanto en la escuela como en los videojuegos.

Gros (2006: 74-49) en su artículo, “Juegos digitales para comprender los sistemas complejos”, resalta que los videojuegos son los principales difusores de la cultura de la interactividad, donde se aprende con el movimiento de las tecnologías digitales caracterizada por un medio de información en abundancia, de fácil manipulación y de reformulación libre. Y el usuario de la información digitalizada se distancia del modelo clásico de receptor de mensaje fijo, y se define más por el carácter de inter-actor. De esta forma, la autora, ordena una tipología de participaciones que, los usuarios de las tecnologías digitales, pueden tener con las mismas:

“• **Participación selectiva.** Se da cuando la interactividad se reduce exclusivamente a seleccionar entre las opciones que ofrece el programa. Por ejemplo, un teletexto, un índice interactivo .• **Participación transformativa.** En este caso, el usuario no sólo selecciona los contenidos propuestos por el diseñador, sino que también puede transformarlos. Por ejemplo, algunos juegos en los que el usuario puede cambiar escenarios, personajes aunque no puede modificar secuencias o tramas. • **Participación constructiva.** El programa permite al usuario seleccionar, transformar e, incluso, construir *nuevas* propuestas que no habían sido previstas por el diseñador. Por ejemplo, en el *videojuego* de *Los Sims*, el usuario no sólo puede modificar los personajes y escenarios sino también elegir las acciones, la velocidad del proceso, etc”. (Gros, 2006: 48).

Estas formas de involucrarse con las tecnologías, bastante evidente en los videojuegos, me parecen que dibujan un posible escenario para el ámbito educativo formal. Darnos cuenta de los distintos grados de participación que los estudiantes pueden tener delante de una u otra acción educativa es importante para el desarrollo del conocimiento que se está construyendo. Sin embargo, otro aspecto abordado por Gros (2006) se hace apreciable, cuando afirma que no es lo mismo jugar en la escuela que fuera de ella, dado que los objetivos de jugar en la escuela no son el ocio, sino la construcción de conocimientos. La autora presenta una sistematización de estas distinciones a partir de características tales como: reto y aprendizaje, inmersión, principios no didácticos basados en la práctica, autenticidad, interacción con reglas (alternativas y consecuencias), retroalimentación, socialización y colaboración, aprendizaje mutuo, identidad, alfabetizaciones, y reflexión práctica.

No obstante, creo que la mayor contribución de este artículo desde mí mirada es la reflexión que hace del modo como el docente puede apropiarse de esta media, cuando afirma que:

“en definitiva, el profesorado puede aprovechar los juegos como un material educativo con que trabajar para aprender un contenido curricular específico a partir de la creación de un entorno de aprendizaje que permite enfrentarse con un sistema complejo, multidimensional, multimedia e interactivo. La incorporación del juego en el aula, permite trabajar con todo el grupo de alumnos a través de grupos cooperativos y discusiones conjuntas que proporcionen espacios de análisis y reflexión crítica del propio entorno utilizado”. (Gros, 2006: 49).

Lo que comprendo es que la autora esclarece la potencialidad de la utilización de videojuegos en la educación formal, resaltando la complejidad de este medio y el desafío que significa abordar los contenidos curriculares de la escuela, y buscando proporcionar un ambiente de aprendizaje que se apropie de su sistema de lenguaje dinámico. En este sentido, afirma que: “la incorporación del juego en el aula, permite trabajar con todo el grupo de alumnos a través de grupos cooperativos

y discusiones conjuntas que proporcionen espacios de análisis y reflexión crítica del propio entorno utilizado”. (Gros, 2006: 49). Me parece primordial plantear la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sobre este medio y los sentidos que significa entrar por los portones y murallas de las escuelas, atendiendo a los objetivos educativos iniciales en torno al conocimiento curricular específico.

Bernat (2006) define a los videojuegos como un instrumento de cambio metodológico, donde lo que importa es el modo cómo utilizarlo, y no el tema o la materia que aborda. En este sentido, destaca que “a nivel curricular el videojuego puede ser la excusa para plantear la construcción de un texto, la resolución de un problema, el análisis de dinámicas que determinan el desarrollo de las civilizaciones, las leyes naturales, etc”. (Bernat, 2006:33).

Llama la atención de que el fundamental en la utilización del videojuego en la escuela es el potencial generador de cambios en la dinámica de las clases, mucho más que transmisores de conocimiento e informaciones. De esta forma,

“el videojuego en el aula ha de ser un medio para la construcción y reconstrucción del conocimiento colectivo, para reflexionar y posicionarse sobre valores y conductas, para adquirir compromisos y, nos reiteramos, para la construcción de ideas. La interacción que se da entre el alumnado mientras juega y en el debate final, permite crear estos espacios de participación no exentos de compromiso tanto individual como colectivo. A través del videojuego se crea una dinámica de gestión del conocimiento que se aleja mucho del concepto de clase tradicional.” (Bernat, 2006: 33).

Lo que percibo a lo largo de estas lecturas, es que autores como Bernat (2006), plantean la relación del videojuego y la escuela como una posibilidad de desarrollo de un aprendizaje colaborativo en la interacción entre los sujetos, sin perder de vista la dimensión de un proceso individual. Pero ¿cómo proporcionar esta dinámica de aprendizaje colaborativo de los moldes de los videojuegos en el ambiente escolar?

En lo que se refiere a la alfabetización digital, la autora afirma que su grupo de investigación ha comprobado que los videojuegos ayudan en la adquisición de competencias digitales; y si los videojuegos fueran utilizados con objetivos muy bien definidos pueden adquirir diferentes tipos de competencias.

La primera competencia que destaca es la instrumental, definiéndola como aquella relacionada con el dominio de habilidades técnicas y operativas. Luego presenta las competencias para la gestión de recursos, relacionada al manejo simultáneo de un gran número de fuentes de información como: del propio juego, aquellas extraídas de recursos digitales (en especial de Internet), y por último destaca la información obtenida de otras fuentes que “normalmente siempre se recurre a una bibliografía sobre el tema, pero pueden incluirse otras fuentes de investigación: entrevistas, encuestas, reportajes, etc.” (Bernat, 2006:34). No obstante, la autora comenta que para gestionar todos estos recursos se exige niveles complejos de organización, que no se igualan en el desarrollo de otras actividades curriculares. Así, nosotros profesores tenemos que pensar: ¿cómo desarrollar estos niveles complejos de organización en el aula?

Otra de las competencias resaltadas por Bernat (2006) son aquellas del entorno multimedia, dado los videojuegos se desarrollan dentro de él, donde “en cada pantalla confluyen múltiples canales que es necesario interpretar” (Bernat, 2006:34). Lo que podría desarrollar competencias de comprensión e interpretación de los distintos lenguajes. Pues, “todo ello es susceptible de análisis y reflexión. Determina un posicionamiento y una práctica creativa de utilización del

medio. “(Bernat, 2006:34).

En lo que se refiere a las competencias para la comunicación, la autora resalta que en sus prácticas diarias de clases los alumnos deben enviar un correo electrónico al profesor con resumen de la sesión, producir un pasquín (ficha técnica de diseño creativo) que debe ser adjuntada al correo, preparar una presentación (Power Point, Web, etc) para mostrar el tema trabajado a los demás, y elaborar de un dossier monográfico. Según la autora, trabajando de este modo se puede convergir intereses: divertirse, alto nivel de autoestima, gestionar su aprendizaje, habilidades para organizar y estructurar el discurso. (Bernat, 2006:35).

Bernat (2006) afirma que al convertirse en una práctica habitual “se adquieren destrezas para saber difundir y publicar información utilizando los recursos a favor de la propia creación del conocimiento”. (Bernat, 2006:35). La autora, entonces, propone una serie de estrategias para ser apropiadas en las prácticas educativas en la escuela.

No obstante, más que las competencias ya presentadas por la autora, tenemos que tener en cuenta que los contenidos de los videojuegos no son neutros, y que es relevante pensar la educación a través de este medio resaltando la responsabilidad de educar en una práctica crítica y reflexiva. Así, se puede desarrollar las competencias para la crítica, pues los videojuegos vehiculan mensajes sociológicos, a la vez que muestran conductas y valores diversos, y son importantes, no para direccionar a modelos sociales, sino para comprender las situaciones complejas.

Bernat (2006) cree que el videojuego es un instrumento educativo potente que “crea cómplices, no adictos”. (Bernat, 2006:35). Pues mientras juegan es necesario plantear una situación donde se construyen seleccionando entre las innúmeras opciones, y donde se reconstruyen haciendo planteamientos de ensayo-error encaminando hacia estrategias de situaciones problemáticas. De esta manera:

“avanzar en un videojuego supone utilizar una serie de aprendizajes basados en el desarrollo de habilidades de tipo cognitivo, que pueden convertirse en una mejora del rendimiento académico, especialmente en el desarrollo de las capacidades organizativas y en la resolución de problemas, pero no perdamos de vista que siempre nos movemos en un medio significativo.” (Bernat, 2006:36)

Tal afirmación me hizo pensar en que, provocar un aprendizaje que sea relevante, va a necesitar de una implicación activa del estudiante en los procesos de estudio, de reflexión, de aplicación y de comunicación del conocimiento, tal como afirma Bernat (2006:36), estos son “procesos que, a nuestro modo de ver, requieren la formación necesaria para transformarse mediante las nuevas tecnologías.”

En “Juegos de simulación como herramienta de aprendizaje” (ESTALLO, 2006:55-60), Estallo presenta las potencialidades educativas de los juegos de simulación. Comenta que el punto clave de estos juegos es permitir la adquisición de conocimiento por medio de la propia experiencia. De este modo, considera esta adquisición más efectiva por movilizar mecanismos pasivos de aprendizaje y obtención de informaciones, como la lectura y la contemplación de imágenes en video, la experimentación de la conducta en el medio digital, como es la propia simulación. A este respecto, comenta que:

“las aventuras gráficas y juegos de rol ofrecen la posibilidad de educar y entrenar las estrategias de planificación y las habilidades de resolución de problemas. Introducen al usuario en un proceso de pensamiento ordenado y objetivo. Resulta muy interesante observar cómo los aficionados a estos juegos progresan con la práctica en su habilidad para resolver los acertijos y situaciones que les son propuestas, sin que nada se oponga a considerar que estos aprendizajes puedan ser generalizados a otras esferas de la vida.” (Estallo, 2006:59).

Tal afirmación me lleva a reflexionar sobre los modos de re-significar tales posibilidades educativas presentes en los videojuegos en el ambiente escolar. A cada artículo que vengo leyendo, me resulta más evidente que es este el ámbito en que quiero desarrollar mi investigación.

Otro aspecto relevante que Estallo (2006) enfatiza se refiere al control, pues considera que:

“la interacción con la máquina es un elemento fundamental para entender la masiva aceptación de los videojuegos, interacción que habitualmente se plantea en términos de dominio o de control sobre las consecuencias de la conducta. De este modo, no resulta extraño comprobar cómo un número importante de jugadores de videojuegos presentan un “locus de control” interno que les aleja de posiciones de indefensión aprendida. Percibir control se considera fundamental para el funcionamiento humano y para ello resulta necesario crear actividades que fomenten este sentimiento, característica sobradamente presente en la mayor parte de videojuegos.” (Estallo, 2006: 59).

El autor acrecienta diciendo que la escuela suele carecer de cualquier tipo de control para el alumno, pues él propio no puede intervenir sobre el sistema. De modo diferente, en el videojuego, lo que determina el éxito o el fracaso es la conducta del propio jugador, siendo, seguramente, un elemento bajo control del propio jugador. Tal reflexión me llevó a plantear la siguiente cuestión: ¿sería el fracaso escolar ocasionado por esta imposibilidad de intervención del alumno sobre el sistema escolar?, ¿cómo propiciar una intervención en este sistema?, y ¿qué consecuencias eso tendría?

El artículo “Videojuegos para tender puentes. Diálogo y aprendizaje puestos en juego” (Ruiz, 2008, pp.39-45), muestra tres experiencias de trabajo educativo, planteando consideraciones a partir de estas vivencias educativas. Las autoras presentan la influencia de algunos de los cuestionamientos que desencadenaron sus proyectos educativos:

“• Cómo podemos construir puentes de comunicación y códigos comunes entre mundos que parecen inconexos entre sí: adultos-adolescentes, centro educativo-familia-adolescentes; • Hasta qué punto los videojuegos y la Red son una amenaza o una posible ayuda en nuestra tarea educativa”. (Ruiz, 2008, p.39).

De este modo consideran que los videojuegos e Internet “pasan a ser un tema de conversación compartido entre adolescentes y adultos en la familia y en el centro educativo. Se establecen puentes de diálogo y “se entra en conexión” porque los perciben más cercanos a sus intereses y valores”. (Ruiz, 2008:39-45). A partir de la práctica educativa, concluyen que en un ambiente lúdico el aprendizaje colaborativo surge de modo espontáneo favoreciendo el trabajo interdisciplinar.

Esta posibilidad de aproximación entre profesores y alumnos favorece un ambiente lúdico donde los estudiantes aprenden disfrutando y creando “puntos de encuentro para la comunicación, la convivencia y el aprendizaje interdisciplinar y significativo” (Ruiz, 2008:35).

Teniendo en cuenta los juegos educativos de ordenador Aller (2011:21) apunta sobre la oportunidad de relacionarse con el otro de un modo real o imaginario mediado por el juego, así afirma que: “el juego significa enfrentamiento y colaboración, antagonismo y cooperación. Gracias a la presencia del otro, del adversario, se produce la socialización en el juego”.

Otra cuestión planteada por la autora y que comparto es que considera que el aprendizaje mediante a los videojuegos no está limitada a las primeras etapas de formación en la infancia, pues “el juego forma parte de toda la vida del ser humano”. (Aller, 2011:21). Tal posición me hace pensar que nosotros profesores de cualquier edad no deberíamos alejarnos del universo lúdico, y además adentrarnos en este universo por la vía digital. Muchos juegos de Nintendo Wii fueran

desarrollados para la tercera edad, tal como “Brain Age: Train Your Brain in Minutes a Day”. Es interesante observar el comercial de este videojuego por presentar con carácter muy científico y terapéutico del la utilización de los mismo para la salud mental de la tercera edad. (http://www.youtube.com/watch?v=uGMOeYCa_jw&feature=related)

En el contexto brasileño he buscado algunos autores que tratan del aprendizaje y videojuegos. Así, una de las investigaciones que me he llamado la atención es la desarrollada por Mendes (2006: 9) que preguntase: “que efeitos eles têm sobre nós para nos constituírem e também para que nós possamos nos constituir como sujeitos-jogadores?”. Así el autor considera que los juegos electrónicos son constituidos por tecnologías de “saber-poder que exercem um certo governo dos outros e do ‘eu’”. (MENDES, 2006: 12). Entre sus escrituras comenta que “participamos dos jogos constituindo com eles relações diversas; construímos e somos construídos por tais relações”, y es justamente sobre este aspecto que busco plantear esta investigación, o sea, por los modos de relacionarse, en el caso de esta tesis no son con los videojuegos comerciales y del cotidiano de los sujetos, pero de manifestaciones que de forma irónica reflexionan y hacen crítica sobre estos artefactos de la cultura visual en el universo del arte contemporáneo.

En lo que se refiere a los modos de aprender Mendes (2006: 70) se basa en los Estudios Culturales para “entender melhor como os sujeitos constroem conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre as coisas que os rodeiam.” En lo que se refiere a los modos de enseñar con los videojuegos el autor empieza su discurso narrando una anécdota:

“No dia 14 de abril de 2001, na novela das 19 horas da Rede Globo – ‘Estrela Guia’ –, foi apresentada uma cena entre dois personagens: mãe e filho. A mãe olha a mochila do filho, pega um *minigame* e lhe pergunta: ‘Isto é material escolar?’. O menino responde: ‘Não, mas deveria ser. É muito mais interessante que as coisas da escola!’. Essa cena midiática, de um lado, resume a relação nem sempre prazerosa entre o aluno e a escola, mas, de outro, demonstra também a ascensão dos jogos eletrônicos como objeto cultural a oferecer um tipo de ‘aprendizagem mais interessante’ que não faz parte do currículo escolar formal, ou, se faz, é simplesmente escolarizada. (MENDES, 2006: 71).

Mendes resalta que los videojuegos educan, pero no sería suficiente que educasen solo para el consumo. Entonces, para analizar a los saberes involucrados en los procesos de gobierno describe mecanismos generales presentes en diversos tipos de videojuegos. Así, considera que: “*Ler, contar, memorizar, anotar, registrar, diferenciar e identificar* são algumas das práticas cotidianas de vivências humanas presentes também nos jogos, as quais são entendidas neste contexto como técnicas intelectuais que participam da constituição de um tipo de jogador.” (MENDES, 2006: 73). Advierte también que existen las técnicas corporales, donde se busca educar la capacidad de dominio del jugador a determinadas proposiciones del juego como: “atacar, defender, virar, atirar, desviar, recuar e avançar”. (MENDES: 2006, 72). Todavía lo que más me provocó en sus palabras fue cuando el autor comenta que además de las técnicas intelectuales y corporales encontradas en los videojuegos, “as relações de poder produzem saberes específicos baseados em campos variados, ou, se apóiam neles”. De esta forma, el autor considera que los videojuegos también son constituidos de saberes como: psicológicos, históricos, geográficos, mitológicos, tecnológicos, de *marketing* para el consumo, entre otros. Estos saberes son construidos históricamente y usados en distintos campos del conocimiento, como la educación, la media, pero también en los videojuegos. Por lo tanto, “montam um campo estratégico de atuação extremamente eficiente sobre o sujeito.” (Mendes, 2006: 74).

Mendes (2007:78) aún afirma que los videojuegos son un fenómeno de la cultura digital, que actúan, además del entretenimiento, con distintas finalidades y formas como: entrenar habilidades

motoras (aprender a conducir un coche, pilotar un avión), rehabilitar personas enfermas, sea por discapacidades físicas o traumas psicológicos (por medio de simuladores), o mismo entrenar médicos para realizar diagnósticos. Así considera que “parece-me que os jogos eletrônicos em todos esses casos, educam quem joga de alguma maneira”. (Mendes, 2006, 78).

Lo que propone el autor es un mapa donde clasifica a los videojuegos en 3 categorías relacionadas con los modos como educan. La primera categoría se refiere aquellos videojuegos para ser vendidos a un gran número de consumidores, pues el autor considera que “esses jogos têm objetivos educativos - não necessariamente de uma pedagogia escolar - muito bem definidos, com base em objetivos e políticas de consumo relacionados a mecanismos de venda.” (Mendes, 2006:79). La segunda categoría incluye los videojuegos educativos, direccionados a públicos específicos, con contenidos y tecnologías orientados a cumplir objetivos de enseñanza. Para Mendes (2006: 80) las concepciones teórica y metodológicas, en general, se basan en perspectivas tradicionales históricamente desarrolladas en el ambiente escolar o constructivistas, de esta forma en estos videojuegos “as repostas corretas, dadas por quem está aprendendo, serão bem avaliadas, mas as respostas incorretas, muitas vezes, não serão sequer problematizadas”. Ya la tercera categoría se relaciona a la estructuración del currículo escolar que utiliza videojuegos como herramientas educativas, mismo que los juegos no tengan sido planteados para esto, o sea, apropiarlos para la estructuración de la escuela formal. Considerando esta concepción el juego “ensinaria algo ou, se utilizado didaticamente, principalmente em ambientes escolares, poderia ser mais um instrumento de ensino.” (Mendes, 2006:81). Las discusiones alrededor de los juegos como artefactos que promueven aprendizajes no se escotan “em tentativas de descrever os saberes que os constituam ou de localizá-los pedagogicamente. Temas relacionados a técnicas de memorização também são recorrentes.” (Mendes, 2006, 82). El autor comenta que en las distintas maneras de hablar de los videojuegos y su carácter educativo no consideran que cada *game* tiene sus propios “objetivos educativos”, su propio “currículo”, su propio contenido, su propio proceso de evaluación. “Como vimos, o universo dos jogos tras diversas formas de educar. Por isso, neste livro, venho argumentando a favor de análises mais específicas que busquem estudar cada jogo em si mesmo e seus efeitos educativos sobre os jogadores”. (Mendes, 2006, 84).

Otra investigación que me ha llamado la atención fue la desarrollada por MOITA (2007), donde traza un dibujo de currículo de los videojuegos a partir de los jóvenes en Portugal y Brasil que participan de campeonatos de videojuegos en Lan Houses. Su investigación tiene como bases de un currículo cultural los Estudios Culturales, el pensamiento complejo y multireferencial.

La autora comenta los videojuegos son espacios de red colaborativa de compartir y innovar, son interfaces educativas para interacciones que dibujan la flexibilidad de aprendizajes e los modos de aprender colaborativamente en red. Destaca aun los *games* agregan un carácter lúdico a la mediación de contenidos, promoviendo la asociación del placer al conocer. Otro aspecto resaltado por la autora es el destaque que los jugadores que participaron de su investigación agregan el aprendizaje de habilidades y competencias, tales como: organización, estrategias, relajarse, aventura, creatividad, carácter lúdico, reflexionar, auto-estima, planeamientos y tácticas.

“Posso ainda afirmar, com base em suas narrativas e em minhas observações, que aquele contexto favorece o desenvolvimento de habilidades e competências uteis para a vida, que se traduzem em respeito pelas diferenças, na agilidade do pensar, na inter-relação de pensamentos, no desenvolvimento de idéias, conceitos, poder de decisão, pensamento crítico e flexível e uma autonomia intelectual. Além disso, os jovens ali adquirem, avaliam e transmitem informações, desenvolvem a criatividade e aprendem a conviver em grupo, ou seja, é um aprender a aprender, que também envolve, responsabilidade e compromisso com o outro e com o grupo. Valores éticos e morais, que vão constituir novos comportamentos, atitudes, que terão ressonância no aprender

de novas sociabilidades e na construção de novas identidades, que refletem um novo ser e estar consigo e com o outro.” (MOITA, 2006: 177-178)

A partir de sus escritos se queda claro que Moita considera estos saberes como elementos constitutivos de un currículo cultural, complejo y multireferencial. La autora comenta que este currículo no presenta un carácter impositivo, llegase a él por el interés y deleite y por los mismos motivos agregase a él. Para Moita (2006: 181-182) “As cores, as imagens e o movimento exercem fascínio, capturando por horas e horas a atenção dos jovens, rendidos ao sei encanto; assim, modelam suas subjetividades, proporcionando saberes e transformando-os em um currículo mais poderoso que o escolar”.

Lo que propone la autora para la escuela es pensar en un currículo “devir”, donde se destaque la importancia de la solidaridad y del conocimiento-emancipación a la vez que acepte el caos como conocimiento, que reconozca el proceso educativos abiertos e imprevisibles, aceptando las diferencias, considerando las subjetividades, los distintos estilos de las culturas para producir y comprender nuevos conocimientos, para enriquecer o transformar las narrativas heredadas y pensar de modo activo y percibir la realidad como un proceso y que “capture em constante devir, não como algo estático, mas, sim, como virtualidade”. (MOITA, 2006:183).

A partir de la lectura y diálogos establecidos con otros autores que investigan los videojuegos en el ámbito educativo he empezado a tomar conciencia de las posibles apropiaciones de las dinámicas y estrategias de los videojuegos como propuesta didáctica en la escuela. Los modos como los videojuegos llaman la atención y producen placer en los jugadores se vinculan también a procesos de construcción del conocimiento, lo que resalta su aspecto educativo a ser incorporado por la escuela.

Otra cuestión relevante que observé al dialogar con las investigaciones es que no he encontrado trabajos desarrollados que interactuase con el universo del arte ni de la educación artística. Lo que me motivó a pensar en cuestiones que articulasen el arte, la educación y los videojuegos.

Entonces me pareció relevante y desafiador conocer más sobre las manifestaciones artísticas generadas a partir del lenguaje de los videojuegos, el “*game art*”. Y partir de estos textos artísticos pensar en desarrollar una investigación con niños y niñas, expertos en los videojuegos.

Bibliografía

- ALLER, C.M. (2011). Juegos educativos para ordenador. *Revista Comunicación y Pedagogía*, (249), 20-24.
- BASTOS, M. (2009). Jogar ou não jogar: games em questão. In: *Mapa do Jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning, 147-161.
- BERNAT, A. (2006). Los videojuegos, acceso directo a las nuevas tecnologías. *Revista Comunicación y Pedagogía*, (216), 06-07.
- ESTALLO, J. (2006) Juegos de simulación como herramienta de aprendizaje. *Revista Comunicación y Pedagogía*, (216), 55-60.
- GARCÍA, J. (2006). Jugar y aprender en el ciberespacio: la dialéctica entre el valor de la racionalidad y la sostenibilidad de la cultura. *Revista Comunicación y Pedagogía*, (216), 50-54.
- GEE, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Granada: Aljibe.
- GEE, J. P. (2009). Bons videogames e boa aprendizagem. *Perspectiva*. Florianópolis: Editora da UFSC. (vol. 27, n.1 - jan-jun 2009), 167-168.
- GROS,B. (2006). Juegos digitales para comprender los sistemas complejos. *Revista Comunicación y Pedagogía*, (208), 47-49.

- GRUPO 9 (2003). La construcción del conocimiento a través de los juegos de simulación: una experiencia con los Sims. *Revista Comunicación y Pedagogía*, (191), 23-27.
- MENDES, C. (2006). *Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. Campinas: Papirus.
- MOITA, F. (2007). *Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @*. Campinas: Alínea.
- RUIZ, M. (2008). Videojuegos para tender puentes. Diálogo y aprendizaje puestos en juego. *Revista Comunicación y Pedagogía*, (225), 39-45.

Diversión e interacción, un modelo educativo a importar de la televisión

Amparo Alonso-Sanz
Universidad de Alicante

Resumen

Ofrecemos una experiencia llevada a cabo por alumnos de Magisterio de la Universidad de Alicante al diseñar, preparar y ensayar actividades favorecedoras del trabajo colaborativo y del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), basándose en la Cultura Visual conformada a partir de las series infantiles televisivas.

El objetivo es ofrecer a los futuros maestros una estrategia de diseño de entornos infantiles colaborativos de aprendizaje, asentada en el guión de series televisivas, y apropiada para el trabajo en colegios.

Marco teórico

La pedagogía crítica artística (Escaño y Villalba, 2009) nos ha ayudado a permanecer alerta frente a la Cultura Visual y a desarrollar estrategias de defensa, combate y desestructuración de los discursos más impositivos y arbitrarios de la cultura y la sociedad, pero también nos ha invitado a construir. Nos planteamos realizar propuestas que aprovechen, desde la lectura crítica, los aspectos positivos de las series televisivas infantiles. “Que los medios de comunicación, en particular la televisión, como dice Homer Simpson, son los educadores privilegiados del público” (Hernández, 2010, p. 24). La Educación Artística puede ver los productos de consumo como oportunidades pedagógicas (Duncum, 2007).

Compartimos con Ambròs (2008) la idea de que “con la aparición de los medios de comunicación, nace una preocupación por los efectos provocados por los medios” (p. 183) y que la transmisión cultural de roles, modelos, conductas e ideas se produce independientemente de que el soporte empleado sea un medio literario o mediático. Por ese mismo motivo debemos emplear el poder de los medios audiovisuales en el acto comunicativo con finalidades educativas.

Hablamos de cultura visual, de la era visual, pero no olvidemos otras referencias apuntadas por Gros (2006): la era de la electrónica, la era de las comunicaciones y la era de la virtualidad, que suponen un cambio en el juego hacia juguetes electrónicos, en red y en el mundo digital. Durante los últimos 5 años la televisión, como la calificaba Gros en 2006, empieza a dejar de ser “altamente contemplativa y solitaria” (p. 2), se ha visto influenciada por el énfasis que los videojuegos ponían en la acción y la interactividad. Si observamos la entrada de la serie *Dora la Exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000), ésta imita el tránsito por los niveles de un videojuego, nos incita a que adoptemos a partir de ese momento una nueva actitud como espectadores partícipes, usuarios activos. Es tiempo de que la educación adopte estas tendencias como lo ha hecho la televisión, las formas de interacción y acción propias de la Cultura Visual.

Cuando un profesor crea una situación de participación en clase se crea un nivel de interactividad entre él y sus alumnos y si además de exponer el tema oralmente completa su intervención con diapositivas o vídeo e incluso poniendo música, podemos decir que estamos asistiendo a una

actividad educativa multimedia. (Acaso, 1997, p. 50)

Metodología

La táctica ha consistido en la selección de una serie televisiva adecuada a las necesidades de los escolares; siguiendo un proceso de análisis crítico y constructivo de la estructura narrativa, dinámicas, personajes, roles, actitud lúdica e interactiva, decorados y contextos. Para pasar al diseño de una actividad, su ambientación y su evaluación, importando los elementos analizados con anterioridad.

En la misma línea que la oferta es cada vez más interactiva y participativa, la enseñanza también puede serlo aprendiendo de los estímulos que se emplean en la Cultura visual. “Si los contenidos educativos no son interesantes, y los externos si lo son, los contextos educativos incentivan el consumo... por omisión”. (Acaso, 2009, p. 40).

Si nos fijamos en la serie *Little Einsteins* (Curious Pictures, Disney Channel & The Baby Einstein Company, 2005) o en *Dora la exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000), durante la misión, los personajes, frecuentemente, piden ayuda al público, y lo hacen a través de preguntas para animar a los niños de casa a participar en la resolución de un problema. La serie animada pionera en la introducción de la interactividad verbal con la audiencia, estimulando la capacidad de descubrir y de relacionar, haciéndose cargo del manejo de emociones y frustraciones en el niño, fue según Fuenzalida (2008) *Las pistas de Blue* (Blue's Clues, USA, 1996) ¿Piden ayuda los maestros y los profesores a sus estudiantes para resolver los problemas? O por el contrario ¿se sienten los niños en condición de inferioridad? Hoy en día todavía hay, como asevera Huerta (2010), “bastantes profesores que insisten en transmitir una información estricta, algo que no puede llenar las exigencias de un alumnado mucho más propenso al conocimiento compartido y al goce de la recreación interactiva” (p. 48). Ante esta posición en la que queda el estudiante, es normal que no se apasione, sus referentes visuales le dicen que como niño tiene derecho a actuar; “también en programas no-ficcionales o de realidad factual aparecen niños conduciendo y protagonizando el programa” (Fuenzalida, 2008, p. 51). En los videojuegos como subraya Gros (2006) el jugador en constante actividad es el protagonista de la historia.

Resultados

Creemos en los maestros, confiamos en que la escuela sí puede permitir todo tipo de participación. Lo que Moreno denominó en 2003 una participación selectiva, transformativa y constructiva, según la interpretación de Gros (2006) al referirse al grado de participación del usuario de videojuegos; nos ayuda a considerar que la escuela puede importar todos los niveles de interacción. El profesor, en determinadas actividades, especialmente en Educación Artística pero también en otras disciplinas, puede perfectamente estar abierto a que el alumnado seleccione entre las opciones que oferta el programa educativo (participación selectiva), transforme los contenidos propuestos por el profesor (participación transformativa), construya alternativas imprevistas (participación constructiva).

Sin embargo, en el aula prevalece el modelo televisor (de primera generación). Los alumnos no pueden elegir el canal sino que deben atender a una misma información para todos. Los profesores tradicionalmente han construido una ruta por la que todos deben pasar. El reto actual de la educación es construir redes, saber diseñar territorios a explorar y el aprendizaje se da precisamente en la exploración realizada por los alumnos, al igual

que los jugadores aprenden cuando son capaces de avanzar por las distintas pantallas y lograr alcanzar los retos constantes que el juego les propone. (Gros, 2006, p. 4)

El planteamiento ofrece un acercamiento a la puesta en práctica del trabajo colaborativo de manera divertida, lúdica y de fácil comprensión, en el colegio y en las Facultades de Educación. Ilustramos la selección de determinadas series infantiles televisivas, representativas del trabajo colaborativo, con fines didácticos. En este sentido Ambròs y Prats (2008) destacan como uno de los puntos clave del éxito de *Las Tres Mellizas* las aportaciones tanto individuales como colectivas de sus tres protagonistas. En *Little Einsteins* (Curious Pictures, Disney Channel & The Baby Einstein Company, 2005) se introduce una aproximación a músicos, artistas, piezas musicales y obras de arte sin resultar aburrido. En *Manny Manitas* (Disney Channel, Nelvana & Walt Disney Television, 2006) los mensajes sobre valores van acompañados de música y además introducen una lengua extranjera como ocurre en *Dora la Exploradora* (Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios, 2000) sin generar rechazo a la misma. ¿Por qué nos empeñamos en creer que el Arte u otros idiomas no atraerán a los más pequeños?

Podemos por lo tanto decir que, para los estudiantes en general, la televisión es el principal agente educativo de nuestros días. Podemos decir que la situación en la que se encuentran los estudiantes de cualquier contexto educativo es que acaban siendo educados por los medios, porque el hecho de que se aburran en los contextos educativos y que disfruten en los lugares de ocio les sumerge en un mundo paranoico. De esta manera la brillantez del mundo hipervisual ensombrece aun más el mundo del aula, lo que favorece el fracaso en todas las etapas y contextos educativos. (Acaso, 2009, p. 39)

Según Ambròs y Prats (2008) *Las Tres Mellizas* originariamente no introducían vocabulario específico o fragmentos del cuento en lengua extranjera, ni en su formato en papel con las diferentes ediciones de 1983, 1985 o 1990, ni en su formato en pantalla con las series televisivas de 1994 hasta 2004; es a partir de las reediciones de 2006 cuando se introduce dicha novedad. Tampoco se nos escapa que, introducir otras lenguas, arte, música... sea un recurso de las compañías para convencer a los padres de que sus hijos estén delante del televisor porque supuestamente “están aprendiendo”. Qué duda cabe sobre que los espectadores están aprendiendo, sobre todo de los anuncios publicitarios que se emiten una vez que ya están enganchados delante de la pantalla y sobre todo de los mensajes culturales implícitos. Qué duda cabe que cuanto más analfabeto visual se es, más se aprende de lo que “otros” quieren que aprendamos.

Para que el nuevo-consumidor se trague las mentiras del lenguaje visual, los desarrollos del terrorismo visual y lo compre sin medida, es absolutamente



Figura 1.a-Práctica basada en la serie televisiva *Manny Manitas* (diciembre de 2011). Facultad de Educación de la UA, España. Fuente: propia

necesario que esté *desinformado* en el terreno que nos ocupa, *deseducado* en cuanto a la lectura de imágenes, que sea un *analfabeto visual*: al desconocer la potencia del lenguaje visual, consumirá sin tregua. (Acaso, 2009, p. 36).



Figura 1.b-Práctica basada en la serie televisiva Manny Manitas (diciembre de 2011). Facultad de Educación de la UA, España. Fuente: propia

Bibliografía

- ACASO, M. (1997). *Nuevas tecnologías en la didáctica de la Expresión Plástica: El cd-rom como alternativa multimedia a los métodos tradicionales de educación artística*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid.
- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la catarata.
- AMBRÒS, A. (2008). Un estudio sobre la recepción de los personajes femeninos de Las Tres Mellizas. *Lenguaje y Textos*, 28, 179-203.
- AMBRÒS, A. y PRATS, M. (2008). Modelos femeninos en Las Tres Mellizas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 213, 7-18.
- Coproducción Canadá-USA & Nickelodeon Studios. (2000). *Dora the Explorer*. Canadá.
- Curious Pictures, Disney Channel & The Baby Einstein Company. (2005). *Little Einsteins*. EUA.
- Disney Channel, Nelvana & Walt Disney Television. (2006). *Handy Manny*. EUA.
- DUNCUM, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 285-295.
- ESCAÑO, C. y VILLALBA, S. (2009). *Pedagogía Crítica Artística*. Sevilla: Diferencia.
- FUENZALIDA, V. (2008). Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(15), 49-54.
- GROS, B. (2006). Juegos digitales para comprender los sistemas complejos. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 216, 1-7.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Ediciones Octaedro. (Ed. Orig. 1997).
- HUERTA, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. València: Publicacions de la Universitat de.

Universidades en Facebook

Páginas fb como herramienta de innovación docente

María Pilar Viviente Solé
Universidad Miguel Hernández

Resumen

La descripción general de una experiencia precede su explicación. Inscrita en la línea de investigación *Contextos sociales y comunitarios*, la experiencia que compartimos aquí consiste en la creación e implantación de páginas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) de “Educación” en redes sociales como herramientas de innovación docente y, en particular, en la conocida red social Facebook. Cada día los estudiantes de Bellas Artes comparten en Facebook mucho de sus vidas y pensamientos. Los estudiantes suben trabajos artísticos para compartir y obtener aprobaciones, con “I like” o “Me gusta”, así como con comentarios críticos que favorecen la autoestima; lo que es, sin duda, una retroalimentación positiva. Sin embargo, este *feed-back* es limitado desde el punto de vista formativo. Es sabido que las posibilidades que ofrece Facebook no se aprovechan plenamente, debido a que las redes sociales están más asociadas al ocio y la comunicación interpersonal que a la educación. Es en este contexto, el de los contextos abiertos de aprendizaje unido al potencial formativo de las páginas TIC de educación, donde se enmarca esta experiencia de enseñanza-aprendizaje: las páginas de educación en la red social Facebook. En su conjunto, las páginas de educación creadas en Facebook por la profesora Pilar Viviente abren un horizonte nuevo, el de la docencia virtual en el nuevo Plan de Estudios del título de Grado en Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández.

Antecedentes y marco teórico

Nuestra experiencia está relacionada con la construcción de un mundo de la comunicación que determina todos los fenómenos contemporáneos. Todas las actividades, con ellas también la educación, se han visto afectadas por las nuevas comunicaciones y sus sistemas tecnológicos de transmisión de la información. “Una de las características de los tiempos modernos es la integración de los mercados nacionales en una vasta red mundial que ofrece muchas innovaciones tecnológicas y organizativas. Quedarse al margen de esa red es el principal problema que tienen hoy los países más pobres de la tierra, porque les supone quedarse estancados.”, como afirma Luis de Sebastián en “La globalización y el comercio internacional”.¹

Hoy en día es más difícil que nunca concebir el desarrollo económico sin educación (formación de recursos humanos) y ambas cosas, desarrollo económico y educación, sin comunicación exterior. Ya no hay lugar para la utopía de universidades cerradas y “desenganchadas” del mercado mundial. La sociedad de la Información y la Comunicación es la sociedad del conocimiento. Nuestra época ofrece múltiples recursos en Internet para la docencia virtual. Las tecnologías de la información y la comunicación -TIC, TICs o bien NTIC para *Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación* o IT para *Information Technology*)- agrupan los elementos y las técnicas utilizadas en el tratamiento y la transmisión de las informaciones, principalmente de informática, Internet y telecomunicaciones, conforme la definición de Wikipedia.²

Existen precedentes de las Universidades en Facebook, así como de la experiencia llevada a cabo con las páginas TIC de educación. Entre los enlaces de interés relacionados, en los que

1 https://www.iaeu.es/etextos/contenidos.php?id_texto=8

2 <http://es.wikipedia.org/>

se fundamenta la experiencia llevada a cabo, citemos la página de Facebook dedicada a ayudar a los estudiantes universitarios a establecer una presencia interactiva en Facebook, mediante la participación de su comunidad universitaria. El producto/servicio recibe el nombre de *Universities on Facebook*.³

En *Universities on Facebook*, encontraremos mucha información valiosa, precisa y pertinente para los objetivos planteados en esta publicación. Destacamos aquí un estudio de la Universidad de Cornell relacionado con el punto de partida de nuestra experiencia: “Un nuevo estudio de investigadores de la Universidad de Cornell ha descubierto que Facebook puede tener una influencia positiva en la autoestima de los estudiantes universitarios”.⁴

En la misma orientación hay que mencionar el libro del filósofo argentino especializado en nuevos medios, Alejandro Gustavo Piscitelli: “EL PROYECTO FACEBOOK Y LA POSUNIVERSIDAD. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje”. Aquí encontrarán una descripción de su funcionamiento y algunos resultados alcanzados. El Proyecto Facebook de la Universidad de Buenos Aires fue puesto en marcha en el 2009. “Vivimos un tiempo de cambios acelerados que exigen más que el mero *aggiornamento* (*actualización*) bibliográfico o la adopción de nuevas herramientas. No es suficiente con incorporar textos o tecnologías, si lo que los sostiene es una pedagogía exhausta y limitada. (...) En esencia, el Proyecto Facebook fue un intento de construcción de un entorno colaborativo y abierto de educación, que se ajustara más a las maneras en que entendemos que se produce el conocimiento y menos a una tradición educativa que entiende a los alumnos como destinatarios y no actores de este proceso.”, como bien señala el Servicio buscalibros.⁵

En el historial investigador de la que suscribe estas páginas encontramos, igualmente, algunos precedentes de esta experiencia TIC en educación. Mencionemos aquí las referencias más relevantes.

- Especial relevancia tiene la publicación realizada para el Volumen “Universidad y difusión de la cultura” de la revista de la UAM, Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios: “Organización y planificación de la Difusión Cultural Universitaria como valor añadido de toda de la sociedad.” (2004, Reencuentro, n° 39). Como indica el Resumen que precede a la publicación: “El artículo ofrece una sinopsis o visión global de la organización y planificación de la difusión cultural universitaria entendida como valor añadido, es decir, como incremento del saber, no sólo de profesores y alumnos, sino de toda la sociedad. Se defiende una difusión cultural en la sociedad de la comunicación basada, precisamente, en el incremento de la comunicación y en sus efectos formativos en el entorno social. Para ello se analiza la situación y se propone un modelo dinámico y abierto de Universidad, del que se ofrece una panorámica general respecto a la organización y planificación de la difusión cultural, junto con algunos ejemplos.”⁶

- Con anterioridad al 2004, también en la revista Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, se publicó un ensayo en el Volumen “Reflexiones sobre ciencia, técnica y arte / *Reflections on science, technique and art*”. El trabajo está enfocado a la búsqueda de nuevas perspectivas para la integración del conocimiento, lo que guarda relación con la experiencia que nos ocupa, si bien su pertinencia afecta a un contexto más amplio. A saber: “Las enseñanzas artísticas superiores en el fin de siglo: orientaciones curriculares para el siglo XXI / *Fine Arts at the Turn of the Century: Curricular Approaches for the 21 st. Century*.” (1997, Reencuentro, n° 20). Véase el sumario.⁷ Estas reflexiones en el ámbito educativo han contribuido a las bases

3 <http://www.facebook.com/Universities>

4 www.pressoffiiversities on Facebook <http://www.pressoffice.cornell.edu/>

5 http://serviciobuscalibros.com.ar/index.php?main_page=product_book_info&cPath=75_117&products_id=3928

6 <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34003909.pdf>

7 <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/reencuentro/no20.html>

legales de la actual legislación española que regula las enseñanzas artísticas superiores.⁸

- No todo son investigaciones curriculares. Las investigaciones sobre la Universidad y la Educación pueden adoptar muchas formas. Una de ellas, en el ámbito de las Bellas Artes, es la que sostiene la “investigación como práctica artística”. El arte como pedagogía social es bien conocido. El artista habla de su producción artística desde un punto de vista propio, distinto del crítico de arte, aunque entre ellos guarden semejanzas. Una reflexión sobre la obra artística de los últimos años ha sido publicada en la revista internacional *online* Visual Culture & Gender, Vol. 3 (2008) (*A peer-reviewed international multimedia journal published annually*). Esta publicación aporta información precisa vinculada a los contextos sociales y comunitarios.⁹

Citemos también como antecedentes los congresos. Los congresos proporcionan a sus participantes y asistentes un entorno intelectual idóneo para compartir trabajos. El intercambio de perspectivas y temas entre diversos profesionales es del todo necesario para la formación de recursos humanos y desarrollo económico. Se sabe que la colaboración entre investigadores, profesores o estudiantes, es un factor de crecimiento económico, fortalece las universidades al tiempo que las internacionaliza, especialmente si los Comités científicos están sujetos a evaluación externa. Con ello, la comunidad educativa se hace más profesional y competitiva, en el mejor sentido de la palabra. Como reza el dicho: la investigación es “la gallina de los huevos de oro”.

Además, el gusto por el combate y la investigación son compatibles con la difusión cultural en una sociedad de la comunicación, basada, como hemos visto, en el incremento de la comunicación y en sus efectos formativos en el entorno social. El modelo dinámico y abierto de Universidad es favorable a los contextos sociales y comunitarios. Nos remitimos a lo expuesto más arriba en el monográfico “Universidad y difusión de la cultura” de la revista Reencuentro de la UAM. Será suficiente aquí mencionar algún congreso relacionado con la experiencia educativa realizada..

- Bajo el enunciado “EEES y redes europeas. Por una convergencia en la divergencia” (2008) se ha realizado una doble contribución al contexto europeo: visual por medio de un Póster y escrita por medio de una publicación en el Volumen II del libro de Actas del Congreso Internacional “Las enseñanzas de Bellas Artes en el Espacio Europeo de Educación Superior / *Fine Arts Training Programs and the European Higher Education Area.*” realizado en la ciudad de Valencia, entre el 11 y el 13 de diciembre de 2007. El espacio europeo de educación superior en el que nos desenvolvemos es fruto del trabajo de muchas personas. La recopilación de textos publicada con motivo del congreso merece especial atención. Posee una edición impresa y carece de formato electrónico. Véase la Bibliografía en esta publicación.

- En la línea de investigación *Technologies and Methodologies applied to Education and Research* (I) se ha presentado una comunicación conjunta con un colega que está realizando la tesis doctoral bajo mi tutela. A saber: P. Viviente Sole, V.J. Pérez Valero, “*Promoting the Use of Digital Media in Art Teaching: a Digital and Hand Approach to Teaching Realistic Drawing.*” ICERI 2008, International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid (Spain), 17th-19th of November, 2008. Las publicaciones del congreso están recopiladas en el CDR editado por ICERI.¹⁰

8 <http://bases.cortesaragon.es/bases%5Cndocumen.nsf/%28SID%29/4CB0EBC3201575B6C1257432003F4A78?OpenDocument>

9 [The Feminist Pedagogy of SAVE NATURE-SAVE CULTURE: A Double-Coded Art Installation](http://128.118.229.237/vcg/3vol/Pilar.pdf)
<http://128.118.229.237/vcg/3vol/Pilar.pdf>

10 http://www.iated.org/iceri2008/Conference_Programme_web.pdf

2. Páginas educativas en Facebook

En su conjunto, las páginas educativas creadas en Facebook están vinculadas a la actividad docente de una o varias asignaturas de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández. Es también la esfera de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que afecta, aunque de modo desigual, a todos los dominios, y al de la educación en particular.

2.1. Objetivos

- Fomentar la docencia virtual y la internacionalización.
- Atender la pluralidad (amplio colectivo social) y el pluralismo (los medios de comunicación).
- Guiar a los estudiantes a un nivel más profesional en el manejo de Facebook.
- Hacer la información en Internet más accesible a los estudiantes.
- Formar a los estudiantes en el manejo de la información necesaria y pertinente.
- Generar y promover el conocimiento, además de almacenarlo y transmitirlo.

2.2. Relación de páginas educativas

Para un listado de páginas TIC en Facebook administradas por Pilar Viviente véase la página en Facebook: Umhvirtual Universidad Miguel Hernandez En Información sobre esta página, en Formación y empleo, en el apartado Empresas, se detalla:

- Universidad Miguel Hernández, Facultad de Bellas Artes
- Profesora Pilar Viviente. Taller de Materiales y Construcción. con Pilar Viviente
- Profesora Viviente. Dibujo Morfológico. con Pilar Viviente
- Profesora Pilar Viviente. Fundamentos de la imagen fotográfica. con Pilar Viviente
- Área de Dibujo/Drawing Area. UMH Altea. con Pilar Viviente

Todas las páginas educativas han sido creadas por Pilar Viviente, exceptuando la última página, que ha sido creada por Vicente Javier Pérez para el área de Dibujo y donde todos los profesores del área de dibujo con cuenta en Facebook son administradores.

2.3. Histórico

Como herramienta de innovación docente, las primeras páginas TIC de educación se introdujeron en el Curso Académico 2010/2011, curso en que se inició el título de Grado en Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández. Entonces se crearon dos páginas para asignaturas de la licenciatura en extinción y una página para una asignatura del nuevo grado recién iniciado. A saber:

- DIBUJO II - 2º curso - 1º y 2º semestre. Licenciatura en Bellas Artes.
Profesora Viviente. Dibujo II.
- TALLER DE MATERIALES Y CONSTRUCCIÓN - 4º curso - 3 nov. a 23 de marzo.
Licenciatura en Bellas Artes.
Profesora Viviente. Taller de Materiales y Construcción
- FUNDAMENTOS DE LA IMAGEN FOTOGRÁFICA - 1er curso - 2º semestre. Título de Grado en Bellas Artes.

Profesora Viviente. Fundamentos de la Imagen Fotográfica
En el Curso Académico 2011/2012, las páginas abiertas corresponden a las siguientes asignaturas:
- DIBUJO II - 2º curso - 1º y 2º semestre. Licenciatura en Bellas Artes. La página TIC de Dibujo II del Curso Académico 2010/2011 ha sido asimilada por la de Dibujo Morfológico.
Profesora Viviente. Dibujo Morfológico.
- DIBUJO MORFOLÓGICO - 2º curso - 1º semestre. Título de Grado en Bellas Artes.
Profesora Viviente. Dibujo Morfológico.
- FUNDAMENTOS DE LA IMAGEN FOTOGRÁFICA - 1er curso - 2º semestre. Título de Grado en Bellas Artes.
Profesora Viviente. Fundamentos de la Imagen Fotográfica

3. Páginas en Facebook con la expresión “Profesora Viviente”

Toda página TIC de educación en Facebook “creada y administrada” por la Pilar Viviente para las asignaturas que imparte o ha impartido, estén o no bajo su responsabilidad (en calidad de responsable de la asignatura en el Departamento de Arte), comienzan por la expresión “Profesora Viviente”, seguido del nombre que recibe la asignatura.

Todas las páginas TIC de educación en Facebook con la expresión “Profesora Viviente” ofrecen en la columna izquierda, en Información, la siguiente leyenda. “Página TIC de apoyo a la docencia y asistencia a mis clases y tutorías. Un complemento a la docencia que hace accesible los contenidos más allá de las limitaciones espaciales y temporales.” (ver Información). Inicialmente, las páginas fueron concebidas como “apoyo a la docencia y asistencia a las clases y tutorías” de las asignaturas de las cuales soy responsable. Las páginas iniciaron su andadura con la intención de ofrecer “un complemento a la docencia” que hiciera “accesible los contenidos de la asignatura más allá de las limitaciones espaciales y temporales” con vistas al marco europeo de educación superior.

Como herramienta de innovación docente, la finalidad última de estas páginas de educación en Facebook es la calidad de la enseñanza en determinada asignatura. No obstante, no parece imprescindible que el profesor que crea y administra una página en Facebook deba ser también responsable de esta asignatura en la organización del Departamento.

Precisamente, este es el caso de la página creada en el curso 2010-2011 por Pilar Viviente para la asignatura “Taller de Materiales y Construcción”. Esta asignatura está programada y ha sido impartida durante años por Silvia Mercé Cervelló, desde su comienzo está bajo la responsabilidad de quien la programó, siendo eventualmente impartida por Pilar Viviente durante cuatro meses, cubriendo así las clases de otro profesor del área de dibujo cuya vinculación laboral con la universidad acababa de cesar. También sin continuidad de docencia en esta asignatura, la página creada en Facebook fue de gran ayuda en su día, tanto para los alumnos como para la profesora: Profesora Viviente. Taller de Materiales y Construcción

Así pues, en consecuencia, a fin de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debieran crearse tantas páginas como fuera necesario o se considere conveniente. En el terreno operativo del aula, cada profesor crea sus propias situaciones instructivas, haya o no programado la asignatura y sea o no responsable de la misma a los efectos de cualquier órgano de gobierno como son los Departamentos. Desde esta perspectiva, para que el profesor pueda crear y administrar una página TIC de educación en Facebook es “suficiente y necesario” impartir clases de la asignatura a la que la página Facebook va asociada.

4. Páginas en Facebook de asignaturas del Grado

4.1. Planificación del Plan de Estudios

Como profesor que imparte dos cursos de Grado en el Plan de Actividades Docentes 2011-2012, después de formar parte de la Comisión de Grado para el diseño del título de Grado en Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández, parece razonable dedicar un espacio al Plan de Estudios que se está implantando en estos momentos. Las distintas asignaturas del Grado en Bellas Artes ofrecen en su página oficial de la web UMH información precisa sobre la titulación: Información Titulación -Curso 2011-2012, en <http://www.umh.es>. También podemos encontrar aquí una Explicación de la Planificación del Plan de Estudios, muy útil para la confección de las Guías docentes. De ahí provienen los párrafos que transcribimos a continuación:

“De acuerdo con el Art. 12.2 del R.D. 1393/2007, el plan de estudios del Grado en Bellas Artes cuenta con un total de 240 créditos, distribuidos en 4 cursos de 60 créditos cada uno, dividido cada uno de ellos en 2 semestres, que incluyen toda la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir para ejercer sus competencias. El crédito ECTS, en la Universidad Miguel Hernández ha sido definido como equivalente a 25 horas de trabajo del estudiante, de las cuales el 40% se consideran presenciales y el 60% se distribuyen entre tareas compartidas y autónomas dependiendo de la materia concreta, distribución que se detalla en las correspondientes fichas recogidas en el punto 5.3 de esta memoria. El Grado en Bellas Artes que se propone contempla una formación común y obligatoria para todos los estudiantes del Grado y dos itinerarios a escoger en función del perfil deseado: Itinerario Artes Plásticas e Itinerario Artes Visuales y Diseño, pudiendo así obtener la correspondiente mención en “Artes Plásticas” o “Artes Visuales y Diseño” reflejada en el Suplemento Europeo al Título. El itinerario de “Artes plásticas” atiende al ámbito de la creación artística libre y la formación en las técnicas y lenguajes artísticos que permitan la enunciación de un discurso propio y la capacitación para la elaboración de proyectos artísticos personales. El itinerario “Artes visuales y diseño” está dirigido a la formación de creativos con capacidad de elaborar proyectos artísticos en el ámbito del diseño y comunicación audiovisual, profesionales con capacidad para adaptar sus estrategias creativas a necesidades comunicativas dadas. En este marco, la estructura de los estudios conducentes al Grado en Bellas Artes se divide en cinco módulos formativos:

- Módulo de Fundamentos del lenguaje visual.
- Módulo de Técnicas y procesos artísticos.
- Módulo de Lenguajes y procedimientos artísticos
- Módulo de Metodologías de creación y producción de proyectos artísticos.
- Módulo de Competencias Transversales y Profesionales.

Los módulos formativos se corresponden en líneas generales con los módulos que se desarrollan en los estudios de Bellas Artes en el contexto europeo. Dichos estudios combinan la formación en contenidos específicos con una complejidad progresiva de los problemas prácticos a resolver hasta llegar a la producción de proyectos específicos.

Los dos primeros módulos tienen un carácter fundamental y tienen como finalidad la adquisición de competencias fundamentales, conceptuales y técnicas, en el conocimiento y uso del lenguaje visual y de las técnicas y procesos artísticos. Abarcan el primer y segundo curso del grado.

Una vez adquirida esta formación básica y común, en el tercer curso y el primer semestre del cuarto curso se imparten los dos módulos siguientes de los cuales el/la estudiante debe cursar el bloque de materias correspondiente al itinerario escogido. Estos módulos completan la formación en el conocimiento y práctica de los lenguajes artísticos y el desarrollo de proyectos creativos en cada uno de los dos itinerarios ofertados.”

4.2. Asignaturas del Grado con página Facebook

El Plan de Estudios del título de Grado en Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández exige adaptarse a nuevos modelos curriculares. A continuación, detallamos las asignaturas de Grado de las que soy responsable y sus páginas correspondientes en Facebook para el curso académico 2011-2012:

- Curso 2011-2012. El primer año que se imparte DIBUJO MORFOLÓGICO - 2º curso - 1º semestre. Título de Grado en Bellas Artes. **Módulo de Técnicas y procesos artísticos. Asignatura básica.** Profesora Viviente. Dibujo Morfológico.

- Curso 2011-2012. El segundo año que se imparte FUNDAMENTOS DE LA IMAGEN FOTOGRÁFICA - 1er curso - 2º semestre. Título de Grado en Bellas Artes. **Módulo de Fundamentos del lenguaje visual. Asignatura obligatoria.** Profesora Viviente. Fundamentos de la Imagen Fotográfica

Las páginas detalladas se inscriben en el plan de estudios del Grado en Bellas Artes de la Universidad Miguel Hernández. Por tanto, siguen las indicaciones generales sobre las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a aplicar en este Grado. Las páginas en Facebook de las dos asignaturas de Grado bajo mi responsabilidad están estrechamente relacionadas, con frecuencia comparten información en muchas publicaciones: enlaces, textos, fotografías, videos, notas, etc. Pero hay que señalar que comparten contenidos no sólo debido a las características propias de cada una de las asignaturas, los respectivos corpus disciplinares y el conocido parentesco entre el Dibujo y la Fotografía, sino también, y en gran medida, como consecuencia de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que acompañan al nuevo Grado.

En efecto, las dos asignaturas comparten “competencias fundamentales, conceptuales y técnicas, en el conocimiento y uso del lenguaje visual y de las técnicas y procesos artísticos” propias de los dos primeros módulos y que el estudiante debe adquirir. Remitimos al lector a la información sobre la titulación de Grado que ofrece la página oficial de las distintas asignaturas en la web UMH, en Información Titulación -Curso 2011-2012, en <http://www.umh.es> :

“Los diferentes módulos están integrados por materias cuya distribución se realiza por semestres a lo largo de los cuatro años de duración del Título. En 1º curso se ofertan todas las materias básicas con el propósito de que el/la estudiante consiga la formación necesaria para abordar con garantías las materias obligatorias del Grado, que se imparten entre el 2º curso y el primer semestre de 4º curso.”

En general, en cuanto herramientas de innovación docente, las páginas TIC de educación en Facebook contribuyen, de alguna manera, al proceso de implantación del título de Grado en Bellas Artes en todo lo referente a modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje del grado en Bellas Artes. Esto es:

- Modalidades con Horario Presencial: Clases Teóricas, Seminarios-Talleres, Clases Prácticas, Tutorías.

- Modalidades con Horario No Presencial: Estudio y trabajo individual, Estudio y trabajo en grupo.

Metodología general del grado/máster, Método expositivo/ Lección magistral participativa, Resolución de ejercicios y problemas, Aprendizaje orientado a proyectos, Aprendizaje cooperativo.

Por ejemplo, la asignatura de **Dibujo Morfológico** posee 6 créditos ECTS y un total de 150 horas de trabajo con actividades formativas repartidas en tres tipos de tareas:

- a) Tareas dirigidas. Clases teóricas 30 horas / Clases prácticas 30 horas: 60 horas dirigidas.
- b) Tareas compartidas. Seminarios y talleres / Tutorías / Revisión de exámenes y tareas / Evaluaciones: 40 horas compartidas.
- c) Tareas autónomas del estudiante. Preparación clases teoría / Preparación trabajos clases práctica / Estudio y trabajo individual / Estudio y trabajo en grupo: 50 horas autónomas.

Las metodologías que se utilizan en esta asignatura son: Expositivo/Lección magistral, Estudio de casos, Resolución de ejercicios y problemas, Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje cooperativo.

Así pues, la organización de tareas por parte del estudiante y del profesor no resulta fácil, máxime cuando el curso 2011-2012 es el primero que acoge dicha asignatura. Esto afecta a todos los que nos ha cogido el cambio del sistema educativo y tenemos alguna responsabilidad en el desarrollo de la educación. Debemos acostumbrarnos a estar permanentemente cuestionados por la comunidad educativa, de manera manifiesta o implícita. Pero no nos engañemos, lo estamos todavía más por los nuevos modos de crear y transmitir conocimiento. No hay refugio posible ni actitud defensiva que valga ante la situación. La adopción de nuevas herramientas se impone con celeridad. Hay que ponerse al día, y la puesta a punto pasa por las TIC.

Nada nace *ex nihilo*, ni se manifiesta de un día a otro. Es preciso crear espacios experimentales, que dejen un sedimento o poso sobre el que operar más tarde en una fase posterior, en la que trabajamos sobre lo acumulado, ajustamos resultados, diferenciamos estratos, incluyendo las capas no deseadas o buscadas. En tanto que herramienta de innovación docente, la página no deja de ser, en esencia, un instrumento. En pocas palabras, podemos incorporar mejor y de manera más eficaz la “metodología específica de la asignatura” de Grado con la ayuda que presta la página TIC creada en Facebook a este objeto: [Profesora Viviente. Dibujo Morfológico.](#)

Lo mismo puede decirse de la asignatura de **Fundamentos de la Imagen Fotográfica**. Véase la página en Facebook: [Profesora Viviente. Fundamentos de la Imagen Fotográfica](#)

En el curso 2010-2011, esta asignatura estuvo dirigida a un colectivo de 184 estudiantes, que se encuentran una vez por semana en la clase teórica durante 1 hora. La asignatura posee 6 créditos ECTS y un total de 150 horas de trabajo, de las cuales:

- a) Tareas dirigidas. Clases teóricas 15 horas / Clases prácticas 45 horas: 60 Horas dirigidas.
- b) Tareas compartidas: 30 horas compartidas.
- c) Tareas autónomas del estudiante: 60 horas autónomas.

El sistema de calificación establece un 80% de nota práctica y un 20% de nota teórica (15% memorias, 5% prueba escrita).

Mientras que la práctica de **Fundamentos de la Imagen Fotográfica** se imparte a cuatro grupos diferenciados en razón a 3 horas consecutivas por semana para cada grupo y la teórica unifica los cuatro grupos (184 estudiantes matriculados) durante 1 hora una vez por semana, la asignatura de **Dibujo Morfológico** integra teoría y práctica en cada uno de los cuatro grupos diferenciados (30 a 35 alumnos), en razón a 4 horas consecutivas por semana en el Taller de Dibujo.

En el taller de Dibujo de 2º curso, donde actuamos a modo de laboratorio, la teoría está del todo integrada en la práctica. Además, cada grupo está en manos de un único profesor. De este modo, resulta bastante más cómodo ir de la teoría a la práctica, de lo general a lo particular, y viceversa, de lo particular a lo general, de la práctica a la teoría. Las condiciones que favorecen la integración del conocimiento en “el aquí y ahora” del momento presente, el momento de la experiencia, son necesarias. No por casualidad Paul Valéry nos recuerda que el método de Leonardo da Vinci no

separa la teoría de la práctica, el comprender del crear. También la transmisión del saber (teórico y práctico) en los talleres de dibujo se da a un ritmo más espaciado y relajado. Intercalar la teoría entre los ejercicios y dibujos en curso, realizados o por realizar, es una estrategia fundamental para la atención. El estudiante permanece más atento y la actividad docente se desarrolla dentro de un concepto integral de la educación, lo que también entraña una relación individualizada más eficaz.

Con la puesta en marcha del programa de la asignatura de **Fundamentos de la Imagen Fotográfica** en el curso 2010-2011 (1º Grado - Básica - 2º Semestre) hemos introducido nuevos modos de crear y transmitir conocimiento, ajustándonos al contexto europeo. La tradición educativa por la que los estudiantes son considerados destinatarios y no actores en el proceso ha pasado a la historia. Sin embargo, transmitir conocimiento a colectivos amplios y además producir conocimiento se convierte hoy en un auténtico reto, no ya un desafío humano, que también lo es, sino ante todo un desafío tecnológico. Los recortes en los presupuestos universitarios están al orden del día, afectando tanto a los recursos educativos como a la investigación. Las medidas de austeridad empiezan a pasar factura, con menos citas científicas que restan proyección a los centros. Y para mayor contratiempo, llueve sobre mojado. La crisis económica coincide con el momento de la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que la atención debe ser por ley más personalizada y donde hay que tender a los grupos reducidos de alumnos, a los seminarios.

5. Tutoría virtual y docencia virtual en las páginas Facebook

Sin la construcción de un entorno colaborativo y abierto de educación a través de la página TIC de Facebook, entre otras herramientas disponibles, la ratio de estudiantes/profesores en la asignatura de Fundamentos de la Imagen Fotográfica habría sido inasumible, al menos en lo que respecta a las clases teóricas semanales de una hora. Pero gracias a la función tutorial de la página TIC, creada, administrada, liderada y coordinada por la responsable de la asignatura, unido a la buena disposición del alumnado y de los profesores a cargo de la práctica en los talleres, hemos satisfecho los objetivos y contenidos de aprendizaje de la asignatura. Hay muchos ejemplos de casos exitosos de tutorías personalizadas en la página de Facebook de esta asignatura.

Por otra parte, hemos evitado la tentación de caer de nuevo en la falsa dicotomía que separa artificialmente la teoría de la práctica, incluso si las clases teóricas y las clases prácticas de Fundamentos de la Imagen Fotográfica han sido encarnadas en distintos profesores e impartidas en espacios diferentes. Uno y otro componente de la formación han sido integrados adecuadamente por el alumno, en proporciones y tiempos desiguales, pero, finalmente, facilitando al estudiante “una estructura que lo articula al comienzo de sus estudios”.

Durante el 2º semestre del 2011 se ha mantenido una dirección flexible pero exigente y rigurosa, teniendo por lema el popular dicho: “batir el hierro cuando está caliente”. Así que los problemas se han resuelto sobre la marcha. De este modo, la Guía docente inicial de Fundamentos de la Imagen Fotográfica ha sido modificada a colación de la experiencia vivida. En el curso 2011-2012 se espera una mayor fluidez del nuevo modelo educativo europeo instaurado. Sin embargo, las modificaciones durante la fase de implantación el título de Grado son inevitables, aunque progresivamente *in decreciendo*.

Las Guías docentes de las asignaturas del Grado disponibles en la página web oficial requieren un proceso de elaboración lento y minucioso hasta dotarla de contenido y articular todos sus elementos. Se ha observado que la información no siempre está al alcance del nivel intelectual medio con el que los estudiantes inician sus estudios universitarios. La percepción que el estudiante de primer ciclo tiene de la Guía docente es, por lo general, crítica pero constructiva.

La ven poco intuitiva y atractiva, poco manejable. Con frecuencia “se hacen un lío”, empleando sus palabras. Una de las medidas tomadas al respecto ha consistido en sintetizar la información esencial de la Guía docente en imágenes, mapas mentales, esquemas, videos, etc., que se ajusten más a las maneras en que entendemos que se produce el conocimiento. Aquí es donde entran las TIC. Las páginas de educación en Facebook son prácticas, intuitivas y estimulantes, proporcionan orientación, tutela, ayuda, asistencia y consejo, es decir, tutelan sin recurrir a los mecanismos represivos o enajenantes de los sistemas educativos autoritarios. En definitiva, cumplen su rol de *tutoría*.

Las páginas educativas creadas en Facebook ejercen una importante acción tutorial. La tutoría, entendida como elemento individualizador a la vez que integrador de la educación, es un componente esencial de la función docente. Y es, también, un requisito de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La acción tutorial preserva la relación individualizada, proporciona especialización, experiencia y estímulo, es compatible con la evaluación continua y personalizada, y con un sistema de calificación basado en los porcentajes de las distintas tareas o actividades.

La función “de apoyo a la docencia y asistencia a mis clases y tutorías” encabeza y define todas las páginas educativas creadas. Esta función se hace efectiva en cuanto el estudiante, como actor activo implicado en el proceso educativo, asimila en el proceso de enseñanza-aprendizaje la información almacenada (escrita, visual, multimedia, etc.) en la página TIC en relación a las distintas tareas o actividades formativas que está realizando, ha realizado o va a realizar. El aprendizaje tiene que ser significativo para el estudiante, si no no habrá cambio en la actitud como resultado de la asimilación de un nuevo contenido (de enseñanza). Así pues, este aprendizaje sale del aula, para volver de nuevo al aula bien asimilado, y no está sujeto a sesiones presenciales, está siempre a disposición del estudiante. La página “hace accesible los contenidos más allá de las limitaciones espaciales y temporales” y satisface de este modo las exigencias de la nueva metodología docente del Grado.

Al igual que la tutoría virtual, la docencia virtual también se diferencia del resto de los roles docentes. Las páginas educativas de Facebook suponen una estrategia docente compensatoria a las limitaciones inevitables que acompañan los cambios de paradigma, como son los cambios de modelos educativos, la pervivencia de modelos agotados en situaciones de transformación o cambio, la resistencia de pedagogías obsoletas, limitadas. Como herramienta de innovación docente compartida, planificada, conscientemente dirigida, las páginas creadas en Facebook empezaron siendo útiles en las sesiones individuales y con los grupos reducidos desde el comienzo del curso. Por el contrario, sólo es bien avanzado el semestre cuando la totalidad del colectivo matriculado se beneficia plenamente de ellas. Se comprende que introducir una nueva herramienta lleve tiempo, con la herramienta también se instaura una nueva pedagogía y una nueva forma de aprender, con la cual el destinatario no está familiarizado.

El papel que juegan las páginas TIC en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje es doble, ayudan al discente tanto como al docente a hacer frente a los cambios, sean éstos previstos o inesperados. Pongamos por ejemplo las emergencias o sustituciones, cuando se asumen asignaturas bajo la responsabilidad de otros profesores sin haberlas impartido previamente, como sucedió en el curso 2010-2011 con la asignatura de Talleres de Materiales y Construcción (4º curso - Licenciatura). La transferencia de procesos desconocidos fue completada con la página TIC. Así también, las incidencias derivadas de lagunas en la programación, como es el caso de Fundamentos de la Imagen Fotográfica (1er curso - Grado), en el caso particular de la Convocatoria del Proyecto Fotográfico, junio de 2011. A todo esto se ha hecho frente con las páginas creadas en Facebook, desde subir información pertinente, actualizar datos con celeridad, hacer modificaciones sobre

la marcha, hasta disponer de un histórico que permita un sistema de control y autoevaluación docente, un seguimiento de la propia actividad desempeñada, más humana, intuitiva y ágil, lo que también hace a la asignatura más viva, eficaz y apetecible a lo ojos de los estudiantes.

Las actividades formativas del Grado están distribuidas en horas dirigidas, compartidas o semidirigidas y autónomas. Esta organización triangular de actividades integra todas las categorías y tipologías de dibujo y fotografías, lo que supone docenas de ejercicios. Las páginas TIC adoptan la función de un espacio o contenedor donde se van sedimentando las distintas situaciones instructivas que van surgiendo a medida que se realizan las tareas. Facebook no es un simple escaparate ni un lugar restringido al entretenimiento y la información. La manera más rápida de obtener información es, en efecto, Internet. Ahora bien, el problema en la búsqueda documental en Internet está en la “accesibilidad” a la información. Vivimos en un mundo donde la información es muy amplia y fluye constantemente. Por eso hay que saber cuál es la información necesaria: ésta debe ser precisa y pertinente para los objetivos planteados, debe ser también entregada de un modo ordenado para poder ser utilizada otra vez sin dificultad.

6. Conclusiones

Se necesita tiempo y energía para todo ello, descubrir el funcionamiento de la herramienta y obtener algunos resultados lleva muchas horas de trabajo. La experiencia realizada ha requerido una investigación sobre fuentes documentales: documentación informativa, estrategia de búsqueda, clasificación de documentos según soporte, etc. El proceso de enseñanza-aprendizaje registrado en las páginas TIC creadas en Facebook ha supuesto de por sí una investigación, cuyos resultados esperamos sean útiles a la comunidad educativa. Los resultados obtenidos han superado las expectativas del punto de partida inicial. Los estudiantes han alcanzado un nivel más profesional en el manejo de la herramienta, si bien de forma muy desigual, lo que apreciamos en el 2º curso de Grado. Trabajar en entornos abiertos de enseñanza-aprendizaje es una aventura, que también puede traer gratas sorpresas, el reconocimiento internacional desde el extranjero, la cooperación con un nuevo orden global, a redes internacionales de estudiantes y profesores.

En su conjunto, las páginas TIC creadas en Facebook proponen una modalidad educativa más dinámica, flexible e interactiva, actúan como pizarra y biblioteca al mismo tiempo, van dirigidas a los estudiantes matriculados pero están abiertas a toda la comunidad educativa y la sociedad entera, con el paso del tiempo generan una base de datos importante frecuentemente consultada rica en comentarios, razón por la que constituyen un excelente punto de partida para organizar y planificar una futura *docencia virtual*. Volcar toda la información en un blog de la UMH sería una solución adecuada para diferenciar la docencia virtual de la tutoría virtual, los contenidos invariables de la asignatura de la comunicación personal en torno a ellos con los alumnos. Queda aquí abierta una futura investigación en recursos docentes con las TIC. Esperamos haber satisfecho la descripción de su funcionamiento y consideramos que los resultados alcanzados son alentadores.

Acabemos este texto citando el comentario de Ana Pastor (28 de julio, 17:02) a colación de la publicación en la que informaba de la aceptación de mi propuesta por el comité científico del IV Congr s d’Educació de les Arts Visuals: “La verdad es que es una página muy completa e interesante, al menos a mí como estudiante me ha resultado muy útil, tanto es así que terminada la asignatura la sigo consultando.”

Bibliografía

- Academia.edu www.facebook.com/Academia.edu
- AulaTIC « Las TIC en el Aula. <http://www.aulatic.com/>
- Educa con TIC. <http://www.educacontic.es/>
- Educ@conTIC. <http://www.facebook.com/group.php?gid=120955338171&v=info#!/group.php?gid=120955338171&v=wall>
- IMPACTO TIC EN EDUCACIÓN. <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>
- LAS TIC Y SUS APORTACIONES A LA SOCIEDAD. <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>
- TIC - Tecnología – Actualidad - <http://www.wikio.es/tecnologia/tic>
- VIVIENTE SOLE, M.P. EEES y redes europeas. Por una convergencia en la divergencia. pp. 135-143
Recopilación de textos con motivo del Congreso Internacional “Las enseñanzas de Bellas Artes en el Espacio Europeo de Educación Superior / Fine Arts Training Programs and the European Higher Education Area.” realizado en la ciudad de Valencia, entre el 11 y el 13 de diciembre de 2007.
- Edita: EDITORIAL DE LA UPV
ISBN.: 978-84-8363-433-2 (Obra Completa)
ISBN.: 978-84-8363-435-6 (Volumen II)
Depósito Legal: V-2527-2009
- VIVIENTE, Pilar. La creación en el espacio pictórico: procesos y factores en la pintura” (1992) Tesis Doctoral. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=230818> Ejemplar disponible en la Biblioteca Nacional de Madrid - <http://www.facebook.com/bne>
- VIVIENTE, Pilar. Las enseñanzas artísticas superiores en el fin de siglo: orientaciones curriculares para el siglo XXI. Reencuentro N° 20. Diciembre 1997, 6-15. Vol. Reflexiones sobre ciencia, técnica y arte. Ed. Rectorado de la UAM. Méjico. ISSN: 1131-5598. http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=2&tipo=ARTICULO&id=370&archivo=3-32-370cam.pdf&titulo=Las enseñanzas artísticas superiores en el fin de siglo: orientaciones curriculares para el siglo XXI.
- VIVIENTE, Pilar. Organización y planificación de la Difusión Cultural Universitaria como valor añadido de toda de la sociedad. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, n° 39. Volumen “Universidad y difusión de la cultura”. pp. 72 -78. Edita: Universidad Autónoma Metropolitana, México, 2004. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34003909.pdf>
- VIVIENTE SOLE, P. y PÉREZ VALERO, V.J. “Promoting the Use of Digital Media in Art Teaching: a Digital and Hand Approach to Teaching Realistic Drawing.” Libro de Actas del congreso: ICERI 2008, International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid (Spain), 17th-19th of November, 2008. Edita: ICERI 2008 Publications, Valencia, 1-12 (2008). CDR Actas (p.18).
- VIVIENTE, Pilar. Visual Culture & Gender, Vol. 3 (2008). A peer-reviewed international multimedia journal published annually. Edita: Co-edited by Karen Keifer-Boyd (University Park, PA, USA) & Deborah Smith-Shan (Northern Illinois University, USA), *Hyphen-UnPress*, 78-87 (2008). ISSN #1936-1912. <http://128.118.229.237/vcg/> [The Feminist Pedagogy of SAVE NATURE-SAVE CULTURE: A Double-Coded Art Installation](http://128.118.229.237/vcg/3vol/Pilar.pdf)
<http://128.118.229.237/vcg/3vol/Pilar.pdf>