

¿Qué pueden aprender los estudiantes de magisterio de los artistas contemporáneos? Una experiencia.

¿Que podem aprender os estudantes de magisterio dos artistas contemporâneos? Uma experiencia.

What can Teacher-training students learn from the contemporary artist? An experience.

Betisa San Millán García

satibes@hotmail.com

Universidad Pública de Navarra.

Artículo basado en una comunicación presentada en el I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y cultura visual en educación infantil y primaria. Construcción de identidades”. Granada (España), del 3 al 6 de Noviembre de 2010.

Tipo de artículo: Artículo original

RESUMEN

El texto muestra un resumen de una experiencia investigativa y formativa llevada a cabo con un grupo de estudiantes de magisterio en la Universidad Pública de Navarra en 2009. En él se exponen las relaciones que los alumnos establecen con los artistas contemporáneos y los usos que hacen de sus objetos y procesos, en relación a su futuro como educadores, a través de distintas acciones-taller realizadas en el aula de magisterio.

Palabras clave: Universidad, Educación artística, Artista contemporáneo, Formación, Investigación.

RESUMO

O texto mostra um resumo de uma experiência investigativa e formativa levada a cabo com um grupo de estudantes de magisterio na Universidade Pública de Navarra. Nele se expõe as relações e os usos que os alunos fazem dos artistas contemporâneos, em relação a seu futuro como educadores, através de diferentes acciones-oficina realizadas no aula de magisterio.

Palavras-chave: Universidade, Educação artística, Artista contemporâneo, Formação, Investigação.

ABSTRACT

The text is a summary of a research and training experience carried out with a group of teacher-training students in the Public University of Navarra. It sets out the connections and uses that the students made of the contemporary artists, in relation to their future role as educators, through different workshops and actions undertaken in their classroom at the University.

Keywords: University, Art education, Contemporary artist, Training, Research.

INTRODUCCIÓN

En este texto presento una experiencia vivida (VAN MANEN, 2003) que tiene que ver con sensaciones, dudas y sospechas surgidas de otras muchas con docentes a lo largo de mi experiencia como educadora en museos¹.

El arte contemporáneo siempre se ha situado entre el docente y yo en mi trabajo. No en tantas ocasiones ha conseguido ser una herramienta completa en el aula. Ha podido verse como una ventana a temas actuales, como una puerta a una experiencia plástica, o como unas escaleras a la buhardilla de un artista. Pero se quedaba en algo anecdótico desde la mirada del docente que no entendía las aplicaciones educativas más allá de la experiencia puntual vivida en el museo. El “qué bonito” o “qué feo”, el “qué buen rato hemos pasado”, o el “el cielo se pinta de azul”, comentarios escuchados en muchas ocasiones en mis horas de trabajo con docentes, me hacían pensar en la necesidad de mostrar las posibilidades educativas del arte contemporáneo al profesorado, y de cuestionar hasta qué punto pueden ser conscientes de ellas. Mi intención es llevar a cabo una experiencia concreta en torno a esta pregunta.

Esta investigación comienza tras o con unas prácticas enmarcadas en el Máster de educación artística “Arte y educación: un enfoque constructorista” curso 2008-09) que realicé en la Universidad de Barcelona. Las prácticas se tradujeron en una investigación participativa que no partía de un problema excesivamente definido. Partía de una necesidad e interés personal situados en un contexto concreto dibujado por el Master, el tiempo (segundo semestre del curso 2008-2009) y el lugar, Pamplona. Me planteé utilizar dos asignaturas de magisterio —“Didáctica de la expresión plástica” y “Educación artística y su didáctica”— cursadas en 2º de la Diplomatura de Maestro de Primaria, para averiguar, a través de unas acciones concretas consensuadas y co-diseñadas con la docente, qué pueden aprender estas:

1 He trabajado en el museo Jorge Oteiza y en el Centro-Museo Vasco de arte contemporáneo Artium como educadora de los respectivos departamentos educativos. También con proyectos educativos externos a estos departamentos en el Museo de Navarra y el Centro de arte contemporáneo de Huarte (Navarra).

2 Usaré el femenino para referirme al grupo de alumnos y alumnas genérico de clase con el que he compartido la experiencia aquí relatada, como una manera de expresión de lo concreto y como plasmación de la superioridad numérica de ellas frente a ellos en este grupo.

estudiantes de Magisterio de los artistas contemporáneos en el contexto educativo que fuimos diseñando para la ocasión. Para llevar a cabo esta experiencia concreta estaba Marta, responsable de las dos asignaturas y, a la postre, generadora del escenario de este relato.

El problema que me planteo no obstante ha ido definiéndose a lo largo de este tiempo – año 2009 -. Observando sus reacciones y los materiales creados a partir de esas experiencias vividas en el aula de magisterio, creo muy interesante analizar qué usos creen ellas, las alumnas, que pueden dar a los artistas contemporáneos: sus obras, sus procesos creativos, sus temáticas, sus discursos...en su futura actividad profesional. Lo que aquí presento es un breve resumen del texto creado a partir de esta experiencia investigativa, una síntesis de la tesina³ “Relato de una experiencia vivida en el aula de magisterio: ¿Qué pueden aprender los estudiantes de los artistas contemporáneos en esta experiencia?” (Diciembre, 2009).

Entiendo la realidad como aquello que encontramos en lo virtual y posible, en los mundos imaginarios y simbólicos que habitamos (IBÁÑEZ en VALLES, 2003), es por ello que lo que me interesa como investigadora no son los hechos sino el cómo se llegó a ellos, y qué extraemos de ellos. Es por ello que las preguntas con las que estructuré, no de una manera lineal en todo caso, este artículo son ¿qué hemos construido a lo largo de esta experiencia? y ¿cómo lo hemos hecho?

1 ¿QUÉ HEMOS CONSTRUIDO? Y ¿CÓMO LO HEMOS HECHO?

Para llevar adelante esta investigación y su relato me ha resultado especialmente interesante y productiva la perspectiva fenomenológica hermenéutica. La investigación así enfocada no trata de elaborar una teoría efectiva que explique el mundo, sino que intenta descubrir y describir las estructuras de significado interno de una experiencia vivida. Es la reflexión sobre la experiencia que ya se ha vivido. Es

3 La tesina es un mapa de esta experiencia. Una cartografía con distintos códigos, símbolos y abierta a distintas interpretaciones, entendiendo que “...una aproximación cartográfica cumple la función de proporcionar tanto herramientas interpretativas como alternativas teóricas creativas” (Braidotti, 2002: 14).

una filosofía de lo personal. Es intersubjetiva y fundamentalmente una actividad escrita (VAN MANEN, 2003: 24-30).

He desarrollado unas prácticas de investigación en las que he participado de múltiples formas y desde múltiples miradas. Puedo decir que mi condición de educadora me hizo decantarme desde un principio por una investigación participativa en la cual pudiera participar desde la observación y observar desde la participación.

En el resultado de todo esto, en el relato, mi posición se sitúa siempre en relación a otras posiciones o a otros actores. Es una investigación colaborativa porque todos los actores construyen la experiencia desde el principio hasta el final. Lo experiencial, lo narrativo, lo anecdótico contextualizado cobra importancia en el proceso de construcción de la investigación, en el proceso de creación del relato, desde esta mirada polivocal.

La evidencia de este proceso colaborativo, en este caso entre Marta y yo, es el diseño que llevamos a cabo de una serie de acciones. Éstas ayudaron a mis propósitos investigativos al mismo tiempo que contribuyeron a conseguir los objetivos pedagógicos (los de Marta). Las acciones conjuntas llevadas a cabo han sido muchas: diarios de clase de las alumnas, iconotecas con usos didácticos, trabajos sobre libros y textos varios, sesiones con artistas o talleres relacionados con técnicas artísticas entre otras.

De entre todas estas acciones las que expongo en este texto a modo de ejemplo y resumen de lo vivido son tres. La primera es un taller de tres sesiones de duración sobre interpretación de imágenes de arte contemporáneo con el que nos proponíamos analizar sus referentes visuales, desde dónde miran al enfrentarse a una obra contemporánea o qué concepto(s) tienen sobre interpretación. La segunda consistía en el diseño de una secuencia didáctica en donde se realizara un proceso plástico concreto partiendo del trabajo con las imágenes realizadas en la acción anterior. Nuestro objetivo aquí era analizar qué tipo de materiales y técnicas proponen emplear en el aula, qué función cumple la imagen en sus propuestas didácticas, qué concepto tienen de taller, qué posición tienen como creadores de imágenes o qué problemas y soluciones surgen de procesos plásticos concretos. Y para terminar una tercera acción en la que

durante dos sesiones trabajaron junto con dos artistas su proceso creativo en el aula de magisterio. A través de esta experiencia queríamos analizar qué concepto tienen de artista contemporáneo, qué debate puede surgir entre ellas y un artista o qué aplicaciones ven de esos procesos creativos a un aula de primaria.

Para la consecución de estos objetivos estas acciones fueron complementadas por otras en las que Marta permanecía al margen ya que iban dirigidas exclusivamente a construir procedimientos metodológicos de investigación. Varias de estas herramientas investigativas empleadas provienen de la etnografía: encuestas, diarios, entrevistas y grabaciones, que son el resultado lógico, los métodos derivados de una observación participante. Así, realicé una encuesta al principio del curso a todas las alumnas, también entrevistas personales a 7 voluntarias y grabaciones en video de muchas de las clases del semestre. De ambos tipos de acciones, tanto las diseñadas e implementadas de manera colaborativa por las dos (Marta y yo), como de aquellas exclusivas de la investigación, me nutrí para escribir el relato.

Es una investigación educativa basada en una experiencia de vida. Ésta tiene que ver con mi posición como educadora-investigadora ya que si bien el “caso” que estudio lo he creado yo con mi implicación directa, mis propuestas educativas y mi posición en el aula, la validez de la investigación la otorga precisamente el hecho de ser una experiencia única (VAN MANEN, 2003: 170). Tiene que ver con esas circunstancias concretas que sitúan a la experiencia y por tanto a la investigación, o teoría que se extrae de ella, en un tiempo y en un espacio concreto.

1.1 LA EXPERIENCIA

La experiencia vivida estos meses no se puede capturar en su multiplicidad de sensaciones y perspectivas, y no es la intención del relato. No obstante planteé narrar varios de los episodios recogidos en “Cartas a Marta”⁴ intercalados con frases de los alumnos sobre esos momentos con la intención de presentar un mapa polivocal de dicha experiencia que

4 Texto escrito por mí a modo de informe de investigación en un formato de cartas a la docente responsable de los grupos de magisterio estudiados, Marta.

dialogara desde sus distintas voces y hacia distintas direcciones. Las voces que aparecen en este diálogo están sacadas de fragmentos de los documentos generados por o gracias a 7 estudiantes-participantes. Éstos aparecen entrelazados con comentarios hechos desde la distancia temporal, emocional e intelectual que me dan estos meses de reflexión y lecturas.

Para este escrito voy a introducir este diálogo de una manera más acotada, dando más peso a las conclusiones o reflexiones derivadas de cada acción, pero sin dejar de mostrar partes de ese mapa creado para el texto de la tesina. Me voy a centrar, como digo, en conclusiones sacadas de algunas de las acciones-taller que realizamos en el aula de magisterio rescatando de esta manera una serie de experiencias concretas con las que ir redibujando ciertos fragmentos del relato. Con ello espero conseguir trazar una idea general del mismo.

Para dejar claro quién habla en este mapa y desde dónde, voy a utilizar un código que nos acompañará a partir de ahora en el relato de la experiencia.

Códigos:

1. **E:** "Comentario alumna/o entrevistada/o"
2. **D:** "Comentario sacado de los diarios de clase de los alumnas/os"
3. **C:** "Fragmentos de "Cartas a Marta""
4. **G:** "Fragmentos de grabaciones en video en el aula"
5. "Fragmentos de lecturas de distintos autores"

1.1.1 "¿CÓMO INTERPRETO?" PRIMERA ACCIÓN-TALLER REALIZADA EN EL AULA DE MAGISTERIO

"Toda mirada es parcial, no hay que tener miedo a la parcialidad"

Giulia Colaizzi⁵

El cómo se enfrentan las alumnas a las obras habla del concepto que tienen de arte contemporáneo. En un cuestionario realizado al principio del semestre la mayoría apuntó a

5 Colaizzi, G. (2009). Producción Artística y Teoría Feminista del Arte: Nuevos Debates II. Montehermoso: Vitoria-Gasteiz.

que la creatividad, la originalidad y el talento especial eran las características más destacables en un artista. De este cuestionario podemos deducir que su mirada sitúa al artista como persona con unas capacidades innatas diferentes a las de los demás, o a entender que una obra de arte contemporánea es aquella subjetiva, de expresión libre y sin reglas surgida después de la 2ª Guerra Mundial⁶.

De lo que se trataba era de desmontar esas preconcepciones haciendo que se las cuestionasen para a partir de ese cuestionamiento poder avanzar y crear nuevas miradas.

D: Ana "Se ha dividido la clase en grupos de 5 personas, y a cada grupo se le ha dado una imagen, en silencio cada grupo ha observado su imagen y después de unos minutos los componentes de cada grupo hemos comentado la interpretación que le dábamos a la imagen y las preguntas que le haríamos. Después las profesoras nos han dado un texto explicativo de la imagen que nos ha servido para contextualizar la imagen y para ver que no andábamos tan desencaminadas en nuestra interpretación. Nuestra imagen era la de "Abu Grahib" de Botero⁷.

Con esta actividad hemos vistos como hay veces que podemos hacer una interpretación de una imagen que no tiene nada que ver con la que su autor le ha querido dar".

C: "Ninguna de las alumnas ha tenido contacto con el arte contemporáneo más que de manera muy esporádica. Afirman no saber enfrentarse a él, ya que no habían tenido que hacerlo hasta ahora. "¿Cómo interpreto?" Pregunta una alumna. Planteamos un taller en el que se pudieran enfrentar a varias obras contemporáneas pero de una manera dirigida y en grupo (...) Las preguntas que hacían a la imagen "¿Qué quieres contarme?", "¿Qué ocurre?", "¿Qué relación tenéis?" apuntan a una visión narrativa de las imágenes. Entienden que hay una historia detrás y que eso es lo que quieren desvelar. Luego hay preguntas tipo "¿Qué sientes al quemarte?" que nos hablan de sensaciones más que de narratividades. O "¿qué estáis recogiendo?" que apuntan a

6 Esto responde a la idea de conceptos ingenuos expuesta por Efland (2004: 155): "cuando este conocimiento es limitado, las preconcepciones ingenuas a menudo impiden la adquisición de nuevas concepciones (PERKINS Y SIMMONS, 1988)".

7 Véase Figura 1.



Figura 1. Imágenes con las que se trabajó en el taller. De izquierda a derecha: Joana Hadjithomas/ Khalil Joreige /Abdallah Farah, *Wonder Beirut* (1997-2007); Margarita Cabrera, *Pink blender* (2002); Fernando Botero, *Abu Ghraib* (2003) y Emily Jacir, *Where we come from* (2001-2006).

descubrir aquello que no nos enseña la artista, el -fuera de cámara-”.

Algunos grupos llegaron a conclusiones completamente diferentes a las de partida. Tomaron conciencia en un momento determinado de la acción de que las interpretaciones que estaban barajando podían ser tan significativas como la del propio artista dependiendo de los contextos. O que la obra en cuestión es un punto de vista para hablar de un tema concreto que formaba parte de ellas, de su cultura, de su historia, de su día a día. Temas cercanos a sus vidas.

C: “Las imágenes-textos a los que hacen referencia nos cuentan también cual es su iconoteca mental. Aparecen películas como *Syriana*, cómics como “*Persépolis*”, noticias de actualidad...”.

No estaban habituados a interpretar porque consideraban no estar capacitados para extraer ese sentido oculto que creían que albergaba la imagen. En esta experiencia han visto que los significados no están en la imagen, sino en cómo esa imagen te hace mirar tanto dentro como fuera de la propia imagen. El relacionar la imagen propuesta con textos cercanos a ellos les lleva a otros conocimientos, a otros caminos de reflexión, pero sobre todo acerca al arte contemporáneo a su mundo, lo hace accesible y útil. Es el punto de partida para que se planteen su funcionalidad para su futura labor docente. La vinculación de las obras de arte contemporáneo trabajadas con temas o conflictos a los que ellas se tienen que enfrentar cotidianamente en la televisión, la calle o en casa supone una mirada al arte contemporáneo desde el individuo y su contexto. Una mirada en la que el

arte contemporáneo es entendido como mediador de valores culturales y contenedor de metáforas nacidas de la necesidad social de construir significados (HERNÁNDEZ, 2000). Entienden que no se trata de buscar un significado, sino de construirlo. El acto de interpretación se convirtió en un acto creativo, en un acto de apropiamiento y resignificación de la obra abriendo posibilidades diferentes al disfrute y uso del arte contemporáneo.

“No solo crea el autor, también recrea el espectador cuando imagina a partir de lo observado.”

(AGUIRRE, 2000: 239).

E: Irene “...las primeras sesiones me gustaron mucho. Porque cogíamos las imágenes y les dábamos la vuelta, les dábamos otras aplicaciones...”.

1.1.2 “¿A QUÉ TE REFIERES CUANDO DICES TALLER?” ACCIÓN-TALLER EN EL AULA DE MAGISTERIO

Con esta propuesta queríamos profundizar en los usos educativos que las alumnas podían generar a partir de las obras de arte trabajadas en las sesiones anteriores y al mismo tiempo descubrir qué entienden ellas por taller.

Las alumnas diseñaron talleres cerrados, talleres más abiertos o talleres en donde la obra de la que se partía era una mera excusa y quedaba inscrita en el taller propuesto como un elemento anecdótico. Al mismo tiempo hubo diseños de talleres en donde la técnica empleada por el artista cobraba un nuevo significado sirviendo de experiencia educativa en

relación a la temática propuesta por el grupo de estudiantes en cuestión.

C: “...en los mismos grupos que en la sesión anterior, y con las mismas imágenes, tenían que pensar en temáticas posibles sacadas de la imagen. Luego elegir una de esas temáticas y diseñar un taller usando esa imagen para trabajar en una clase de primaria estableciendo unos objetivos a conseguir (...). Creo que la visión de lo que es un taller es bastante amplia en el grupo. Algunos han dado importancia y sentido a los materiales otros a la técnica utilizada. Otros grupos no han tenido en cuenta estos aspectos y han planteado unos talleres clásicos, con materiales típicos como cartulina o plastilina. Las obras de las que han partido han tenido un protagonismo distinto en los talleres propuestos. Mientras unos las han integrado en el taller como un elemento más entre otros con el que trabajar, otros no lo han usado para nada. Tan solo un grupo ha partido directamente de la obra (...) Un grupo planteaba un taller en el que los niños y niñas deformarían, manipularan arbitrariamente elementos de distintos materiales. Tras su manipulación verían si podían volverlos a colocar en la posición inicial, y esa acción sería el principio de un debate sobre la destrucción y sus consecuencias (...) ¿Dónde está la imagen de la que habéis partido?” les preguntaste. “Estamos haciendo lo que hizo el artista con los negativos de las fotos” fue su respuesta. Sin saberlo muy bien estaban diciendo que se basaban en el proceso creativo de Abdallah Farah, y la imagen estaba en el proceso”.

“Si la única constante en los albores del tercer milenio es el cambio, entonces, el desafío radica en pensar sobre procesos, más que sobre conceptos”.

(BRAIDOTTI, 2002:13)

El ejercicio plasmó las diversas herramientas con las que contaban las estudiantes a la hora de enfrentarse a diseñar una actividad plástica. Y sobre todo abrió la mirada a la posibilidad de llevarlo a cabo. El arte contemporáneo como condensador de un sin fin de temáticas aplicables a las distintas disciplinas del curriculum no sólo al área de plástica. El arte contemporáneo aporta unas *condiciones de transferencia* a los contenidos trabajados y a los aprendizajes posibles, es

decir, que el conocimiento generado encuentra una aplicación en otros campos (EFLAND, 2004).

C: “Estábamos de acuerdo en crear espacios en el aula para que las alumnas se mirasen/construyeran como creadoras de imágenes. Y hoy hemos planteado la primera propuesta en este sentido (...) les planteamos realizar en grupos una reinterpretación de una obra de arte a través de un collage. Creo que abrirles la posibilidad de que se vean a sí mismos como creadores de imágenes les da agencia para cuestionarse y con ello generar nuevas posibilidades en el aula. Y por otra parte el ficcionar una obra de arte va a abrirles a posibilidades creativas o concepciones del arte diferentes. Rancière decía que “fingir no es proponer engaños, es elaborar estructuras inteligibles”.

Esas nuevas posibilidades interpretativas y por lo tanto creativas que se habían abierto ante ellas en las sesiones anteriores tomaron forma de experiencia plástica. En el proceso de creación plástico hay un aprendizaje que va más allá del aprendizaje artístico. De la experiencia plástica, corpórea, matérica se pueden extraer aprendizajes variados y necesarios. Debieron diseñar actividades en donde la experiencia con materiales, la toma de decisiones y el proceso creativo fueran las herramientas para acercarnos al tema y a los objetivos educativos propuestos por el grupo.

D: Oscar. “El taller no es una mera actividad de ocio, tiene un por que (...). Debemos acostumbrarnos a desarrollar talleres con un trasfondo conceptual que será el que se vaya a trabajar. No debemos malinterpretar la palabra taller con actividades únicamente lúdicas”.

1.1.3. “UN ARTISTA EN EL AULA DE MAGISTERIO” ACCIÓN-TALLER EN EL AULA DE MAGISTERIO

C: “Con respecto a invitar artistas a clase tenemos que definir mejor qué les vamos a pedir. Hemos hablado de plantearles que diseñen un taller en el que las alumnas puedan comprender su proceso creativo, el de la artista invitada. Pero también hemos hablado de pedirles a las artistas que comenten su vinculación con la sociedad o con otros artistas. Lo que si tenemos claro es a quién vamos a invitar: Mai-

te Vélaz⁸ e Iranzu Antona⁹. Dos artistas con experiencia en el mundo docente, con obra y puntos de vista diferentes, premios y exposiciones en este mismo año, y sobre todo amigas y dispuestas a participar gratis⁹.

Las dos artistas invitadas centraron su sesión en la explicación de su obra y en el diseño de un taller mediante el cual poder acercarse a su proceso creativo. En el transcurso de las sesiones las alumnas les hicieron muchas preguntas sobre el concepto de arte, sobre sus vidas cotidianas, o sus experiencias en el mercado del arte. Pero también hicieron especial hincapié en los procesos creativos de las dos invitadas.

G: Maite Vélaz: “Mi proceso de trabajo consiste en tomar decisiones y afrontar problemas”

Alumna: “¿Con qué objetivo haces la pieza?”

Maite Vélaz: “El objetivo de todos mis proyectos es aprender a través de la experiencia (...) Mi trabajo consiste en aprender”.

“Alumna - ¿qué es el arte para ti?”

Maite Vélaz- Pues un poquito es eso. Es una forma de aprendizaje. Es muchas cosas más también el arte, pero como experiencia es eso..., conocimiento”.

Tomaron conciencia de que la investigación, la prueba, el redireccionamiento o continuo cuestionamiento de nuestro

trabajo pueden ser herramientas metodológicas que pueden compartir los docentes y los artistas contemporáneos en su labor profesional. Y, entendiendo esto se van aproximando a la idea de extraer estrategias metodológicas de los artistas contemporáneos más allá de los usos de las propias imágenes.



Figura 2. Centro Huarte de Arte Contemporáneo. 2007-2008 y 2008-2009.



Figura 3. Pamplona “Jóvenes artistas 2007”. Ciudadela de Pamplona. 2008-2009.

CONCLUSIONES

Las acciones-taller expuestas son sólo algunas de entre muchas de las vividas durante los meses de trabajo en el aula de magisterio.

Considero que las alumnas se han acercado por primera vez a su labor profesional desde el arte contemporáneo, a través de procesos, conceptos y experiencias nacidas de obras y artistas contemporáneos. Este acercamiento ha fomentado su pensamiento cultural ya que como dice Van Alphen: “If art “thinks” and if the viewer is compelled, or at least invited, to think with, then art is not only the object of framing- which obviously, is also true and important- but it also functions,

8 Véase Figura 2.

9 Véase Figura 3.

in turn, as a frame for cultural thought (Van Alphen, 2005, p. xvi)” (TRAFI-PRATS, 2009). La educación debe tener en cuenta este pensamiento cultural ya que su función es la de crear individuos culturales capaces de habitar y crear mundo. Considero que las alumnas han abierto camino hacia ese pensamiento cultural a través de esta experiencia.

El contacto con las artistas en el aula fue muy enriquecedor. Del aprendizaje que suscitó yo me quedo con dos ideas. Por un lado el objeto artístico pensado como huella de un aprendizaje, como marca de una experiencia de aprendizaje. Entendido de esta manera las alumnas otorgan nuevamente un valor añadido al proceso frente a ese objeto final. El objeto artístico ya no es algo estático sino una huella de un proceso, de algo en movimiento, nómada. La segunda idea que extraigo es la visión de la experiencia plástica como mecanismo de metacognición. Las alumnas tomaron conciencia de su propio aprendizaje en la acción plástica llevada a cabo. Ésta les ayudo a enfrentarse a los contenidos trabajados de manera resolutive. Posibilitó que fueran artífices de su propio proceso al tomar las decisiones que marcaron su camino en el taller, lo que les llevó a verbalizar su proceso de aprendizaje en muchos casos.

Se ha llevado a cabo de esta manera un aprendizaje a través de la creación, de la construcción de nuevos conocimientos. Al usar estrategias metodológicas derivadas de procesos creativos, al acercarnos a temáticas controvertidas, o experimentar creativamente a través de los artistas contemporáneos y sus creaciones, construimos conocimientos nuevos mientras conocemos y damos mayor sentido a aquellos ya existentes. Esto supone un cambio en la actitud habitual tanto del docente como del alumnado ya que “neither students nor teachers are usually expected to be involved in the creation of new knowledge that has a communal, constructivist component” (GRAHAM, 2009: 88).

Hemos llevado a cabo una *conversación cultural* entendida desde la noción que supone considerar que aprender es construir una narración, una historia para ser compartida con los otros (HERNÁNDEZ Y VENTURA, 2008:12).

A lo largo de la experiencia he encontrado indicios que me llevan a pensar que las alumnas se han descubierto a sí mismas capaces de construir nuevas puertas, nuevas

herramientas de trabajo educativo utilizando a los artistas contemporáneos en el aula. Se han visto a sí mismas como creadoras de imágenes, constructoras de interpretaciones, diseñadoras de usos, experimentadoras de procesos creativos e inventoras de ficciones. Estas experiencias posibilitan un acercamiento de las alumnas, como futuras educadoras, a un posicionamiento crítico frente a su labor docente y a una apuesta por la acción creativa como generadora de experiencias educativas significativas.

Me llevo muchas ideas de esta experiencia, muchos recuerdos, muchas conversaciones, pero sobre todo la sensación de haber generado de manera colaborativa una experiencia educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2000). *Teoría y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: AKAL.
- Efland, A. (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Graham, M. (2009). *How the teaching Artist can change the dynamics of the teaching and learning*. *Teaching Artist Journal*, 7 (2), 85-94.
- Hernandez, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. y Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Octaedro.
- López, E. (2009). *¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Trafi-Prats, L. (2009). *Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education*. *Studies in Art Education* 50 (2), 152-166.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia de vida*. Barcelona: IDEA Books.