

inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | Bianual | ISSN 1647-0508

#11

JANEIRO
2019



FICHA TÉCNICA

PRODUÇÃO EDITORIAL

Rede Ibero-Americana de Educação Artística

APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

COMITÉ EDITORIAL

Teresa Torres de Eça | InSEA / APECV

Aldo Passarinho | Instituto Politécnico de Beja / Lab:ACM, Portugal

Tiago Caldas Nunes | Instituto Politécnico de Beja / Lab:ACM, Portugal

EDITORES #11

Teresa Torres de Eça

Aldo Passarinho

Marta Ornelas

EDITORA

APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

<http://www.apecv.pt/>

Quinta da Cruz, Estrada de São Salvador, 3510-784 São Salvador, Viseu, Portugal

Email: invisibilidades@apecv.pt

ENDEREÇOS ELETRÓNICOS

<http://www.apecv.pt/publicacoes/revista-invisibilidades>

<http://invisibilidades.apecv.pt/ojs/> DOI

DOI 10.24981.16470508.11

ISSN

1647-0508

PERIODICIDADE

Bianual

DATA DE PUBLICAÇÃO

Janeiro de 2019

MEMBROS DO CONSELHO CIENTÍFICO

Ana María Barbero Franco, Espanha

Ana Angelica Albano, Universidades de Campinas UNICAMP, Brasil

Angela Saldanha, APECV. coletivo C3, Portugal

Conceição Cordeiro, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Cristina Trigo Martínez, Universidade de Santiago de Compostela, coletivo C3, Espanha

M^a Dolores Soto Gonzalez, Florida Universitária, Valência, Espanha.

Fernando Hernández, Universidad de Barcelona, Espanha

Fernando Miranda, Universidad de la Republica, Uruguai

Imanol Aguirre, Universidad Pública de Navarra, Espanha

Isabel Bezelga, Universidade de Évora, Portugal

Isabel Moreno, Universidade de Jaén, Espanha

Joan Valles, coletivo C3, Espanha

José Alberto Rodrigues, Portugal

José Mauro Barbosa, Universidade de Brasília, Brasil

José Pedro Aznárez López, Universidad de Huelva, Espanha

Juan Carlos Araño, Universidad de Sevilla, Espanha

Jurema Sampaio, Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Charréu, Escola Superior de Educação de Lisboa, IPLisboa

María Dolores Callejón Chinchilla, Universidad de Jaén, Espanha

María Jesus Agra Pardiñas, coletivo C3, Espanha

María Reyes González Vida, Universidad de Granada, Espanha

Marisa Mass, Instituto de Artes; Universidade de Brasília, Brasil

Marta Ornelas, APECV

Mónica Oliveira, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto

Olga Olaya Parra, AMBAR Corporación, Colombia

Ricard Huerta, Universidad de València, España

Rui Alexandre, Universidade Lusíada, Portugal

Sandra Palhares, Universidade do Minho

DESIGN

Ana Velhinho

PAGINAÇÃO

Joana Silva

EDIÇÃO ON-LINE

LAB.ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia do Instituto Politécnico de Beja | <https://labacm.wordpress.com>

REVISÃO DE TEXTO

Aldo Passarinho

Teresa Torres de Eça

CAPA

Fotografia: Miriam Ximena García Álvarez

AUTORES NESTE NÚMERO

Miriam Ximena García Álvarez

Francisco Jesus Lirio Moreno

Ricard Ramon

Norah Barrancos Martos

Pilar Manuela Soto Solier

Camila Guajardo Vera

Patricia Quintana Figueroa

Catarina Olivares Mardones

José Eugenio Rubilar Medina

Idoia Marcellán Baraze

Mónica Oliveira

Aline Nunes

Cristina Trigo Martínez

Andreia Dias

Bartolomeu Paiva

María Carolina Duprat Ruggeri

Ana Tirado de la Chica

Pilar Pérez

Marian Alegre

María Isabel Moreno

María Martínez Morales

María Isabel Soler Ruiz

Teresa Torres de Eça

Leonardo Charréu

inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES



<http://www.insea.org>

#11

JANEIRO
2019

04 | **EDITORIAL**

04 | *Invisibilidades #11*
Teresa Torres de Eça

06 | **ARTIGOS**

06 | *Yo-Mi Superhéroe o Mi Villano favorito*
Miriam Ximena García Álvarez

19 | *4'33'' en Huelma*
Francisco Jesus Lirio Moreno

20 | *La fotografía como forma de conocimiento pedagógico, frente a los otros y el mundo*
Ricard Ramon

28 | *Queda la palabra*
Norah Barrancos Martos

34 | *Proyectos artísticos educativos como modelo pedagógico de empoderamiento y cambio social: la performance el grado en educación primaria*
Pilar Manuela Soto Solier

46 | *Artes Visuales e interdisciplinariedad en la escuela pública chilena: un territorio en disputa*
Camila Guajardo Vera, Patricia Quintana Figueroa

55 | *El Taller de escultura como campo expandido en la inclusión del otro*
Catalina Olivares Mardones, José Eugenio Rubilar Medina

64 | *Un proyecto educativo crítico y responsable con los futuros productores culturales*
Idoia Marcellán Baraze

74 | *A Ilustração atual para uma consciência social na Educação Pré-escolar*
Mónica Oliveira

82 | *Normandismos e narrativas para pensar docente em Artes Visuais*
Aline Nunes

87 | *Cuando llueve NO se moja como los demás. Repensar los espacios comunes de la escuela a través de ArtEducación.*
Cristina Trigo Martínez

98 | *Guardiões de memórias, Fábrica de Projetos- projeto transdisciplinar e intergeracional*
Andreia Dias

105 | *Design Social - inclusão, civilidade e educação*
Bartolomeu Paiva

112 | *Pensando com imagens: uma proposta de avaliação*
Maria Carolina Duprat Ruggeri

- 125 | *Subversión del patrimonio cultural en la creación artística: enREDadas 2017, en Jaén (España)*
Ana Tirado de la Chica
- 137 | *Trabajos fin de grado en didáctica del patrimonio artístico: experiencias de tutorización*
Ana Tirado de la Chica
- 143 | *“Caídas y golpes, tormentas y rayos...son rosas”*
Pilar Pérez, Marian Alegre
- 154 | *Hacer Caminho*
María Isabel Moreno, María Martínez Morales
- 158 | *Obsidiana Negra para una educación especular en el arte*
María Isabel Soler Ruiz
- 166 | *Acercamiento del Arte Performativo como agente didáctico y potenciador de pensamiento crítico-activo. - Una experiencia desde la corazonada con alumnado del Grado en Educación Primaria.*
Rocío Texeira Jiménez, Carmen Vaquero Cañestro
- 186 | *Juventude, cultura e significado: Afinal, onde é que os jovens hoje (mais) aprendem?*
Leonardo Charréu





Os números 11 e 12 da revista invisibilidades incluem textos resultantes das apresentações feitas no terceiro Congresso da Rede Ibero Americana de Educação Artística e 30º Encontro da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), evento realizado na cidade de Coimbra, em Portugal, durante 29, 30 de junho e 1 de julho de 2018. Os artigos, sujeitos a revisão por pares, agora publicados mostram a abrangência da educação artística e a diversidade de perspectivas sobre artes e educação. As conclusões do primeiro Congresso da Rede Ibero Americana de Educação Artística (Beja, 2008) apontaram para a necessidade de (re)pensar os tempos e os espaços da Educação artística e os modos de fazer. Para tal, acreditávamos que seria importante encontrar estratégias de atuação, de resistência e de visibilidade, assumindo a nossa responsabilidade pessoal e social de atores principais da Educação Artística nos nossos países. Dez anos volvidos, acreditamos que ainda é importante reivindicar esses espaços, sobretudo nas escolas. Os artigos aqui publicados trazem algumas descrições; reflexões e apontamentos críticos sobre o lugar das artes na educação, sobre a responsabilidade social de um fazer didático e artístico, modos de atuar e de resistir à inércia das rotinas. Os temas, as situações e os relatos vêm de escolas; universidades; museus e comunidades e têm em comum a construção de relações de aprendizagem a partir da arte.

*Teresa Torres de Eça
InSEA / APECV*

Yo – Mi Superhéroe o Mi Villano favorito

Miriam Ximena García Álvarez

Facultad de Artes y Diseño. Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

Se considera la actividad artística en el aula como una posibilidad que permite expresar, identificar y nombrar emociones para así fomentar el desarrollo de habilidades sociales como la empatía y sentar las bases para la inclusión.

A partir de la comunicación y el trabajo en equipo se construye un sentimiento de colectividad, en donde la empatía y la inclusión fungen un papel muy importante.

El superhéroe o el villano son figuras que permiten la proyección de herramientas físicas y emocionales que desearíamos tener para afrontar aquellas situaciones complicadas de nuestra vida cotidiana.

Ésta figura permite la expresión de sentimientos y emociones difíciles de transmitir directamente.

Palabras clave:

Unidad didáctica.

Empatía.

Inclusión.

Superhéroe y Villano.

Introducción

El presente trabajo es la descripción de un proyecto artístico/pedagógico titulado *Yo – Mi Superhéroe o Mi Villano Favorito*, el cual constó de tres unidades didácticas; entendiendo unidad didáctica como “una forma de planear el proceso de enseñanza y aprendizaje alrededor de un tema que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad.” (SEP, 2010: 24)

Las tres unidades didácticas tuvieron diferentes resultados formales siendo *Yo – Mi Superhéroe o Mi Villano Favorito* el eje integrador, cuyo objetivo general fue producir manifestaciones artísticas que propiciaran la comunicación de acontecimientos difíciles en la vida cotidiana (dentro y fuera de la escuela) de los niños y las niñas de 4to grado de primaria, con la finalidad de expresar y escuchar sentimientos y emociones propios y de sus pares, fomentando así la empatía, concepto base para la inclusión dentro de una comunidad.

A continuación describiré brevemente las tres unidades didácticas planteadas a lo largo de la segunda mitad del ciclo escolar 2016-2017 en una escuela privada en la Ciudad de México.

La primera unidad didáctica tuvo como objetivo el desarrollar la historia de algún acontecimiento en la vida real del niño o la niña que hubiese sido frustrante, doloroso o generado miedo y/o enojo. A lo largo del desarrollo escrito de la historia, el niño o la niña tenían la posibilidad

de modificar las circunstancias, creando una historia ficticia, donde ellos y ellas tuvieran la posibilidad de adquirir super poderes, volverse villanos y villanas o bien super- héroes o heroínas. Al finalizar ésta unidad todos tuvieron la posibilidad de contar a los demás su historia o de guardarla para sí mismos.

En la segunda unidad didáctica se elaboraron máscaras en cartón en donde los niños y niñas tenían la posibilidad de recrear a su personaje, agregarle o quitarle características, materializando así sus ideas.

Todos los niños y niñas (en equipo) crearon un producto individual de tal forma que en grupos pequeños de trabajo los niños y las niñas colaboraron en la elaboración de diferentes máscaras, conociendo así las características de distintos personajes y aportando nuevas ideas.

La última de las unidades didácticas tuvo por objetivo la creación de la letra de una canción la cual hacía mención a uno o varios de los personajes. Al constituirse nuevos equipos de trabajo se amplió el conocimiento acerca de las demás historias.



Finalizada esta actividad se realizaron grabaciones de las diferentes canciones. En algunos casos los niños y niñas decidieron utilizar sus máscaras y darles vida, en otros prefirieron exponerse directamente a ser grabados.

Las grabaciones fueron proyectadas dentro de la clase y solo para ser vistas por los y las integrantes del grupo.

Primera Parte:

La empatía y la inclusión dos conceptos clave

Apoyar en el desarrollo de la personalidad de los niños y las niñas es una de las áreas en donde la escuela tiene una labor importante. Ella constituye un espacio para aprender a convivir con el otro y poder aceptar que existen diferentes tipos de pensar y actuar.

Interactuar con diferentes personalidades pareciera algo cotidiano y sencillo, sin embargo constituye todo un proceso de experimentación y de comunicación en donde los maestros, padres de familia y comunidad escolar cumplen un papel fundamental.

A lo largo de las diferentes fases de desarrollo, el individuo le da pesos diferentes de valor a las relaciones sociales que conforman grupos específicos.

“Los niños de primaria deben adaptarse a las sutilezas de la amistad y la autoridad, a roles de género antagónicos o en expansión, así como a muchas reglas y normas sociales.”

(Craig, 2009: 315)

Escuchar al otro y comprender las razones de su actuar, considerando también los propios sentimientos, el aprender a decidir a través de la responsabilidad para así establecer límites de convivencia que permitan valorar a los demás y a uno mismo, son aspectos muy importantes en la socialización.

“La socialización es el proceso general por el cual el individuo se convierte en miembro de un grupo social: una familia, una comunidad, una tribu. Abarca el aprendizaje de actitudes y creencias, costumbres y valores, expectativas y roles del grupo social”

(Goslin, 1969)

“En la socialización se aprenden también los conceptos fundamentales relativos al mundo social y a la diferenciación entre el yo y los otros. Esto se realiza mediante los procesos individuales de pensamiento en conjunción con el ambiente social.”

(Craig, 2009: 108)

Si bien es cierto que la familia es un agente socializador muy importante; durante la niñez media, de los seis a los 12 años, “las relaciones con los compañeros cobran más importancia [...] y ejercen mayor influencia en el desarrollo social y de la personalidad”.

(Craig, 2009: 331)

Es en éste sentido donde los conceptos de empatía e inclusión cobran importancia.

La Real Academia Española define la palabra empatía como la “capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos.” E inclusión como la “conexión o amistad con otra persona”. (RAE, 2017)

Como podemos observar ambos conceptos son clave para el desarrollo de la socialización en los niños, en éste caso de 4to grado de primaria (rango de edad de 9 a 10 años).

La conexión que existe entre los dos conceptos, empatía e inclusión, se basa en la comunicación de los sentimientos; escuchar, expresar, comprender sin emitir juicios permiten el desarrollo de la empatía con el otro y con uno mismo, eso conduce a la construcción de una relación de respeto que permite la inclusión de diferentes personalidades en un grupo social.

La doctora Theresa Wiseman, profesora de la Universidad de Southampton analizó el concepto de empatía a partir de su práctica como enfermera; sus estudios la condujeron a proponer cuatro atributos de ella, que son:

- Tener perspectiva.
- No emitir juicio.
- Reconocer y leer muy bien las emociones del otro.
- La comunicación.

“Entre más empáticas sean las enfermeras, más probable es que ofrezcan un cuidado total. Sharkey (1985) sugiere que las enfermeras que parecían ser de confianza para sus pacientes y aprobadas por sus colegas, eran aquellas con la capacidad de imaginar cómo se sentía cada uno de sus pacientes desde la perspectiva de cada uno de ellos, teniendo en cuenta sus variados antecedentes y las diferentes reacciones a la enfermedad y a la hospitalización.” (Wiseman, 1996: 1162)

Éste ejemplo nos sirve para comprender lo valiosa que es la empatía a lo largo de nuestra vida y lo importante que significa desarrollarla como habilidad emocional.

En su libro Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida Marshal B. Rosenberg retoma una descripción de Carl Rogers acerca de la empatía que me parece importante mencionar:



“Cuando [...] alguien te escucha realmente sin juzgarte, sin tratar de responsabilizarse de ti ni querer cambiarte, sientes algo maravilloso. [...] Cuando me prestan atención, me escuchan, soy capaz de percibir mi mundo de una manera nueva y seguir adelante. Resulta sorprendente ver que algo que parecía no tener solución la tiene cuando hay alguien que te escucha. Y todas las cosas que parecían irremediables se convierten en un río que discurre prácticamente sin trabas por el solo hecho de que alguien ha escuchado tus palabras.” (Rosenberg, 2013: 117)

Todas éstas definiciones y apreciaciones son las que condujeron a proponer tres unidades didácticas cuyo resultado artístico varía en la forma, una historia escrita, una máscara y una canción, la razón de haber elegido tres formas diferentes de abordar el mismo tema surge a partir de observar la diversidad de personalidades en el aula lo que implicaba una diversidad de formas de comunicación. De tal manera que se propuso la posibilidad de indagar y expresar en diferentes medios sentimientos y emociones. Siendo la finalidad de todo el proyecto el fomentar la conexión con el otro y consigo mismo a través de la identificación y nombramiento de emociones que ellos y ellas guardaban y desconocían de sí mismos(as) y de los demás pero que afectaban en su vida cotidiana.

Ésta finalidad propiciaba a lo largo de todo el proyecto la inclusión dentro del salón de clase, la cual es un objetivo de la política social a nivel global.

“La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos.” (UNESCO, 1994: 18)

En la publicación del Seminario Internacional “Inclusión social, discapacidad y políticas públicas” del 2005 se redactaron algunos puntos relativos a la definición del concepto de inclusión, algunos de los cuales son importantes para contextualizar el proyecto *Yo - Mi Superhéroe o Mi Villano favorito*:

- “La inclusión es un proceso, una interminable búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad.
- La inclusión concierne a la identificación y reducción de barreras, barreras que ponen obstáculos a la participación.
- La inclusión es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles.” (UNICEF, 2005: 16)

Todo esto se logra a través de la convivencia basada en una comunicación empática con los demás y consigo mismo, conectando a través de la identificación y nombramiento de las emociones con las necesidades de uno mismo y de los demás para poder así resolver conflictos y desarrollar habilidades de socialización.

Segunda Parte:

Los Superhéroes y los Villanos figuras a través de las cuales comunico lo que siento

Expresar nuestra emociones y sentimientos no es nada sencillo, pocos son aquellos que desean verse expuestos ya sea por miedo a ser juzgados o por encontrarse descubiertos.

Sin embargo, quien no logra identificar, diferenciar y nombrar concretamente sus sentimientos y emociones, para después comunicarlos a los demás, se encontrará envuelto en una serie de mal entendidos que probablemente propiciará más conflictos que soluciones.

La edad de 9 a 10 años constituye un momento importante para rectificar todos aquellos aprendizajes en el manejo de emociones y profundizar en el autoconocimiento y empatía para con los demás.

Es un momento en donde los niños se sienten fascinados por construir historias y personajes ficticios, de tal forma que el motivo temático de éste proyecto Superhéroes y Villanos se vuelve un vehículo importante para transmitir todo aquello que les ocupa física y emocionalmente.

En su libro *El dibujo de los niños* Hans Gunther Richter nos describe el interés por las historias fantásticas durante la niñez considerando a los medios masivos de comunicación como factores influyentes en la elección de los motivos a dibujar.

“En *tiempos pasados* uno podía describir el cambio de los motivos, como un cambio de los cuentos (en la niñez media) a representaciones del Robinson al final de la niñez y al inicio de la adolescencia.

En *tiempos de la televisión* aparecen junto a éstos motivos o mejor dicho, en el lugar del Robinson, también fantasías del espacio, sueños de autos, adaptaciones de comics y otros motivos difundidos por los medios masivos de comunicación. Igualmente los medios pueden ofrecer a su vez modelos de *Robinsonadas*.” (Richter, 1987: 66)

Los superhéroes y los villanos son personajes de ficción que fueron ocupados para que los niños, de manera velada, pudieran expresar situaciones que les fueron difíciles de afrontar, ya sea por miedo, enojo, frustración y/o tristeza, permitiéndoles adquirir poderes imaginarios para salir avantes.

Hablar de experiencias dolorosas y complejas no es una tarea sencilla porque implica el recuerdo de aquella situación y la exposición de nuestros sentimientos y emociones a otras personas que quizá nos juzguen.

Nosotros como adultos, en el mejor de los casos, hemos aprendido directa e indirectamente a lidiar con ello. Todos sabemos lo difícil y a veces traumático que puede ser recordar y afrontar dicha situación. Por ello se ocuparon en éste proyecto figuras ficticias que ocultan, por no decir *reemplazan, la personalidad de quien en realidad había vivido esa situación.*

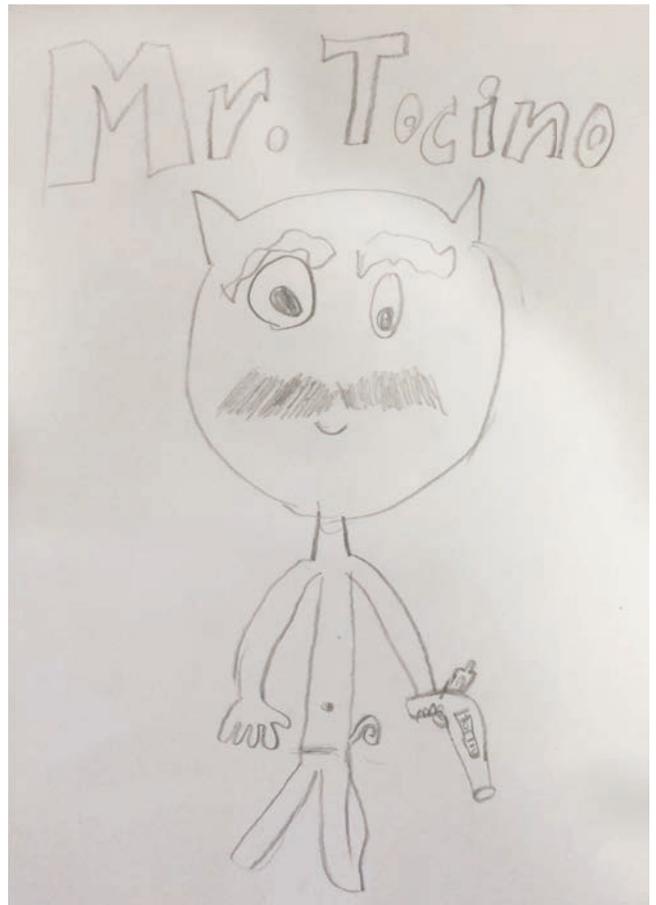
Linda Seger en su libro *Como crear personajes inolvidables* nos adentra en la personalidad de cada uno, tanto físicas como psicológicas, dándonos la siguiente definición de villano:

“El villano es el personaje malvado que se opone al protagonista. Generalmente, los villanos son antagonistas, aunque no todos los antagonistas son villanos [...]. El papel del villano siempre connota maldad.” (Seger, 2000: 122)

En los criterios del American Film Institute para seleccionar a los 100 mejores héroes en el año de 2003 se siguieron las siguientes consideraciones:

“Héroe: [...] un héroe se definió como un personaje que prevalece en circunstancias extremas y dramatiza un sentido de moralidad, coraje y propósito. Aunque pueden ser ambiguos o defectuosos, a menudo se sacrifican para mostrar lo mejor de la humanidad”.

Tanto Villanos como Héroes, en éste caso Superhéroes, tienen un origen parecido que es, el haber transformado su personalidad a causa de una situación



extrema. La situación extrema los conduce a elegir el camino del mal (villanos) o del bien (superhéroes).

Ésta característica es un punto de encuentro y comunicación con los niños puesto que se les brinda la posibilidad de fantasear con los sucesos de su cotidianidad e imaginar la posibilidad de adquirir poderes, ellos y ellas toman la decisión de elegir el bien o el mal para exponer y resolver sus dificultades.

Tercera Parte:

Yo – Mi Superhéroe o Mi Villano favorito un proyecto de arte

El inicio: una historia ficticia

Si tuvieras súper poderes ¿cómo te gustaría ser? ¿qué te gustaría ser? ¿un superhéroe o un villano?

Tú decisión, así como las características de tú personaje tendrán que ver con aquellos momentos de tú vida que más te han marcado, las personas, el entorno, tú edad. Mucho depende de la forma en cómo lograste afrontar las situaciones, de tú madurez emocional, quizá existió alguien que te enseñó a identificar y manejar tus emociones, la frustración, el enojo, la tristeza, la alegría, la ira, etc.

Cuando se planteó a los alumnos de cuarto de primaria la posibilidad de transformarse en el personaje que ellos y ellas desearan se emocionaron bastante, muchos querían ser personajes de sus programas, series o películas favoritas como Harley Quinn, El Guasón, Flash, Supergirl; también comenzaron a surgir caracteres utilizados en internet o en programas de correo electrónico, tal fue el caso de los emoticones.

Igual que ese grupo de alumnos hubieron otros que decidieron inventar un personaje propio.

¿Y....? ¿cómo habré de ser otro?

Imagínate y escribe. Escribe en papel una historia de tú vida que deseas modificar, un momento que haya sido en particular duro para ti, todos tenemos momentos así. Ahora bien, piensa que ése momento puede ser diferente, que lo puedes cambiar porque en algún momento de la historia tú adquieres súper poderes, algo ocurrió que logró cambiar la historia de esa situación. Imagínatelo y escribe, escribe, dibújalo, cuéntalo y cuando lo tengas listo, sabrás como podrá ser tú personaje.

El desarrollo de las historias se llevó a cabo a través de la realización de una variedad de textos; unos escribieron un texto largo y confuso lleno de diversas historias y personajes, otros una historia entendible con inicio, desarrollo y fin, en algunos casos una historietita con dibujos pero sin texto, otros un dibujo y pocas palabras. Ésta diversidad de posibilidades les permitió encontrar un espacio personal y catártico de expresión que propició el desarrollo de la creatividad.

“El impulso a la actitud de solución de problemas o del comportamiento creativo es el primer desafío, le sigue el proceso de trabajo independiente.” (Wirth, 2012: 76)

Así surgieron historias que hablaban de la vida de los alumnos, de sus intereses, de su mundo, de la forma en como ellos y ellas se percibían en relación a los demás o como pensaban ser percibidos.

Los autores del libro Kunst-Methodik, arriba citado, denominan a éste tipo de actividades fomentadoras de la creatividad natural, ya que promueven la sensibilización de las necesidades de los individuos.

Al momento de revisar las historias me percaté de la repetición de ciertos temas, los cuales se dividieron en cinco grupos:

- Belleza física.
- Violencia.

- Decepción de la amistad.
- Medios e iconografía digital
- La comida.

A continuación se transcriben los textos que son representantes de temas y personajes recurrentes, fueron seleccionados de acuerdo a su claridad, lo cual facilitó su comprensión.

El orden en como aparecen está dictado de acuerdo a la agrupación antes mencionada: belleza física, violencia, decepción de la amistad, medios e iconografía digital, y la comida; éste último texto no es una historia sino la descripción de un personaje.

Historia 1.

Mi amiga imaginaria.

Mi amiga imaginaria es de cabello muy largo y güero. Ella siempre ha sido buena y siempre lo será.

Tiene los ojos de color verde con azul. Ella es la más hermosa del mundo. Tiene unas hermosas alas de colores y se llama Lili.

Lili tenía 9 años.

Un día se hecho un clavado desde el piso más alto; en lugar de caer en el agua, le salieron alas de color transparente.

A la mañana siguiente se hicieron rojas, luego naranjas, amarillas, verdes, azul, morado y finalmente de color arcoíris. Así se quedó para siempre.

Un día un señor malo la aventó del edificio más grande. A Lili no le dio tiempo de volar. Cuando cayó no le pasó nada. Descubrieron que era inmortal y se pasó toda su vida con 9 años y con sus alas.

Historia 2.

Era una vez un niño común y corriente, como todos los demás.

Un día fue al super con su mamá. Todo normal ¿no?

Nunca se imagino lo que pasaría. Estaba en la caja pagando y de repente un ladrón les quitó el teléfono y la billetera de su mamá. Entonces el ladrón lanzó un cuchillo y el niño sin querer metió la mano y se le clavó el cuchillo en la mano.

El ladrón agarró al niño.

Entonces un policía le apuntó con una pistola al ladrón. Éste se estaba cubriendo todas las partes donde le pudiera disparar con el niño.

El policía disparó pero el niño detuvo la bala con sus manos. El ladrón huyó impactado.

El niño corría para atraparlo; no esperaba correr tan rápido, vio que tenía poderes.

Muy feliz de sus poderes iba a correr y probarlos pero el policía le disparó y lo mato.

Historia 3.

Mi nombre es Electro, pero antes era Luis, y ese era yo.

Un día fui a jugar con mis amigos pero una tormenta se acercó. Nos fuimos corriendo.

Me tropecé y grite:- ¡Ayuda!

Pero mis amigos no me ayudaron y se rieron.

Me cayó un trueno y salí volando al bosque.

Después de 32 años desperté, tenía marcas de rayos por todo el cuerpo y vi que podía sacar rayos de las manos.

Maté al presidente y a mis amigos.

Desde entonces me llamo Electro.

P.S. Tengo una mascota llamada Electroshok.

Historia 4.

Los emojis vivieron antes de los dinosaurios.

En la época emoji habían edificios, teléfonos, computadoras. Eran muy felices hasta que encontraron un huevo que decidieron cocinar.

Del huevo nació un dinosaurio; lo pusieron en el Zoológico.

El dinosaurio tuvo más huevos y era carnívoro.

Cuando los dinosaurios dominaron el mundo los emojis se escondieron 35 millones de años.

Al salir de su escondite encontraron otra especie.

Una persona usando Whatsapp vio a los emojis y los capturó en su celular.

Ahora los emojis divierten a la gente, pero a veces quieren tomar venganza por lo que hicimos, enviando y borrando mensajes.

Descripción de personaje:

Nombre: Mr. Tocino.

Personalidad: Le gusta el tocino.

Enemigos: El supermercado.

Amigos: Los cerdos y el tocino viviente.



Cuando los alumnos terminaron de escribir su historia algunos desearon contarla frente al grupo, fue un momento bastante agradable para ellos ya que eran felicitados por los demás.

De la historia al personaje

Una vez tuvieron los alumnos claro el personaje que deseaban representar comenzó la realización de su máscara, los elementos característicos que ésta requería fueron determinados por la historia elaborada con anterioridad.

Ésta fue la fase más larga de todo el proyecto, consistiendo en la elaboración de una máscara individual utilizando material reciclado como botellas, latas, cajas y cartones; las dimensiones aproximadas de cada una de las máscaras fue de 40 cm de largo por 60 cm de ancho. La estructura de la máscara fue terminada con pintura acrílica.

Durante ésta fase los alumnos tuvieron que afrontar varias dificultades como la comprensión del significado y construcción de un relieve, requiriéndose diversas actividades bajo el tema de la profundidad y los planos.

Para la comprensión del tema fue necesario desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje que guiaron en la utilización eficiente los materiales como la cinta adhesiva, el pegamento blanco, la pintura, así como en la comprensión de reconocer y aplicar las características que los objeto reciclados pueden aportar a un proyecto tridimensional.

El dar un nuevo significado a objetos ya existentes es una de las competencias a alcanzar en la materia de arte.

Al encontrarse en la dificultad de realizar solos su máscara, los niños se percataron de la necesidad e importancia de recibir y brindar apoyo entre sus demás compañeros, de tal forma que se constituyeron pequeños grupos de trabajo mixtos (niños y niñas) en donde aprendieron de los conocimientos y capacidades de los demás, lo que les permitió platicar de sus personajes y sus historias fomentando la comunicación y la empatía.

Considerando que la escuela en dónde se llevó a cabo el proyecto esta apoyada por el Gobierno Alemán se revisaron las competencias establecidas por el Ministerio de Cultura en Alemania.

“Las competencias integradas a las áreas de producción y recepción se refieren a capacidades concretas que serán adquiridas y utilizadas durante la actividad de enseñanza. Siendo visibles al momento de ensayar y experimentar procesos creativos, al conocer sobre los materiales, al establecer relaciones formales y de contenido, al dominar capacidades metódicas y de procedimientos, al evaluar y en todo caso revisar las decisiones y los resultados parciales, al reflexionar individualmente y/o en colectivo sobre los resultados creativos, y al anticipar los efectos de la obra. [...]

En la enseñanza contemporánea de las artes aparecen temas, cuestionamientos o planteamientos de problemas basados en la vida y entorno de los niños y los



jóvenes, que no se limitan al espectro individual de una materia”. (QUA-LIS NRW, 2017)

La canción la cantas tú o tú personaje

La última parte del proyecto, consistió en elaborar la letra de una canción y cantarla frente a una cámara para después poderla proyectar en la clase.

Al principio estaba planeado que los niños; basándose en todas las historias, elaboraran pequeñas obras de teatro que se presentaran a la comunidad de la escuela.

La principal dificultad de esa idea fue que el grupo no deseaba hacer pública su historia. El proyecto se había convertido en algo tan personal que solo querían que fuera visto por sus compañeros, aquellos(as) con quienes ya habían establecido un vínculo de confianza.

Después de estar pensando la mejor forma para cerrar el proyecto, tuve una experiencia que me ayudó a plantear una actividad lo más cercana a las necesidades de los niños.

Por la importancia de ésta experiencia la comentaré brevemente, posteriormente detallaré el formato de la actividad de cierre.

En el mes de junio de 2017 asistí a dos cursos en el Museo Memoria y Tolerancia de la Ciudad de México, uno impartido por la organización Guardianes y el otro por la Asociación Mexicana de Resiliencia.

El curso impartido por Guardianes tenía por tema *Prevención del Acoso Escolar*.

El contenido del curso abordaba temas como el desarrollo de habilidades para la vida, la prevención de la violencia, la importancia del docente como responsable en el fomento de actitudes positivas en los niños.

La base del proyecto *Yo – Mi Superhéroe o Mi Villano Favorito* es justo el generar un espacio de reflexión sobre aquellas circunstancias que marcan a los niños; el poder escucharlos y permitirles plasmar su vida, poderla apreciar; además de fomentar el desarrollo de la empatía a través del trabajo en equipo, valorar su trabajo, propiciar espacios de diálogo, comprender y aplicar la necesidad de bases respetuosas de comunicación.

La figura del superhéroe o el villano es sólo un pretexto para poder definir con más claridad los anhelos, deseos y necesidad que los niños buscan; constituyen un soporte para ellos a situaciones en las cuales ven rebasadas sus capacidades físicas y emocionales.

El curso de Guardianes se vio complementado por el de la Asociación Mexicana de Resiliencia; durante una de las sesiones se presentó el video *Valientes ante la adversidad*, el video presenta a niños del colegio CEIP Manuel Altolaquirre en España cantando una letra que promueve

el desarrollo de actitudes positivas y de autodefensa; la melodía seleccionada era reggaetón.

Cabe mencionar que en general la letra del reggaetón promueve imágenes de connotación machista y de violencia sexual que nada tienen que ver con la letra utilizada por el colegio CEIP Manuel Altolaguirre.

El ritmo pegajoso del reggaetón permitía repetir y transmitir con facilidad otro tipo de mensaje; siendo la labor en la escuela el fomentar la cultura de la paz en un país, una ciudad y en la vida de individuos que muchas veces sufren violencia en su cotidianidad.

Después de estas experiencias se mostró al grupo el video *Valientes ante la adversidad* y se propuso la elaboración de una letra (composición musical).

En su mayoría, las niñas escribieron acerca del amor, sus actividades extra-escolares como el fútbol, la danza o montar a caballo, mientras que los niños mostraban una preferencia por los monstruos, los video-juegos, la violencia y el tema de la decepción de la amistad.

Solo el tema de la preocupación por el desempeño escolar fue común entre ellos.

Haciendo una relación entre los temas elegidos para la historia del personaje ficticio superhéroe o villano, y las letras compuestas, puedo mencionar que se conservaron los siguientes grupos:

violencia, decepción de la amistad, medios e iconografía digital y la comida.

Ha de considerarse que, en la letra de las canciones los temas se entrelazan.

A continuación se transcriben algunas de las letras compuestas, las cuales se agruparon en 5 temas:

1. Preocupación por el desempeño escolar.
2. Violencia
3. Decepción en la amistad.
4. Pasatiempos
5. Comida.

El tema de los medios digitales estaba presente dentro de varias canciones sin constituir ninguna temática por sí sola.

En su mayoría los niños y niñas basaron su canción en la melodía de *Despacito* de Luis Fonsi y del rap de *Gravity Falls*.

Durante esta tercera y última fase se constató un incremento en el interés por el proyecto observable en el respeto por ver y escuchar la historia cantada de todos los personajes; lográndose el objetivo general por fomentar la empatía a través de la comunicación de historias de la vida cotidiana veladas por la figura de personajes imaginarios que permitieran a los niños expresar y escuchar emociones y sentimientos difíciles para ellos.

Al momento de escuchar las historias, trabajar en la elaboración del personaje y construir la letra de una canción se conformó dentro del grupo un sentimiento de



colectividad pues ellos se daban cuenta de las similitudes entre las historias, el miedo, la tristeza, el enojo, la frustración, entre otras emociones que se percibieron; comprendían así muchas de las dificultades del otro, al escucharlo y crear juntos los productos artísticos.

Todo éste largo proceso fomentó la inclusión de un grupo determinado de niños que al conocerse comenzaron a formar lazos estrechos de pertenencia, aceptación y respeto.

1. Sin título.

Melodía basada en Despacito de Luis Fonsi.

Vi. Todo lo que tenía que estudiar.

Tengo que escapar me, ahorita.

Vi. Que las ventanas estaban cerradas. Ya.

Tengo que usar la puerta hoy.

Ya. Ya me descubrieron.

Y no se que hacer.

Todo lo que hago va saliendo mal.

Y a cada segundo se va arruinando el plan.

El Examen.

Mis papás me van a regañar.

Porque he jugado en vez de estudiar.

Y. Ni el libro he abierto.

El Examen.

Llegue a la escuela y no sabía que hacer.

Un cinco obtendré.

El Examen.

2. Sin Título.

Melodía basada en el rap de Gravity Falls.

Un monstruo lleno con un gran poder.

Nunca crearás lo que el puede hacer.

Todos creen hay una creencia.

Tiene el poder suficiente para acabar la existencia.

El tiene un gran poder.

Pero no lo puede entender.

Después el necesita una persona que más bien es un ser.

Nadie lo quiere enfrentar porque el va a nacer.

Lo que tenga que hacer.

Destruir el mundo

Es su gran punto.

No hay salida si el tiene el punto de mira.

Solo hay tres personas que lo pueden destruir.

De su mundo todos van a querer salir.

La batalla final ha empezado.

Todo va a quedar destrozado.

Algo se avecina.

Sentirás que algo lastima.

La batalla final a terminado.

Pero tan solo es un archivo guardado.

3. Título: Este Rap va a comenzar.

Este rap va a comenzar.

Al terminar este rap todos van a llorar,

Nadie se podrá lucir como nosotros los cracks.

Vacas, caballos, pollos y ovejas.

Perros, gatos, grillos, conejos.

Y más animales que ya tienen miedo.

Lo que es un amigo se vuelve un enemigo.

Cuando su entorno cambia se vuelve agresivo

Y todo lo que les pase por delante

Será escalofriante.

4. Sin Título.

Melodía basada en el ritmo musical Despacito de Luis Fonsi, Picky de Joey Montana y una melodía no reconocida.

La letra se compone de tres historias diferentes que representan la historia de las tres niñas que la compusieron.

Si. Sabes que ya llevó un rato goleándote.

Tengo que meter un gol más.

Vi. Que tú balón ya estaba llamándome.

*Muéstrame el camino que tu vas.
Tú. Tú eres el portero
Y yo soy el medio.
Me voy acercando
Y voy armando el gol.
Solo con pensarlo se acelera el pulso.*

*Le digo hola y ella dice, goodbye.
Le digo nena como tú, ya no hay.
Dice que baila ballet
Pero yo no le creo.
Y se complica cada vez
Que la veo.
He, oh
Suena la música
Y lo que yo quiero
Es bailar ballet contigo nena
Pero yo no puedo.
Me dice yo no quiero.
Pero se complica
Porque ella es tan ...*

*Salto.
Monto mi caballo.
Nunca es demasiado.
No me rendiré.
Se que alguna vez.
Llegaremos.
Oh, oh oh, oh.
Hablarán de mí.
No me rendiré.
Sé que llegaré.*

5. Título: La Torta.

Melodía basada en el ritmo musical Despacito de Luis Fonsi.

Vi. La torta más rica, del lugar.

*Tengo que comérmela.
La torta.
Vi.
Que no tenía dinero, para comprar.
Tengo que robar la torta hoy.
La torta hoy.
Sentí.
Que mi panza no aguantaba más.
No podía aguantarme más.
No podía.
Esa. Torta.
La que me enamoró por que se me antoja.
La que nutre con el aguacate.
Y con extra jitomate.
Esa. Torta.
La que me encanta porque tiene gluten.
Y si tiene cebolla ya no me gusta, nada
Porque me arde la panza.*

El proyecto llegó a su término cuando todos los grupos habían presentado su baile con la música respectiva. Todas las actuaciones fueron grabadas y proyectadas dentro del salón; para ello se realizó una especie de convivio el cual coincidió con el fin del ciclo escolar.

Cuarta Parte:

Conclusiones

Si bien no es posible medir o comprobar que el proyecto haya propiciado el cambio en el mejoramiento de la autoestima, el mejor manejo de las emociones o el desarrollo de la empatía como habilidad social; si se pueden constatar varios aspectos positivos dentro de la clase, que comprueban el logro durante el proyecto de un sentimiento de colectividad e inclusión entre los miembros del grupo.

A continuación se enumeran aquellos aspectos observables a los que hago referencia:

1. El grupo llegaba puntualmente a la hora de clase, a pesar de haber tenido un descanso grande antes (recreo).

Lo que demuestra el interés por sus proyectos.

2. Los niños traían avances en sus canciones y practicaban fuera del aula.

3. Niñas y niños con dificultades escolares en otras materia se sentían reconocidos por sus demás compañeros debido a sus productos artísticos (historia, máscara y/o canción). Esto era observable al momento de las presentaciones, puesto que la clase les aplaudía y ellos se proponían para ser los primeros en presentar sus productos.

4. Durante el convivio final, el grupo mantuvo respeto por las presentaciones, guardando silencio y aplaudiendo al finalizar la presentación de sus demás compañeros(as).

5. La mayoría de los niños decidieron conservar su máscara a pesar de que se les ofreció guardarla para mostrarla en la escuela, esto implica la valoración de su trabajo.

Durante la elaboración del proyecto *Yo – Mi Superhéroe o Mi Villano Favorito* se tuvieron que afrontar diversas dificultades que llevaron a modificar las actividades de la clase para adecuarlas lo más posible a las necesidades de los niños y al mismo tiempo alcanzar los objetivos planteados en cada actividad.

Entre estas dificultades se encuentra el hecho de aceptar el derecho de los alumnos a mantener sus problemas, emociones y demás situaciones ocultas o en el anonimato.

En algunos casos no bastaba la figura del personaje ficticio para que el niño o la niña desearan libremente externar sus preocupaciones. Ésta situación fue resuelta a través de las diferentes actividades, puesto que tenían la posibilidad de guardar su historia pero realizar y mostrar su máscara, y mientras la realizaban, contar a los demás las situaciones que había pasado el superhéroe o el villano.

Al conformar equipos y componer la canción se generó un espacio para compartir sus experiencias sin tener que responsabilizarse del todo por el contenido de la letra.

Otra dificultad fue el mantener el hilo conductor de los superhéroes o los villanos, me parece que el proyecto terminó alejándose de esas figuras imaginarias debido a su extensa duración, el planteamiento de las fases y la diversidad de productos artísticos (historia, máscara, composición musical).

En esta parte se constató un abandono paulatino del personaje fantástico inicial a cambio del acercamiento de los niños a su vida cotidiana. La utilización del personaje sustituto o de referencia se remplaza por la aceptación de las situaciones personales.

La importancia del proyecto *Yo – Mi Superhéroe o Mi Villano favorito* se encuentra en la necesidad de la actividad creadora dentro y fuera de la escuela cuyo eje

conductor sea relevante en la vida cotidiana de los niños, en el proponer actividades cuyo objetivo sea generar un sentimiento de colectividad y desarrollo de empatía para así fomentar la inclusión entre los miembros de una comunidad.

Referencia Bibliográfica:

Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. 9ª Edición. México: Pearson Educación.

Goslin, D. (1969). *Handbook of socialization theory and research*. EUA: Rand McNally.

Richter, H. (1987). *Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. 1. Aufl. Deutschland: Schwann.

Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Argentina: Gran Aldea Editores.

Seger, L. (2000). *Cómo crear personajes inolvidables: Guía práctica para el desarrollo de personaje*. España: Paidós.

SEP. (2010). *Orientación para la planeación didáctica en los servicios de educación especial en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica: Documento de Trabajo*. México: Autor.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. España: Autor.

UNICEF. (2005). *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Seminario Internacional. Chile: Educación Nuestra Riqueza / UNICEF.

UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. EUA: Autor.

Wirth, I. (2012). *Kunst Methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 2ª Aufl. Deutschland: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

Referencia Electrónica:

American Film Institute. (2003). *AFI's 100 Greatest Heroes and Villains*. Recuperado de <http://www.afi.com/100years/handv.aspx> el 10 de marzo de 2018

Qualitäts- und Unterstützungsgagentur Landesinstitut für Schule. (2017). *Hinweise zur Umsetzung des Kernlehrplans und zur Arbeit in der Fachgruppe*, (en línea). QUA-LIS NRW Recuperado de <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gymnasium-g8/kunst-g8/hinweise-und-beispiele-kunst/schulinterner-lehrplan-kunst/schulinterner-lehrplan-kunst.html> el 10 de marzo de 2018

Hernández, Fernando. (2008). La investigación basada en las artes. Propuesta para repensar la investigación en educación. España: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671> el 25 de febrero de 2018

Real Academia Española. (2017). Diccionario de la Lengua Española (Vigésimo Tercera Edición). Recuperado de <http://dle.rae.es> el 10 de marzo de 2018

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. En *Journal of Advanced Nursing*, 23: 1162 – 1167. Doi: 10.1046/j.1365-2648.1996.12213.x

Recuperado de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.1996.12213.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.com.mx&purchase_site_license=LICENSE_DENIED el 10 de marzo de 2018

4'33'' en Huelma

Francisco Jesus Lirio Moreno

Esta investigación ha sido llevada a cabo en un pueblo de Jaén (España) llamado Huelma, de unos 6000 habitantes aproximadamente. Se realizó durante el concierto de navidad de 2017 celebrado por la Asociación Músico-Cultural Sebastián Valero de Huelma. La obra se interpretó la primera, y no estaba anunciada en el repertorio de dicho concierto. La dirigí yo, Francisco Jesús Lirio Moreno, habiéndola ensayado previamente con los músicos de dicha asociación en un par de ensayos. Cabe mencionar que la mayoría de los músicos tampoco conocían la obra de John Cage.

Con este experimento social lo que pretendía era investigar las reacciones del público ante la interpretación de dicha obra. Para ello coloqué dos cámaras confrontadas, una enfocando al público y otra enfocando a la banda de música. También pedí colaboración a un fotógrafo para captar las reacciones del público ante dicha interpretación.

Las reacciones fueron muy distintas, hubo muchas risas ante lo que estaban “escuchando”, también hubo algunas reacciones tales como enfado o incertidumbre. Hubo gente que abandono el concierto mientras se interpretaba dicha obra.

El público se comportó verdaderamente bien y en su mayoría estuvo en silencio, salvaguardando algunas toses y un par de aplausos en mitad de la obra intentando dar por finalizada dicha interpretación.

Al terminar la interpretación explique en qué consistía la obra y todo el público entendió el fin de su interpretación.

Mucho público se acercó a mí para trasmitirme sus sensaciones y las conclusiones que deduje de todo lo que me contaron es que la mayoría de ellos daba las gracias por haberles enseñado obras tan “modernas” y que a la vez tienen tanto sentido cuando son explicadas, ya que el silencio es muy importante en música. Varios espectadores me comentaron que ya tenían ganas de otro concierto para ver cómo podía sorprenderles y como podía trasmitirles más conocimientos tan contemporáneos y curiosos.

A continuación se encuentra el enlace del video creado durante la interpretación: <https://youtu.be/DAYSvJP7bs>

youtu.be

Esta investigación ha sido llevada a cabo en un pueblo de Jaén llamado Huelma, de unos 6000 habitantes aproximadamente. Se realizó durante el concierto de na..

<https://www.youtube.com/watch?v=DAYSvJP7bs&authuser=3>

4 minutos 33 segundos en Huelma

La fotografía como forma de conocimiento pedagógico, frente a los otros y el mundo.

Ricard Ramon

Universitat de València

RESUMEN

El artículo se centra en analizar, a partir de ejemplos de prácticas pedagógicas en el aula, y de planteamientos teóricos, las posibilidades educativas de la fotografía, desde una raíz y una práctica esencialmente artística, como vía para conocer al otro, aproximarnos al conocimiento sensible de otros seres humanos y su relación con el mundo. Se entiende así la fotografía como instrumento de mediación artística y simbolizadora de las relaciones del ser humano con el mundo, como vía de conocimiento y de autoconocimiento a través de la visualización artística y simbólica y como práctica de transformación y cambio social.

Palabras clave: fotografía, educación artística, experiencia fotográfica, práctica fotográfica.

ABSTRACTT

The article focuses on analyzing, based on examples of pedagogical practices in the classroom, and theoretical approaches, the educational possibilities of photography, from a root and an essentially artistic practice, as a way to know the other, to approach sensible knowledge of other human beings and their relationship with the world. Photography is understood as an instrument of artistic mediation and symbolizing the relationships between human beings and the world, as a way of knowing and self-knowledge through artistic and symbolic visualization and as a practice of transformation and social change.

Key words: photography, artistic education, photographic experience, photographic practice.

El otro y el yo frente a la cámara

La fotografía ha sido, desde su invención, una tecnología que ha transformado la forma que tenemos de visualizar, relacionarnos y entender el mundo. Las imágenes que construye son ahora el principal relato que existe para esa interpretación mediática y mediada del entorno, incluso en el presente de las sociedades tecnológicas, se ha convertido en una vía de visualización del propio discurso identitario y de la manera en la que nos construimos y nos presentamos frente al otro.

Históricamente, la fotografía había sido concebida como un recurso de captación de un fragmento de la realidad, y se le atribuía un determinado carácter objetivo, que lógicamente muchos autores contemporáneos se han encargado de desmentir de forma categórica, siendo entendida como ese instrumento de creación de testimonios, de hechos, acontecimientos y de la propia naturaleza, un aspecto que sigue vigente hoy en día, no cabe olvidarlo tampoco.

La cámara se construyó basándose en los principios renacentistas, lo cual explica por qué, hasta la invención de la digitalización, las fotografías han desempeñado roles de carácter forense. La cámara era lo mismo que un testigo presencial. Luego, si uno tenía como meta el embellecimiento, estaba obligado a embellecer el objeto

de la fotografía para después registrarlo, cosa que en parte hizo Mapplethorpe mediante sus luces y sus sombras (Danto, 2005:131).

No tengo una visión de la fotografía que parte de una única interpretación o propuesta teórica, creo que podemos alimentarnos de todas ellas para nuestros propósitos pedagógicos, empezando por la propia semiótica, una de las disciplinas sin duda más interesadas en el lenguaje fotográfico, y que entiende que: “una fotografía será un habla de la misma manera que un artículo de periódico,” en palabras del mismo Roland Barthes (2005:200).

Si vamos un poco más allá en este breve proceso de reflexión introductoria y recurrimos a las visiones de la fotografía que bajo mi punto de vista se vinculan de una forma inmediata con las propuestas educativas que planteo en este texto realizadas con mi alumnado - el texto de Philippe Dubois extraído del libro *El acto fotográfico y otros ensayos*, que citamos a continuación, representa de forma resumida las distintas posiciones de acercamiento hacia la experiencia fotográfica. Dice así:

¿Como afecta la cuestión de la Mimesis este cuestionamiento frente a la imagen fotográfica? Más exactamente, ¿qué ocurre a partir del momento en que “la fotografía no “reproduce ya el mundo tal y como se lo percibe, sino que lo “inventa”, que nos muestra cosas que en su principio



están fuera de la referencia a nuestra percepción del mundo? La vieja noción de semejanza (Mimesis), que era todavía superponible a la noción de índice, ¿sigue siendo un criterio combinable con la imagen-ficción? Y, sobre todo: ¿a qué precio, mediante qué cambios?

Como vemos, está claro que las teorías de los mundos posibles y el criterio de fictividad de la imagen fotográfica contemporánea debían reunirse de manera muy significativa, productiva y por así decirlo inevitable. Esta conjunción da paso globalmente a campos teóricos nuevos (por lo menos en el campo de los estudios fotográficos) o a horizontes de pensamiento potencialmente muy amplios como por ejemplo el de la verdad de la ficción: mundo de la ficción vs. ficción del mundo; posible vs. plausible; creencia vs. credibilidad; autenticidad vs. refutabilidad: etcétera (Dubois, 2015:31).

Utilizar la fotografía como recurso educativo, es una práctica habitual, pero este uso, se ve restringido normalmente a entenderla como un medio para la ilustración de conceptos o ideas, para acompañar una información, servir de testimonio de un hecho o acontecimiento, clasificar o jerarquizar elementos de la naturaleza de forma sencilla, o usos similares. Todos ellos, entre muchos otros conocidos, tienen en la imagen visual y la fotografía a un medio complementario, pero en ningún caso utilizan la propia práctica fotográfica o el análisis visual y la creación de narrativas visuales, como foto ensayos y otras prácticas derivadas como un medio educativo en sí mismo.

En este texto y en los proyectos y las prácticas que se describen, la fotografía se entiende como una vía de conocimiento en sí misma. Un proceso de experimentación educativa cuyo objetivo esencial es aprender a través del ejercicio de visualización creativa que la fotografía nos ofrece. La fotografía es un poderoso estimulante del pensamiento creativo y narrativo, un medio que está profundamente imbricado en la contemporaneidad y, cada vez más, asociado a la propia construcción del relato biográfico personal, de la aproximación a los otros y del conocimiento sobre los otros.

No es nuestro papel en este texto, hacer una descripción analítica de la forma en la que la fotografía influye, especialmente a partir del uso y su integración en las nuevas tecnologías y como consecuencia en el propio desarrollo de la vida cotidiana, pero es un hecho esencial de la vida social contemporánea. La presencia de la fotografía en la vida cotidiana a través de las redes sociales, vinculada siempre a su uso masivo en la fotografía digital con el teléfono móvil como medio más habitual, tanto de

realización como de observación de fotografías, ha supuesto muchos cambios, tanto en la propia forma que tenemos de visualizar el mundo, de visualizarnos a nosotros mismos y de relacionarnos con los demás.

Personalmente, soy profundamente crítico con el uso y abuso de este tipo de prácticas y tecnologías, que generan una forma de relación que entiendo deshumanizada y alejada del desarrollo de lazos y afectividades personales mucho más fuertes y necesarias, en nuestras relaciones sociales. El uso de este tipo de fotografía pasa por la de un mero consumo de necesidades rápidas, muy rápidas, inmediatas. La inmediatez, y por tanto, la falta de observación profunda, la falta de análisis y evidentemente, la falta de una mirada poética, en el sentido de búsqueda de una experiencia estética, son algunas de sus características más notables. Un tipo de acercamiento a las tecnologías, que, en la mayoría de los casos, nos alejan de vivir experiencias de intensificación emocional y de conocimiento real del otro y de los otros, y nos dejan en un mero conocimiento superficial, confuso y vacío de contenido, a la vez que tan pasajero y efímero, que no produce efecto de transformación real de ningún tipo de conocimiento.

No se trata de valorar que estas tecnologías, con la fotografía como base esencial de comunicación e interpretación de su medio, son algo nocivo en sí mismo, sino más bien en el uso habitual que se suele dar de las mismas y especialmente en el abuso que lleva a situaciones tan absurdas como las de aquellos que ya solo ven los acontecimientos y experiencias de su vida a través de las fotografías de esta. Frente a una experiencia real necesitan la captura del acontecimiento, porque solo buscan el registro público de sus experiencias, experiencias que por otra parte no pueden vivir intensamente, porque están demasiado ocupados en registrarlas, dar cuenta inmediata de ellas a través de las redes sociales, y constatar de forma permanente las repercusiones públicas e instantáneas de sus fotografías en los demás a través del recuento constante de likes, comentarios y otro tipo de feedbacks. Todo ello sucede casi a tiempo real mientras los acontecimientos y las personas que se tienen delante, junto a, pasan a un segundo plano, se desdibujan se pierden y quedan fuera de foco, un foco falso, absurdo, vacío, carente de generación de conocimiento profundo.

El fotógrafo o la fotógrafa visualizadores, son aquellos que utilizan la fotografía como forma de entender el mundo, a los demás y a sí mismos, y de proponer alternativas creativas y poéticas a esa forma de visualizar y de relacionarnos con el mundo y con los demás. Hay una diferencia sustancial frente a los usos fotográficos descritos anteriormente, que solo buscan la captura. Para el visualizador, la fotografía se convierte en una vía de exploración de la realidad del mundo, una oportunidad que le fuerza a buscar, a observar con ojos diferentes, con una mirada más afectiva y empática hacia todo aquello que

mira. Se requiere observación profunda, entendimiento del entorno, de lo que acontece, de lo que se está experimentando.

Aunque mi propuesta no entiende la acción fotográfica como una terapia, tal y como propone David Viñuales (2015:49), estoy completamente de acuerdo con la importancia que para él, y para mi, tiene el acto fotográfico más que la propia fotografía consecuencia del mismo: "Sobre las imágenes se ha hablado mucho, y no tanto sobre la práctica fotográfica, que de forma evidente ayuda en la producción de imágenes. Esta producción se puede considerar como un proceso de comunicación interna respecto al mundo, por medio de las propias representaciones." Bajo mi perspectiva de formador de docentes y profesional de la educación, hay que ir un paso más allá y llevar la fotografía a una dinámica de creación de experiencias de conocimiento.

Cuando hablo de conocimiento, no estoy hablando de acumulación de saberes, sino de asimilación profunda de experiencias, de intensidad de sentimientos, de comprensión de los otros y del mundo integrados en nuestra propia vivencia. La práctica de la fotografía como una vía de visualización, no de registro, ni de testimonio, ni de constatación, ni mucho menos de construcción de un discurso social mediatizado, se establece como una forma de aprender el mundo y de aprender del mundo, a partir de la experiencia de acercamiento a ese mundo y las personas que forman parte del mismo.

Además, esta propuesta se centra en un uso creativo, artístico de la fotografía, que la lleva a una dimensión más simbólica, poética, estética, ya que entendemos que los lenguajes artísticos contribuyen de una forma notable al aprendizaje del entorno. Una fotografía poética, una buena fotografía que presente un punto de vista o una situación inusual, entre otros ejemplos, nos ofrece una aproximación diferente, no testimonial ni informativa, sino creativa, estimulante y que nos fuerza a pensar en aspectos relacionados con ese entorno, objeto o persona fotografiada de una manera diferente. Esta acción pensante a partir de la imagen fotográfica nos lleva a un tipo de conocimiento sensible que parte de la imagen pero que va



mucho más allá, como producto de nuestro pensamiento y como consecuencia de una acción, interacción y experiencia dinámica con el mundo del que extraemos ese fragmento visualizado que representa la fotografía creativa.

No debemos descuidar tampoco, la necesidad que existe de educar visualmente dentro de los parámetros de la cultura visual convencional, en un mundo dominado y mediatizado en gran parte por el uso, incluso abuso de la fotografía como recurso de comunicación simbólica e identitaria, ya que como muy bien argumentan Walker & Chaplin (2002:153)

Se piensa que las imágenes -especialmente las fotografías- son más universales y más fáciles de asimilar que las palabras en un mundo con seis mil idiomas. Algo de verdad hay en este punto de vista, pero del hecho que las personas puedan ver una imagen no se desprende automáticamente que puedan comprenderla. Ello es debido al uso de códigos, convenciones y símbolos en la creación de artefactos visuales que pueden no ser conocidos por los observadores, y por que los espectadores pueden no tener el conocimiento contextual -cultural e histórico- que generalmente se precisa para poder captar el tema y el contenido de las imágenes.



Ciertamente, las imágenes requieren de una alfabetización visual y del conocimiento de una serie de códigos visuales específicos, no obstante, en nuestras prácticas con finalidad pedagógica, tendemos a interpretar las imágenes, e insistimos, el propio acto fotográfico, como una experiencia de aprendizaje personal, sobre uno mismo, sobre los demás y sobre el mundo. De esta forma, entendemos que la construcción de significados y aprendizajes de una imagen no es unidireccional, sino múltiple y diversa, y que por tanto no existe un único significado a desvelar, sino múltiples caminos para descubrir verdades en nosotros sobre el mundo y sobre los demás, especialmente si incorporamos la experiencia de la

práctica fotográfica, dentro del conjunto integral del hecho fotográfico.

La necesidad de visualizar las prácticas pedagógicas desde la fotografía

Siguiendo con este hilo conductor, uno de los aspectos esenciales en la utilización de la fotografía bajo un prisma didáctico y de apoyo a la investigación y a la docencia educativas, estriba en la visualización y documentación de las prácticas docentes a partir del recurso visual de las imágenes fotográficas. Es importante resaltar, que nuestra aproximación a la fotografía en este sentido se centra sobre todo en la construcción de una narrativa visual de lo que acontece en el espacio del aula, más que en la simple y mera documentación.

Es decir, entendemos la fotografía como un medio de investigación visual de lo que acontece en el aula, con un fin que va mucho más allá del puro registro de acontecimientos pedagógicos. En nuestro caso, la propia fotografía y el propio acto del ejercicio fotográfico forman parte esencial de la práctica educativa, y se integran como ejercicio de investigación activo, en el flujo de las narrativas docentes que acontecen entre profesorado y alumnado y entre el propio alumnado entre sí. El profesor se integra en las prácticas docentes que se proponen con su cámara, lo que le confiere un mayor grado de implicación en el trabajo, al tiempo que se interroga a sí mismo a partir de las imágenes construidas, y se puede establecer un posterior debate con el alumnado respecto a los resultados de cada ejercicio pedagógico visualizado, a partir de las fotografías.

En todos los casos en los que se utiliza la fotografía como un elemento formal para el desarrollo de una visualización de las prácticas del aula, que tiene como objetivo el análisis posterior conjunto de las imágenes y la propia necesidad de visualizarse en su trabajo, aporta a los alumnos informaciones muy relevantes, sobre como se posicionan frente al entorno de trabajo, frente a las demás personas que son sus propios compañeros y compañeras, frente a los objetos que forman parte de un entorno educativo, etc. Todo ello construye una serie de relaciones que, si son visualizadas con el recurso de la fotografía, nos llevan a un proceso de aprendizaje compartido sobre todos estos elementos complejos, mucho más profundo, del que se produce con la simple realización de cualquier práctica educativa no visualizada.

Una web como instrumento de investigación visual

Todas estas prácticas y propuestas de investigación y mediación artística y educativa a través de la fotografía son centralizadas en un proyecto más permanente a través de la página web creada a tal efecto <http://culturavisual.cc>. Este espacio web está dividido en diferentes secciones en las que

doy cabida, especialmente a aquellos trabajos y proyectos que tienen la fotografía como base y el desarrollo de una práctica educativa como objetivo. Siempre utilizando y entendiendo la fotografía como un recurso activo al servicio de prácticas artísticas y educativas. que ambos, lo artístico y lo educativo, están necesariamente conectados en el uso y las propuestas con las que trabajo.

Actualmente se pueden encontrar en la web varios de los proyectos activos, y con los que estoy trabajando con mis alumnos de forma intensa, por lo que los contenidos se van constantemente actualizando. La web cumple así la función pedagógica de amplificar la intensidad y la repercusión de las prácticas educativas y de investigación visual desarrolladas, abrir la participación y el espectro de los proyectos, más allá del ejercicio puntual del aula, y darle continuidad en el tiempo. Además, sirve como archivo de experiencias y espacio de reflexión y evaluación del propio trabajo investigador.

El proyecto que da inicio incluso a la propia web, es el de *Maneras de hacer mundos*, sobre el que se han desarrollado varias líneas de investigación y textos, aún inéditos y en proceso de publicación en estos momentos. Se trata de un proyecto centrado en la construcción, desde las prácticas y acciones performativas, de una serie de visualizaciones sobre el cuerpo, en relación con el entorno educativo y las posibilidades creativas con las que poder interactuar con dicho entorno.

Otra de las secciones fijas en permanente actualización es la de las Foto Narrativas para el Aprendizaje Estético. Este proyecto parte de la idea de que el aprendizaje se produce en la visualización de entornos particulares, en las condiciones creativas en las que generamos esa visualización y que parten de una experiencia estética, de un encuentro con un entorno complejo, para nosotros y nuestra experiencia con el mismo, y de una más todavía compleja visualización.

A partir de estos parámetros, visualizamos para aprender, para aprendernos, y construimos relatos visuales como formas de conocimiento y de autoconocimiento. Mi objetivo como investigador visual, es siempre el componente educativo, el que nos provoca creación de conocimiento a partir del lenguaje artístico. Este proyecto utiliza la técnica del foto-ensayo, para ir construyendo relatos y narrativas visuales, resultado de un proceso de experiencia e interacción con fragmentos del mundo que, a su vez, una vez visualizados, nos construyen nuevos relatos imaginados del mismo, sobre el que aprendemos. Ello genera una retroalimentación permanente, partiendo del acto de la experiencia fotográfica en sí misma, y continuando con los procesos posteriores de reflexión y análisis permanente que permite su presencia en la web.

La web constituye un recurso fundamental de apoyo y amplificación de toda práctica docente, porque nos permite llevar el proceso de aprendizaje y la relación

con nuestro alumnado, más allá de los límites de los muros del aula. Por ejemplo, facilita el trabajo colaborativo y la interacción entre alumnos de diferentes grupos, que no tienen relación en el aula, permite la participación de personas ajenas a la propia aula y dota a los proyectos y las actividades educativas, de permanencia en el tiempo, constituyendo una base de datos de consulta abierta y de reflexión constante y en transformación.

Todos los proyectos tienen como base la investigación artística y educativa basada en la fotografía. A continuación, voy a describir algunos de los proyectos abiertos y que se pueden consultar, incluso participar en algún caso, de forma abierta, con aportaciones visuales, más adelante me centraré en explicar algunas de las implicaciones prácticas que tienen estos proyectos elaborados dentro del aula y en colaboración con el alumnado del curso 2018-2019. Ello supone una primera aproximación analítica de estas experiencias educativa, que en posteriores trabajos se analizarán con más detalle, valorando sus resultados de una forma más concreta y precisa.

Los diálogos visuales como herramienta educativa de pensamiento y transformación.

El trabajo con diálogos visuales tiene precedentes en el mundo de la educación artística, especialmente a partir de los trabajos y los proyectos desarrollados por los compañeros del grupo de investigación de la Universidad de Granada Educación Artística y Estética en Artes Visuales, pioneros en este tipo de proyectos y de investigaciones basadas en la imagen visual.

En el proyecto, iniciado durante el curso 2017-2018, se parte de la propuesta lanzada a los alumnos, de establecer, desde la investigación del entorno mediático y sociocultural en el que los alumnos trabajan y viven, una serie de diálogos, basados en fotografías siempre realizadas por ellos, como única condición limitante. Siguiendo el espíritu de entender la fotografía como acto y experiencia educativa y no solo las imágenes producidas por la misma o producidas por otros.

El proceso parte de las propuestas de inicio de un diálogo visual que en la mayoría de los casos es consecuencia de una imagen del alumnado que participa, y que en otros casos es iniciado por, con una imagen para estimular la continuación de los diálogos. En la actualidad la web cuenta con varios diálogos abiertos y en construcción todavía en este momento. Se establece siempre la fecha de inicio y la fecha de cierre del diálogo, teniendo como periodo de apertura de respuestas entre 8 y 12 meses aproximadamente. El hecho de que cierre un diálogo, implica que la conversación visual se da por finalizada, y se puede optar a abrir un nuevo diálogo, para construir nuevas relaciones.

Mientras los diálogos visuales están vivos y abiertos, generan una serie de experiencias y oportunidades de aprendizaje constantes y muy dinámicas. El alumnado consulta de forma habitual el espacio web en busca de respuestas o imágenes que les estimulen para poder generar una respuesta. A partir de ahí, se produce un proceso de activación de pensamiento para generar esa respuesta visual acorde a la imagen anterior y que permite una interacción, una relación, un diálogo, utilizando exclusivamente el recurso de la imagen, sin más justificación que ella misma, junto al resto de fotografías que forman parte del relato común construido. Ello constituye la creación de un trabajo compartido, utilizando las herramientas que nos ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y haciendo efectivo ese concepto de aula ampliada que nos permiten las mismas, llevando la colaboración y el trabajo de aprendizaje a la vida cotidiana del alumnado.

Los diálogos se integran en esa vida cotidiana de cada uno de los participantes, casi de una forma lúdica, lo que los lleva a pensar y repensar el entorno de observación de sus propias vivencias en busca de una respuesta a la imagen que les ha estimulado y sobre la que quieren responder. Esa búsqueda produce una activación del pensamiento y un trabajo de observación consciente de la realidad y del mundo, que es donde sienta sus bases educativas como proyecto.

Yo y el mundo mediados por la fotografía a través del foto-ensayo como práctica de aula

Interpretar el mundo simbólicamente es una de las vías esenciales del aprendizaje. Aprendemos a partir de nuestra observación del mundo, desde muy pequeños, vamos forjando nuestra capacidad para establecernos en el mundo y nuestra forma de posicionarnos y ser nosotros mismos, a partir de un ejercicio de observación permanente de todo el entorno que nos rodea. La fotografía, entendida como una experiencia de aproximación al mundo con una finalidad de aprendizaje, se nos muestra como un aliado natural en nuestro proceso de integrar el mundo en nosotros de una forma mucho más consciente, reflexionada y meditada.

Como parte de este proceso de reflexión consciente del mundo, utilizando la fotografía como recurso, establecimos una práctica de aula con el alumnado del Máster de Profesorado de Educación Secundaria partiendo de una experiencia de deriva fotográfica sobre el propio entorno, para elaborar, a partir de ella, una foto ensayo reflexivo y analítico compuesto por diez fotografías propias, consecuencia de esa experiencia de deriva. La necesidad de limitar el foto-ensayo a diez fotografías, responde por una parte a forzar la capacidad de síntesis visual del alumnado que, acostumbrado a los medios digitales, en muchas ocasiones llevan a una captura indiscriminada de imágenes.

De esta forma se trabaja la búsqueda de criterios visuales a la hora de seleccionar una serie de imágenes y no otras y a reflexionar respecto a la contaminación visual producto de la elevada producción de imágenes propias que tendemos a almacenar en nuestros ordenadores y en la mayoría de los casos, olvidar para siempre en el cementerio digital de nuestros discos duros.

Otro aspecto fundamental que forma parte de esta experiencia y práctica pedagógica es la de limitar la construcción del foto ensayo a la de la práctica de una deriva fotográfica por el entorno de la ciudad, partiendo desde el mismo punto y realizada a la misma hora por cada grupo de alumnos. Esta condición que implicaba un punto de origen y un tiempo máximo de dos horas para su desarrollo permite varias cosas que suponen un proceso de reflexión y aprendizaje consciente muy elaborado. El hecho de que todas se muevan, aunque libremente, por el mismo entorno y en las mismas condiciones y horarios, nos ofrece, a partir de la narrativas y puesta en común posterior de la experiencia y de los resultados expresados en cada una de las propuestas de los foto-ensayos, diferentes visiones y perspectivas de un mismo tiempo cronológico y de lo que sucede a la vez en un entorno muy próximo, mediatizado por las miradas y la visualización de diferentes personas en ese lapso y espacio temporal y geográfico.

Este aspecto nos muestra visiones muy enriquecidas y enriquecedoras que se retroalimentan unas a otras, generando un aprendizaje compartido de distintos niveles. Por una parte, analizar las diferentes narrativas, producto de las visualidades generadas por cada alumno, confrontadas unas con otras, permite aprender no únicamente a través de la experiencia propia generada a través de la deriva de observación y análisis del entorno cotidiano sino, además, aprender a través de las diferentes miradas y narraciones construidas por todos los demás participantes, en la fase de puesta en común. Incluso en algunos casos, se dieron las circunstancias de compartir la propia experiencia de la práctica de la deriva, como una alumna que decidió convertir a su propia compañera y su experiencia de deriva fotográfica, en el motivo de su propio trabajo.

Esto generó un cruce de relaciones muy particular e intenso, cuando se expuso el resultado del trabajo de ambas, que no dejaba de ser un trabajo independiente, pero que se complementaba de una manera especial, construyendo dos narrativas visuales muy próximas entre sí, pero a la vez tremendamente dispares, tal y como somos las propias personas que convivimos, unas juntas a las otras, y construimos percepciones y construcciones del mundo muy diversas, incluso de la misma experiencia compartida.

Entre los foto ensayos que han elaborado y presentado los alumnos en esta primera fase del proyecto, y que se pueden visualizar todos ellos en la web www.culturavisual.cc en el apartado Foto Ensayos, destacan varias vías de trabajo o tendencias de construcción de relatos visuales, más allá de los ya reseñados, que denotan las diferentes formas de enfrentarse a un mismo problema que tenemos las personas y de construir relatos diferenciados,

aunque curiosamente, en muchos casos, con características comunes.

Existe en muchos de los trabajos fotográficos presentados, la necesidad de recurrir a la palabra escrita, de hecho, se muestra como una constante en gran parte de ellos, lo que nos muestra la completa dependencia que seguimos teniendo hacia el lenguaje escrito como vehículo dominante en el intercambio de significados y relatos, incluso entre alumnado especialmente entrenado y acostumbrado al ámbito de la imagen, la mayoría de ellos graduados en Bellas Artes o disciplinas afines. Se busca el apoyo en el texto escrito, que sigue siendo muy abundante en el universo visual de cualquier entorno urbano contemporáneo, para elaborar significados supuestamente más complejos, pensando que la sola imagen en sí misma resulte insuficiente o requiere de un apoyo textual.

En otras experiencias o propuestas que trabajan con el foto ensayo como recurso, se permite o se utiliza el apoyo textual, la necesidad de una explicación escrita que acompaña y complementa la narrativa visual, entendiendo que las imágenes fotográficas en sí mismas, no tienen la entidad suficiente para construir un discurso propio suficientemente inteligente. Este hecho puede deberse o bien al sobre entendimiento de la falta de recursos visuales, en el ámbito de la lectura de imágenes, y por tanto en el ámbito de la cultura visual, de los supuestos receptores de las imágenes o bien al hecho de que el autor necesita que su discurso se entienda de una manera muy concreta y no está dispuesto a dar lugar a múltiples relatos y lecturas derivadas de su trabajo, que probablemente serían mucho más enriquecedoras y provocarían aprendizajes múltiples vinculados a diferentes experiencias en el receptor.

Otro grupo de trabajos, plantea un acercamiento al microcosmos urbano, y centra su atención en el análisis de pequeños fragmentos del micro mundo de las urbes, mostrando una dimensión visual a la que no estamos acostumbrados a visualizar o interpretar, como es la de aquellos elementos minúsculos, que a través de la cámara y de las tecnologías y los objetivos macro, descontextualizamos, fragmentamos y sobredimensionamos visualmente para construir una imagen que nos permite enfrentarnos al valor de un mundo que convive y forma parte del nuestro. El relato de estos entornos construido desde el foto ensayo, nos permite cuestionarnos aspectos relativos a nuestro lugar y papel en el mundo, frente a otros mundos que habitualmente ignoramos, y se convierten en metáforas de mundos invisibles que preferimos no ver.

Algunos otros trabajos, plantean visiones más atrevidas y provocadoras y sitúan su objetivo frente a las acciones de las personas que viven y se mueven alrededor del entorno sobre el que han trabajado, integrando la vida cotidiana como elemento vivo y de acción constructor de relatos visuales en los que el alumnado reflexiona con su mirada crítica. Las problemáticas sociales presentes en la calle, desde los comercios cerrados por la crisis, a determinados anuncios vinculados a conocidas estafas a trabajos con un componente más estético o de búsqueda

de efectos plásticos y relaciones artísticas presentes en los detalles más insignificantes, son algunos otros ejemplos que podemos extraer, en esta primera aproximación al desarrollo de esta actividad académica.

Yo aprendo e interpreto el mundo visualmente para cambiar y cambiarlo

¿Cómo puede la fotografía estar al servicio de un cambio y transformación, integrada dentro de una práctica de aula? Como ya hemos mencionado, se trata de entender la fotografía como una experiencia vinculada al aprendizaje del entorno y de los demás seres humanos que nos rodean. Obviamente también es útil como un proceso de aprendizaje y de construcción identitaria de uno mismo, a partir de un ejercicio de auto observación y análisis consciente del propio yo, con relación a los demás y al entorno que habita.

Coincido plenamente en las reflexiones del profesor René Rickenmann cuando afirma, en referencia al análisis de otro proyecto que utiliza la fotografía también como un recurso didáctico y una forma de creación de conocimiento:

En este proyecto, la fotografía no es válida en sí misma, es un ámbito para el desarrollo de la experiencia de los sujetos participantes. Al mismo tiempo, y esa es una de las características del paradigma histórico-cultural, las experiencias potenciales se realizan a partir de prácticas y objetos fotográficos concretos y en situación que, como sustento a la vez material y simbólico, son las herramientas que transforman las relaciones de los sujetos con el mundo y con ellos mismos (Rickenmann, 2008:178-179).

Es decir, en todos los proyectos que hemos presentado y con los que trabajo como finalidad didáctica, la fotografía se articula como un medio al servicio de un proceso educativo de transformación, de cambio. Tanto las imágenes fotográficas producidas, el proceso de selección, análisis, discusión, discriminación, y especialmente el acto fotográfico se construyen como un discurso transformador que parten de la interpretación del mundo para su comprensión.

Pero se trata siempre de una comprensión del mundo ligada a la propia biografía tanto del que ejecuta la acción de la toma de fotografías como del que recibe, como receptor, la experiencia de la práctica fotográfica de otro. Lógicamente, la misma persona actúa también a la vez en esos dos roles cuando actúa como fotógrafo, y posteriormente como receptor de su propio trabajo. Dos vías complementarias y que se retroalimentan de forma constante.

Es decir, tanto la experiencia fotográfica como el acto de recepción, deben ser vinculados a la persona, a

su construcción identitaria, en aras de articular algún tipo de transformación personal, a partir de esa experiencia fotográfica. Su visión del mundo, de los demás y del entorno, debe ser transformado, asimilando nuevos conocimientos y generando nuevas acciones para que ese proceso transformador no se detenga. Se entiende así la fotografía, si se desarrolla como ejercicio visualizador, como acción pensante, y por tanto como ejercicio pedagógico, como un proceso dinámico y constante vehículo de transformaciones personales y en consecuencia articulador también de transformaciones sociales y de nuevas relaciones humanas.

Referencias

- Barthes, R. (2005). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, P. (2015). *El acto fotográfico y otros ensayos*. Buenos Aires: La marca editora.

Queda la palabra

Norah Barranco Martos

UNIVERSIDAD DE JAÉN

**PRIVADOS DE LIBERTAD Y POETAS
CENTRO DE ATENCIÓN INSTITUCIONAL SANDOVAL DE LIMÓN**

**“ME SONREÍA SIN PARAR,
SALUDANDO CON SUS MANOS ESPOSADAS
TRAS EL CRISTAL DEL AUTOBÚS DE LA POLICÍA PENITENCIARIA.
SUS RASGOS CARIBEÑOS EXHIBÍAN
LA SONRISA MÁS SONRISA DE TODAS LAS QUE RECUERDO.
SEÑALABA, CON UN GESTO DE SUS CEJAS,
EL LIBRO QUE YO LLEVABA ENTRE MIS MANOS.
ENTENDÍ PERFECTAMENTE SU MENSAJE: TE LO HE DEDICADO.
DESDE ESE DÍA ÉL YA NO SERÍA MÁS UN RECLUSO,
DENTRO DE ÉL HABÍA NACIDO UN POETA
Y ME HACÍA DEPOSITARIA DE ESE RECUERDO.
LA PALABRA ESCRITA LO HIZO LIBRE POR DENTRO,
YA NUNCA SERÍA EL MISMO”**

NORAH BARRANCO MARTOS

ABSTRACTT

Las repercusiones sanadoras de las Artes, en este caso la poesía, pueden no tener intenciones terapéuticas, pero aun así logran una transformación sanadora que supera las expectativas de la mera trascendencia literaria. El proceso que narro es el de los internos del Centro Penitenciario de Limón (Costa Rica) a través de su experiencia con el laboratorio de poesía del Colectivo Vertedero Satélite. Junto con este hecho en sí, destaco los elementos sanadores que acompañaron a la presentación de la Antología Poética “Cementerio de los Vivos”, producto de dicho taller y la trascendencia del mismo en los diferentes actores sociales presentes en el proceso.

PALABRAS CLAVE: POESÍA, CENTRO PENITENCIARIO, SANACIÓN, INTERNOS, ARTESANACIÓN, LIMÓN

PREAMBULO

Este capítulo está enmarcado en mi trabajo de tesis doctoral. En ella narro nueve experiencias de artesanación, entendiendo que este término no existe -hasta ahora- y que lo uso como parte de mi propia investigación, dado que define las experiencias relacionadas con la creatividad y el arte que no tienen una intención terapéutica y que, a la postre, han servido para desarrollar procesos de toma de conciencia y/o de transformación personal o social, de manera no guiada y espontánea.

Estas nuevas experiencias han sido recogidas de forma que encajan en los procesos sanadores que proponen las familias de senderos del Arbol de la Vida de la Kabala. Esta similitud sirve para dar estructura a mi trabajo de investigación artística, por la analogía entre crear un producto artístico y crear la propia vida y todo lo que ello supone en las capacidades y dones de cada persona. Pero no es ese el tema que nos ocupa, solo trato de poner en contexto la experiencia que vengo a mostrar.

LA HISTORIA

A lo largo de mi experiencia profesional, como socióloga, he tenido la oportunidad de participar en diferentes proyectos de reinserción en diferentes centros penitenciarios españoles, en todas ellas la creatividad y las artes han sido el eje fundamental de los procesos, llegando incluso a estrenar una peculiar versión de danza-teatro con “El Amor Brujo” como protagonista, en el Centro penitenciario de Albolote, en Granada (1998).

Fue esa la razón por la que en mi estancia pre-doctoral en Costa Rica tuve la oportunidad de contactar con el colectivo Vertedero Satélite. Este había llevado a cabo un “laboratorio de poesía” en el Centro de Internamiento de Limón (Caribe Sur). Un grupo de internos había recibido formación sobre los procesos literarios, pero sobretodo había recibido atención, respeto y la oportunidad de canalizar sus emociones a través de la poesía. La historia no quedó ahí, llegaron a publicar una antología poética, en la que participaron trece internos y que, gracias a la encomiable voluntad de los jóvenes que forman el equipo de Vertedero Satélite, salió de las rejas para ser presentado en un lugar público de San José (a más de tres horas de viaje) con el apoyo de la Ministra de Justicia y Paz, y con todo lo que ello supuso de trabas burocráticas y de despliegue de medidas seguridad, pero que arrojó una serie de elementos sanadores del momento en sí de dicha presentación.

Este hecho encaja a la perfección con la sanación de los sendero 4-13-22 del Arbol de la vida, pero sería demasiado extenso entrar en detalle, siendo el resumen que presento a continuación la clave de esta experiencia sanadora.

LOS ELEMENTOS DE SANACIÓN.

Comenzar por los privados de libertad sería demasiado obvio por ser los protagonistas de la acción, de modo que recuperaré el orden de esta narración para dar forma al proceso observado desde la perspectiva del artesanación

1. Los miembros de Vertedero Satélite.

1.1. Jóvenes Universitarios del Valle Central¹ que descubren que su entusiasmo tiene una posibilidad de ser canalizado a través de un/a herramienta que, previamente, para ellos ya resultó sanadora y liberadora.

1.1. El descubrimiento de las emociones que suponen estar “privado de libertad” y lo que supone en la valoración de sus propias vidas.

1.2. La eliminación de barreras internas para aceptar, sin juzgar, las circunstancias de otras personas.

1.3. La capacidad de encontrar vías dentro del Sistema para llevar a cabo la presentación del libro, junto con el empoderamiento que eso supone para no quedarse inmóviles por las trabas burocráticas.

1.4. La constatación de sus hipótesis de partida respecto a la capacidad de la palabra para canalizar las emociones desbordadas de la situaciones extremas que supone el internamiento.

1.5. La toma de conciencia de los cambios cotidianos y sanadores que ha ejercido el programa en los internos, sin que esta intervención tuviese un enfoque propiamente terapéutico en su inicial intención. No era necesario el enfoque para que los efectos catárticos del arte tuviesen su efecto

¹ El Valle Central lo comprenden las provincias de San José, Heredia, Alajuela y Cartago. Allí se concentra el mayor núcleo de población del país. Pese a tratarse de un país de poca extensión, la orografía del mismo, llena de cadenas montañosas y volcanes, hace que salir del Valle Central en cualquier dirección, implique un viaje largo y no exento de dificultades por la estructura vial del mismo, atenuada por constantes lluvias, desprendimientos y cortes de carretera.

1.6. El ejercicio, derivado del entusiasmo, de confianza en la vida y los seres humanos.

2. La Policía Penitenciaria:

2.1 El encuentro con la normalización de su duro trabajo cotidiano que, a lo largo de la sesión fueron flexibilizando sus posturas, sus caras, las armas en sus manos e incluso su posicionamiento físico.

2.2. El reconocimiento a los “*privados*”² como iguales en un contexto en el que lo importante era la obra poética, que llegaron a aplaudir y que los “homogeneizó” como oyentes, al resto de público

2.3. Pese a ello, a la hora de salir esposaron a los privados para subirlos al bus y no permitieron más que una breve despedida de sus familiares, pero hay que destacar que la permitieron pese a estar prohibido.

3. Los Organismos Oficiales presentes: (Directora del centro, Jefa de Tratamientos, Ministra de Justicia y Paz (Maria Cecilia Sánchez Romero,...)

3.1. El encuentro directo con los *privados* exento de las muestras de jerarquía, que les permitió conocer sus nombres y apellidos, además de sus sentires profundos.

3.2. La constatación de los efectos de la creatividad en el estado de ánimo de los privados, con lo que ello puede suponer en el buen funcionamiento interno de los Centros, así como en las futuras posibles reinserciones, una vez los internos estén en libertad.

3.3. La flexibilización ante el acceso de personas externas al sistema penitenciario que traten de intervenir a través de las artes y la repercusión interna y externa de dichas acciones.

4. El público:

4.1. El descubrimiento de las habituales medidas de seguridad que aplica, en lo cotidiano, por la policía penitenciaria y que vividas en carne propia en un lugar público, supuso una excepcional situación para entender la despersonalización del sistema en pos de la seguridad, ello ejerció como facilitador de la empatía con los *privados*.

² “Privados de libertad” es el término usado en Costa Rica para definir a las personas reclusas.

Pasando del impacto inicial del cacheo policial a la expectación y la complicidad

4.2. El reconocimiento mutuo entre todos los actores sociales, ministra incluida, en un contexto absolutamente diferente al habitual, en el que el protagonismo no lo tenían las sentencias si no la poesía, abrió la posibilidad a una rueda de intervenciones finales marcadas por la emotividad y el respeto a las diferencias entre seres humanos y sus circunstancias.

5. Lo medios de comunicación:

5.1. El respeto a la noticia³ en que se proyectó en la prensa fue absoluto. La repercusión mediática fue mayor de la esperada gracias a la presencia de la Ministra de Justicia y Paz (pese a que esta se situó en un lugar discreto fuera del alcance del foco mediático). No obstante la noticia tuvo gran relevancia en los medios nacionales, e incluso se enmarcó dentro de la discusión que en esos momentos se daba en el país sobre las condiciones de vida de los internos. Con lo cual la visibilidad de la normalización, y el potencial artístico de los mismos, contribuyó en la normalización de las políticas de dignificación y respeto a los Derechos Humanos que se estaban poniendo en marcha por parte del Ministerio (concretamente a través del Viceministro Marco Feoli)

6. Los internos:

6.1. La complicidad entre ellos. Teniendo en cuenta el individualismo extremo, basado en el más puro instinto de supervivencia, que implica el aislamiento en las personas privadas de libertad. Esta presentación y, sobre todo, los laboratorios poéticos supusieron para ellos el reconocimiento mutuo, a través del trabajo en equipo y de la expresión emocional, con la escritura compartida como vehículo. Salir de la soledad para identificarse en un proyecto común alejado de las monótonas condiciones carcelarias, pero sobretodo la ruptura con el aislamiento individual y la posibilidad de mejora de la calidad de vida, con lo que eso implica en las citadas circunstancias

6.2. La libertad. El recurrente tema de la libertad, tanto en los poemas, como en su propia vida. Pues bien el concepto de libertad que son capaces de expresar las personas privadas es un auténtico reconocimiento a la misma es su estado esencial y, no sólo a través de la poesía, sino también del estado que la posibilidad de recrearla internamente les supone.

³ <http://www.elmundo.cr/privados-libertad-estrenaran-libro-poesia/>

6.3. El acercamiento social. El acto de presentación supuso, en cuanto a su proyección en el ámbito de lo social, una caída de muros visibles e invisibles, una “desmitificación” de estereotipos capaz de eliminar, aunque sólo fuera durante unas horas, las limitantes etiquetas para ofrecer la posibilidad de reconocer a los seres humanos que habitan detrás de ellas.

6.4. La familia. El acercamiento a las familias a través de la humanización del acto de presentación, no tan sólo a nivel físico, sino también emocional. La oportunidad de restablecer contacto en un ambiente más normalizado que el del centro de internamiento. Pero también la oportunidad de que, después del sufrimiento causado a las mismas, pudiesen sentirse orgullosas de ellos en algún momento: en este caso al reconocerlos como poetas.

6.5. La recuperación de la dignidad. Desde mostrarse al mundo con su mejor imagen, a mostrar públicamente su trabajo, sintiéndose parte de un proyecto externo y colectivo. Lo que supuso un empoderamiento como seres humanos que, al ser tratados con absoluto respeto como tales, puso de relevancia que frente a los calvarios individuales que sus historias de vida les han acarreado, recuperaban identidad y autoestima. Una forma de autorreconocimiento frente a la alienación propia del internamiento penitenciario.

6.6. El descubrimiento del artista interior y de la escritura como cauce de expresión. La posibilidad de mostrar emociones sin el temor a mostrar vulnerabilidad, dado que en situación de aislamiento puede ser entendida -y aprovechada- como debilidad. Mostrar emociones no tan solo a través de la escritura, también de todo lo contenido y no expresado, tormento añadido al aislamiento penitenciario. Todo ello sumado a la posibilidad de tener contacto con personas que, desde fuera del sistema, les regalan un reconocimiento a la identidad propia, a la esencia humana, y tal y como ellos lo expresaban “un soplo de aire de la calle que les hacía olvidar, por una hora, donde estaban”.

ALGUNOS POEMAS DEL “CEMENTERIO DE LOS VIVOS”:

La selección de los mismos ha sido hecha para que se muestren las inquietudes de los mismos que más se reflejan en la Antología.

IGNORANTE

Corrió...

Después de que lo alcanzara el olor a plomo
se agotó su alma cayendo en un charco
que reflejaba la luz roja de su camisa blanca.

Duerme en lo profundo,

pues quiso valentía

antes de tener inteligencia.

Orlando Boniche Oporta

CONGELADOS

Atrapados en un congelador

Junto a otros que de tanto tiempo

ni se reconocen,

de carnes frescas e irreconocibles piezas grabadas,

atrapadas en un iceberg siamés

del extenso Artico miniatura.

Bayron Jirón Bolaños

CARIBE

Cálida brisa sube y baja, ritmo del calor,

piel oscura, llena de inspiración,

sale de la olla mágica, chile del picón,

que hace sazón al vapor.

Son de cada día, en el semblante calor,

esencial viento que sopla de lado a lado.

Vienes desde años, sigues sobre el paso del tiempo,

te llamas raíces, tienes tu día,

eres mundo desconocido.

Luis Alexander Rojas Brown

SUBLIME

Enamorado de tu belleza interior,

pura, como virgen,

las rosas de tu jardín te adornan

tus ojos azules color cielo en plenitud.

Te miro y me derrito ante tus brazos de algodón.

La suave brisa del viento golpea nuestro rostros sublimes,

tu carisma me inspira amar

este amor frágil que me envidia cuando está lejos.

me acurruco entre tus almohadas,

no olvido tus detalles,

la luna y los astros te admiran y hablan de ti...

Jonathan Cubillo Mora

PROYECTOS ARTÍSTICOS EDUCATIVOS COMO MODELO PEDAGÓGICO DE EMPODERAMIENTO Y CAMBIO SOCIAL: LA PERFORMANCE EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Pilar Manuela Soto Solier

Profesora Ayudante Doctora. Área de Didáctica de la Expresión Plástica

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

RESUMEN

El presente trabajo de investigación en educación artística, nace con el propósito de experimentar sobre cómo aproximar el arte contemporáneo a la docencia universitaria. En este caso, más concretamente, una aproximación entre el arte de acción o performance y el alumnado de primer curso en el Grado en Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación de Granada. El desconocimiento generalizado sobre los cambios acontecidos durante los siglos xx y xxi en el arte, muestran la falta de interés del alumnado sobre el arte contemporáneo, y por consiguiente el desconocimiento de su potencial como modelo pedagógico de empoderamiento y de cambio social. Por ello como docente, considero necesario plantear proyectos artísticos educativos dentro de la vida cotidiana educativa, basados en el arte de acción o performance-instalación, posibilitando llegar a una interacción comunicativa como proceso activo de aprendizaje interpersonal e intrapersonal, y así, poder cambiar las relaciones habituales que se tienen en un contexto determinado, con el otro y consigo mismo. Los resultados de los proyectos realizados por los futuros docentes, muestran niveles positivos en la adquisición de las competencias y habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales planteadas para fomentar el empoderamiento personal.

Palabras clave: educación inclusiva, empoderamiento, performance educativa, innovación didáctica.

Introducción

Este trabajo está dirigido fundamentalmente a reflexionar y proponer prácticas que evidencien el potencial de la Educación Artística en la adquisición de competencias sociales y cívicas fomentando el pensamiento crítico y creativo en el Grado en Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se proponen formas de expresión y comunicación reflexivas distintas a las habituales, proyectos educativos-artísticos de transformación social basados en narrativas artísticas contemporáneas como son la performance o performance-instalación artística (Larrañaga, 2001). Con este proyecto comprobamos los temas que realmente les preocupan a los alumnos/as, su actitud ante ellos y la forma de afrontarlos. Se proponen procesos de enseñanza y aprendizaje en los que se trabaja el empoderamiento personal, la sensibilización ciudadana, las habilidades sociales, intra- e interpersonales de autocontrol, autoestima y empatía hacia los demás (Golemand, 1996). El trabajo se basa en tres ejes o componentes principales, el emocional y afectivo motivacional, el cognitivo y el relacional (Rendón, 2010) desde una pedagogía activa y crítica.

Este proyecto nace del reto que plantea una sociedad que exige personas creativas, innovadoras y flexibles, pero también críticas, situación a la que consideramos que debería adaptarse el sistema educativo desde todos los niveles y en este caso el universitario. En este contexto la educación artística ofrece a los alumnos/as las habilidades se les requieren y les permiten expresarse y valorar el mundo que les rodea de una forma crítica y participar de forma activa en la construcción del conocimiento del conocimiento, y cuestionar la realidad. Se propone presentar la performance y/o performance como recurso educativo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para reflexionar, comunicar y ayudar a dar soluciones a los problemas reales de la sociedad y la cultura contemporánea.

Justificación

La complejidad de las situaciones que afrontan los futuros docentes requiere poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes y actuaciones estrechamente vinculadas a lo que Gardner (1987) denomina inteligencia intrapersonal e interpersonal, las cuales configuran el concepto de inteligencia emocional de Goleman (1996). Por otra parte, el Informe de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, de la UNESCO (2006), afirma que la educación relacional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. Este Informe describe los cuatro pilares básicos de la educación del siglo XXI, aprender a conocer y aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a ser,

para obrar con autonomía, aprender a convivir, a trabajar en proyectos comunes y a gestionar la convivencia. Todo ello hace necesario el desarrollo de habilidades sociales desde todos los espacios educativos, los formales y no formales en este caso el ámbito universitario.

Ante la necesidad del alumnado de adquirir estas habilidades dirigidas hacia el empoderamiento personal, entendiendo el empoderamiento como el proceso personal y/o colectivo de asumir el poder que todos tenemos como personas y que solamente se produce con la participación. El empoderamiento ayuda a recuperar la autoestima, la capacidad de confiar, la capacidad de pensar, hacer y decidir por nosotros mismos lo que mejor consideremos. Es un proceso de recuperación personal pero también de refuerzo en la comunidad y para la comunidad. Desde la psicología, el empoderamiento es un proceso a través del cual los individuos adquieren control sobre sus propias vidas (Rappaport, 1981, p. 15). y tiene nivel individual, organizacional y comunitario (Zimmerman, 2000).

Estas características relacionales y experienciales se identifican con las características de la performance o performance-instalación haciendo de esta una herramienta educativa afín para conseguir los objetivos propuestos en esta investigación, basándonos en tres ejes o componentes principales: el emocional, cognitivo y relacional, estos se subdividen en diferentes categorías que se trabajan en las creaciones artísticas planteadas. (Rendón, 2010)

Haciendo referencia a la educación artística, encontramos numerosos autores como, Rodrigo (2007), Aguirre (2005), Eisner (2004) o Hernández (2003) que demuestran en sus investigaciones los numerosos beneficios de las artes en la educación integral del individuo. La Educación Artística Posmoderna de Efland (2003) es la base de este trabajo, así como la pedagogía crítica o pensamiento crítico que De Bono (1991) considera igualmente importante, puntualizando en una característica que para este proyecto es crucial, el pensamiento crítico solo es una parte en el conjunto del pensamiento y no debe estar aislado de la reflexión y la creatividad, ya que la crítica irreflexiva es destructiva y no es funcional en las relaciones. Es decir, es necesaria la capacidad de pensar críticamente, junto con la correspondiente habilidad de pensar creativa y constructivamente, De Bono (1991) lo denomina pensamiento lateral, también llamado divergente.

Marco teórico

A continuación, se contextualiza teóricamente esta propuesta educativa que permite ser implementada en contextos educativos alternativos tanto fuera como dentro del aula.

Empoderamiento y performance

El término empoderamiento tiene una de sus primeras apariciones en el libro *Black empowerment. Social work with Oppressed Communities* (Solomon, 1976) como punto de partida se centra en la función que realizan los trabajadores sociales cuando estos tienen el reto de fomentar el empoderamiento personal y colectivo en la comunidad a través de experiencias cuyo objetivo principal es transformar el sentimiento de imposibilidad generado por valoraciones negativas. (Solomon, 1976, p. 19)

Según DuBois & Miley (2014), el empoderamiento tiene dos dimensiones la personal y la política, lo que implica una doble metamorfosis, la personal y la social. El empoderamiento personal o intrapersonal implica fomento de autoestima mientras el interpersonal implica cambios en las relaciones opresivas o negativas.

Creación artística y performance

Al hacer un acercamiento a las diferentes aproximaciones a la vida que los artistas han estado realizando a lo largo del siglo XX, nos sitúan, en el concepto de desmaterialización del objeto de arte. En la década de los sesenta y los setenta, las propuestas artísticas que se desarrollaban bajo ese concepto de desmaterialización, exigían materiales efímeros como el tiempo, el lenguaje, los actos, experiencias etc. A esa concepción de lo efímero, tenemos que añadir la concepción de la realidad presente, en la que se reúnen al artista, la obra y el público en un mismo momento, en el momento del proceso creativo. Este tipo de acciones artísticas happening, Fluxus, festivales, etc. que en su momento se denominaban de forma general eventos, pasaron posteriormente a utilizar el término de *performance* (Torrens, 2007, p. 11), como denominación genérica. También el término Body Art o arte del cuerpo, fue considerado otra opción dentro de la acción. En este tipo de arte, vemos como el cuerpo se convierte en un sistema de signos. El papel del artista pasa a ser de coordinación, convirtiéndose en catalizador de la acción creativa. La acción exige, una ampliación de la sensibilidad artística por parte del espectador, como nos expone Aznar (2000) en su libro *El arte de acción*:

La actitud del espectador tiene que ser de observación participante, en un oscilar continuo entre el dentro y el fuera de los sucesos: por un lado, debe atrapar empáticamente el sentido de unos acontecimientos y unos gestos específicos; por el otro, debe dar un paso atrás para situar esos significados en contextos más amplios y que así adquiera un sentido más profundo o general. (p. 8)

El entender la performance como expresión social se hace necesaria su interpretación. La performance se convierte

en un recurso pedagógico a través del cual el alumno-performer construye un mensaje experiencial e interactivo con el público, dicho mensaje no es representado sino presentado (Sánchez Arenas & Soto Solier, 2016).

La performance como recurso pedagógico necesita de la presencia y experiencia corporal para la construcción de significados. A través de estas prácticas y experiencias performativas el alumnado cuestiona la realidad, reflexión y crítica su contexto o entorno, para después poder de-construir y construir la realidad. La performance se convierte en un lenguaje pedagógico y artístico que surge en la cotidianidad del individuo, en la experiencia del día a día, convirtiendo el conflicto en oportunidad para la transformación y redefinición personal y cultural. (Vidiella, 2010)

Características de la performance

Algunas premisas o bases de lo que significa performance (Picazo, 1988; Blasco & Insúa, 2013, Ferrando, 2013) son las siguientes:

- La definición de performance incluye interacción de gestos y movimientos.
- En la performance el cuerpo es la herramienta con la cual se experimenta y en la cual se realiza la experiencia.
- En una performance el relato es predominantemente gestual.
- En la performance la comunicación trasciende a la narración.
- La performance es procesual.
- En la performance es significativa la reacción que esta provoca: espectador-performer performer-espectador.
- La performance es generadora de sentido. (Blasco & Insúa, 2013)

Estas premisas se enmarcan para el desarrollo de la performance principalmente en cinco elementos (Ferrando, 2013): el tiempo, espacio, alejamiento de la noción de representación, la presencia del cuerpo o performer y la exigencia de la idea. La performance debe de estar realizada en un espacio y tiempo determinado, un espacio en el que el artista y público interactúan, en donde la corporalidad de la práctica es el eje principal del hecho artístico y pedagógico con sentido ya que interactúan tanto del artista performance y en este caso el alumno/a-performer como el público (Sánchez Arenas & Soto Solier, 2016). La performance busca convertir, simultáneamente, al alumnado en autor y usuario del arte. El objetivo principal es provocar a la acción ya sea de emoción, rechazo, intranquilidad, inseguridad, placer, asombro, reflexión, etc.

Como recurso didáctico permite una construcción colectiva de la actividad entre el alumnado y profesorado,

provoca debates, ideas, emociones, utiliza recursos comunicativos, conceptos, imágenes, vídeos, ritmos, sonidos, etc. conocidos por el alumnado y está dirigida a cada persona para que la interprete libremente.

Educación y Performance: “Pedagogías de contacto”

Al indagar en las relaciones de la performance con la educación, debemos hacer referencia a autores que han investigado y desarrollado teorías sobre la performance y su relación con la educación (Bryant, 2006; Vidiella, 2009, 2015). Bryant (2006) propone una pedagogía de la performance, la performance como un modo de conocimiento, una estrategia que permite analizar y comprender las dinámicas sociales.

Según Vidiella (2015) la pedagogía performática o performativa, no es solamente intelectual va más allá, esta prepara el contexto en el cual los individuos van a interactuar y experimentar de forma corporal, la denomina *Pedagogía de contacto* (Vidiella, 2015):

Las Pedagogías de contacto son una comprensión pedagógica del rol de la performance como un modo de conocimiento, una estrategia analítica, una deconstrucción de las dinámicas sociales, una herramienta reflexiva, intersubjetiva y encarnada de la investigación-acción. (p. 23)

Como herramienta pedagógica, para esta autora, la performance cruza la frontera que divide la interacción entre cuerpo- mente; pensamiento-acción; conocedor-conocido; profesor-alumno; individual-colectivo; teórico-práctico, etc. La pedagogía de la performance, también incluye una reflexión sobre la performatividad, puesto que permite analizar las dinámicas sociales a través de las cuales nos constituimos. La pedagogía de la performance permitiría analizar críticamente las dinámicas sociales a través de las cuales nos constituimos mediante lo que podríamos llamar actos indocentes, pedagogías de contacto, o estéticas y políticas de experimentación, que ven en la performance un componente reproductivo-normativo y a la vez un potencial reflexivo, para deconstruir las representaciones y prácticas hegemónicas. (Vidiella, 2015)

Proyectos educativos artísticos: performance- educación

Museo de Arte Contemporáneo y educación: El Centro de Arte dos de mayo.

Las actividades de pensamiento y debate que son planteadas en *El Centro de Arte 2 de mayo*, entienden el museo como un espacio de construcción de conocimiento y parten de la especificidad del arte y cultura visual como lugares desde los que analizar aspectos de nuestra realidad y cultura contemporánea. en talleres como “Bailar el barrio

¡mi cuerpo no está donde tenía que ser!” centrado en el movimiento y el teatro contemporáneo, las niñas y los niños compartirán el proceso de creación de una pieza escénica que será presentada ante un público, buscando lo extraño e inesperado y transformándolo en material escénico.

“Les Salonnieres”

Les Salonnieres es un proyecto en el que trabajan Ester G. Cèlia Prats y Meritxell Romanos, ellas desarrollan prácticas performáticas, planteamientos de pedagogía expandida y post-feminista, utilizan el cuerpo, el juego, la subversión, el gamberrismo y la participación del público en las acciones que presentan. Entienden que el empoderamiento crítico de la realidad social no está reñido con la facultad de aprehenderla lúdicamente, para ellas la vida es un juego elevamos a una actividad colectiva mayor, lo utilizan como mecanismo para la recreación de lo social.

Educación Disruptiva de María Acaso. Fundación Telefónica.

Este es un proyecto de Innovación en el cual se plantean cuestiones referentes a metodologías de enseñanza-aprendizaje alternativas, se plantea la educación disruptiva, y en este trabajo hacemos referencia a un de sus seminarios que tiene por título “Pedagogías corporales: no pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo” En la primera sesión de la EED 2015 se aborda el tema de la necesidad de incorporar la totalidad del cuerpo como elemento central en la educación a través del movimiento, la comunicación no verbal y la performance. Por otra parte, en este trabajo también tenemos de referencia a autores como Gómez (2005) que plantea las posibilidades educativas de las performances tanto en la enseñanza secundaria como en el bachillerato, experiencia que se realiza trabajando los contenidos sobre lenguaje expresivo y el arte de acción, desde una perspectiva interdisciplinar, incluyéndola tecnología, incluyendo contenidos de edición de videos y fotografía para el desarrollo de las performances (performance-instalación).

Objetivo

El objetivo de esta investigación se centra en diseñar una actividad en base a los contenidos curriculares de la asignatura donde la performance sea la herramienta educativa para el empoderamiento, cuestionamiento y transformación de la realidad.

Método

Esta investigación plantea al futuro docente un proyecto que tiene por título *Didáctica de la performance: Empoderamiento y transformación social*. Es llevado a cabo en la asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas” Grado en Educación Primaria, Facultad

de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se enmarca en el cuarto bloque de los contenidos de la asignatura, “La creación de imágenes visuales y la creación de cultura a través de lo visual y material” determinado en la Guía Docente de dicha asignatura correspondiente al Grado en Educación Primaria, Universidad de Granada (2017/2018).

Contenidos que permiten al alumnado profundizar en las técnicas y procesos artísticos y en los conceptos performance, empoderamiento, reflexión y expresión entre otros. Herramientas para cuestionar, comunicar y transformar la realidad social y su impacto en la vida cotidiana, utilizando como herramienta didáctica la performance.

Como ya se ha expuesto anteriormente las posibilidades pedagógicas de la performance permiten la reflexión y pensamiento crítico de temas que les interesan al futuro docente, todo ello a través de la experimentación con su propio cuerpo. La creación y análisis de las performances propicia la investigación, el análisis y deconstrucción de problemas sociales que precisan soluciones reales. Para el desarrollo de este proyecto, se van a utilizar diez sesiones teórico-prácticas de 90 minutos y veinte sesiones prácticas también de 90 minutos cada una. Participan en el proyecto 40 alumnos/as y 29 alumnas de 1º curso de edades comprendidas entre 20 y 40 años. Esta asignatura es obligatoria del Grado en Educación Primaria tiene 90 horas de docencia (9 créditos), esta asignatura tiene la singularidad de que es cursada por todo el alumnado de la titulación. La investigación se centra en la adquisición de las correspondientes competencias y capacidades que podemos encontrar en la Guía Docente de la asignatura (G.D. UGR, 2018)

Diseño de la práctica y su proceso metodológico

Esta investigación cualitativa en Educación Artística (Marín, 2005, p.223) está basada en las Artes [*Art based Research*], se centra en, *mirar al sujeto-alumno/a y en la narrativa que da cuenta de su experiencia*, Eisner (1998). Se aplica un modelo cualitativo basado acción orientado hacia el cambio educativo, investigación-acción según Kemmis y MacTaggart (1988).

El presente estudio, como ya se ha expuesto, basado en esta metodología, combina en su desarrollo varios instrumentos de investigación o exploración que se pueden enmarcar en dos grupos: recursos para observar la realidad e interrogarla (Gutiérrez Pérez, 2005) y recursos para experimentar la realidad y expresar con sentido (Blasco & Insúa, 2013). El inicio de la primera sesión estuvo dedicada a responder un cuestionario de diez preguntas que están dirigidas a compilar información sobre el conocimiento de los alumnos sobre algunos conceptos u metodologías artísticas basadas en el arte contemporáneo

(performance o performance-instalación), seguidamente se procede a la explicación de la actividad, sus diferentes fases (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Planificación de la práctica

Tanto la performance como la performance-instalación artística son lenguajes totalmente nuevos para los/as alumnos/as, por lo que se proponen diferentes experiencias dirigidas a la estimulación sensorial y las habilidades narrativas-expresivas del alumnado, los lenguajes artísticos tradicionales y contemporáneos como manifestaciones particulares de construcción de conocimiento a través de la experiencia.

Diferentes prácticas y dinámicas dirigidas a la estimulación sensorial y a fomentar las habilidades expresivas y comunicativas a través de los lenguajes artísticos, visuales y plásticos como expresiones particulares de construcción de comunicación y de conocimiento.

1. Observación, análisis de obras de arte basas en performance. Algunos de los autores de referencia son: Marina Abramovic, Pilar Albarracín, Yoko-Ono, Marta Minujín, Pipilotti Rist, Nam June Paik, Wolf Vostell, J. Beuys, y G. Maciunas.

Reflexión sobre los componentes constructivo-formales como narrativo-discursivos incidiendo en emocional-motivacional, cognitivo y relacional:

¿Qué hemos observado?

¿Qué nos habrá querido decir el artista con esta obra?

¿Qué sensaciones nos ha trasmitido?, etc.

2. Factores para la elección de las obras:

- Posibilidad y recursos de la obra para generar narrativas, activas. participativas, dialogo, reflexión, habilidades de empoderamiento, etc.

- Capacidad de la obra para relacionarla con experiencias e inquietudes de los alumnos.

- Capacidad motivadora y/o provocadora de la obra.

- Posibilidad de que la obra pueda ser interpretada de diferentes formas.

3. Conceptualización y puesta en práctica de intervenciones y experiencias relacionadas con cada una de las narrativas artísticas.

4. Proceso creativo o realización de la obra artística.

5. Exposición, comunicación y auto evaluación.

En la segunda sesión se procedió a la explicación y exposición de material audiovisual con el cual indagamos en los conceptos artísticos y didácticos como performance y/o performance-instalación artística, habilidades interpersonales e intrapersonales, análisis de interrelaciones y significados de conceptos como el empoderamiento. Seguidamente comienza la iniciación en la experimentación de la performance que los alumnos o participantes pueden aplicar para realizar sus trabajos. Las siguientes sesiones se dedican al desarrollo del proceso o realización de la obra artística expuestas anteriormente. La temática sobre la que trabajan los futuros docentes nace de cuestionar la realidad, de la reflexión sobre problemas actuales que le preocupan al alumnado, problemas sobre los que de indagan y se informan, adjuntando finalmente el artículo, noticia o información original al portafolio (Artículos de periódico, informativos, redes, etc.) la información es elegida por unanimidad entre los componentes de cada uno de los grupos y es el tema de los proyectos didácticos artísticos.

Instrumentos de recogida de resultados

Los recursos que se utilizan para *explorar, cuestionar y fomentar el empoderamiento personal*, recurrimos a los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Elaboración y creación de una obra artística, una performance (performance- instalación) asumiendo el rol de investigadores activos, alumnos- performer.
- Creación y análisis de las obras artísticas o productos que conforman las partes de la creación global de la performance (performance-instalación). (Obras en las que se estudiará la capacidad tanto *constructiva-formal como narrativa-discursiva*).
- Elaboración de un portafolio con información analógica y digital documentando todas las etapas del proceso de creación e investigación artística. (Documentación analógica y digital: anotaciones diarias, fotografía, vídeo, etc.)

Entre los recursos que utilizamos para visualizar y relatar la realidad (*capacidad expresiva-relacional*) tenemos los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Investigación y compilación de documentación analógica y/o digital o audiovisual sobre las causas, características y dimensiones de problemas que preocupan al alumnado.
- Elaboración de una base de datos y documentación del proceso de investigación. Información recogida durante la observación conductual directa y visionado del material audiovisual recogido durante la actuación en los procesos creativos (Documentación analógica y digital, cuestionarios,

anotaciones de cada sesión, fotografía, vídeo, etc.) del proceso creativo artístico propuesto por los participantes.

Análisis y profundización en las particularidades de los instrumentos de recogida de resultados

- *Recursos que se utilizan para explorar, cuestionar y fomentar el empoderamiento personal*

Tenemos la elaboración de la obra artísticas y a su vez didáctica, este es el instrumento de investigación principal de este trabajo. El grupo de setenta alumnos se subdivide en nueve subgrupos de ocho alumnos cada uno exceptuando un grupo que está compuesto por 6 alumnos), por lo que realizan nueve proyectos o experiencias performativas en total. Estos proyectos didácticos-artísticos son la herramienta de investigación que nos van a permitir hacer la valoración de los procesos de trabajo de los alumnos/as, el análisis de la capacidad tanto constructiva-formal como narrativa- discursiva –(objetivo de indagación) y por otra parte nos permite evaluar la capacidad expresiva-relacional, las habilidades interpersonales e intrapersonales o de empoderamiento adquiridas por el alumnado tanto en el proceso de realización de las obra artística como en el



Figura 1. (a) y (b) Performance I. Frames de vídeo, grabación realizada durante el proceso de realización de la performance-instalación por uno de los grupos de trabajo, proyecto llevado a cabo en la Avenida de la Constitución, Granada. 2017. (Fotografías y frames de vídeo: Fuente propia).

resultado conseguido en la obra final presentada, el nivel de interrelación con los compañeros de su grupo, con el público y su experiencia personal e interpersonal.

• *Recursos que utilizamos para visualizar y relatar la realidad (capacidad expresiva-relacional)*

Para visualizar y relatar la realidad o realidades de los alumnos se plantea una investigación “participativa que se destaca, por una parte, producir conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; por otra, que la gente se empodere/ capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento”. (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 56)

Como investigador se realiza un trabajo paralelo al del alumnado, de compilación de información analógica y/o digital o audiovisual. Trabajo que comienza pasando un cuestionario que nos dé información sobre sus conocimientos previos tanto al tema que se trata como de los procesos de enseñanza aprendizajes artísticos que conocen. En el transcurso de las 30 sesiones teóricas y prácticas que se desarrollan para la elaboración de los proyectos, hay recogida de información diaria, anotaciones de las reflexiones por parte del alumnado, de los debates abiertos sobre sus trabajos y anotaciones sobre observación conductual directa. También se realizan grabaciones sobre la observación conductual directa para su posterior visionado y análisis de información (Ver Figura 1.). (Documentación analógica y digital, etc.) Este material nos aporta información del trabajo conceptual, procedimental y actitudinal del alumnado de forma individual y colaborativa.

Análisis y valoración de datos o información recogida

A continuación, procedemos al análisis y valoración de las competencias y habilidades adquiridas en el proceso de realización de los proyectos o performance educativas.

Para dar respuesta a los objetivos planteados nos centramos en el análisis de información y datos siguientes:

Como punto de partida nos interesa averiguar los temas de actualidad que les preocupan al futuro docente y que este considera que deberían abordarse mediante trabajos realizados en el contexto educativo artístico, en este caso para la creación de performance o performance-instalación (Larrañaga, 2001) artística-didáctica en el contexto universitario. Seguidamente se realiza un análisis del nivel constructivo-formal según Dondis (1985) “La sintaxis de la imagen” y el análisis narrativo-discursivo según la Retórica del lenguaje visual de Barthes (1964) de las obras realizadas por los nueve subgrupos de alumnos, lo que nos permite estudiar el trabajo desarrollado por nueve proyectos. El análisis de conjunto de los aspectos mencionados anteriormente nos va a dar los resultados para valorar cada proyecto performativo en sus diferentes

Fases del proceso creativo (Wallas 1926; Rossman 1931; Arnold 1959; De la Torre, 1984, en Ruano K. y Sánchez S., R. 2009 y Dewey, 2008): 1. *Percepción/preparación*, 2. *análisis del problema, incubación–investigación*, 4. *iluminación/inspiración, experimentación*, 5. *evaluación o valoración-verificación y tiempo de elaboración*.

Se realiza el análisis del nivel expresivo-relacional: Por una parte, se analizan los niveles de interrelación en bases a los que definen o caracterizan a la performance (Blasco & Insúa, 2013) propiciando en cada proyecto la experiencia a través de la acción. Se analizó el nivel de interacción: tanto de forma individual como grupal se analizó la interacción con el público: improvisación en la acción, nivel de interacción y efectos que se producen en el público que interactúa, etc. (Blasco & Insúa, 2013) Y por otra parte se analiza el desarrollo de habilidades interpersonal e intrapersonales, los datos que nos ofrecen la información del empoderamiento personal para ello se utiliza la escala de variables de empoderamiento creada por Zimmerman (2000) el autor establece una comparación entre los procesos y resultados que operan a nivel individual, organizacional y comunitario.

Resultados

Indagaciones sobre los temas que les preocupan a los futuros docentes

Como punto de partida en esta investigación nos interesaba averiguar los temas de actualidad que les preocupan al futuro docente en educación primaria, temas que el alumnado considera que deberían abordarse en el contexto educativo con metodologías de enseñanza aprendizaje alternativas, en este caso mediante la realización de obras performativas (performance-instalación).

Podemos comprobar en el análisis de los datos referentes a los temas que más preocupan a los futuros docentes están relacionados con los peligros que hay en las redes sociales, los medios de comunicación que tergiversan los mensajes, la alfabetización nutricional, problemas psicológicos, violencia de género, bullying, desigualdad (pobreza), adicción al móvil y temas relacionados con el género y la diversidad.

Estos temas se corresponden con problemas reales que inducen al futuro docente a cuestionar e interrogar la realidad, en esta investigación mediante proyectos artísticos. El desarrollo de las performance-instalaciones nos ha dado la posibilidad de reunir los datos, la información y documentación necesaria para conseguir los objetivos planteados. Para realizar el análisis y valoración de cada proyecto o performance se recurrió a los indicadores de evaluación que se exponen seguidamente, la valoración se realiza mediante porcentajes que se corresponden con una

puntuación mínima de 1 y la máxima de 10, esta puntuación se identifica con el nivel de logro (bajo 0-3, medio 3-7, alto 7-10) siendo finalmente ponderada mediante porcentajes (la valoración de 1 se corresponde con el nivel mínimo de adquisición de competencias o habilidades 0%, y 10 se corresponde con el nivel más elevado en la adquisición de competencias o habilidades 100%).

En la leyenda de las gráficas aparecen los títulos abreviados, los proyectos artísticos se identificarán de la siguiente forma:

- Performance 1.: Perf. 1. *Medios de In-comunicación*
- Performance 2.: Perf. 2. *Contaminación*.
- Performance 3.: Perf. 3. *Alfabetización nutricional*
- Performance 4.: Perf. 4. *Problemas psicológicos*
- Performance 5.: Perf. 5. *Adicción al móvil*
- Performance 6.: Perf. 6. *Bullying*
- Performance 7.: Perf. 7. *Desigualdad (pobreza -indigencia)*
- Performance 8.: Perf. 8. *Género-diversidad*
- Performance 9.: Perf. 9. *Peligro: Juegos y Redes*

Análisis a nivel constructivo-formal y narrativo-discursivo conjunto de los Proyectos o Performances-instalaciones

El estudio de los datos comienza realizando el análisis a nivel constructivo-formal y seguidamente el narrativo-discursivo del trabajo de cada alumno/a de forma individual, estos datos son cotejados para ser analizados en grupo y de esta forma poder hacer la valoración de cada trabajo o proyecto realizado. Se consigue una valoración precisa de las competencias y habilidades adquiridas a nivel grupal en cada una de las fases del proceso de

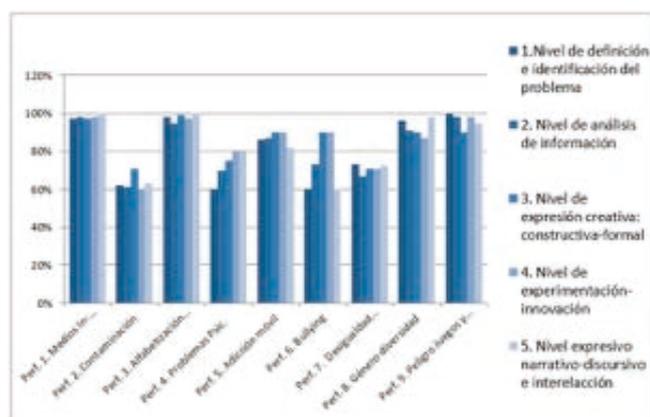


Figura 2. Análisis de resultados obtenidos. Porcentaje de los niveles de valoración de las competencias adquiridas en las cinco Fases del Proceso de creación de los nueve proyectos didácticos artísticos o performance-instalación realizados por los futuros docentes.

Retomando la Figura 2, los indicadores y niveles que se valoraron en las diferentes etapas del proceso de realización de las obras artísticas, son los siguientes:

1. *Etapas de identificación y definición del problema.*
2. *Etapas de Investigación.*
3. *Etapas de formulación. Nivel de expresión creativa: constructiva-formal.*
4. *Etapas de experimentación-innovación.*
5. *Etapas de elaboración narrativa-expresiva.*

Análisis grupal a nivel expresivo- narrativo

Para efectuar la valoración del nivel expresivo narrativo, se estudia la semiótica de las obras o performances según Barthes (1964) concretamente el nivel de las estructuras semio-narrativas, un nivel más conceptual o abstracto cuyos componentes no se presentan directamente. Los indicadores que se estudian en esta etapa son:

- a) Nivel comunicativo y narrativo.
- b) Nivel articular situaciones, anotaciones, etc.
- c) Nivel de acción que se muestra como forma de expresión. Se evalúa la capacidad de resolución de conflictos en el momento de desarrollo y presentación de la performance.

Al hacer una lectura general de los datos, se puede observar que la valoración de las diferentes fases de desarrollo de los proyectos, muestra resultados bastante satisfactorios. Dos de las performances, la Performance. 1 *Medios de In-comunicación* y Performance 3. *Alfabetización nutricional* alcanzan una valoración óptima (97%-100%) en todas las fases del proceso creativo. Seguidamente podemos visualizar como se refleja en la gráfica que otros dos proyectos, la Performance 8. *Género y diversidad* y Performance 9. *Peligros Juego y Redes* tienen una valoración alta (90%), en estos proyectos artísticos el nivel de adquisición de las competencias y habilidades también ha sido satisfactorio. Por otra parte, podemos observar en la gráfica que hay cuatro proyectos que se encuentran en un nivel medio-alto en la adquisición de habilidades y competencias (70%-85%), estas son la Performance 4. *Problemas psicológicos*, Performance 5. *Adicción al móvil*, Performance 6. *Bullying* y la Performance 7. *Desigualdad (pobreza)*. Para finalizar el análisis grupal de las fases de creación de las obras, observamos que el nivel más bajo de 60% se corresponde con la Performance 2. *Contaminación*, resultados del análisis de los datos tanto a nivel individual como grupal, no obstante, debemos puntualizar en el nivel medio de creatividad (70%) que muestran los alumnos/as aun teniendo un nivel bajo en el resto de competencias y habilidades adquiridas. Haciendo una lectura de los resultados que se traduce en un nivel de complejidad para

el alumnado alto y no se ha podido solventar, resultados expuestos por el alumnado en la memoria del proyecto que presentó al finalizar el proyecto.

Análisis grupal a nivel expresivo-relacional

Otro de los objetivos importantes de esta investigación era indagar en las competencias y habilidades expresivas y relacionales, habilidades para proponer otras formas de comunicación o relación con los demás en este caso a través de la acción, competencias directamente relacionadas con las habilidades interpersonales e intrapersonales, claves en el desarrollo de las performances por las características que las definen, en tanto que la performance o acción se abre e invade el territorio de lo común, de lo cotidiano, una Arte-Vida, genera espacios relacionales de reflexión-comunicación, una educación artística y problemas cotidianos. Estas valoraciones las podemos ver reflejadas en la Figura 3.

La estimación del nivel expresivo-relacional de las diferentes fases de los nueve proyectos realizados, esta puede comprobarse en la Figura 3. Este estudio se realiza valorando los siguientes indicadores:

- Valoración del nivel de interacción entre el futuro docente y el público.
- Nivel de expresividad e interacción cuerpo-espacio.
- Nivel de expresividad e interacción del público.
- Nivel de resolución de problemas.

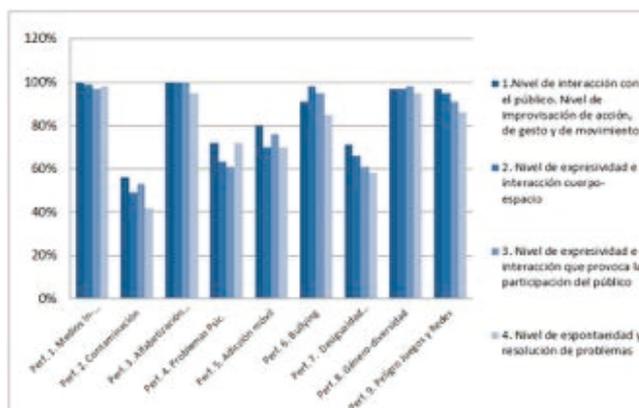


Figura 3. Análisis de resultados obtenidos. Porcentaje de los niveles de expresión-interacción que se producen en cada una de las performances instaladas artísticas realizadas por el alumnado.

Al realizar el análisis general a nivel expresivo-relacional se puede evidenciar que, de los nueve proyectos, dos de ellos consiguieron un nivel excepcional, nuevamente son los proyectos Performance 1. *Medios de In-comunicación*, Performance 3. *Alfabetización nutricional*, con una valoración del 100%, el alumnado consiguió un nivel de interacción excepcional en la performance realizada, uno

de los muchos datos estudiados que lo abalan es el número de participantes que intervinieron en estas performances que fue realizadas una en Avenida de la Constitución de Granada y otra en las zonas comunes de la facultad de Ciencias de la Educación. Seguidamente observamos en la gráfica que los niveles relacionales y expresivos de la Performance 8. *Género y diversidad*, mantiene una valoración alta (95%) correlativa con el estudio realizado de las diferentes fases del proceso de realización. En tercera posición encontramos la Performance 6. *Bullying* que se mantiene en el nivel de 85%. La Performance 9. *Peligros Juego y Redes*, aun siendo de nivel, medio-alto, descienden levemente de nivel en la valoración respecto a la realizada en las fases del proceso, al estudiar los datos recogidos, comprobamos que la performance 9. *Peligros Juego y Redes* se realizó en el espacio público, pero en un espacio de tiempo (franja horaria) en el cual el público no era muy afín a esta temática. Consecutivamente bajan los niveles de las siguientes performances: Performance 4. *Problemas psicológicos*, Performance 5 *Adicción al móvil*, Performance 7. *Desigualdad (pobreza)*, siendo la Performance 7. *Desigualdad (pobreza)* la que tiene un nivel más bajo situado entre el 56% y 65%, valoración que se desciende en comparación el primer análisis (Fases del proceso de desarrollo de la obra artística) la adquisición grupal de competencias y habilidades expresivas y relacionales tiene un componente de dificultad elevado para este grupo que desde un principio lo puso de manifiesto, aunque en el proceso de desarrollo de la obra se ha podido visualizar la evolución positiva en su actitud. Para finalizar podemos comprobar que en la Performance 2. *Contaminación*, el nivel de adquisición de competencias y habilidades expresivas y relacionales es el más bajo es sitúa entre el 40% y 46%, resultados que son justificados a través de los recursos utilizados e instrumentos de indagación utilizados y que ponen de manifiesto la incertidumbre ante una propuesta de enseñanza-aprendizaje que desconocían por completo.

Análisis de empoderamiento, a nivel personal y grupal en cada una de las performances.

Para finalizar, nos centramos en el análisis de los resultados obtenidos en base a otro de los objetivos principales de esta investigación, resultados de las indagaciones realizadas en todo el proceso de creación de las obras nos han permitido hacer el estudio de las variables para poder valorar el nivel de empoderamiento personal del futuro docente una vez se ha realizado el proceso de potenciación de estas habilidades y competencias mediante de la realización de los proyectos artísticos. En la Figura 4. se puede visualizar el nivel de las variables de ámbito individual, de ámbito organizacional y ámbito comunitario alcanzado de forma grupal en las nueve performances.

Los indicadores en los que se indaga son los siguientes:

- A nivel individual: es relevante aprender a tomar decisiones, manejar diferentes recursos y/o trabajar en equipo. El resultado práctico de trabajar en fomentar y potenciar el ámbito individual, según Zimmerman (2000), puede ser el sentimiento de control, la consciencia crítica o la conducta participativa que analizamos en este proyecto.
- El análisis del nivel organizacional puede conllevar procesos potenciadores como son, los compromisos, responsabilidades y toma de decisiones compartidas, lo que conlleva también el liderazgo compartido teniendo como resultado la potenciación de la capacidad organizacional y el manejo de recursos inusuales.
- Al analizar el nivel comunitario, los métodos potenciadores se pueden dirigir a hacer viables los recursos que ya posee la comunidad tanto de forma interna como abriendo conexiones con el exterior de esta. Los resultados se manifestarían en las asociaciones y participación activa de los miembros de la comunidad en la vida diaria. (Zimmerman, 2000, p.47).

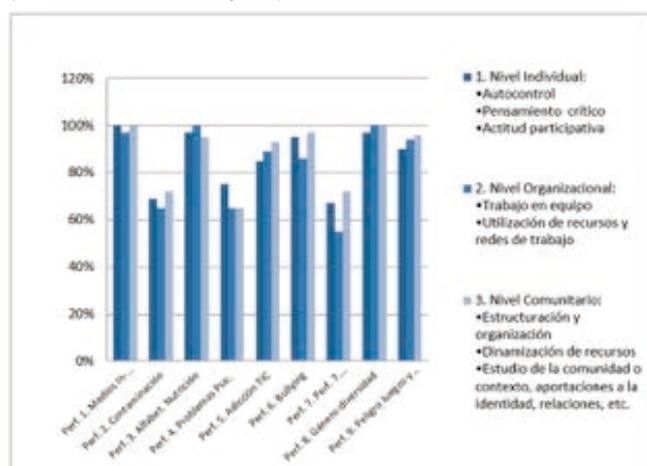


Figura 4. Análisis del nivel de las variables que nos permiten realizar la valoración de los resultados de potenciación del nivel de empoderamiento personal-grupal. Niveles de las variables de ámbito individual, organizacional, comunitario. (Zimmerman, 2000)

Uno de los retos planteados en este trabajo era que el futuro docente adquiriese un nivel de empoderamiento personal óptimo a través de un proceso de enseñanza aprendizaje basado en la performance, un lenguaje visual y plástico, pero sobre todo experiencial y emocional. Planteados y estudiados los resultados de los procesos potenciación para potenciar el empoderamiento obtenemos información relevante en la cual destacan la Performance 1. *Medios In-comunicación*; Performance 3. *Alfabetización nutricional*; Performance 8. *Género y Diversidad* y Performance 9. *Peligros Juego y Redes* consiguiendo resultados elevados en los tres niveles; individual, organizacional y comunitario. Resultados positivos para la investigación y que están documentados

tanto en la memoria de los alumnos/ as como en los vídeos grabados durante el proceso de realización de las performances. Resultados que consideramos relevantes teniendo en cuenta la complejidad que estas prácticas tienen en la primera intervención que se realiza. Durante el proceso de realización de la performance, cada alumno/a ha tomado decisiones, ha manejado recursos y trabajado en equipo con los compañeros, lo que ha posibilitado realizar una valoración de la autoestima, capacidad crítica, reconocimiento y sobre todo la libertad adquirida en el proceso creativo. A continuación, observamos que la Performance 5 *Adicción al móvil* y Performance 6. *Bullying* consiguen una valoración entre el 82% y 90%, un nivel de resultados igualmente positivo que se ve reflejado en la valoración de todo el proceso de elaboración de la performance, el alumnado muestra niveles positivos y reales de reconocimiento de autocontrol, de pensamiento crítico y actitud colaborativa en todo momento. Los futuros docentes muestran niveles positivos en el manejo de recursos, en su actitud de liderazgo plural y habilidades participativas. Al hacer una valoración general, los resultados abalan que el nivel de empoderamiento personal es positivo ya que el del 68 % del alumnado (seis grupos) han realizado performances que tienen una valoración considerable en su nivel de empoderamiento entre el 84% y el 100%. Los tres grupos de alumnos restantes que han realizado las performances: Performance 2. *Contaminación*, Performance 4. *Problemas psicológicos* y Performance 7. *Desigualdad (pobreza)*, consiguen unos resultados inferiores entre el 60% y 65% resultados que se ven reflejados en la información recogida en los instrumentos de indagación tanto de los alumnos/as como del investigador. Los datos arrojados permiten hacer una auto valoración crítica constructiva de determinadas herramientas y estrategias llevadas a cabo que deberían redefinirse según el contexto.

Discusión y conclusiones

En esta investigación el futuro docente cuestiona la realidad desde el contexto universitario a través del Arte Contemporáneo, a través de procesos de enseñanza aprendizaje basados en la performance, una herramienta educativa y de empoderamiento personal-grupal en el Grado en Educación Primaria.

Con respecto al objetivo, de diseñar una actividad en base a los contenidos curriculares de la asignatura donde la acción o experiencia performativa sea la herramienta educativa para el empoderamiento, cuestionamiento y transformación de la realidad, en los resultados de la investigación han evidenciado que el alumnado aun teniendo en un principio pleno desconocimiento sobre el significado

y las posibilidades pedagógicas de la performance, han desarrollado proyectos de un nivel conceptual, procedimental y latitudinal óptimo. En este trabajo, el alumnado ha desarrollado los proyectos o performances en base a temáticas reales actuales que les preocupan y al mismo tiempo motivan. Son proyectos arriesgados desde la perspectiva didáctica ya que la metodología no es la habitual. Dichos proyectos se llevan a cabo en lugares inusuales fuera del aula, en los espacios comunes de la Facultad de Educación y en el espacio público de la ciudad de Granada, como la Avenida de la Constitución entre otros. En ellos el alumnado ha conseguido hacer partícipe a un público muy diverso, el futuro docente ha asumiendo el rol de investigador activo, alumno-performer, ha entendido y aplicado la performance como un instrumento de conocimiento, como una estrategia para poder analizar, reflexionar e interferir en las dinámicas sociales, la performance como una herramienta de investigación-acción en Educación Primaria. Algunos de los títulos de las performances son: *La realidad periodística a través del performance poético: un arma de combate pacífica contra los límites a la libertad de expresión; Alfabetización nutricional; Artivismo social VS Indigencias contemporáneas.*

Por otra parte, el alumnado ha mostrado su capacidad tanto constructiva-formal como narrativo-discursiva para crear una obra didáctica-artística a través de la performance, esto lo justifica los datos recogidos en el análisis de los conceptos, procedimientos y recursos relacionales de los lenguajes visuales y plásticos utilizados en la realización de las obras artísticas.

Las performances desarrolladas han convertido al alumnado en autor y consumidor del arte experimentando y aprendiendo. El alumno/a-performer ha conseguido provocar las acciones de emoción, rechazo, intranquilidad, inseguridad, placer, asombro, reflexión, etc. En seis de las nueve performances se ha conseguido la creación de las condiciones que fomentan el aprendizaje significativo donde la puesta en práctica de la mediación educativa es lo que se persigue con el uso de la estrategia de exploración, conceptualización y aplicación.

Las memorias de los alumnos/as y los instrumentos de indagación utilizados nos han permitido visualizar los niveles elevados de las competencias y habilidades adquiridas de forma individual y grupal, tanto del nivel constructivo-formal como del narrativo-discursivo del alumnado. En el proyecto se han obtenido resultados cualitativos satisfactorios valorados tanto por el alumnado como por el docente, estos ponen de manifiesto el potencial de los procesos de enseñanza aprendizaje artísticos (procesos creativos) y el trabajo colaborativo, habiendo conseguido evidenciar resultados significativos tanto en la adquisición de las competencias como de las habilidades sociales y de empoderamiento basadas en una pedagogía

crítico reflexiva y creativa (De Bono, 1991; Dewey, 1989), con un nivel de motivación elevado.

Para finalizar, hacemos referencia a los resultados que se han conseguido en cuanto al desarrollo de competencias y habilidades expresivas y de interrelación positivas como el empoderamiento personal. Resultados que se ha conseguido al analizar el dossier y el material analógico y audiovisual de seguimiento del proyecto tanto del alumnado que investiga como del profesor guía- investigador. Esta información ha evidenciado el potencial pedagógico de la performance o acción, por su capacidad para abrirse e invadir el territorio de lo común, de lo cotidiano, uniendo Arte-Vida, generando espacios relacionales de reflexión-comunicación, uniendo educación artística y problemas cotidianos. El futuro docente ha aprendido a tomar decisiones, a manejar recursos, o trabajar en equipo con otras personas. El resultado operativo de una potenciación en el ámbito individual, puede ser, el sentimiento de control personal, la conciencia crítica o el comportamiento participativo.

Referencias

- Aznar, S. (2000). *El arte de acción*. San Sebastián: Nerea, S.A.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona:
- Barthes, R. (1964). *Rhétorique de l'image*. *Communications*, 4, 40–51. Retrieved from http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027
- Bryant, K. (2006). *Performance and Pedagogy*. En Madison D., Hamera J.(Ed.) *The Sage Handbook of Performance Studies*. London:Sage Publications.
- Blasco, S. & Insúa, L. (2013). Núcleo performático: experiencias pedagógicas. *Efímera Revista*, 4 (5), 24-31.
- De Bono, E. (1991). *Aprender a pensar*. España: Plaza y Janés.
- Dewey, J (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós
- Díaz-Obregón R.C. (2003). *Arte contemporáneo y educación artística: Los valores potencialmente educativos de la instalación*. Madrid: Universidad de Madrid.
- Dondis, D. (1985). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili

- Dubois, B. & Miley, K.K. (2014). *Social work: An empowering profession*. Boston: Pearson
- Efland, A. Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Ferrando, B. (2009). *El arte de la performance. Elementos de creación*. Valencia: Ediciones Mahali.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez, J. R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 17. Madrid. 115-132
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro S.L.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Larrañaga, J. (2001). *Instalaciones*. España: Nerea
- Marín, V. (Coord.). (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.
- Rendón, M. A. (2010). El desarrollo de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo. *Revista Creemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y pensamiento*. 12(4), 44-50.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rodrigo, J. (2007). Pedagogía crítica performativa como espacio de traducción entremedias. En J. R. (Ed.). *Prácticas dialógicas, intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica* (pp. 148-157). Palma de Mallorca: Fundación Es Baluard.
- Ruano K. y Sánchez Sánchez, R. (2009). *Expresión corporal y educación*. Sevilla: Wanceulen S.L
- Sánchez Arnas, B. S. & Soto Solier, P. M. (2016). Aproximación del arte de acción a la Educación Infantil. Otras formas de interrelación en el contexto educativo. *Arte Individuo y Sociedad*, 28, (2), 183-200. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n2.42952
- UNESCO (2006), *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa*.
- Vidiella, J. (2009). Escenarios y acciones para una teoría de la performance. *Zehar Performance*, 65, 106-115.
- Vidiella, J. (2010). Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización. En Damiano, G., Pereira, L., Oliveira, W. *Corporeidade e educação: tecendo sentidos*. (pp.175-202). São Paulo (Brazil): Cultura Acadêmica Editora.
- Vidiella, J. (2015). Performance y mediación: tensiones, fricciones y contactos entre prácticas performáticas y restricciones performativas. En Albarrán, J., Estella, I. (Ed.), *Llámalo performance: historia, disciplina y recepción* (pp. 95-139). Madrid: Brumaría.
- Zimmerman, P. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. En J. Rappaport & Seidman, E. (Eds.), *Handbook of Community Psychology*. Nueva York: Kluwer Academic Plenum. (p.43-64)

Artes Visuales e interdisciplinariedad en la escuela pública chilena: un territorio en disputa.

Camila Guajardo Vera¹

Patricia Quintana Figueroa²

RESUMEN

El siguiente trabajo, da cuenta de un proceso de investigación basado en la práctica pedagógica, específicamente de las Artes Visuales. Parte con el diagnóstico en relación a la función y realidad de las artes en la escuela pública chilena, y como las artes visuales de alguna u otra forma se ha visto invisibilizada bajo los conceptos neoliberales de competencia y éxito. Posterior a este diagnóstico, se trabajan los conceptos de interdisciplina y su relación con la educación como también el impacto de las Artes en la escuela, generando posibilidades educativas dentro de la institución escolar. Finalmente se promueve un dialogo entre dos proyectos basados en los conceptos anteriormente nombrados.

Palabras clave: interdisciplina, educación artística, artes visuales, proyecto pedagógico.

¹Licenciada en Artes Visuales y profesora de Artes Visuales. Estudiante de Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista, Universidad de Barcelona. Becaria Conicyt, Chile.

² Licenciada en Educación y profesora de Artes Plásticas. Estudiante de Máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista, Universidad de Barcelona. Becaria Conicyt, Chile.

Introducción y contexto

Desde finales del siglo XIX y como parte de la primera gran reforma de la *Instrucción Secundaria* en Chile, se despliegan esfuerzos por posicionar a las artes como una asignatura obligatoria para todos los niveles de la educación secundaria. Sin embargo, al ir deshilvanando la historia de la enseñanza de las artes en la escuela chilena, no podemos más que recordar aquellas antiguas disputas de hace dos siglos, respecto a cuál sería la mejor educación para el ciudadano –hoy el pueblo- y cuál para las elites. Pues, existía la urgente necesidad de enseñar a dibujar a los artesanos como parte de los requerimientos económicos industriales del país. De esta manera, sólo se consolidaron las ideas ya instaladas respecto a una mirada técnica de la misma (Gaete et al., 2007).

Ahora bien, actualmente Chile, utiliza una serie de instrumentos que intentan medir los procesos educativos, los cuales buscan dar cuenta de habilidades, procedimientos, contenidos y destrezas medidos por rúbricas estandarizadas. Sin embargo, la Educación artística no participa de ninguna prueba estandarizada (CNCA, 2016), no se estima en base a criterios estandarizados, por ello, no arroja resultados concretos, lo que conlleva a situarla al final de la pirámide jerárquica (CNCA, 2016).

Hasta ahora nada nuevo estamos planteando, porque toda la historia de esta asignatura escolar refleja esta disputa, pues aún quedan resabios importantes en la selección de los contenidos y el tratamiento metodológico que movilicen a erradicar la concepción de las artes como un mero ejercicio manual y abrir el campo que invita a relacionar la enseñanza de las artes como un área vinculada con el conocimiento, con el intelecto, los procesos mentales y no solo con las comúnmente conocidas como *manualidades* (Elliot, 1995).

En este pequeño apartado es imposible resumir la historia que ha configurado a esta asignatura escolar, a qué propósitos obedece, cuáles han sido los intereses y sentidos que se han puesto en juego. Pero, enfrentarnos a este diagnóstico supuso una demarcación en nuestro propio que hacer. Y en este escenario observamos las cuestiones que hasta ahora han guiado nuestro trabajo docente. ¿Cómo movilizar y transformar a la asignatura como profesoras de artes visuales?. Fue la pregunta dinamizadora que sostuvimos, Patricia y Camila como profesoras de artes visuales en una escuela pública de Chile.

Frente a esto, el nudo que orienta nuestra reflexión es la posibilidad de movilizar y transformar el curriculum de artes visuales en un rizoma que surge en la multiplicidad de forma. Creemos que la interdisciplinariedad nos permite penetrar en las fisuras del sistema educativo y desde allí generar posibilidades de aprendizaje.

La interdisciplina es una de las perspectivas que las nuevas bases curriculares de Artes visuales promueven como ejes en la enseñanza de esta. Desde el MINEDUC, el enfoque interdisciplinar se comprende como “la cooperación entre dos o más disciplinas, sin la fragmentación propia de lo disciplinar, para abordar un tema, objeto o problemática mediante sus métodos específicos, de modo que se enriquezcan mutuamente y desarrollen conocimientos más complejos y profundos” (Cuaderno n°3, caja de herramientas de Educación Artística, p.17). A su vez una educación que tenga cimientos en el enfoque interdisciplinar, permitirá construir un conocimiento complejo, dinámico y localizado; abordar y considerar los entornos culturales de niños, niñas y jóvenes; motivar a los y las estudiantes; desarrollar proyectos colaborativos que incluyan la participación de diferentes personas pertenecientes a una institución. (CNCA, 2016).

Es así como cada una de nosotras planteó en sus escuelas proyectos con enfoque interdisciplinar: uno en conjunto con Física, cuyos objetivos eran generar una visión curricular con enfoque interdisciplinar de las Artes y la Ciencias a través de la creación de un Laboratorio de luz en el Liceo Industrial de Valdivia, Chile; implementar un laboratorio de luz para el desarrollo de talleres artísticos-científicos con enfoque interdisciplinar.

El otro proyecto se propuso junto con Historia y Lenguaje, cuyo objetivo era valorar la memoria histórica y la relevancia de su transmisión a las nuevas generaciones por medio de representaciones musicales de alcance popular, reconociendo en la identidad de cada sujeto un espacio de recuerdo y encuentro con el otro que comparte una historia común en el Colegio Reina de Suecia, Santiago, Chile.

Ambas experiencias buscan contribuir al cambio de percepción de los estudiantes en relación a las Artes Visuales.

Impacto de las artes en la educación

Históricamente los objetivos que se le atribuyen a la educación artística son muy diversos y a menudo contradictorios. La multitud de prácticas educativas artísticas son de carácter pasajero, y en lugar de contribuir a reforzar los programas han desembocado en una maraña de enfoques dispersos con poco valor educativo (Bamford, 2009). Como plantea Bamford, para hacer frente a aquello, partimos de la tesis que “el contenido de la educación artística cambia en gran medida en función del desarrollo económico de cada país” (2009: 57), por lo que podríamos deducir que todas las buenas intenciones de rescatar a la asignatura del paradigma tecnocrático que la ha dominado se tiñe por los intereses políticos de cada cultura.

A razón de aquello es que se deben establecer los objetivos que hay detrás de las prácticas artísticas para posteriormente hablar del verdadero impacto de las artes en la educación.

Partimos de la tesis que los objetivos culturales, sociales y estéticos son los principales motivos que se plantean como justificación de la educación artística. En razón de aquello, es que estos pueden variar según el contexto en donde se desarrollen. Ya lo menciona Gaete y Miranda (2006) a propósito de las disputas de la asignatura desde tiempos pretéritos. Entonces, muchas veces nos encontramos con que “los objetivos artísticos y estéticos encuentran más eco en programas extraescolares, mientras que los programas escolares se centran más en objetivos sociales y culturales” (Bamford, 2009: 122).

En este escenario, una de las contribuciones de la educación artística es la mejora del rendimiento educativo y académico de los estudiantes y posibilita mejorar las percepciones que alumnos, padres y comunidades tienen de los centros escolares. Ya que las prácticas artísticas significativas atraviesan las dimensiones del aprendizaje del arte y contribuyen a potenciar el bienestar general de la comunidad. De esa manera se favorece el interés y curiosidad por los nuevos conocimientos y se promueve la confianza y el coraje para afrontar nuevas situaciones (Bamford, 2009: 132).

Según Bamford, “el arte posee un valor inherente, pero la idea de que el arte representa un valor por derecho propio no significa que puedan descartarse otros beneficios educativos” (2006: 126). En este sentido somos conscientes de que la educación artística interactúa constantemente con el resto de las materias.

En este punto se hace evidente resaltar la importancia del papel de la educación artística en el desarrollo comunitario y cultural y, por consiguiente, debe ocupar también un lugar importante en los planes de estudios formales, pues como ya dijimos anteriormente la educación artística se tiñe por los intereses políticos de cada región, lo que en el mejor de los casos podría traducirse en mejoras sociales, económicas y educativas en el seno de una comunidad.

En este escenario los procesos educativos artísticos favorecen de forma transversal al desarrollo de una comunidad creativa e imaginativa, en donde se tejen cuestiones que podrían definir el bienestar de la comunidad en general. Por ejemplo, “en una educación artística de calidad, la relación entre profesores y alumnos debe estar marcada por la colaboración y la confianza” (Bamford, 2009: 150), lo que apunta directamente al tipo de relación

que podrían desarrollar las personas involucradas en el proceso. Y si bien, no se trata de enseñar la imaginación, se busca “generar un entorno libre, abierto y sin voluntad de juzgar a nadie, que brinde oportunidades para explorar la imaginación” (ibíd.).

Y así podríamos seguir generando cuestiones que admitan el impacto positivo de las artes en la escuela. Pero el re pensar de estas nos invita a tomar conciencia de los variados retos de la educación artística, desde la resistencia al carácter técnico dominante de la disciplina hasta asumir que vivimos en el mundo de la información y sería absurdo negar las infinitas posibilidades de redes de conocimiento y relaciones nos ofrece la tecnología. Frente a lo dicho, las artes, como productora y consumidora de cultura visual, tienen un rol sobresaliente del cual debemos hacernos cargo, como por ejemplo el dominio de las TIC y las competencias técnicas de los programas y aplicaciones tecnológicas.

En diferentes contextos el impacto de la educación artística es transformador, porque logra transitar por procesos de aprendizaje estructuralmente diferentes de las otras disciplinas del plan de estudios, lo que conlleva a “contrarrestar la alineación de los alumnos y reforzar el entusiasmo de los profesores” (Bamford, A. 2009: 154), que tanta falta le hace a la escuela.

Enfoque Interdisciplinar: de las disciplinas en la escuela

La Educación chilena en el ámbito público, ha trabajado desde siempre en base a la división de las disciplinas dentro de la escuela. Se concibe así una autonomía de cada disciplina, la que pocas veces dialogan en torno a temáticas comunes.

Desde el discurso oficial planteado por el Ministerio de Educación, comprendemos que está forma educativa es una herencia de la escuela moderna:

Con el surgimiento de la escuela moderna, la separación disciplinar se convirtió en un modo práctico de organizar el conocimiento y los contenidos que se enseñaban. Esta organización curricular se mantiene hasta hoy en las escuelas tradicionales de Chile y gran parte del mundo. Las disciplinas son áreas del conocimiento que se distinguen por su tema de estudio. Para abordarlo crean conceptos, lenguajes, metodologías y teorías especializadas que las distinguen entre sí (CNCA, 2016, cuaderno 3 :14).

Para comenzar a comprender los procesos interdisciplinarios, trabajaremos el concepto de disciplina que plantean Pérez, Astorga, Bustamante y Castillo (2000), la cual nos delimita la idea de lo disciplinar para poder repensarlo posteriormente en enfoque interdisciplinar. La disciplina entonces se entenderá como lo siguiente:

La disciplina ha sido entendida, tradicionalmente, como una forma sistemática de pensar la realidad, desde un recorte que se hace de ella, conforme a las exigencias del método científico.

Desde esta perspectiva, en el saber científico se distinguen las disciplinas que implican: un particular objeto de estudio (lo que determina una metodología y procedimientos apropiados para su investigación), ciertos instrumentos de análisis, es decir estrategias lógicas, tipos de razonamientos y la construcción de modelos. Debe dar cuenta, además, de un nivel de integración teórica, mediante conceptos fundamentales y unificadores (2000: 324).

Bajo este marco, las escuelas chilenas tienen un funcionamiento en donde cada disciplina goza de autonomía respecto a otros campos del saber. Los docentes somos educados a partir de un área del conocimiento específico, lo que nos genera una idea de experto frente a ciertas temáticas. No obstante, con el pasar del tiempo, esta idea de experto, limita otras posibilidades pedagógicas al encerrarnos o establecernos como docentes de una sola área y que solo podríamos cumplir aquella función, sin generar otros procesos pedagógicos, educativos y de aprendizaje. A partir de esta idea, y según lo planteado por Foucault (en Pérez, et al. 2000) esta forma de concebir el campo disciplinar, genera legitimación o exclusión de los discursos sociales, y por ende se podría atribuir la disciplina como un elemento de exclusión. Nos detendremos en este punto, ya que, dentro de las disciplinas y los campos de saber perpetuados en la escuela chilena, hay algunos que tienen más poder que otros en términos discursivos. Esto es consecuencia de los sistemas evaluativos y la dinámica de competencia en la que se mueve la educación chilena, herencia de una ideología neoliberal. Entonces, las Artes visuales han quedado relegadas como una de las disciplinas discursivamente excluidas (decimos discursivamente puesto que sigue siendo una asignatura obligatoria, lo que deja entrever su importancia) frente a otras que pareciesen tener mayor importancia, y complejidad como las matemáticas o el lenguaje.

Siguiendo esta idea, la disciplina establece límites específicos para cada área. Así como también objetivos, métodos, verdades, reglas, instrumentos (Pérez, et al. 2000)

que van conformando el conjunto de la disciplina misma. Y al formular este horizonte teórico se genera la idea de verdad o posiciones verdaderas según cumple o no las exigencias que el campo disciplinar estima, volviendo así a la idea de Foucault (Ibíd.) de que la idea de lo disciplinar sigue siendo un sistema de exclusión del discurso. Si lo pensamos a nivel escolar, el trabajo aislados que llevamos a cabo como docentes, nos limita a conocer y complejizar otras áreas del saber y otras posibles propuestas pedagógicas.

En este punto se hace relevante la idea de discurso, puesto que es el que sitúa las disciplinas en distintos niveles de importancia, y el posible aislamiento entre una u otra disciplina “La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar a la disciplina en relación con las otras y en relación con los problemas que cabalgan las disciplinas” (Morín, 1997: 10).

Para Edgar Morín (1997) la disciplina se relaciona con el espectro organizacional ya que la concibe como:

“una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Si bien está englobada a través de un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella constituye, las técnicas que ella está conducida a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias” (1997: 9).

Y es aquí donde surge la tarea como docentes, el romper ese aislamiento que tienen las disciplinas, ya sea por circulación de conceptos, esquemas cognitivos o complejizaciones de propias de cada disciplina, por hipótesis, o por lo que sea que permita articular los dominios disciplinarios en un sistema teórico común (Morín, 1997). Y vemos entonces una puerta posible: el enfoque interdisciplinar en educación.

La interdisciplina como enfoque educativo

Para replantear entonces las cuestiones que nos competen como docentes de Artes Visuales, hemos de buscar salidas, posiciones y posibilidades que nos permitan generar procesos educativos relevantes en la escuela. Ya se ha nombrado la problemática que se genera al plantear la educación desde la división curricular y disciplinar y se

ha manifestado la intención de una posible solución a este aislamiento: La interdisciplina.

Como se nombra anteriormente la interdisciplina desde el Ministerio de Educación se concibe como la cooperación de dos o más disciplinas, que permiten generar en nuestros estudiantes un pensamiento complejo y profundo, eliminando el límite propio de lo disciplinar, que muchas veces genera una exclusión de algunos saberes dentro de la institución escolar.

Desde acá nos enfocamos en el área escolar, pero el concepto de interdisciplinar se aborda desde la investigación y las ciencias en todo ámbito académico.

Edgar Morín postula que “la interdisciplinariedad puede significar pura y simplemente que diferentes disciplinas se sientan en una misma mesa, en una misma asamblea [...] sin poder hacer otra cosa que afirmar cada una sus propias ideas. Pero interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica” (1997: 15).

Al respecto, Pérez, et al. comenta que “la interdisciplina lleva en su carga semántica la idea de interacción y diálogo entre disciplinas” (2000: 326). Entonces se plantea así, que no es solo la convergencia de disciplinas, sino que también la posibilidad de dialogo común que permita generar instancias de aprendizajes o investigativas de nivel complejo y superior.

Para Piaget (en Pérez, et al. 2000) la interdisciplinariedad está definida “como la interacción que produce intercambios mutuamente enriquecedores por cuanto las disciplinas que interactúan van paulatinamente transformándose”. Es entonces que se vuelve a plantear que no es solo una convergencia, sino que además es la interacción y la comprensión de los temas comunes que permiten la unión.

Finalmente la idea del enfoque interdisciplinar, es importante señalar lo que menciona Ander Egg (Pérez, et al. 2000) que plantea la relevancia de la competencia en la disciplina propia y un cierto conocimiento de las otras disciplinas, esto es porque la interacción o cruzamiento entre disciplinas, exige que cada uno de los que intervenga cuente con aquellas competencias para generar acontecimientos realmente profundos y complejos.

Del proyecto interdisciplinario: Reflexiones a partir de los proyectos

El caso de una escuela en Santiago de Chile

El proyecto titulado “Diarios de Memorias” se propuso junto con Historia y Lenguaje, el objetivo consistía en valorar la memoria histórica y la relevancia de su transmisión a las nuevas generaciones por medio de representaciones musicales de alcance popular, reconociendo en la identidad de cada sujeto un espacio de recuerdo y encuentro con el otro que comparte una historia común en el Colegio Reina de Suecia, Santiago, Chile.

En términos sintéticos, “Diarios de Memorias” consistía en un ejercicio de reflexión relacional, pues se intentaba aludir a la memoria personal para visibilizar experiencias concretas de aprendizaje y trasladarlas a una reflexión consciente de la huella de esas experiencias de vida, para posteriormente reconocer la identidad individual en relación con un contexto determinado, en este caso, la escuela.

Dicho esto, creo que una manera de conocer qué es lo que configura mi trabajo docente es la capacidad de producir y participar en una relación pedagógica que me movilice a huir de las practicas dominantes y por tanto, que huya de la clasificación del otro como otro. Es por ello que el proyecto pedagógico interdisciplinario cobra sentido.

Sin lugar a dudas, el campo que el proyecto interdisciplinario concede en mi reflexión es la red relacional que moviliza la asignatura de las artes, desde la articulación de una fuerza deseante, que logra transitar en múltiples direcciones y bajo los más diversos significados (Hernández, 2011).

Esta riqueza del aprendizaje en movimiento motivó a los estudiantes a buscar y encontrar en sus propias experiencias la base de su aprendizaje y eso al ponerlo en relación con otros u otras moviliza no solo la transformación de la mirada hacia y desde la asignatura, sino que trasciende el lenguaje de los discursos y lo concretiza.

La participación en este proyecto me posibilitó un trabajo docente más justo, que intenta romper las relaciones desiguales dentro de la sala de clases, que promueven el aprendizaje reflexivo desde las artes y que desviste a la asignatura del manto del utilitarismo. En este territorio pude observar cambios significativos con respecto a las relaciones entre mis pares, con mis estudiantes e incluso con los mismos espacios que la escuela disponía para la visibilización de las artes en ese lugar.

Aprender en la planificación y desarrollo de un proyecto interdisciplinario accede a un replanteamiento personal y por ende profesional, ya que no solo incomoda la posición del docente, sino que también al o la estudiante, a

los pares, directivos e incluso, madres, padres y tutores de los y las jóvenes.

En consecuencia, el proyecto interdisciplinario cede la movilización de todas y todos los que nos relacionamos en él, configurando de esa manera nuevas formas de aprender que van más allá del posicionamiento de la asignatura, logrando desestructurar los discursos dominantes en la escuela.

El caso de un Liceo en Valdivia, Chile.

El Liceo Industrial de Valdivia, tiene como objetivo formar técnicos de nivel medio en las áreas de mecánica, construcción y electricidad. La Educación Técnica tiene por objetivo preparar la fuerza de trabajo calificada de nivel medio que se requieren para el desarrollo de planes económicos y sociales del país. Es importante señalar que, en particular, quienes cursan la Educación Técnico Profesional provienen de los quintiles inferiores de ingresos y reportan indicadores de logro educacional de entrada más bajos en relación aquellos que siguen la Enseñanza Media Científico Humanista (Mineduc, 2012:3-4).

Es así como la Educación Artística, se ha convertido en un trámite obligatorio, que no reporta mayor incidencia para estudiantes, cuya formación está ligada al ámbito Técnico y del trabajo, y curricularmente, los Liceos Técnicos en Chile, sólo imparten Artes hasta Segundo año Medio.

Como docente de Artes Visuales, he experimentado la situación de desmedro y desventaja en que se encuentra la asignatura, dentro de un establecimiento de estas características. Entonces ¿Qué hacer? Como mi especialidad es la fotografía, decidí conversar con la profesora de física, para ver si podíamos entablar un dialogo en torno a nuestros intereses, y por, sobre todo, una discusión en relación a la búsqueda de una educación de calidad y con principios de equidad pensando que nuestros estudiantes poseen un 84% de vulnerabilidad y que hay acciones y conocimientos que muy difícilmente estarán a su alcance. En los diálogos, encontramos un punto común: Ambas asignaturas solo duraban 2 años en la secundaria, y sólo tenían 2 horas a la semana para su aprendizaje. y de conversación en conversación llegamos a la fotografía.

Según el estudio internacional sobre el impacto de la educación artística de Anne Bamford, los nuevos medios como la fotografía y el cine solo están presentes en el 50 % de los países y se observa una fuerte concentración en los países más avanzados económicamente (2009).

Solamente, el 50% de los países consideraban estos nuevos medios, tan utilizados por nuestros y nuestras estudiantes, dentro de su malla curricular. Así decidimos trabajar en conjunto teniendo como enfoque, la interdisciplina. Dentro de nuestra propuesta didáctica, debimos considerar cómo base fundamental y guía para el desarrollo de nuevos saberes, la comprensión de la cultura visual, la cual en la era de las nuevas Tecnologías, busca no sólo formar receptores de imágenes sino también productores de sentidos y significados (Augustowsky, 2012).

Finalmente como resultado de estas reflexiones, se implementó un laboratorio de luz, cuyos objetivos son generar una nueva visión curricular con enfoque interdisciplinar de las Artes y la Ciencias a través de la creación de un Laboratorio de luz en el Liceo Industrial de Valdivia, Chile; vincular curricularmente la asignatura de Artes Visuales y Física; implementar un laboratorio de luz para el desarrollo de talleres artísticos-científicos con enfoque interdisciplinar; contribuir al cambio de percepción de los estudiantes en relación a las Artes Visuales; contribuir al proceso de comprensión de la cultura visual a través de las diversas miradas que nos plantea la interdisciplina.

Este proceso se ha llevado a cabo durante un año, donde se ha logrado dialogar entre profesoras, estudiantes y parte de la comunidad educativa en tanto la importancia de generar estos espacios de interdisciplina en las escuelas, y más aún, los liceos técnicos cuya participación en la Educación Artística es escasa. Se ha trabajado en un laboratorio oscuro realizado artesanalmente, y se ha vivido la experiencia de conocer los espacios, el territorio, la cultura a través de cámaras digitales y artesanales. Todo esto, ha logrado una simetría de ambas disciplinas, y un cambio en la percepción de las asignaturas de quienes participan del taller, valorando y visibilizando nuevamente a las Artes Visuales dentro de su proceso de formación.

Discusiones no finales

El escenario en donde las artes se posicionan responde a un espacio de múltiples posibilidades, pues aquí se tejen cuestiones que desde tiempos remotos fluyen en un devenir de contradicciones y buenas intenciones por relevar el papel de la educación artística. Por tanto, las discusiones que aquí pueden plantearse son propias de ese carácter y se presentan como preguntas que invitan a una reflexión.

¿De qué manera la enseñanza de las artes convoca a la toma de consciencia de la importancia de ella en

los programas de estudio?, ¿Cómo motivar al trabajo interdisciplinar desde la educación artística?, ¿De qué forma visibilizar los aportes de la educación artística en una comunidad?, ¿Cómo hacer partícipes de los procesos artísticos a las comunidades locales y escolares?, ¿Es la práctica artística el camino para la mejora de la enseñanza en general? Todas, preguntas que movilizan la discusión en torno al impacto de la enseñanza de las artes, pero que aún se encuentran en el plano de la buena voluntad de algunos gobiernos, que dicen manifestar interés por promover el aprendizaje colaborativo, significativo y por tanto integral de todos los miembros de las comunidades. Sin embargo, “demasiado a menudo, los sistemas educativos son simples copias de los sistemas pensados en otros países, por lo que una tarea fundamental de los educadores debe ser redefinir y remodelar sus propios programas educativos en función de los objetivos de sus países y de sus condiciones sociales, económicas, culturales y reales” (Bamford, A. 2009: 34).

El “arte” de por sí, se presenta en el curriculum escolar como un agente de considerable importancia. Pero en la práctica esta cuestión se ve empañada por la poca relevancia que desde la misma escuela se le considera. Y aunque debemos ser justos y decir que este no es el caso en todas las escuelas chilenas, sí lo es en gran mayoría. Digo esto a razón de que las políticas educativas chilenas se han estado esforzando por plantear diversos lineamientos que se alejan de la visión colonizadora de las prácticas pedagógicas y resuenan en el discurso ministerial conceptos que apuntan a la comprensión del aprendizaje de las artes como algo mucho más complejo. Desde esta perspectiva, los objetivos de aprendizaje para la asignatura se orientan a desarrollar sensibilidad estética y capacidades de reflexión y pensamiento crítico (CNCA, 2016).

Dicho esto, es difícil estar en desacuerdo con la voluntad que el discurso educativo chileno propone, en donde a partir de la lectura de las primeras líneas de los documentos oficiales de las Políticas Nacionales del Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación chileno, se presenta al o la estudiante como el centro del aprendizaje y por tanto las artes “debiesen” admitir sentido y coherencia en pos de colaborar con las estrategias de aprendizaje.

A partir de las experiencias de trabajo interdisciplinario que aquí se han presentado, la discusión se convierte en una invitación a observar las fisuras que las mismas contracciones del sistema educativo escribe, para poder generar posibilidades de aprendizaje desde la enseñanza de las artes y poner de manifiesto que la educación artística adecuada debe integrar múltiples conocimientos y experiencias artísticas.

Los “nuevos” principios de la educación artística desvinculan la adquisición de conocimientos de las disciplinas y los medios artísticos y gráficos tradicionales. Así

abren la puerta a adquirir conocimientos en el ámbito de la cultura visual, además de promover la mediación activa con otras instituciones culturales que no son necesariamente la escuela. Cada vez más los desafíos que suscita la compleja reestructuración de una educación artística aumentan. Y entonces merece la pena pensar en algunas cuestiones que podrían orientar la resistencia a la que la enseñanza de las artes debe hacer frente.

La colaboración y responsabilidad compartida de los procesos de planificación, implementación y evaluación se convierten en elementos indispensables para la reflexión de una práctica artística de calidad y, por tanto, consiente énfasis la colaboración e inclusión, en un sentido amplio.

Las discusiones generadas a partir de lo expuesto, no sólo buscan una mejora de la educación en Chile, sino que también la búsqueda de nuevas propuestas y horizontes posibles para generar espacios de aprendizajes acordes a los tiempos actuales y a los estudiantes.

La interdisciplina la hemos concebido como una posibilidad latente y puntual, que nos ha permitido dialogar en torno a múltiples posibilidades y diálogos dentro de la institución escolar, la cual hoy en día está permeada por la lógica neoliberal de la competencia y el exitismo por sobre los acontecimientos claves en nuestros estudiantes.

Es un paso que nos aproxima y nos permite avanzar en nuestros propósitos, pero que sin embargo sigue resonando a un trabajo colaborativo que no termina por acabar. Existen autores que no conciben un proceso interdisciplinar y no creen que este sea posible, o que solo abarca una línea de todo el problema. Como lo plantean Pérez (et al.2000: 329) “La complejidad del mundo real no requiere la colaboración interdisciplinaria ya que ésta sería, según los autores, una simplificación del problema. Por otra parte, implicaría el conocimiento exhaustivo de dos o más disciplinas, y en la actualidad, nadie puede dominar dos disciplinas y conservar su profundidad para asegurar el progreso científico”.

Si bien asumimos que es una problemática que se nos presenta, creo que es importante al menos discutirlo e intentarlo en la institución escolar, para afrontar los retos que se nos presentan como docentes de un área hasta ahora marginal.

Y, como puerta abierta planteamos un futuro transdisciplinar, entendiendo esto como

“fenómeno fundamentalmente metodológico. Una vez que se han elaborado los métodos, no pueden ser aislados para la investigación de un solo dominio. Éstos son de aplicabilidad muy

general y muchas veces polivalente. Son, entonces, fundamentales para la formación disciplinar y para el investigador, la transdisciplinariedad de las herramientas analíticas. Esto nos puede conducir a esperar que entre aquellos que comparten las mismas herramientas se puedan establecer interrelaciones disciplinares (Pérez, et al. 2000:329).

Finalmente, Edgar Morín plantea: “En lo que concierne a la transdisciplinariedad, se trata a menudo de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las coloca en dificultades. (1997:15).

Nos quedamos con estas concepciones para poder abrir un debate a futuro y si bien, hemos logrado establecer un discurso que supera de cierta forma a las disciplinas, estableciéndolas como asignaturas complementarias entre sí, y de igual importancia y relevancia para el proceso educativo de los estudiantes con los cuales trabajamos, este se ha quedado en ese espacio y aún no es un discurso que permea a la institución por completo. Se comprende ya que como menciona Gaete y Miranda (2006) que se ha intentado formar una idea que las reformas tendrán grandes cambios, aún no se vislumbran esos cambios, todavía no hay un discurso consensuado y establecido acerca de la interdisciplina y los currículos aún se basan en objetivos más objetivos menos, contenidos más, contenidos menos.

En fin, no es sólo la idea de ínter y de transdisciplinariedad lo que es importante. Debemos «ecologizar» las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean. Es necesario también lo metadisciplinario, el término «meta» significando superar y conservar. No se puede quebrar aquello que ha sido creado por las disciplinas; no se puede quebrar todo encierro, hay en ello el problema de la disciplina, el problema de la ciencia como el problema de la vida: es necesario que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada. En conclusión, para qué servirían todos los saberes parcelarios sino para ser confrontados, para formar una configuración respondiendo a nuestras demandas, a nuestras necesidades y a nuestros interrogantes cognitivos” (Morín, 1997:15).

Referencias

Augustowsky, G.(2012) El Arte en la enseñanza, Editorial Paidós.

Bamford, A. (2009) El factor ¡wuau!, el papel de las Artes en la Educación, Barcelona, Editorial.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016) Caja de herramientas para la Educación Artística, Santiago, MINEDUC.

Elliot, E. (1995). Educar la visión artística. Editorial Paidós, Barcelona.

Errázuriz, L. (2001) Como evaluar el Arte, Santiago, Ediciones PUC.

Gaete, M. Miranda, L (2006) Arte y Filosofía en la Escuela chilena: Entre el desarraigo y el olvido. Extraído Agosto 2015 de la página web: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122980/Desarraigo_y_Olvido.pdf?sequence=1

Ministerio de Educación (2015) Bases curriculares de 7° básico a 2° medio Artes Visuales. Extraído en agosto 2016 de la página web: www.curriculumenlineamineduc.cl

Ministerio de Educación (2012). Educación Técnica Profesional en Chile. Extraído en Septiembre 2016 de la página web:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130.DiagnOsticoEducaciOnTPCentrodeEstudiosMINEDUC.pdf>

Mora, J. Osses, S. (2012) Educación Artística para la formación integral. Complementariedad entre Cultura Visual e identidad juvenil. Revista Estudios Pedagógicos, Volumen 38, N°2. Ediciones UACH.

Morín, E (1997). Sobre la Interdisciplinariedad: Trabajo presentado en Medellín, del 24 al 28 de febrero, en el curso internacional sobre la complejidad y la transdisciplinariedad. Organizado por la Dirección de Investigaciones de la U.P.B._Uneseo, Colciencias, CNRS. Embajada Francesa y Unisalle.

Pérez, M. Astorga, J. Bustamante, P. Castillo, S (2000)
Interdisciplinariedad, discursos sociales y enseñanza media.
cuadernos nº 15, fhycs-unju.

EL TALLER DE ESCULTURA COMO CAMPO EXPANDIDO EN LA INCLUSIÓN DEL OTRO

Catalina Oliveira Mardones

Escultora, Licenciada en Artes Visuales Universidad de Chile.

Doctoranda del Programa Artes y Educación de la Universidad de Barcelona.

José Eugenio Rubilar Medina

Licenciado en Artes Plásticas, mención Escultura Universidad de Concepción.

Doctorando del Programa Artes y Educación de la Universidad de Barcelona.

RESUMEN

En este artículo recuperamos a través de la narrativa de experiencias, el sentido dialógico que implican prácticas introductorias a la concepción del volumen como elemento fundamental de la realización escultórica. El Taller, como espacio físico, se perfila como campo expandido que transgrede el límite de la sola producción de un oficio y el aprendizaje de una técnica en particular.

Una de las prácticas iniciales en el Taller de Escultura, es la construcción y modelado de la estructura craneal de un compañero(a) de clase. Este ejercicio, que a simple vista y en términos plásticos implica la supresión de los detalles del rostro para reconocer la distribución de los volúmenes, invita a una observación analítica del compañero(a). Para llegar al volumen final, donde existen procesos previos como el dibujo, la fotografía e incluso el tacto del rostro. Esta práctica, en tanto técnica por el oficio del modelado, también se extiende para ser inclusiva, contribuyendo a percibir con más claridad la diversidad en la que convergen concepciones de un Otro que es biológico, social y psicológico. Este proceso es recíproco, pues quien está delante también me interpela para ahondar en la exploración de espacios simbólicos, representacionales y performativos que interrogan cuerpos e identidades.

Volver a esta experiencia académica y de aprendizaje, es una invitación abierta a releer y entender la inclusión desde las colocaciones que movieron una relación de reciprocidad entre estudiantes y sus profesores, la que va más allá de la actividad formativa. Es en el Taller, donde acontece el desafío plástico y la incorporación de uno mismo hacia fuera de sí y hacia uno mismo desde fuera de sí. Nos preguntamos entonces, cómo el ejercicio escultórico de realizar un modelado en arcilla de la cabeza de un compañero, moviliza una serie

de intenciones que van más allá de la expectativa instrumental de desarrollar hábilmente un trabajo sobre rasgos, gestos y proporciones. Donde la elección del modelo no es arbitraria y no responde únicamente a las expectativas formales que se quieren reflejar. Situarse frente al modelo y explorarlo desde la mirada comienza a abrir un espacio de conocimiento: la inclusión de sí y de Otro en el Taller de Escultura.

Al modo de una bisagra, el ejercicio escultórico acerca y distancia a los(as) compañeros(as) del Taller, el que se vuelve lugar porque es vivido, en su sentido de identidad (Augé, 1992). Aquí se ensambla la voluntad del modelo por dejarse ver, quien al mismo tiempo es el hacedor del ejercicio escultórico. La inclusión del Otro deriva en un aprehender: mirar, mirarse y dejarse mirar. Ir más allá de los aspectos del mundo de 'afuera', y considerar la relevancia de aquellos objetos y hechos que se pueden crear, experimentar, o que merecen experimentarse (Hernández, 2006; Eisner, 2015). Así, se desarrolla una relación aparentemente circular, pero que en la realización de sus líneas imaginarias resulta ser algo más bien rizomático en vez de ir en una sola dirección (Deleuze & Guattari, 1977). Siendo lo cierto la posibilidad de encontrarse con el Otro, a través del cuerpo y más allá de él. Es como una recuperación que acepta un tránsito personal en lugar de un resultado establecido: la escultura como retrato. Lo que muchas veces puede incluir el desarrollo de la esperanza, pues recuperar al Otro implica creer en su potencial, una base segura que admite el sentido de sí mismo en relaciones de apoyo mutuo o colectivo. La recuperación e inclusión del Otro ve los síntomas del Otro como un continuo para la creación en lugar de una aberración, rechazando la dicotomía de lo bien y lo mal hecho.

El modelado volumétrico y estructural desde el encuentro con el compañero(a) de clase, implica "No llegar al punto de ya no decir yo, sino a ese punto en el que ya no tiene ninguna importancia decirlo o no decirlo" (Deleuze & Guattari, 1977:9). El ejercicio (no por nada es un ejercicio y no una Escultura) "en tanto imagen [esta vez en volumen, como cuerpo], no cesa de desarrollar la ley de lo Uno que deviene dos, dos que devienen cuatro (...) La lógica es la realidad espiritual del árbol-raíz." (Deleuze & Guattari, 1977:13) Por lo tanto, el ejercicio escultórico si bien comienza a partir de un trabajo 'sobre Otros', se reconfigura en un 'con Otros'. Extensión que se vuelve sobre el sentido de inclusión. Singularidades emergentes que configuran las subjetividades, (Martínez, 2014:64) tanto colectivas como individuales. Estos recorridos no son excluyentes ni en solitario, sino en compañía.

PALABRAS CLAVE: Otro, cuerpo, Taller, materia e intersubjetividad.

LINEAMIENTOS CONTEXTUALES DE LA INDAGACIÓN

En nuestras trayectorias formativas convergen, por una parte, los conocimientos técnicos, procesuales y conceptuales arraigados en la tradición disciplinar de la escultura para resolver ejecuciones materiales y formales. Por otra parte, el trabajo pedagógico desarrollado en el ámbito educativo de las artes visuales. Ambas experiencias nos han permitido repensar y explorar otras posibilidades, otros acontecimientos, otros objetos y otras zonas que son parte de la enseñanza de la escultura. Esto implica recapitular sobre nuestras experiencias y recoger el testimonio de docentes y estudiantes para releer y entender cómo nos relacionamos con los materiales, con el espacio del Taller, con nuestros propios cuerpos, con los procedimientos técnicos escultóricos y con los Otros.

En la tradición de las *Escuelas de Artes*, como parte del esquema institucionalizado de las universidades públicas chilenas, persisten asignaturas que reclaman cierta calificación en la especialidad de una disciplina, insistiendo en esa especificidad para orientar ejercicios técnicos (Martínez, 2015). En esta comunicación, proyectaremos un análisis reflexivo que proviene de dos escenarios de aprendizaje, los Talleres de escultura correspondientes a la Universidad de Chile (Santiago) y la Universidad de Concepción (Concepción, Chile).

Creemos que interactuar y convivir en el espacio físico del Taller de escultura no nos ciñe únicamente a la producción de objetos artísticos, sino que también, se extiende hacia la producción de subjetividades o incluso a las afecciones que surgen de las relaciones con la materia. Un ámbito de producción en el que las relaciones juegan un papel fundamental.

En un panorama de “mercantilización de la universidad, el capitalismo cognitivo y la producción de subjetividades mercantilistas” (Martínez, 2014:92), uno de los desafíos que plantea la educación actual no se restringe únicamente al logro de aprendizajes para que los estudiantes sean expertos en determinadas áreas del conocimiento, sino a que sean capaces de desarrollar habilidades para la interacción con Otros, reconociendo y valorando los espacios de diálogo (Hernández & Miño, 2012) que promuevan otras formas de acción, es decir, que influyan en los docentes y estudiantes para una interacción crítica en base a replanteamientos, análisis y reflexiones respecto a la transformación de la universidad.

El sentido indagatorio que mueve el presente trabajo, reconoce que las Escuelas de Arte ofrecen un escenario alternativo, amplio, diverso, inquietante y dinámico, donde estudiantes y docentes son coprotagonistas del acontecer artístico educativo, desarrollando su capacidad de agencia, su capacidad de convocatoria y su postura crítica en el actuar, contribuyendo desde lo político

y lo social para “comenzar a construir otras realidades, otras formas de sentido común, es decir, otras disposiciones espacio-temporales, otras comunidades de palabras y cosas, de formas y de significaciones” (Rancière, 2010:104).

Como escultores e investigadores en formación, nos hemos interesado en recoger las experiencias compartidas con profesores y estudiantes de la asignatura de Escultura del grado de Artes Visuales que hayan orientado y realizado el ejercicio de modelado con greda y/o arcilla de una cabeza, observando como modelo a un compañero(a) de clase. La decisión que nos llevó a involucrar, tanto a estudiantes como a docentes, no responde únicamente a nuestra cercanía con ambos roles dentro de la disciplina escultórica, sino porque que ambos actores se desenvuelven en el Taller, -espacio que también nos es cercano-, y forman parte de la trama de relaciones que allí emergen, permitiendo la concreción del ejercicio volumétrico en su complejidad. Nos referimos entonces a un espacio físico que tiene una potencialidad: el Taller de escultura. El cual se extiende como posibilitador de relaciones en el marco de un devenir social en el que la corporalidad pone sobre relieve la existencia, el reconocimiento de sí mismos(as), la relación con el Otro y los Otros.

PROPUESTA METODOLÓGICA

Conducimos esta indagación elaborando un relato abierto que en ningún momento pretende ser una verdad absoluta, ni tampoco hemos querido poner sobre la mesa resultados y evidencias para que sean replicadas. Por el contrario, nos propusimos elevar un texto intersubjetivo que se entreteteje a partir de distintas experiencias que se vinculan con las nuestras en cuanto a procesos de hacer y deshacer (Jackson & Mazzei, 2012:16). Nuestra intención es dar cuenta, indagando con un carácter narrativo y multivocal, de aquellas resonancias, inquietudes, trayectorias y miradas que se conectan con los procesos de hacer con el Otro y los Otros en el Taller de escultura. Nos posicionamos renunciando a lógicas binarias y supuestos positivistas, para tejer conocimiento de manera diferente, apelando a que, el lenguaje, el ser humano y la materia no son entidades separadas, sino que están mezcladas e imbricadas entre sí (Lather & St. Pierre, 2013:630).

Extendimos una invitación a estudiantes y profesores de las respectivas Escuelas de Arte, -las mismas en las que nos formamos como escultores-, solicitándoles que nos concedieran un relato sobre sus respectivas experiencias en el desarrollo del ejercicio de escultura en el que, con greda y/o arcilla, se modelaba estructuralmente la cabeza de un estudiante de la clase. Ubicamos sus relatos en la contingencia educativa universitaria chilena, concretamente, lo que acontece en las instancias pedagógicas en el espacio físico del Taller de Escultura. No propusimos un margen estricto respecto a los relatos solicitados, pero

planteamos sí líneas generales que pudieran evocar aquellos aspectos que considerasen relevantes a la hora de generar una reflexión sobre el ejercicio escultórico del Taller:



Ejercicio de volumen. Taller de Escultura, Universidad de Chile

“Reflexiona en torno a la relevancia de aspectos sensibles, relacionales y comunicacionales que apelan al vínculo con el material, el uso de tus manos y herramientas, la observación analítica del Otro (el modelo), tus sensaciones al encontrarte frente a Otro que hace lo mismo, el desenvolvimiento o estado de tu cuerpo y el de tus compañeros en el espacio físico del Taller (no en casa, no en solitario, sino en un Taller con los compañeros/as de Escultura)”.

Siete personas respondieron a nuestra invitación. Sin intención de instrumentalizar sus relatos, hilamos un texto en el que también se hiciera parte nuestra experiencia en el Taller, realizando un análisis que nos permita desenvolver líneas de fuga, en movimientos de pensamientos zigzagueantes que fuesen más allá de la codificación y la categorización de los discursos (Lather, 2003:639). No hace falta jerarquizar ni clasificar, para observar el movimiento simbólico y físico que implica el vínculo con la materia (arcilla/greda), con el espacio (el Taller), con el Otro (modelo) y con uno mismo (al verse en la escultura del Otro).

De lo anterior, las singularidades emergentes propias de las características sociales y las dinámicas de acción o agenciamientos que configuran las subjetividades (Martínez, 2014:64) tanto colectivas como individuales, las nuestras, como la de los docentes y estudiantes colaboradores, nos dirige a observar los acontecimientos que emergen de los relatos sobre un ejercicio de escultura y el desenvolvimiento de los cuerpos en el espacio físico del Taller repensando lo que significa conocer y saber (Lather, 2013:638). De modo que esta comunicación se alinea a la lógica de los planteamientos post-cualitativos, reconociendo la no-dualidad de los ejercicios plásticos, donde en un extremo pudiese estar el volumen bien logrado, y por el otro, el volumen que no se desenvuelve con habilidad. En

la misma línea reconocemos que la materia tiene un lugar importante en la experiencia, así como una fuerza propia que se hace parte de la red de relaciones dentro del Taller, como el indicio de un potencial vital que se encuentra cercano a nuestra consciencia (Hood & Kraele, 2017:37). Este texto emana de las expresiones y los agenciamientos de los relatos expuestos, dando especial énfasis a la autoreferencialidad de nuestros colaboradores docentes y estudiantes (St. Pierre, 2014; Lather, 2013 & Jackson & Mazzei, 2012) para pensar con la teoría instalada y extender el proceso mismo de indagación. A su vez, el tejido narrativo de esta comunicación, pretende ser un relato no-jerárquico pues no se abre camino a ninguna verdad absoluta. Nuestros propios agenciamientos (como investigadores en formación) y el de los(as) siete colaboradores(as), no se alinean a ninguna búsqueda que aspire a comprobar alguna noción o teoría naturalizada. Por el contrario, este tejido escritural se pone en movimiento desplazándose hacia zonas de encuentro donde emana lo emergente. Hemos decidido utilizar la letra cursiva para los relatos de nuestros(as) colaboradores(as) como estrategia de referencialidad ajustada a la voz de cada expresión, dando cuenta así, de la existencia de las distintas y diversas personas que son parte de esta indagación.

EL MODELADO ES RELACIONAL: yo, tú, la materia y nosotros(as) en el Taller.



Ejercicio de volumen. Taller de Escultura, Universidad de Concepción

La ejecución de una cabeza a partir del modelado en greda y/o arcilla observando un modelo, no puede leerse restringidamente como un ejercicio de despliegues contemplativos, sino como la puesta en escena de una compleja red de relaciones donde conviven e interactúan cuerpos, objetos y espacio. Esto no quiere decir que a las cosas no humanas se les asignen características humanas, más bien se trata de reconocer en los materiales, herramientas, objetos y cosas, la naturaleza alusiva a la materialidad (Hood & Kraehe, 2017:34). Ya no a la materia como desprendida de ‘responsabilidad’ en la red de relaciones, ya no eludiendo su agencia.

José Miguel: (...) resolvieron con total competencia el encargo, ocupando barro de la comuna de Penco, procesada por el conocido alfarero José Santos. Renata realizó a mano su propia esteca de alambre; utilizó de modelo a su compañera Lilian, acomodó y niveló con barro la base de madera sobre la que modeló, realizó las texturas con sus uñas y las superficies con sus manos, en lo que podríamos llamar una ecología de recursos que surgen de la improvisación con el entorno inmediato y una serie de recomendaciones dadas en la clase.

La acción de las manos sobre el barro en el modelado no es para nada superflua, por el contrario, la mano siente y se involucra, los dedos intuyen y piensan por sí mismos. El cuerpo de quien modela se reconoce y se identifica también en el del modelo. No sólo porque existen elementos visualmente comunes en la estructuración del cráneo, sino porque toca dejarse ver y ver al Otro, de forma reiterativa perdiendo el pudor. La subjetividad se traza a través del encuentro de miradas en sintonía con/en el movimiento de las manos sobre la materia barrosa. La mirada que baja el mentón por el trabajo concentrado del escultor para ver su modelado, es corregida por el compañero que está atento al mismo punto del rostro que en breves segundos se oculta. Se elevan sensaciones y sentimientos, pudiéndose dejar ver entre conversaciones, y en la misma materia que se modela, las marcas que las manos dejan a su paso. Los gestos de los dedos hundidos en el barro revelan esa capacidad de dejar huella.

Valeria: (...) Se les plantea a los alumnos generar una representación de uno de sus compañeros, lo cual implica un contacto con el otro que difícilmente se genera en otra instancia. Cuando se les solicita “representar” los alumnos comprenden que no se les pide imitar, y que al fin y al cabo el hecho escultórico constituye una “nueva realidad” que se vuelve a presentar. Esta nueva realidad está generada a partir de la manipulación de un material dúctil como es la arcilla que se adapta y adquiere las formas que la mano creadora estime conveniente.

Este proceso de relación de cuerpos, objetos y materiales es un proceso vivo que fluye en múltiples direcciones permitiendo explorar nuevas relaciones. El cuerpo del modelo que posa no es solo un modelo para copiar, sino un cúmulo de formas construidas sobre un punto de vista subjetivo, sujeto a la perspectiva personal del Otro. Asimismo, el modelado de un retrato se alinea a lo que señala Flynn (2002) en cuanto a que, “proporciona

una observación adecuada para concluir: ¿dónde reside precisamente nuestro ‘yo’ si no dentro de los límites del propio cuerpo?” (:161).

Camila: Personalmente rescato mucho lo sensible de esta actividad, puesto que debí dar forma de un compañero a un bloque de arcilla. Tuve que conectar mi parte perceptual con la motora para así poder observar e interpretar esto por medio de un modelado.

El hecho de plantear el modelado como un ejercicio recíproco, pone de manifiesto relaciones de otredad que permiten el encuentro con la expresión de afectos, las convenciones de la interacción entre gestos y expresiones faciales, el despliegue de las apariencias, juegos sutiles de seducción y corporalidad. “Ese respeto era inducido por el hecho de querer estar lo más cerca del sujeto para no traicionarlo o para no caer en el esteticismo, intentando al mismo tiempo mantenerse alejado de él para no caer en la “foto familiar”, y así ampliar el campo.” (Berger, Berger & Favre, 2015: 33). Es un ejercicio que implica acercarse al Otro para incorporarlo, para incluirlo a uno mismo, a sí mismo. Es decir, el volumen del rostro del Otro lo incluyo en el gesto de la mano propia. El Otro se vuelve propio cuerpo, propio gesto. Mismo principio que se aplica cuando las propias manos tocan el propio cuerpo -el cráneo- para comprender con ese acto, cómo es que se distribuyen los pesos y los volúmenes dentro del rostro del Otro en comparación al de sí.

Alison: Como el ejercicio se realizaba en un taller donde lo habitaban más personas que se iban observando constantemente, nos llevó a un círculo de confianza y aceptación. Nos guió a un querernos.

José Miguel: Ella y sus compañeras superaron el temor y la frustración de resolver con las manos y se esforzaron durante largas horas en ir improvisando movimiento tras movimiento la representación de la una con la otra. En dicho proceso lo más bello y entrañable, desde mi perspectiva docente, fue la entrega total de las estudiantes a los menesteres de la tarea, olvidando el frío del galpón metálico, las distracciones de la gente alrededor, incluso el tiempo de cierre de la asignatura. Podía apreciar la pasión con la que retiraban las bolsas de plástico para retomar el modelado clase tras clases (...)

El tiempo y el espacio en los cuales se llevan a cabo los modelados añade a la asignatura de escultura un enriquecimiento reflexivo sobre las relaciones manifiestas.

Propagando significaciones que constituyen la base de la existencia individual y también colectiva. Aún en silencios, el proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante emergente.

Rodrigo: *A mi juicio este ejercicio primeramente sitúa al estudiante en un contexto colectivo, ya que su objeto de estudio es el otro, sin embargo, ese "otro" juega su mismo rol. Se genera una complicidad por que cada cual desea que el otro lo haga bien, ya que el ego, (particularmente por la edad de la mayoría de los estudiantes, 19-20 años) le impone la curiosidad de verse representado a sí mismo objetivamente desde un lugar que no soy yo.*

Es en la misma reciprocidad cuando comenzamos a "reconocernos múltiples y dependientes del 'Otro', es el inicio para comprender nuestro nuevo lugar en el mundo, conscientes de la necesidad constante de conexión con el 'Otro' y con todos los pedazos del 'sí-mismo', reconocernos rotos y reconocer la rotura ajena, aceptarla y utilizarla para avanzar" (Boj, 2009:16).

Alison: *Para comenzar debimos tomar fotografías desde diferentes ángulos, para así tener una noción tridimensional de nosotros mismos. Mediante compás y regla comenzamos a tomar medidas y proporciones que fueron plasmadas en las imágenes. La altura y ancho de nuestra cabeza, la separación de los ojos, la altura de la boca. Nos desplazamos de los cánones y trabajamos con nuestra propia realidad.*

En el encuentro, en la interacción, en la observación del Otro contemplamos el reflejo de nuestro yo, pero también tomamos conciencia de nuestra existencia, nuestra realidad. Siendo observadores de los demás, es ineludible que poseamos una cierta capacidad de conocimiento propio, advirtiendo y aceptando todo tipo de cualidades sobre uno mismo (Knapp, 1982:343). Siguiendo con lo expuesto por Boj (2009):

"Jamás nos vemos a nosotros mismos directamente, necesitamos un reflejo: el de nuestro rostro en el agua, un espejo, una cámara fotográfica, videocámara...; cualquier elemento o artilugio que nos devuelva una imagen parcial y superficial del 'yo', cara, perfil, medio cuerpo... En realidad, sólo podemos profundizar en nosotros mismos relacionándonos con el 'otro' con lo 'otro', nuestro 'sí-mismo'." (:13)

Valeria: *El ejercicio produce aperturas al ser social. He escuchado cosas como:*

-¿en serio yo soy así?

-¿tan grande tengo la nariz?

-yo no soy tan cabezón

-se parece a mí

-¿me enviarías una fotografía para poder seguir trabajando?

-¿Nos juntamos en la tarde para seguir trabajando?

Desde la interacción y el vínculo, el Yo, por un principio de inclusión, incorpora al Otro posibilitando un encuentro de expresiones corporales, emocionales, gestuales y existenciales, una aceptación incondicional que reconoce en el Otro su alteridad. Proyectamos una correspondencia mutua que permite el despliegue de relaciones convivenciales adscritas al marco de lo social. Estas experiencias establecen un tejido intersubjetivo por el cual nuestras subjetividades se relacionan. Así, sin la aceptación del Otro, no habría lugar para referirnos a lo social (Maturana, 2001:41) en el marco de la experiencia que se expande desde el Taller.

Rodrigo: *Todos estos elementos constituyen la base fundamental para otorgarle a la práctica de este ejercicio una carga simbólica, que hace de la experiencia algo más integral y cercana a la experiencia sensible y creativa del arte. Lo técnico entonces se entiende como un recurso que debe desembocar en la experiencia subjetiva.*

La apertura manifiesta en la inclusión del Otro, extiende las posibilidades de las subjetividades, pues se reconoce la existencia de experiencias que son compartidas con el Otro que está en frente.

Valeria: *El ejercicio de arcilla en que los alumnos desarrollan un modelo distal, es uno de los ejercicios más emblemáticos de la carrera de Artes Visuales. Es un ejercicio que goza de gran dificultad pero que debido a lo que como experiencia genera, resulta muy llamativo y enriquecedor para los alumnos.*

Rodrigo: *El ejercicio tuvo mucho éxito entre los estudiantes, muchos se sorprendieron de lo que eran capaces de hacer, lo que les demostró que el método técnico pasa por mirar y comprender.*

Alison: *Recuerdo que era mi primer año de universidad y estaba ansiosa en poder trabajar con arcilla. Fue mi primer acercamiento con la escultura, con poder utilizar mis manos para moldear. Sabía poco sobre la arcilla, la había visto pero nunca trabajado. Con mis compañeras conversábamos como era de complejo poder trabajar con el cuerpo (...)*

En el ejercicio del modelado el Yo se busca en el Otro, se analizan y observan los rasgos, se apropian las formas, los gestos, los volúmenes, las texturas, etc... “El rostro es una superficie: rasgos, líneas, arrugas, rostros alargados, cuadrado, triangular, el rostro es un mapa (...)” (Deleuze & Guattari, 1995:176). Se extiende una experiencia de Taller donde se descubren y recorren espacios simbólicos para interrogarnos sobre los devenires de nuestra identidad.

EL CAMPO EXPANDIDO

El espacio físico del Taller de escultura, habitado por los cuerpos de estudiantes y profesores colmados de significados intersubjetivos en una práctica concreta como el modelado, ocupa un lugar activo en la práctica social (D’Angelo, 2010).

Diego: *como el ejercicio se realizaba en un Taller donde lo habitaban más personas que se iban observando constantemente, nos llevó a un círculo de confianza y aceptación. Nos guio a un querernos.*

Si puede definirse como con identidad, en un sentido relacional e histórico, el taller es un lugar. Así, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad, ni como relacional, ni como histórico, será un no lugar (Augé, 1992). En este caso, el Taller es un lugar donde acontecen cuestiones que permiten el desarrollo de los sujetos, así como su encuentro. De modo que el Taller no es el lugar para la concreción de un encargo plástico vaciado de experiencia u otras abstracciones, el Taller es un espacio complejo mayor al de un establecimiento para el desarrollo de artes y artesanías. El “lugar puede ser cualquier cosa menos un lugar vacío. Es un lugar de situación, el lugar en el que se producirá un acontecimiento” (Berger, et. al. 2015: 17).

Camila: *Trabajar en el taller de escultura fue una experiencia enriquecedora dado que en el espacio nos aportábamos mutuamente con mis compañeros, opinando entre sí, manifestando nuestros puntos de vista respecto a cómo íbamos trabajando y prestándonos herramientas, en fin, haciendo del desarrollo de las clases un proceso ameno.*

Alison: *El taller para mí es un lugar donde aprendo con compañeros, un taller significa crecer con el otro.*

Rodrigo: *Este contexto llena de contenido los procedimientos técnicos, vinculando habilidades blandas con recursos objetivos, como la medida, la construcción de una estructura y el uso de herramientas.*

El tiempo y el espacio en los cuales se llevan a cabo los modelados añade a la asignatura de escultura un enriquecimiento reflexivo sobre las relaciones manifiestas. La experiencia del cuerpo biológico y social con la materia, con los Otros en el Taller, ese espacio habitado y posibilitador de procesos socializadores e identitarios (Auge, 1992:46) unifica escultura y existencia.

Rodrigo: *En este sentido los mejores resultados se dieron en las duplas que tenían un lazo de amistad, el compromiso y pacto para intercambiar los ejercicios terminados requerían, por lealtad, un esfuerzo adicional a los propios intereses.*

Valeria: *Lo descubres externamente pero también internamente. La observación provoca miradas, las miradas sonrisas y las sonrisas inducen diálogos que nunca se habían generado.*

Como nos aporta Krauss (2002) hablando desde la escultura como campo expandido, pero que aquí se vincula con el Taller como campo expandido. El Volumen encargado a los estudiantes y el Taller donde se desarrolla, son aspectos que se expanden para ser aquello que no siempre sabemos, pero que tiene un sentido de potencialidad, porque emergen afecciones entre los actores y los materiales, porque emergen relaciones en o desde ese lugar físico.

Rodrigo: *Ellos conocen a sus compañeros porque los han visto muchas veces, sin embargo, nunca se habían mirado.*

José Miguel: *Comprendo que, entre otras cosas, el valor de la escultura no está en el resultado que yace terminado, sino en el proceso mismo y la implicación de uno en ese sistema de actividades.*

Esta oportunidad se agita en el Taller como terreno fértil. El Taller ya no “hace lugar al cambio en nuestra experiencia evocando el modelo de evolución, de modo que el hombre que ahora es pueda ser aceptado como diferente del niño que fue una vez, viéndole simultáneamente (...) como el mismo. (...) estrategia para reducir cualquier cosa

extraña tanto en el tiempo como en el espacio, a lo que ya sabemos y somos” (Krauss, 2002:60-61). La escultura y el Taller que se expande, ya no es lo que sabemos y somos. El encargo del volumen en arcilla propone escindir de individuales al cráneo y su rostro, donde no hay aspiraciones de retrato. Por el contrario, la búsqueda es un estudio analítico del volumen y la distribución del peso en él. El volumen es el concepto fundamental en el Taller de Escultura, siendo en un sentido expandido pues no busca replicar al Otro, sino comprenderlo en su espacialidad. La categoría de escultura ha sido impulsada a cubrir semejante heterogeneidad (Krauss, 2002).

Con respecto a la práctica individual, resulta fácil ver que muchos de los artistas se han encontrado ocupando sucesivamente diferentes lugares dentro del campo expandido, (...) la experiencia del campo sugiere esta continua resituación de las propias energías (Krauss, 2002:72). Si existe un lugar en el que la búsqueda de la luz es esencial, es en el Taller (Berger, et. al. 2015). Aquí el cuerpo del escultor que busca al modelo, se mueve para ver mejor, para pillar el ángulo, para imprimir su fuerza en el barro, habitando el espacio situacionalmente.

Alison: *Con mis compañeras conversábamos como era de complejo poder trabajar con el cuerpo.*

El cuerpo se hace al espacio, que si lo comparamos con una imagen diferente pero en varios aspectos correspondiente, podemos recordar la analogía entre el cuerpo de un agricultor y el espacio en el que trabaja: “El cuerpo que se extiende o se prolonga en el lugar es (...) algo típico del trabajo de los agricultores. Por ejemplo, el campesino con el que trabajo a diario, tiene joroba de tanto agacharse para ordeñar las vacas. Pues bien, si dibujamos la curva de su espalda, nos damos cuenta de que no solo la línea trazada se asemeja a la del lomo de las vacas, sino que además su naturaleza es la misma que la curva de las montañas” (Berger, et. al. 2015:9).

Alison: *(...) ya que no solo nuestras manos trabajaban, debíamos movernos para calcular ángulos, distancias y fuerza de nuestras manos.*

Vemos entonces que la idea de campo expandido yace en dos momentos. El primero entendiendo la posibilidad expansiva de la escultura, y el segundo momento, habitando el Taller como espacio que no es lugar para únicamente producir obras de arte, sino para experimentar, para comprometerse y para ser Uno en relación con Otro.

IDEAS PARA SEGUIR MODELANDO

Nuestra indagación floreció de los relatos de docentes y estudiantes, que siendo de diferentes contextos, compartían con nosotros una experiencia práctica y reflexiva común que se perpetúa existencialmente con los lazos

hacia lo material, lo relacional y lo social. Esta trayectoria de vínculos, recapitulaciones, exploraciones y agenciamientos nos develó que el modelado de una cabeza con barro tiene mucho que decir respecto a las formas en que nos modelamos a sí mismos y con los Otros: una experiencia de entrelazamientos subjetivos para la emergencia de la intersubjetividad. Práctica situada que es posible en la medida en se encuentra en un lugar: el Taller, que goza de aquella fuerza invisible que podemos hacer cuerpo en tanto es potencia que moviliza. El Taller se expande como un intensificador de encuentros y de socialización de experiencias. Lo que resulta fascinante en la relación entre el cuerpo y el lugar es precisamente lo que se produce desde el punto de vista de los límites, si pensamos en qué es lo que los atraviesa y lo que queda al margen. Aquí, un encargo que en la letra puede resultar definido, en la acción involucra más cosas, todas aquellas que consiguieron atravesar un límite. La inclusión del Otro, eleva la conciencia sobre la disposición de los cuerpos. Es insoslayable hacer a un lado al Otro para hablar del Yo, de nosotros mismos, porque es el Otro él que va anunciando lo que somos, lo que podemos ser y lo que alcanzamos a hacer en el espacio expandido del Taller. Esas experiencias son vividas con la materia, con nuestras miradas, nuestras manos, nuestros cuerpos, nuestros agenciamientos, nuestros devenires y nuestras existencias.

REFERENCIAS

- Augé, M. (1992) Los no lugares: espacios del anonimato. Gedisa, Barcelona, España.
- Boj, L. (2009) Uno no es uno. La creación de un autorretrato. En: Gracia, E. & Gómez, B. (Eds.) El cuerpo creado: Representaciones del cuerpo en la contemporaneidad. Museo de la Universidad de Alicante, Alicante, España.
- D’Angelo, A. (2010) La experiencia de la corporalidad en imágenes. Percepción del mundo, producción de sentidos y subjetividad. *Tabula Rasa*, 13. Pp. 235-251.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977) *Rizoma*. Ed. Pre-Textos, Valencia, España.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1995) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Ed. Pre-Textos, Valencia, España.
- Eisner, E. (2015) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España.
- Berger, J., Berger, Y. & Favre, E. (2015) *Desde el taller: diálogo entre Yves y Jhon Berger con Emmanuel Favre*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- Flynn, T. (2002) *El cuerpo en la escultura*. Ed. Akal S.A., Madrid, España.

Hernández, F. (2006) Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En: Bases para un debate sobre investigación artística. Ministerio de Educación y Ciencia.

Hernández, F. & Miño, R. (2012) Indagar sobre las concepciones de los estudiantes en torno a la experiencia de aprendizaje autónomo. Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 1(1). Pp. 1-15.

Hood, E. & Kraehe, A. (2017) Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching and Learning.

Knapp, M. (1982) La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Paidós Ibérica, Barcelona, España.

Krauss, R. (2002) La escultura en el campo expandido. En Foster, H. La posmodernidad. Kairós. España P.p 59-74.

Jackson, A. & Mazzei, L. (2012) Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing data across multiple perspectives. Routledge Taylor & Francis Group, New York, USA.

Lather, P. (2013) Methodology-21: what do we do in the afterward? International Journal of Qualitative Studies in Education, 26(6). Pp. 634-645.

Lather, P. & St. Pierre, E. (2013) Post-qualitative research, International Journal of Qualitative Studies in Education, 26(6). Pp. 629-633.

Martínez, S. (2015) De la separación a la co-constitución. Encuentros entre materialidad, visualidad, objetos y disciplinas. Artnodes Revista de Arte, Ciencia y Tecnología, 15. Pp. 30-37.

Martínez, J. (2014) La universidad productora de productos: entre biopolítica y subjetividad. Ed. Universidad de la Salle, Departamento de Formación Lasallista. Bogotá, Colombia.

Maturana, Humberto (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Ed. Hachette, Barcelona, España.

Rancière, J. (2010) La imagen intolerable. En El espectador emancipado. Allogo ediciones. Pp. 89-106.

St. Pierre, E. (2014) A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry". Journal of Curriculum Theorizing, 30(2). Pp. 2-19.

Un proyecto educativo crítico y responsable con los futuros productores culturales

Idoia Marcellán Baraze

Universidad del País Vasco UPV/EHU

RESUMEN

Existe una amplia investigación que señala la importancia y omnipresencia de lo visual en la sociedad actual (Mitchell, 1995; Mirzoeff, 2003; o Walker y Chaplin 2002) y en la que se justifica y argumenta que las manifestaciones visuales son algo más que meras representaciones de la realidad. En estos y otros trabajos se remarca el hecho de que representan modelos de comportamiento, creencias o formas de socialización y que, a través de sus elaboradas estéticas, poseen además gran poder persuasivo. Así es que podemos afirmar que las artes visuales y otras producciones culturales poseen un valor formativo que en algunos entornos educativos parecen no querer ver o, cuando menos, hacerse cargo de ello. Frecuentemente, estos modelos y valores suelen ir en la dirección contraria a los propósitos formativos que intentamos desarrollar en los diversos entornos educativos. Por tanto, ¿Cómo podría revertirse este hecho en sentido positivo?

En esta comunicación se reflexiona sobre estas cuestiones y se presenta un trabajo realizado con los futuros creadores de producciones culturales pues en ellos y ellas recae también parte de la responsabilidad respecto a cómo es la iconosfera que nos envuelve. El alumnado del grado de Creación y Diseño de la facultad de Bellas Artes se embarcó en una tarea a través de la cual: por un lado, tomaron conciencia de este valor formativo de las diversas manifestaciones culturales, artísticas o no, rastrearon la génesis de los modelos de valores y comportamientos representados, estableciendo conexiones entre los distintos artefactos. Por otro, en aquellos casos en los que lo vieron oportuno y necesario, buscaron alternativas a los discursos hegemónicos y crearon nuevas propuestas. Pero sobre todo se hicieron cargo del potencial que hay en ellos y ellas para poder transformar e incidir en su entorno. Con este trabajo intentamos que tomaran posiciones críticas respecto a su futura labor como productores de artefactos que pueden incidir en la construcción social.

En última instancia, el proyecto educativo crítico y responsable que desarrollamos en el aula evidenció, una vez más, que la clave para la transformación está en adoptar perspectivas educativas críticas y en una ampliación de la mirada respecto a las producciones culturales sean artísticas

o no. Una mirada que nos permita considerarlas como algo que nos sirve para construir representaciones, versiones sobre el mundo, sobre lo que nos pasa, sentimos, pensamos, sobre nuestra experiencia. Como aquello que nos puede ayudar a dar forma, a comprender mejor esa experiencia, esos sentimientos, esas emociones desde múltiples perspectivas, discursos...etc.

Palabras llave

Comprensión crítica, producciones culturales, cultura visual, experiencia de trabajo, aprendizaje, manifestaciones culturales

Intro

Desde finales del siglo XX y con la emergencia de diversos medios de comunicación masiva así como con la multiplicación de las pantallas, han sido numerosos los autores que han ido señalando la importancia y omnipresencia de lo visual en la sociedad contemporánea (Mitchell, 1995; Mirzoeff, 2003; o Walker y Chaplin 2002 entre otros). La fotografía, el cine, la televisión y posteriormente la pantalla de las pantallas, internet, han proporcionado un sinfín de artefactos culturales audiovisuales que han hecho proliferar un predominio de las imágenes como transmisoras de información, entretenimiento y de una serie de actitudes, creencias y valores. Producciones culturales provenientes de la ‘cultura popular’ que con el brote de los estudios culturales y estudios visuales y de cultura visual empezaron a ser vistas, estudiadas y consideradas desde otros modos más complejos.

1. Las transformaciones en la mirada y en el estudio de las producciones culturales

Dadas las limitaciones de espacio no podemos más que apuntar las transformaciones que los estudios culturales, los estudios visuales y los estudios de cultura visual han propiciado tanto en el modo de considerar a las diversas producciones culturales, sean artísticas o no, como en el modo de abordarlas para su estudio. Así y a modo resumen, estos diversos estudios han propiciado:

1.1. La reivindicación de lo popular como objeto de estudio y los microrrelatos

Destacamos la aportación de los estudios culturales que, entre otras cuestiones, evidenciarán la inexistencia de una sola cultura común compartida y comenzarán a reconocer las formas culturales pertenecientes a las clases subordinadas de los centros industriales y urbanos. Una de las primeras consecuencias de este hecho va a ser el resquebrajamiento de la coherencia cultural basada en principios autoritarios y jerárquicos (Storey, 2001) y por tanto la consideración de todas las manifestaciones culturales independientemente de su categoría estética como merecedoras de estudio, desde las artes visuales hasta otras producciones culturales. Además, se adoptarán diversas perspectivas ante los textos y las prácticas culturales dando lugar a un campo interdisciplinario complejo, con diferentes aproximaciones y definiciones. No obstante coincidirán en dos ideas fundamentales: que la cultura no es un conjunto de textos y prácticas culturales fijado históricamente sino variable y que es construida. Desde los estudios culturales se reivindicará, por tanto, el estudio de la cultura popular producida activamente por los hombres y mujeres corrientes. Según cita Storey (2001) un autor como Hoggart, por ejemplo, describe la estética de

la clase trabajadora como algo que le lleva a intensificar su vida ordinaria.

Storey sintetiza que los diversos investigadores: *“Estudian textos y prácticas culturales para constituir o reconstruir las experiencias, los valores, etc. La ‘estructura del sentir’ de determinados grupos o clases o sociedades enteras, para comprender mejor las vidas de aquellos que vivieron la cultura.”* (2001:97).

Así pues, los estudios culturales abrirán las puertas al estudio de la cultura popular realizada por y para la sociedad y también a las voces, las prácticas y las identidades emergentes de las gentes africanas, asiáticas y caribeñas dispersas que hasta entonces habían sido silenciadas. Además se dará relevancia a los microrrelatos frente a las metanarrativas, en las que predominaban las voces privilegiadas de una élite cultural y poderosa.

1.2 La aportación de una dimensión política a los fenómenos culturales

Los intentos por detectar y describir la ideología (entendida como el cuerpo sistemático de ideas articulado por un grupo específico de personas) inscrita en la cultura popular van a abrir una dimensión política a estos estudios. Durante los 60’ y los 70’, como consecuencia de las aportaciones de los estudios culturales, las influencias de la antropología, la escuela de Frankfurt de filosofía, el psicoanálisis, el formalismo ruso, la semiótica etc., numerosos estudiosos empezaron a cuestionar sus disciplinas. Desde posiciones de izquierda evidenciaron el componente ideológico y político subyacente a ellas y se preguntaron su función educadora e intelectual en la reproducción de la sociedad. *“Muchos de ellos incluso eran, o se hicieron socialistas y llegaron a la conclusión de que no podían seguir siendo observadores <<neutrales/objetivos/imparciales>>, sino que tenían el deber de intervenir para contribuir a la construcción de una sociedad socialista”* (Walker, J.A. & Chaplin, S., 2002:58). Entre esas disciplinas se encuentran el arte y su historia y los estudios sobre medios de comunicación. Desde estas posiciones se concibe que los textos y las prácticas culturales están compuestos por los comportamientos y las ideas compartidas por los hombres y mujeres, los grupos y las instituciones que los producen y consumen. Así que abogarán por detectar las ideas que sustentan esas producciones y las estructuras que las configuran, en aras de desvelar las ideologías subyacentes y el poder inscrito a través de la cultura. Estos estudios, por tanto, desvelarán como el poder también se construye a partir de la cultura.

Igualmente se pone el centro de atención en indagar en por qué se cuenta la historia, más que en el cómo, y en aquél que la cuenta y en el que la consume, más que fijarse en sobre quiénes versa.

Los estudiosos señalarán cómo la producción y reproducción del espacio cultural produce y reproduce espacio social. Identificando y cuestionando estos procesos y a sus 'actores' tratarán de intervenir socialmente y transformar la realidad desde una óptica principalmente marxista.

1.3 La adopción en la investigación de una perspectiva crítica

Los investigadores, pioneros del centro de Birmingham, adoptarán las teorías críticas desarrolladas desde distintos campos del pensamiento (estética, artes, antropología, sociología y especialmente filosofía), por los intelectuales europeos de la Escuela de Frankfurt. Ello les llevará a crear un modo de mirar la realidad eminentemente revolucionario y transformador. Así que más que interpretar los textos y las prácticas culturales, tratarán de transformar el mundo y para ello también iniciarán estudios empíricos.

La aproximación al estudio de las prácticas y los textos culturales se hará poniéndolos en tela de juicio e indagando sus funciones. Para ello se crearán diversos modos de análisis; una investigación que llevará a los investigadores a resistir, discriminar (Leavis, 1930), a deconstruir (Derrida, 1987) o a indagar el quién, cuándo, dónde se dicen las cosas (Foucault, 1966). En última instancia los estudios culturales tratan de revelar, los elementos de dominación existentes en las relaciones de poder que se dan en lo económico y que inciden en el campo cultural.

1.4 El interés por el estudio de los significados y la significación de los fenómenos culturales

Desde las distintas posiciones van a indagar la composición de las estructuras que constituyen los hechos sociales. Por ejemplo, los estructuralistas, las presentarán como estructuras permanentes. Si bien Barthes (1967) precisará que hay matices en la apreciación de las estructuras y abrirá así vía al postestructuralismo, esbozando un modelo semiológico para la lectura de la cultura popular.

Así pues, mientras los estructuralistas se centran en cómo el sistema del lenguaje, y sistemas análogos al lenguaje, determinan la naturaleza de la expresión lingüística y cultural, los postestructuralistas como Foucault (1966) se preocuparán más por cómo se usa el lenguaje y cómo el lenguaje está siempre articulado con otras prácticas culturales y sociales.

Por tanto, el centro de la investigación girará de los productos a la consideración de la interacción de los sujetos con ellos y al contexto en el que se produce. Fundamentalmente se preguntarán por cuál es la relación entre las representaciones visuales y la realidad.

1.5 Una mirada interdisciplinar y transversal a las manifestaciones culturales

Desde estas perspectivas se va a ver necesaria la configuración de unos grupos de investigación interdisciplinarios para poder abordar con mayor precisión las nuevas formas de mirar y aprehender los fenómenos culturales. La propia complejidad de los textos y las prácticas culturales, constituidos por significantes auditivos, visuales e impresos, va a requerir de esta mirada transversal y un trabajo conjunto de antropólogos, sociólogos, semióticos, etnógrafos, historiadores y un largo etcétera.

Los estudios culturales abordan los fenómenos desde múltiples puntos de vista, contextualizando sociopolíticamente los fenómenos y requiriendo, por tanto, de una multiplicidad de saberes que pueden llegar a desbordar a los investigadores. Morín (2002) explica que la ruptura de los antiguos esquemas mentales que guiaban nuestra visión limitada y egocéntrica del mundo ha permitido desarrollar nuevas políticas globales basadas en el pleno respeto por la diversidad. Además, a partir de los debates generados dentro del psicoanálisis y la psicología, se irá más allá de aspectos perceptivos (Arnheim, 1969) y biológicos, para poner el acento en las cuestiones de interpretación y la apropiación que los sujetos hacen de los textos y las prácticas culturales. En consecuencia, los fenómenos y las prácticas culturales se abordarán mediante preguntas del tipo: "*¿Por qué y cómo emergieron tales sistemas? ¿Son una forma particular de ideología asociada a unas culturas o clases sociales específicas? ¿Por qué varían de época y de sociedad en sociedad?*" (Walker & Chaplin, 2002:45)

1.6 El reconocimiento del valor formativo: los estudios visuales y de cultura visual

Además de los estudios culturales y junto a un afán por dar cuenta de los modos de representar y mirar que tienen las sociedades y grupos humanos dará lugar a la aparición de los estudios visuales y a los estudios de cultura visual. La diferencia entre ambos se fundamenta básicamente en el aspecto que enfatizan; los estudios visuales se aproximan más a la transformación de la historia del arte (Mitchell, 1995; Gombrich, 1983; Hall, 1981; Moxey y otros, 1994) y de la visualidad, mientras que los de la cultura visual, el político (Mirzoeff, 1999). Para Moxey, por ejemplo, "*los estudios visuales están interesados en cómo las imágenes son prácticas culturales cuya importancia delata los valores de quienes las crearon y construyeron*" (Moxey, 2003: 191).

Ambos estudios van a revalorizar la idea de visualidad, que pasa a ser considerada como un factor articulador de la cultura moderna (Debray, 1991; McLuhan, 1972) y será entendida como un elemento cultural de primer orden. Se entenderá que, constituido por un sin fin de artefactos, desde las representaciones artísticas hasta

las mediáticas, lo visual va a ser el elemento característico de las sociedades modernas y postindustriales. Desde estas posiciones evidenciarán como cada vez más, nuestro conocimiento del mundo, nuestra experiencia de la realidad, va a depender de las representaciones mediáticas en especial y es en ellas donde más se van a fijar los estudios culturales. Enfatizarán la idea de que son generadoras de conocimiento tanto del mundo como de nosotros mismos.

Todo lo expuesto hasta ahora inevitablemente repercutirá y transformará la educación de las artes visuales como exponemos a continuación:

2. Repercusiones en la educación de las artes visuales: ampliación del objeto de estudio

En el ámbito de la Educación de las artes visuales a partir de las aportaciones de los citados estudios culturales, visuales y de la cultura visual hubo una serie de aproximaciones que constituyeron una transformación real de los fundamentos de la educación de las artes visuales; aquellas que principalmente, en lugar de ampliar el objeto de estudio a otras producciones culturales, lo reconsideraron. Son las denominadas por Clark (1996) reconstruccionistas, por ejemplo: Duncum (1997, 2001, 2003); Efland, Freedman y Stuhr (2003). Posiciones que tienen en cuenta las nuevas formas de mirar y estudiar las diversas manifestaciones culturales, lo cual repercutirá en los criterios de selección del objeto de estudio, además de propiciar una reconsideración de las prácticas educativas.

Identificamos dos ideas principales: la consideración de las imágenes mediáticas y el papel de la educación de las artes visuales ante estas imágenes.

El debate sostenido en la modernidad sobre la excelencia y complejidad conceptual, o no, de las imágenes mediáticas no tendrá lugar en las nuevas posiciones de educación artística, las que conscientes de su omnipresencia habrán de incorporarlas como objeto de estudio. Ahora bien, no se trata de hacer desaparecer del currículo las obras canónicas de la historia del arte, como algunas veces pudiera parecer, sino de concebirlas como una manifestación cultural más a sumar a las propias de la visualidad contemporánea, entre las que destacan las imágenes de los medios. En este sentido, proponen que la educación artística habrá de abarcar:

[...] desde la tradicional historia del arte a la iconografía mediática más reciente, enfatizando aquellos estudios que se relacionan con la teoría crítica, la filosofía y los discursos políticos de la formación identitaria. El objeto de la educación artística vendría a ser, entonces, «el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o la cultura visual»

(Hernández, 1997) (citado en Aguirre, 2005, p. 308).

Desde las posiciones anteriormente mencionadas se pone especial atención en alertar sobre el papel que debe cumplir la educación ante el creciente protagonismo de las imágenes generadas masivamente por los medios de difusión. De modo que, además de situar las imágenes mediáticas en el eje central de su propuesta educativa, las presentarán con otro sentido renovado, como agentes de la visualidad. Se pondrá de relieve la influencia que todas las manifestaciones culturales poseen en la construcción identitaria y en la necesidad de que, también, se trabaje desde los contextos escolares.

Son numerosos los argumentos y las razones presentadas por los teóricos e investigadores que justifican su abordaje y, una vez más, nos vemos en la necesidad de presentar una síntesis de los mismos. Así pues, los principales argumentos para trabar también con las imágenes mediáticas apuntan que:

2.1 Las imágenes son prácticas sociales.

El investigador australiano Paul Duncum en varios de sus estudios (1996, 2001) sostiene que por la «supervivencia» de la educación de las artes visuales es necesario ampliar el término de artes visuales a otra serie de imágenes de mayor proximidad a los estudiantes. Entiende que la cultura es parte integral de la vida social y considera a las imágenes (*pictures*), no como objetos en sí mismas, sino como parte de las prácticas sociales. Asume que examinando imágenes podemos determinar mucho sobre otras prácticas sociales tales como qué es celebrado socialmente, qué es lo permitido o lo silenciado. Lo explica de este modo:

[...] las imágenes son parte de las acciones humanas, de los pensamientos, las creencias, los valores y los significados y todas poseen un mismo valor potencial. Todas las imágenes reflejan prácticas sociales (Duncum, 1996, p. 38).

Sugiere, por tanto, que el término «artes visuales» (*visual arts*) sea sinónimo de imágenes, imágenes visuales y representaciones (*pictures; visual images; representations*). En este sentido, indica que es necesaria una concepción amplia de las artes visuales que incluya todas las imágenes, ya que de este modo se obtendrá una poderosa justificación para la inclusión de dichas artes en la educación, las que, así concebidas, suponen un principal sistema de símbolos utilizado para colocarnos en relación con otras prácticas sociales y simbólicas, al igual que las formas culturales televisivas y las fotografías instantáneas.

Otro autor, Fernando Hernández, sugiere que el estudio de estas imágenes es relevante y merece nuestra atención porque:

[...] si una representación vinculada a la cultura visual tiene un estatus que nos lo presenta como «referente» descriptivo, prescriptivo o proscriptivo (de prohibir) es de nuestro interés. En la medida en que nos dice algo sobre quiénes somos –o debemos ser–, dónde debemos ir –para comprar, ver, oír– lo que debemos pensar o cómo hemos de mirar, pasa a ser objeto de nuestra atención. A lo que hay que unir que tenga una presencia social relevante (Hernández, 2007, p. 81).

2.2 Las imágenes mediáticas están próximas e Influencian la vida de los estudiantes

En un artículo titulado «From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education», Duncum (1996) expone que las imágenes, en general, poseen una gran capacidad para seducirnos, abrumarnos, intoxicarnos, etc. En tanto formas culturales, ellas constituyen una parte integral de la vida social; actúan simultáneamente como espejo y como una mirada de la vida social, no para determinarla directamente pero sí para ser una parte constitutiva de la misma.

Es por eso por lo que, a juicio de Duncum, nuestra vida cotidiana está impregnada por la estética, y por lo que, en tal sociedad, parece más importante para la educación de nuestros jóvenes centrarse en las prácticas pictóricas o de imágenes con las que la gente más se «engancha» que en algo como la teoría del color del puntillismo.

Igualmente la investigadora Kerry Freedman (1997) hizo un recorrido sobre la emergencia de esta idea y destacó que hace tiempo que autores como Lanier o Resnick advertían que los estudiantes necesitaban reflexionar sobre su vida cotidiana, repleta de imágenes mediáticas y evaluar su impacto. Según aparece en la mencionada publicación de Freedman, misma línea fue mantenida en la declaración hecha por algunos educadores mediáticos del British Film Institute, reclamando la presencia de otros elementos de la cultura como objeto de estudio en las aulas:

La escuela no puede dedicarse más tiempo a seleccionar ciertos aspectos de la cultura sino que debe considerar las experiencias culturales de los niños en su totalidad (Alvarado y Boyd-Barrett 1992, p. 136) (citado en Freedman, 1997, p. 46).

Ella misma también afirma que la educación debe incluir la cultura visual popular que tanto influye en el conocimiento de los estudiantes. En cualquier caso, para esta investigadora la cultura visual es, en definitiva, la representación visual de la cultura e incluye a todos los artefactos que poseen características visuales: desde las bellas artes hasta la televisión, el cine, el video, la esfera virtual, la publicidad, etcétera.

2.3 Las imágenes mediáticas guían comportamientos y aportan creencias y valores

A nuestro parecer, los argumentos de estas perspectivas de la educación las artes visuales que mejor explican la, cada vez mayor, presencia de las imágenes mediáticas en los currículos de la disciplina, son aquellos que destacan su influencia en las formas de vida, las creencias y los valores de los sujetos.

Autores como los ya citados Duncum (1996, 2001), Efland, Freedman y Stuhr (2003) o Hernández (1997), por ejemplo, enfatizan el hecho de que los medios son la principal fuente de experiencias estéticas y de adquisición de conocimientos mediante los cuales aprendemos sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Argumentan que las imágenes mediáticas, como parte de la cultura visual, presentan estéticas atractivas a través de las cuales se nos transmiten creencias, actitudes y valores que condicionan nuestras elecciones y decisiones.

Así es que estas propuestas sobre la educación de las artes visuales además de invitarnos a considerar todas las producciones culturales sean artísticas o mediáticas, nos evidencian la necesidad de fijarnos en su valor formativo, independientemente de su excelencia estética. Es por ello y por todo lo expuesto por lo que nos invitan a trabajar con todas las producciones culturales.

3. ¿Qué podemos aprender en la universidad de/con las producciones culturales?

En el ámbito universitario también nos estamos haciendo eco de estas transformaciones y cambio de perspectiva en la educación de las artes visuales. Este apartado explica cómo experimentamos los supuestos y las perspectivas expuestas a lo largo de esta comunicación en la facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (en adelante UPV/EHU).

A través de la asignatura de Educación y Cultura Visual intentamos contribuimos en el despertar y ampliar la mirada crítica sobre las diversas manifestaciones culturales de los futuros productores de las mismas: el alumnado del grado de Creación y Diseño de la facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU. El grado, entre otras competencias, persigue que su alumnado sea competente, utilice y conozca estrategias de indagación y cuestionamiento crítico para la generación de ideas y su aplicación a la producción (competencia G3 del grado). Entre las competencias de la titulación también se recoge que el alumnado sepa reconocer las relaciones entre las producciones y los contextos sociales en los que tienen lugar, comprendiendo la importancia de sus funciones y significados para adquirir un punto de vista reflexivo y crítico de la cultura contemporánea (competencia C10). Pero...¿Cómo se pueden trabajar con un alumnado

que básicamente viene formándose en estrategias y conocimientos para producir?

De entre las optativas que se les ofrecen en el 4º curso hay una que especialmente se enreda con las competencias anteriormente señaladas: Educación y Cultura Visual. No está asignada a ningún minor o especialidad del grado y por ello su situación es un tanto marginal y suele ser habitual que el alumnado se matricule en ella porque le encaja bien en el horario. El curso 2015/16 a unos 20 chicos y chicas parece que les encajaba bien. Sin embargo, no sólo era esa su motivación para cursar la asignatura. Yo como docente, estaba un tanto equivocada en esta percepción ya que ante las preguntas sobre 'qué esperáis de la asignatura' y 'qué os gustaría trabajar', varios de los y las estudiantes coincidieron en reseñar que querían desarrollar su capacidad crítica. A pesar de estar a punto de graduarse, es alumnado de 4º curso, se quejaban de que tenían una gran carencia al respecto, que rara vez habían abordado abiertamente esta cuestión. Nos encontrábamos pues las personas precisas en el momento oportuno; la asignatura si bien tiene unas competencias y contenidos establecidos está abierta a las propuestas del alumnado y a las cuestiones de actualidad que puedan emerger a la largo del curso. Así es que, dado que desde el primer día los y las alumnas mostraron su interés por enriquecer su capacidad crítica, el foco se dirigió a ello. No en vano, la criticidad es una competencia imprescindible para este alumnado tanto en su calidad como usuarios de un sinfín de imágenes y creaciones culturales pero, sobre todo, como productores culturales que son. Ya en el propio grado de creación y diseño son muchos los momentos en los que se les insta a producir y diseñar artefactos culturales (identidades visuales, animaciones, ilustraciones, revistas, webs...) pero escasos en los que les invita a reflexionar sobre los significados sociales de los mismos, las cuestiones éticas, las repercusiones de los mismos en los usuarios...etc. Así lo manifestaron ellos mismos en un momento de reflexión sobre su recorrido universitario. Añadieron además que, a raíz de ello, el alumnado habitualmente da prioridad a la cualidad gráfica del proyecto, obviando la propia significación, sus posibles interpretaciones y repercusiones en la sociedad contemporánea. Así, entienden sus obras sólo como herramientas que pueden generar un placer visual y no como instrumentos de reflexión.

Con este sentir y bajo el paraguas del marco teórico expuesto nos lanzamos al reto de, principalmente, enriquecer su comprensión crítica respecto a las manifestaciones culturales tanto en su calidad de usuarios pero, sobre todo, como próximos productores de las mismas.

Durante las 15 semanas que dura la asignatura se les plantearon diversas tareas, ejercicios, debates...siempre en relación con las producciones culturales más próximas a sus vidas y cotidianeidad: imágenes presentes en la facultad, en la publicidad, en sus recorridos diarios, en sus vestimentas...

etc. Y con el fin de trabajar su comprensión crítica respecto a ellas. Una comprensión crítica que les permitiese conocer y rastrear la génesis de las representaciones, de explorar cómo los estereotipos han llegado a ser, cómo se perpetúan o resisten (Ryan y Healy, 2007) y qué relaciones existen con las producciones culturales catalogadas como artísticas. Pero además de incitarles a reconocer la cultura transmitida de forma institucional, tratamos de enriquecer una comprensión crítica que les moviese a la acción; a reelaborar simbólicamente esa cultura, construyendo nuevos lenguajes culturales (McLaren, 1995; Apple, 1986, entre otros). De este modo entendemos que es posible, primero, una transformación personal y, segundo, mediante sus aportaciones, un cambio social.

Es muy difícil poder recoger todo el proceso vivido durante todo el cuatrimestre así que en esta comunicación damos cuenta del proceso vivido en trabajo final de la asignatura. En el primer cuatrimestre del último curso del grado nos habíamos encontrado en la tesitura de tener que indagar, reflexionar y cuestionar, en muchos casos por vez primera, prácticas culturales que hasta ahora el alumnado las había aceptado acríticamente. Así es que este último trabajo les iba a brindar una oportunidad para abordarlas desde otras miradas y otras posiciones, desde las perspectivas y los interrogantes generados por los estudios culturales, visuales y de cultura visual.

3.1 La propuesta de trabajo y su desarrollo

Bajo el título 'Te cuento que...' Se les propuso realizar un relato visual en el que construir posicionamientos críticos en relación a las prácticas culturales (artísticas o no) que principalmente nos llegan a través de los medios de comunicación. Un relato sobre algún tema que estuviera relacionado con su propia identidad y con problemáticas sociales y culturales. Para su elaboración podían ir más allá de un formato académico habitual, el dossier escrito, armando un relato visual polifónico e hipertextual que actuase como respuesta y forma de diálogo a las imágenes existentes en relación al tema elegido. El relato visual, en última instancia, tenía que servir para ayudar a la construcción de posicionamientos críticos en las personas, y en especial en sus compañeros y compañeras. Así es que cuantos más relatos más oportunidades para desarrollar esa capacidad. Los relatos constituían unas pequeñas investigaciones en las que debían poner en juego todos los aprendizajes que venían realizando a lo largo del curso.

Por grupos de unas 3-4 personas identificaron un tema o problema a abordar y empezaron sus indagaciones. Debían recabar cómo se estaban abordando esas cuestiones visualmente y relacionar las imágenes entre ellas: investigando en sus orígenes, autores, los contextos de producción así como los usos sociales que se hacen de esas imágenes.

En cuanto a la metodología podemos decir que nos constituimos como un gran grupo de aprendizaje ya que durante el proceso de elaboración de estos relatos los grupos iban compartiendo entre ellos los aciertos y los desaciertos en la investigación mediante presentaciones parciales del proceso.

Las limitaciones de espacio tan solo nos permiten compartir, a modo de ejemplo, uno de los trabajos realizados sobre 'las implicaciones del uso de la red social Instagram'. Un grupo de 3 alumnas quiso detenerse en esta red social ya que es muy utilizada por la juventud actual y, en particular, según detectaron, por la gente de su entorno más próximo, en la propia facultad. En esta red, tras la apertura de una cuenta, se pueden compartir y difundir imágenes. Para estas alumnas, la preocupación por explorar las implicaciones y posibles consecuencias tanto del uso como de la producción acrítica de imágenes que se puede hacer a través de esta red fue el detonante de la investigación.

Este trabajo les permitía, por vez primera, aproximarse a las producciones culturales desde una perspectiva más amplia que la mera apreciación formal y realizar una investigación con cierta profundidad. Una vez realizado un diagnóstico, en el que detectaron y evidenciaron cuáles son las cuentas más seguidas, los temas, las estéticas...etc. se interrogaron sobre los porqués, sobre las ausencias, sobre las políticas y los criterios que desde la propia red se establecen para admitir unas imágenes y no otras. Así mismo, por un lado visibilizaron y detectaron contra discursos que se están haciendo desde y respecto a la red por parte principalmente de jóvenes usuarias: bien de un modo más convencional a través de textos o produciendo contra imágenes respecto al discurso hegemónico sobre las diversas cuestiones de las que se 'habla' en la red. Por el otro, conectaron con investigaciones similares realizadas por otros trabajadores culturales que también están reflexionando y llegando a conclusiones parecidas a su propio trabajo, si bien, en algunos casos de un modo diferente y un tanto alejado de los cánones establecidos por la academia. Así encontraron propuestas teóricas como las de Noam Chomsky, las de la fotógrafa tailandesa Chompo Baritone o el proyecto Sociality Barbie, por citar alguno. Finalmente elaboraron hipótesis como respuesta a esos interrogantes y establecieron conexiones con postulados teóricos abordados tanto en la propia asignatura como en otras del curso o del grado.

3.2 Lo que la propuesta les permitió aprender

Este trabajo que año tras año venimos desarrollando con los futuros creadores de producciones culturales, el alumnado perteneciente al grado de Creación y Diseño de la facultad de Bellas Artes de la UPV/EHU, les ha permitido fundamentalmente enriquecer su comprensión crítica respecto a las producciones culturales. Hasta

entonces, según suelen comentar, su aproximación se suele limitar a aspectos perceptivos y formales. Con este y el resto de los diversos trabajos, ponen en práctica y experimentan: las posiciones y las perspectivas de los nuevos postulados respecto al estudio de las producciones culturales ofrecidos por los estudios señalados en el apartado anterior de esta comunicación. Pero, sobre todo, este tipo de trabajos realizado con y por los futuros creadores de producciones culturales les hace tomar conciencia de que en ellos y ellas recae también parte de la responsabilidad respecto a cómo va a ser la iconosfera que nos envuelva. Les ayuda a hacerse cargo del potencial que hay en ellos y ellas para poder transformar e incidir en su entorno.

En última instancia, los chicos y chicas del grado de Creación y Diseño de la facultad de Bellas Artes se embarcaron en unas tareas a través de las cuales:

- tomaron conciencia del valor formativo de las diversas manifestaciones culturales, artísticas o no,
- rastrearon la génesis de los modelos de valores y comportamientos representados,
- establecieron conexiones entre los distintos artefactos.
- en aquellos casos en los que lo vieron oportuno y necesario, buscaron alternativas a los discursos hegemónicos
- y crearon nuevas propuestas.

Todo el trabajo desarrollado a lo largo del cuatrimestre les permitió comprender los mundos sociales que habitan pero también adquirieron un 'alfabetismo visual crítico' que les facilitó el poder *"analizar, interpretar, evaluar y crear a partir de relacionar los saberes que circulan por <<los textos>> orales, aurales, visuales, escritos, corporales, y en especial por los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologizadas en las sociedades contemporáneas."*(Hernández, 2007:22).

La invitación a este trabajo, junto al resto de los propuestos a lo largo del curso, en última instancia, bebe de la idea expresada por Morín de que la misión de la educación, y a nuestro juicio también la universitaria, es *"fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria"* (Morin y otros, 2002:122).

4. A modo de cierre

Como señala Cáceres-Péfaur (2012) por un lado, la amplia difusión de las diversas producciones culturales y su 'versatilidad' para transmitir y crear contenidos informativos, persuasivos, de conducta, ideologizantes etc. y, por el otro, el impacto que genera en los consumidores y usuarios ha suscitado ciertas inquietudes en diversos campos de las ciencias sociales tales como, por ejemplo, la comunicación, la sociología o la antropología los cuales han tenido que

reorientar y ampliar los modos de análisis y la búsqueda de explicaciones e interpretaciones de estas producciones culturales que en su gran mayoría son imágenes. La autora además añade que:

“Estas preocupaciones, con el tiempo, han devenido en nuevos modos de apreciar la comunicación humana, en destacar su difusión de tal manera, lo cual ha conducido a la innovación de los programas curriculares en muchas universidades europeas y norteamericanas, proponiendo una serie de revisiones teóricas y propuestas acerca de los alcances y significados del modo de percibir la realidad y lo que acontece dentro de ella, y los efectos que genera en el colectivo humano. Estas nuevas modalidades de análisis e interpretación de la realidad visual contemporánea la destaca Noble (2003) al expresar “La emergencia del campo de estudio conocido como ‘Cultura Visual’ ha sido colocada como un síntoma de, y una respuesta al escenario contemporáneo sustentado en la imagen, en el cual habitamos, y a su vez habita en nosotros”. (2012: 79)

En nuestro contexto de trabajo, la universidad, nos ha parecido que debíamos hacernos cargo de todo ello y trabajarlo, inevitablemente, en una asignatura con una denominación como ‘Educación y cultura visual’. Año tras año, con mayor o menor acierto, con mayor o menor implicación por parte mía y del alumnado vamos abordando nuevos temas e intentando comprender y dar respuesta ese escenario contemporáneo sustentado en la imagen que Cáceres-Péfaur señala con acierto que ‘habitamos y, a su vez, habita en nosotros’. Los diversos trabajos propuestos a los chicos y chicas persiguen desarrollar un proyecto educativo crítico y responsable; intentamos que tomen posiciones críticas respecto a su futura labor como productores de artefactos que pueden incidir en la construcción social.

Desde nuestra experiencia podemos afirmar que la clave para la transformación está en adoptar perspectivas educativas críticas y en una ampliación de la mirada respecto a las producciones culturales sean artísticas o no. Una mirada que nos permita considerarlas como algo que nos sirve para construir representaciones, versiones sobre el mundo, sobre lo que nos pasa, sentimos, pensamos, sobre nuestra experiencia. Como aquello que nos puede ayudar a dar forma, a comprender mejor esa experiencia, esos sentimientos, esas emociones desde múltiples perspectivas, discursos...etc. (Greene, 2005)

En cualquier caso, somos conscientes de que cada contexto requerirá de sus propias estrategias pero esperamos que lo expuesto en esta comunicación pueda resultar inspirador y valioso para otros contextos. Con ese fin lo hemos compartido.

5. Bibliografía

- Agirre, I. (2005) *Teorías y prácticas en la educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Hernández, F. (2007) *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Arnheim, R. (1969) *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós, (1986).
- Barthes, R. (1967) *Elements of semiology*. Londres: Jonathan Cape.
- Cáceres-Péfaur, B. (2012). *Cultura visual y educación. Nuevos Desafíos / Nuevos Paradigmas*. Anuario del Doctorado en Educación: *Pensar la Educación*, 0(4), 75-99. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3869> (consultado 12 de febrero 2018)
- Clark, R. (1996) *Art education: Issues in Postmodernism Pedagogy*. Reston: National art education association.
- Debray, R. (1991) *Vida y muerte de las imágenes. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós, (1994).
- Derrida, J. (1987) *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona: Paidós, (1989).
- Duncum, P.(1996). «From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education», en *Australian Art Education*, vol. 19, n.º 2.
- (1997). «Art Education for New Times», en *Studies in Art Education*, vol. 38, n.º 2.
- (2003). «La cultura visual como base para una educación en artes visuales». II Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa, Barcelona, (documento no publicado).
- y Bracey, Ted (eds.) (2001). *On Knowing: Art and Visual Culture*. Christchurch: Canterbury University Press.
- Efland, A.& Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Efland, A. & Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1966) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI, (1988).
- Freedman, K. (1997). «Critiquing the Media: Art Knowledge Inside and Outside of School», en *Art Education*, vol. 50. n.º 4.
- (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Gombrich, E.H (1983) *Imágenes simbólicas: estudios sobre el arte del Renacimiento*. Madrid: Alianza Forma
- Grenne, M. (2005) *Liberar la imaginación*. Barcelona: Grao.

Hall, S. (1980) Estudios culturales: dos paradigmas. Hueso número, nº 19, Lima, 1984.

Hall, S. (1981) 'Notes on Deconstructing the Popular' In People's History and Socialist Theory. London: Routledge.

Hernández, F. (1997). Cultura visual y educación. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular (mcep).

— (2007). Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.

Leavis, F.R. (1930) Mass Civilization and Minority Culture. Minority Pamphlet No. 1, Gordon Fraser, The Minority Press: Cambridge,

Mc Luhan, M. (1972) La galaxia Gutenberg. Madrid: Aguilar.

Mirzoeff, N. (2003). Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós.

Mitchell, W.J.T. (1995). «Interdisciplinary and Visual Culture», en The Art Bulletin, vol. 77, n.º 4.

Morin, E. & Roger, E. & Motta, R. (2002) Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.

Hernández, F. (1997). Cultura visual y educación. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular (mcep).

— (2007). Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales. Barcelona: Octaedro.

Moxei, K. (2003) Nostalgia de lo real. En Estudios Visuales nº1:45

Moxei, K. & Bryson, N.& Holly, M.A. (1994) Visual culture: images and interpretations. New England, Hanover: Wesleylan University Press.

Ryan, M. & Healy, A. (2007) Art'efacts of knowing: multiliteracies and the arts. En Multiliteracies and Diversity: New pedagogies for expanding landscapes, Oxford university press: 82-101.

Storey, J. (2001) Teoría cultural y cultura popular. Barcelona: Octaedro (2002).

Walker, J.A y Chaplin, S. (2002). Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Octaedro.

A Ilustração atual para uma consciência social na Educação Pré-escolar

Mónica Oliveira

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

Universidade Católica Portuguesa

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da UP

RESUMO

A ilustração atual desempenha hoje um papel de relevância como elemento facilitador da compreensão da realidade em que nos inserimos e de consciência social. A sua área de atuação recai na atividade artística, como meio de conhecimento e espelho cultural da humanidade, refletindo e expandindo, através das perceções e conceções dos ilustradores, o que a sociedade constrói a respeito de si própria. Nesse sentido, ao fornecer ferramentas para o conhecimento, para a compreensão e para a descodificação de aspetos da vida atual, a presença da ilustração na educação forma e capacita as crianças para realizarem a sua “leitura do mundo” e, assim, poderem desenvolver sentimentos de pertença à comunidade, potenciando mais e melhor a sua participação na sociedade atual.

Cabe à escola e ao processo educativo introduzir progressivamente, na Educação Pré-escolar, a cartografia do mundo complexo e em constante agitação em que habitamos e, ao mesmo tempo, facultar um mapa que permita a cada criança orientar o seu percurso sem se perder em labirintos. É neste trajeto que a ilustração pode e deve converter-se numa ferramenta pedagógica para a integração e para a consciência social, como um canal mediador em diferentes contextos, localizando lugares de encontro e intercâmbio de perspetivas. Aliás, este carácter mediador da ilustração atual tem demonstrado ser um recurso educativo que convida à reflexão, à experiência e à crítica, oferecendo espaços transformadores de liberdade e de questionamento. De acordo com esta premissa básica a ilustração atual na educação serve para ativar itinerários de inclusão e abrir caminhos para a transformação social, identificando a realidade e novas formas de intervenção.

Este artigo configura-se como uma síntese da experiência de um projeto levado a cabo na Educação Pré-escolar, com a participação de 20 educadores e 100 crianças de 5 anos, onde a ilustração atual foi utilizada para problematizar questões orientadas para a importância da sua participação na sociedade, bem

¹Este artigo foi publicado em dezembro de 2019 na revista Diálogos com a Arte- revista de arte, cultura e educação

como para promover a sua consciência social. A consciência social, tal como é entendida neste projeto, além do conhecimento e sensibilização para situações objetivas de exclusão, também está orientada para a criação de oportunidades para os sujeitos intervenientes no projeto se expressarem e participarem ativamente, refletindo e apresentando soluções a partir de um trabalho colaborativo. Para tal, escolheu-se um livro cujo tema retrata pessoas em situação vulnerável de exclusão social: os sem-abrigo. A ilustração, como forma artística, funcionou no projeto como uma narrativa social sintonizada com a sociedade, disponibilizando respostas para as questões capitais do ser humano. Novos caminhos foram perspetivados e novas abordagens educativas foram testadas, numa clara expansão do campo tradicional da ilustração infantil, nomeadamente no que concerne ao tema escolhido e à forma de trabalhá-lo com as crianças. As ilustrações permitiram explorar os discursos que constroem as narrativas através de diferentes saberes, privilegiaram a reflexibilidade das crianças que as observaram, rompendo as barreiras do estranhamento e dos preconceitos. A ilustração trabalhou, ainda, os significados que as crianças construíram, assim como a relação que estabeleceram entre aquilo que viram e o seu próprio contexto, ou seja, a ilustração funcionou como um instrumento para a participação e para a transformação social, através de um “ativismo” criativo que possibilitou gerar mudanças.

Privilegiou-se um quadro paradigmático de investigação numa perspetiva interpretativa e adotou-se uma metodologia de estudo de caso. Os instrumentos de recolha de dados passaram pela observação direta das atividades realizadas pelas crianças e por narrativas solicitadas aos educadores que participaram do projeto. Os objetivos que presidiram a esta investigação foram os seguintes: i) perceber a importância da ilustração atual para a consciência social, colocando as crianças no epicentro de uma educação transformadora; ii) compreender de que forma as crianças se posicionam face aos problemas que afetam a sociedade em que vivem.

Como resultado testemunhamos a conquista de um protagonismo da ilustração atual como recurso educativo, evidenciando pontos de contacto com a sociedade e os seus problemas, que ajudam a sensibilizar a criança como ator da sociedade onde está inserida. Por outro lado, percebemos que as crianças conseguem ler a imagem iconográfica a partir dos seus elementos formais e apropriar-se de problemáticas relacionadas com o mundo onde se encontram inseridas, posicionando-se e expressando-se criativamente, propondo soluções para debelar as situações de exclusão social. Em síntese, reconhecemos o impacto positivo da ilustração atual para uma consciência social, a promoção de uma cidadania ativa e a construção de sociedades democráticas.

Palavras-chave: ilustração atual, educação pré-escolar, consciência social

Introdução

A ilustração atual para uma consciência social, tema central da investigação apresentada, encontra-se enquadrada num cenário amplo, marcado pela complexidade que caracteriza a sociedade contemporânea e que se repercute nas várias esferas da vida humana e social. Tal complexidade alcança a educação nos seus vários níveis e exige a reorganização dos modos de ensino aprendizagem. Tendo este projeto centrado a sua atenção na Educação Pré-escolar, o grande desafio é encontrar propostas educativas que atendam às necessidades de formação da criança do século XXI, no que diz respeito às competências necessárias para participar da vida em sociedade.

Esta cultura de consciência social deve ser iniciada no seio familiar e deve ser desenvolvida desde os primeiros anos, na Educação Pré-escolar, para podermos formar cidadãos conscientes, capazes de opinar e intervir de forma ativa neste mundo globalizado. Como afirma Cavalcanti “quando se fala de construção do ser humano não se pode fugir da abordagem ética e da formação dos valores porque ao longo da vida se aprende a viver a partir de uma relação estabelecida com a vida, com o outro e com o mundo.” (Cavalcanti, 2010, p.3). Perspetivando este desafio, a educação desempenha um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, que deve defender uma prática de relação pedagógica promotora de laços sociais positivos e favoráveis de cooperação com a comunidade, alicerçada no princípio de corresponsabilidade ativa e de compromisso, na busca de respostas educativas (Jares, 2007) adaptadas às necessidades da comunidade, como forma de consciência social, refletindo e atuando sobre ele. Consideramos que cabe à Escola, desde a Educação Pré-escolar, proporcionar uma vivência efetiva das crianças enquanto indivíduos, onde se desenvolvam competências que possam suscitar uma consciência da sociedade que habitam. Consciência essa que não só reflete o mundo, mas também atua sobre ele. De forma mais específica, “trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.” (Martins, 2017, p.6). E é no espaço desta moldura enquadradora que surge a ilustração atual como uma ferramenta pedagógica impregnada de possibilidades educativas que permite à criança problematizar as suas relações com o mundo.

1. A importância da ilustração atual para uma consciência social

O livro de ilustração atual dirigido a crianças, profusamente ilustrado, com recursos gráficos variados, materiais distintos e estilos diversificados, portadores de histórias, é capaz de prender a atenção do pequeno leitor e abrir portas a múltiplos universos, podendo converter-se numa ferramenta educativa para a transformação da consciência social. De salientar a importância que tem na Educação Pré-escolar, sendo objeto de trabalho

quotidiano dos educadores e das crianças; tendo o livro de ilustração uma enorme aceitação por parte das mesmas, é fundamental que ele possibilite uma educação que conduza ao desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício de uma cidadania interventiva e crítica e à adaptação à constante mutação da sociedade, capaz de problematizar as suas relações com o mundo. Compreender a ilustração atual para uma transformação social, pressupõe desde logo compreender a sua linguagem artística, através dos seus temas e da forma como estes se expressam formalmente, e perceber como esta área artística pode converter-se numa ferramenta pedagógica na aprendizagem das crianças.

Começando pela caracterização da ilustração atual infantil, esta área artística, tal como as manifestações artísticas contemporâneas, apropria-se de diversos temas da sociedade atual que se traduzem em narrativas quotidianas que nos são dadas a conhecer pela visão filtrada dos ilustradores. De acordo com Núria Suari (2004), podemos considerar que a ilustração: “(...) es un lenguaje artístico se convierta en una fuente de comunicación.” (p. 29). Mobilizando um olhar plural, a ilustração atual articula conteúdos multidisciplinares que pressupõem a interação por parte de quem a observa. Ela funciona como um espelho que nos deixa ver a imagem do mundo em que vivemos, aproximando a arte das vivências quotidianas. Comunica mensagens do nosso tempo, coloca problemas, provoca, informa sobre a nossa identidade enquanto indivíduos integrados numa determinada sociedade na qual somos simultaneamente observadores e participantes, permitindo a sua leitura e proporcionando às crianças serem sujeitos recetores e construtores da própria história. Hoje a ilustração atual apresenta imagens que vão além da reprodução mimética do texto, imagens pouco convencionais e, por essa razão, promotoras de um novo olhar. O grau de redundância presente nos livros tradicionais vai cedendo espaço a um maior grau de informação, provocando o surgimento de um novo leitor, não só capaz de ler formas visuais, mas de as relacionar com o seu contexto.

A ilustração atual é sinónimo de uma mudança de paradigma, distancia-se da mera reprodução da mensagem veiculada na narrativa, para nos apresentar a interpretação que o ilustrador faz do texto, abrindo portas a outras possibilidades de ler a história. A ilustração é “muito mais do que apenas ornar ou elucidar o texto, a ilustração pode, assim, representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, normatizar, pontuar, além de enfatizar sua própria configuração, chamar atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual” (Camargo, 1999, s/p). Para tal, o ilustrador utiliza uma linguagem e um vocabulário mais diversificado. A ilustração possui um carácter aberto, uma variedade de linguagens artísticas, um conjunto de estratégias criadoras, uma diversidade de modos de produção. “Os trabalhos dos ilustradores revestem-se de uma ampla variedade de formas, cores,

contextos e sentidos e a forma própria de representação de cada ilustrador conduz a uma pluralidade significativa e a um enriquecimento de todo o conjunto destas obras.” (Portugal Frankfurt-97 1997, p. 15).

Neste sentido, a ilustração atual desempenha um papel crucial enquanto lugar de aprendizagem que pressupõe uma educação de cariz humanista, promovendo o desenvolvimento positivo das crianças, preparando-as para a vida, ajudando-as na construção pessoal e interpessoal. O ilustrador, na seleção do real, tenta compatibilizar a sua arte com a psicologia da criança, procurando a interpenetração entre os modos de apresentação das mensagens visuais e as capacidades cognitivas dos sujeitos, uma vez que o sistema simbólico da imagem influi sobre a criança. A ilustração, enquanto dispositivo pedagógico, faz com que “a criança deixe de ser um mero recipiente vazio que é preciso encher até transbordar, mas sim um ser que reage com imaginação, um participante entusiasmado e ativo do processo de aprendizagem” (Wolfe, 2000, p. 27).

Daí que a ilustração atual, na Educação Pré-escolar, deva ser entendida como uma ferramenta educativa, um meio facilitador de aquisição de competências psicossociais, artísticas, potenciadora da consciência social da criança para a mudança. Impregnada de possibilidades educativas através dos seus temas e da sua linguagem plástica, permite às crianças em idade pré-escolar (re) inventar soluções, produzir alternativas, gerar respostas divergentes e plurais, olhar de maneira diferenciada para questões que enquadram o mundo onde se inserem com maior objetividade, aprendendo a ler a realidade para, seguidamente, poderem reescreve-la, transformando-a. Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar cidadãos capazes de estabelecer uma relação responsável e ética com o seu contexto social e o seu tempo histórico (Fernandes & Almeida, 2013).

A partir desta área artística é possível desenvolver uma tipologia de atividades (perceptivas, expressivas e criativas) que possibilitem às crianças desenvolver competências fundamentais para atuarem na sociedade onde vivem para uma transformação social. Falamos de atividades que visam desenvolver competências cognitivas, éticas e de valores e sociais (Oliveira, 2017, p.35-38).

A Escola, entendida assim, passa ser habitada por crianças curiosas e inquietas, instigadoras e criativas. Nesta Escola ensina-se a ser capaz de comunicar e refletir, a intervir para transformar, assumindo-se como um ser social e histórico que deseja gravar a sua assinatura no mundo e na vida dos que com ele se cruzam e deixam marcas (Freire, 2009).

2. Metodologia

Com o objetivo de analisar a importância da ilustração atual para a consciência social na Educação Pré-escolar, optou-se por conduzir um estudo qualitativo visando compreender os modos de percepção dos educadores em relação a este assunto. Centrada num estudo de caso, a investigação focou-se numa abordagem metodológica que pretende abarcar as condições de um contexto da vida real com o objetivo de promover a transformação das práticas (Yin, 2005). Para tal foi observado, analisado e descrito todo o percurso de ação deste projeto e dos seus participantes – crianças e educadoras - em ambiente natural. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram as narrativas solicitadas aos educadores, bem como a observação participante.

A população alvo para este estudo foi constituída por 20 educadores e 100 crianças de 5 anos, de jardins de infância do distrito do Porto. A idade das educadoras variou entre os 30 e os 50 anos, com uma média de 40 anos. Em termos de habilitações, todas as Educadoras são detentoras do grau de mestre. Da amostra recolhida, 7 instituições são de Ensino Particular e 13 de Ensino Público.

No que concerne aos procedimentos, este projeto iniciou-se com uma ação de formação de 30 horas destinada a educadores, com os seguintes objetivos: i) dar a conhecer a ilustração atual como recurso pedagógico na Educação Pré-escolar; ii) promover a ilustração atual como potenciadora do conhecimento do mundo e motor da consciência social.

Durante a ação de formação criou-se, de forma espontânea, um grupo de trabalho envolvendo todos os participantes com vista à implementação de um projeto que viabilizasse os objetivos descritos no resumo deste artigo.

3. Caracterização do projeto

Este projeto levado a cabo com crianças, caracterizou-se por uma aprendizagem centrada na resolução de problemas, envolvendo-as num processo cognitivo constituído por várias fases: a dissecação e o entendimento do problema, a construção de estratégias criativas para resolvê-lo e o teste dessas estratégias, de forma a encontrar, autonomamente, a solução mais eficaz (Liu, Cheng, & Huang, 2011). Neste processo, as educadoras foram entendidas como facilitadoras do ensino-aprendizagem (Freire, 2009), auxiliando as crianças a construir o seu próprio conhecimento e a desenvolverem competências de pensamento crítico e reflexivo através da resolução de problemas reais (Hmelo-Silver, 2004).

Este projeto iniciou-se com a leitura do livro *Abrigos*, de Adélia Carvalho e ilustração de Maria Remédio cujo tema se relaciona com a sociedade atual e sensibiliza as crianças para o problema vivido atualmente de exclusão social, concretamente os sem-abrigo.

No final da história foi organizada uma discussão em grupo com o objetivo de dialogar com as crianças sobre a situação dos sem-abrigo. As crianças tiveram a liberdade de expressar, partilhar e refletir sobre as ideias que foram construindo ao longo da história contada. Deste diálogo surgiram alguns aspetos reveladores do interesse das crianças sobre o tema nomeadamente:

- O interesse pelas pessoas: as crianças queriam saber qual a razão destas pessoas viverem na rua e o que se podia fazer para resolver este problema;
- A caracterização de um abrigo: as crianças discutiram o que é um abrigo, qual a sua função, que tipo de abrigos existem, qual deverá ser a sua resistência e durabilidade, qual o peso ideal, que materiais usar, qual deverá ser o seu formato, o seu tamanho, para que estação do ano deverá ser feito, entre outras situações;
- Como ajudar estas pessoas: face ao entendimento da realidade em questão, as crianças prontificaram-se em ajudar estas pessoas criando soluções que visavam uma vida melhor. Depois de várias sugestões de cariz social e humanitário apresentadas, o grupo de crianças decidiu também projetar abrigos mais eficazes que possibilitassem uma melhor qualidade de vida a estas pessoas.

Seguiu-se a ação. Face à responsabilidade que assumiram no sentido de encontrar uma solução para resolver/minimizar o problema dos sem-abrigo, organizaram-se em grupos para desenvolverem o seu projeto: a criação de um abrigo à escala real para lhes oferecer. Para tal, começaram por experimentar como é viver nas condições dos sem-abrigo. Iniciaram o processo vivenciando diversas sensações que advieram nomeadamente da relação do seu corpo com o espaço, com a temperatura, com o tipo de piso, com os materiais. O espaço escolhido foi o da escola (interior/exterior). Posteriormente deram início ao projeto colaborativo e no final expuseram os seus trabalhos e apresentaram-nos aos colegas. Cada grupo fez um comentário sobre a exequibilidade das propostas apresentadas para os sem-abrigo.

4. Apresentação e discussão dos resultados

As narrativas dos educadores sobre os projetos desenvolvidos, ao serem submetidas à análise, deram origem às seguintes categorias: 1) Caracterização da ilustração atual; 2) Importância da Ilustração atual no processo ensino-aprendizagem; 3) O interesse das crianças nas atividades desenvolvidas; 4) Aquisição de novas competências por parte das crianças. Estas categorias são de seguida apresentadas e ilustradas com excertos de respostas exemplificativas.

Categoria 1 - Caracterizações da ilustração atual

Os testemunhos das educadoras relativamente a esta categoria foram organizados em torno da formulação de tentativas de definições para o termo Ilustração atual. 99% das educadoras referiram que a ilustração atual:

“(…) é uma área artística que se caracteriza pelo cruzamento de diversas técnicas, materiais e formas de dar a ver o mundo.” (E4); “(…) apresenta uma visão artística pluridisciplinar sobre a sociedade.” (E7); “apresenta diferentes visões do mundo.” (E10);

Estes testemunhos vão ao encontro do que afirmam Oliveira e Silva (2013): “A ilustração atual tende a ser mais interativa e próxima do mundo das crianças de hoje, tentando estabelecer nexos entre problemas, lugares, tempos e pessoas e articulando conteúdos interdisciplinares (p. 1005)

Categoria 2 - A importância da Ilustração atual no processo ensino aprendizagem

As experiências relatadas permitem-nos afirmar que 85% das educadoras consideram a ilustração atual uma ferramenta com potencial pedagógico que cria condições para que o ato de aprender nas suas diferentes áreas do saber se efetive; 75% afirma que desenvolve a consciência social como se verifica nas seguintes declarações:

“A ilustração é um recurso pedagógico que permite uma visão holística de saberes, trabalha a interdisciplinaridade, articula teoria e prática de forma crítica e reflexiva.” (E13); é “um dispositivo pedagógico com o qual a criança aprende a identificar conceitos que fazem parte da sua realidade.” (E4); “(…) estimula através do seu caráter lúdico um conhecimento integrado do mundo aproximando a escola da realidade.” (E5, E10; E16); “permite às crianças desenvolver de um modo particular o pensamento articulado com a ação, promovendo a aprendizagem de atitudes, valores, comportamentos e de uma forma de ver o mundo.” (E11, E13; E6, E12); “permite-lhes agir eticamente e ponderar sobre as suas ações e a dos outros em função do bem comum.” (E19)

Categoria 3 - Interesse das crianças nas atividades desenvolvidas

Todas as educadoras salientaram que as crianças apresentaram um enorme interesse e motivação nas diferentes atividades propostas: 90% regista que a sua motivação se deve fundamentalmente à execução do

projeto criativo; 70% refere-se à leitura da história (texto/imagem) e 65% das educadoras aponta o diálogo promovido sobre o tema.

Quanto à execução do projeto criativo, os testemunhos recolhidos atestam que o interesse na execução do projeto passou pelo facto de estar associado a um tema social e à componente artística contemporânea. A atividade prática contextualizada de acordo com um tema social e cultural relevante predispôs o interesse e a motivação das aprendizagens. Estas ideias surgem em vários relatos:

“As crianças gostaram, pois sentiram-se úteis e responsáveis por poder ajudar a encontrar uma solução para o problema.” (E5, E1, E7); “Criaram uma instalação artística.” (E3); “muitas crianças diziam que tinham feito um projeto artístico como a Joana Vasconcelos.” (E4); “trabalharam com materiais que não são habituais trabalharem.” (E18) e com muitas técnicas misturadas.” (E17).

Também salientaram o processo criativo, onde as crianças conceberem e operacionalizarem as suas ideias a partir de uma metodologia ativa e colaborativa, onde o diálogo surgiu sempre como estratégia, como são disso exemplo as seguintes afirmações:

“Todas as crianças trabalharam em conjunto, conversando sobre o projeto.” (E20); “as crianças referiram que se não fosse a ajuda dos colegas não tinham conseguido fazer o projeto.” (E8); “frisaram que era bom trabalharem em equipa.” (E18); “distribuíram tarefas para a execução do projeto.” (E7).

No que diz respeito à leitura da história, as educadoras referem que o interesse das crianças passou pela curiosidade de conhecerem um tema nunca abordado e pelo facto de a história retratar a realidade em que habitam:

“A história tem um tema inovador e próximo da sua realidade e despertou-lhes curiosidade, querendo saber mais.” (E3); “a apresentação de um tema real deixou as crianças mais atentas” (E25). Também foi mencionado o interesse na leitura das imagens: “queriam ver os pormenores das imagens e interpretavam as figuras e espaços de acordo com o que tinham ouvido.” (E11); “gostaram das cores e das imagens, acharam que eram parecidas com os seus desenhos. Isso conferiu-lhes auto estima.” (E22)

No que concerne ao diálogo sobre o tema que subjaz a história do livro, as educadoras mencionaram que esta estratégia deu origem a várias questões, comentários, partilha de ideias e à reflexão sobre o tema, permitindo a

todas dar a sua opinião sobre o assunto, o que pressupôs um desenvolvimento das capacidades cognitivas e reflexivas das crianças: “o tema suscitou uma interação e um diálogo aberto e reflexivo entre as crianças.” (E6); “o diálogo abriu caminhos para uma participação responsável.” (E20); “através do diálogo todas ficaram a saber mais sobre os sem-abrigo.” (E9). O diálogo, como forma de relacionamento entre as pessoas, proporciona um espaço para a libertação tendo como objetivo a transformação do mundo por meio da ação e da reflexão Paulo Freire (1987).

Categoria 4 - *Aquisição de novas competências*

Quanto ao desenvolvimento de competências, as educadoras referem pensamento criativo, a relação interpessoal e o pensamento crítico como as mais trabalhadas.

Em relação ao pensamento criativo, 94% das educadoras registaram esta competência como a mais evidente em todas as atividades, estando associada à exploração de caminhos ainda não trilhados, inovadores e buscando sempre respostas para os problemas que iam surgindo:

“As crianças sentiram-se estimuladas a observar e a propor soluções que fossem ao encontro da resolução de um problema.” (E10); “Exploraram possibilidades plásticas diversas.” (E9); “Interpretaram e selecionaram informações de diversas proveniências.” (E15); “Lidaram com a incerteza e a imprevisibilidade.” (E20).

Relativamente à relação interpessoal, 80% das educadoras, afirmaram que, esteve presente sempre em todos os momentos, numa atitude colaborante, de interajuda e de cooperação:

“as aprendizagens ocorreram por meio da interação entre as crianças.” (E17); “foram participativas e realizaram trocas de informações.” (E18); “manifestaram sentido de responsabilidade e respeito pela opinião dos colegas.” (E8); “eles ouviam-se uns aos outros, disponibilizaram-se para ajudar os colegas” (E5).

Como afirma Oliveira, esta competência interpessoal “pretende promover a capacidade de atuar, adequadamente, com pessoas diferentes, tendo uma atitude facilitadora do relacionamento.” (2017, p.38)

No que diz respeito ao pensamento crítico, 70% das educadoras mencionaram esta competência associada à concetualização, desenho da ação e à decisão do projeto. Neste ponto as educadoras referem:

“a necessidade das crianças pensarem em todas as etapas do projeto antes o colocar em prática.” (E16); “(...) que

objetivos deveriam cumprir, onde e quando terminar.” (E3); “quando avançar e quando recuar.”(E5); “o ter de alocar e gerir recursos e ferramentas.”(E2), “tomar decisões com base em critérios e com base na intuição.”(E4) e “ultrapassar obstáculos” (E10).

Estes testemunhos atestam que o pensamento crítico, por sua vez, é uma forma de pensamento racional, focado no decidir o que fazer, na resolução de problemas e na tomada de decisões racionais (Halpern, 1996).

Considerações finais

A implementação do projeto teve uma repercussão muito positiva nos educadores e nas crianças, e consequências educativas que ficaram plasmadas na implementação e operacionalização da aprendizagem e no desenvolvimento de competências que concorrem para a consciencialização social. Este projeto levou à Educação Pré-escolar uma pedagogia de mudança, tendo em consideração uma das ferramentas mais utilizadas pelos educadores, o livro de ilustração. Desta forma promoveu-se uma nova conceção da aprendizagem, em que a proposta pedagógica foi alicerçada a uma pedagogia crítica, tendo em consideração uma prática educativa progressista, como afirma Freire “(...) em que o mundo pode ser mudado transformado, reinventado (...)” (2001, p.29-30).

O projeto caracterizou-se por trabalhar a partir da ilustração atual uma temática social, através da área artística, envolvendo diferentes elementos da comunidade educativa, crianças e educadores. Orientado para o exercício de uma responsabilidade e consciência social, o projeto promoveu o desenvolvimento de diferentes competências (a expressão e representação de ideias e emoções, a perceção visual, a criatividade, a relação interpessoal, a cooperação e o pensamento crítico) fundamentais para o desenvolvimento integral do individuo. Também permitiu às crianças conhecerem e participarem do seu mundo, discutindo-o, colocando-os como agentes de mudança dessa realidade através da educação artística. As crianças face à problemática trabalhada, a inclusão social, mostraram-se interessadas, solidárias e pró-ativas, querendo perceber como poderiam ajudar as pessoas, propondo múltiplas soluções, refletindo sobre elas e dando respostas criativas, originais, com vista a solucionar o problema, alicerçadas na responsabilidade da decisão, da inovação e no compromisso da intervenção.

Também abriu novos horizontes às educadoras, não só através do conhecimento da ilustração atual com temas e representações gráficas diferenciadas e relacionadas com a realidade em que vivemos, mas também percebendo a sua importância como ferramenta pedagógica na educação contemporânea, fazendo da Educação Pré-escolar um

espaço educativo que centra a sua atenção numa educação que tem como preocupação educar desmistificando preconceitos, harmonizando o interesse individual com o interesse coletivo, gerindo dificuldades, procurando soluções inovadoras e criativas, convivendo com os outros e com o mundo (Oliveira, 2017, p.14) através do recurso à ilustração atual.

Este projeto prova que se podem rasgar novos caminhos na Educação Pré-escolar, pautados por uma educação artística comprometida com a vida, como instrumento ao serviço da consciência social, assumindo o desafio de um desenvolvimento humano e pessoal, num mundo que se quer pleno de humanidade. Promovendo um contexto educativo com estas características, o projeto coloca-se ao serviço da cidadania e da democratização, pelo princípio de aprender pela consciência social e pela prática da participação (Lima, 2002; Galiuzzi & Ramos, 2013).

Referências Bibliográficas

- Camargo, L. (1999). A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>
- Cavalcanti, J. (2010). A Po(ética) da Infância e a Formação para os Valores, *Saber Educar*, 15, 1-9.
- Fernandes, S. & Almeida, C. (2014). Photography, identity and diversity - An artistic experience in teaching. *Revista Diálogos com a Arte – revista de arte, cultura e educação*, 4, 96-113.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Galiuzzi, M. & Ramos, M. (2013). Aprendentes do aprender: um exercício de análise textual discursiva. *Indagatio Didactica*, 5 (2), 868-883.
- Gomes, C.; Brocado, J.; Pedroso, J.; Carrillo, J.; Ucha, L.; Encarnação, M.; ... Horta, M. (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Halpern, D. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hilldshale: NJ Erlbaum.
- Hmelo-Silver, C. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Lima, J. (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.

Little, J.W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. In Mary Kooy, M & Klaas Venn (Eds.) *Teacher learning that matters: international perspectives*. New York: Routledge.

Liu, C.-C., Cheng, Y.-B. & Huang, C.-W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers and Education*, 57 (3), 1907-1918.

Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania*. Viseu: APECV.

Oliveira, M. & Silva, B. (2013). Ilustração: diálogo entre arte e educação. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1002-1020). Braga: Universidade do Minho – CIED.

Portugal Frankfurt-97 (1997). *Cores para o futuro: Ilustração infantil e juvenil portuguesa*. Lisboa: Ministério da Cultura.

Suári, N. (2004). *Mirando cuentos – lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes, S.A. de ediciones.

Wolfe, G. (2000). Livro de Belas-Artes para crianças. In Ana Gaias, *Influência e sedução: A arte e a ciência na literatura para crianças*, (pp. 21-30). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Nomadismos e narrativas para pensar a formação docente em Artes Visuais

Aline Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

RESUMO

Este artigo configura-se enquanto possibilidade de reflexão acerca da formação do docente de Artes Visuais na contemporaneidade. Para tanto, traz uma problematização que se deriva de minha experiência como professora de um curso de Licenciatura em Artes Visuais, de uma IES pública no Sul do Brasil. Entendendo a formação docente em Artes Visuais enquanto territorialidade relacional, conformada por múltiplos acessos de entrada, isto é, por contaminações e hibridismos inerentes a outros campos de conhecimento, proponho pensar a formação docente em Artes Visuais a partir dos agenciamentos entre o campo da arte em suas interfaces com diferentes saberes e referenciais. Assim, no decorrer do semestre letivo em questão, foi possível conhecer alguns dos processos realizados pelos discentes, por meio da elaboração de cartografias e da produção de narrativas autobiográficas (CONNELLY e CLANDININ, 1995), as quais trouxeram à tona parte dos caminhos já vivenciados ao longo do curso, bem como elucidando acontecimentos fundamentais para a construção de seus modos de ser, experienciar e ver a docência em Artes Visuais.

Palavras-chave: formação docente em Artes Visuais; aprendizagem nômade; abordagem narrativa.

Notas introdutórias

Pensar a formação docente em artes visuais a partir do meio e a partir daquilo que brota no entre da sala de aula é o que move esta escrita. Deste modo, as reflexões construídas aqui, se derivam daquilo que foi sentido e pensado durante um semestre letivo no qual, enquanto professora, estive imersa em diferentes conteúdos do campo das artes visuais, buscando realizar processos de aprendizagem na área de ensino, concomitantemente a experimentações poéticas, vinculadas às diferentes disciplinas curriculares que me foram destinadas a ministrar.

Assim, o recorte se dá nas proposições desenvolvidas em três diferentes disciplinas ministradas no 1º semestre de 2017: Prática de Ensino II; Estágio Curricular Supervisionado II e Introdução à Linguagem Gráfica. Tais disciplinas, embora vinculadas a duas áreas distintas (Ensino e Poéticas Visuais) estiveram em pleno diálogo: os conteúdos e enfoques, justamente pela diferença, possibilitaram um deslocamento nos modos de pensar tanto a formação docente do ponto de vista de sua experimentação poética quanto pedagógica. Mas isso tudo, embora aos poucos já fosse intuído, só seria efetivamente compreendido e assimilado por mim ao longo das ações realizadas neste semestre letivo do curso.

A forma de contar sobre estes processos, de trazer à tona alguns saltos temporais e perceptivos é também resultante deste modo de me construir como pesquisadora e docente: atravessada por questões de diferentes ordens, selecionando fragmentos e referências que me sejam convenientes nos momentos de elaborar uma aula, de compreender as relações entre arte-pesquisa-ensino e, sobretudo, como possibilidade de viver aquilo que nos passa cotidianamente. A opção por uma escrita-ensaio advém deste modo de entender este grau de provisoriamente tão próprio à vida e que, por isso mesmo, pode ser tomado como um modo de vê-la.

A formação do professor de Artes Visuais como uma experiência-ensaio

O que implica conhecer os trânsitos, os percursos e narrativas construídas por nossos estudantes, em seus processos de formação docente?

Tal pergunta me leva primeiramente a uma ideia, capturada numa leitura de Connelly e Clandinin (1995), a respeito de que “somos seres narrativos”. Ou seja, seres que se constituem de histórias e que dão sentido à vida, na medida em que ressignificam, problematizam, retomam suas experiências, inclusive como forma de dar-lhes outros contornos, outros desfechos.

Seguindo nesta esteira de pensamento, justamente por sermos seres narrativos, nossos modos de viver e apreender o mundo tem a ver também com o ato de contá-lo, de “vê-lo” através de nossas palavras, daquilo que

conseguimos inferir sobre o visto, o sentido e aquilo que é capturado pela escuta.

Metodologicamente, os estudos sobre a Investigação Narrativa (BOLÍVAR, DOMINGO e FERNÁNDEZ, 1998) mostram o quanto os movimentos de narrar, contar-se e relatar (por meio de imagens, escritas, falas), acionam no sujeito que narra uma capacidade de situar-se, de rever-se diante dos fatos e acontecimentos selecionados em suas narrativas. Tal capacidade opera como uma espécie de tomada de consciência, possibilitando uma nova relação do sujeito narrador com os acontecimentos em questão.

A potência de olhar para os processos formativos amparada na perspectiva dos estudos narrativos, reside no desejo de “conhecer as experiências dos alunos e tomá-las como ponto de partida, de paradas, de reviravoltas” no sentido de abrir-se para “encontrar surpresas, aprender junto, deslocar-se do já visto, feito, pensado” (TOURINHO, 2009, p. 15). A Pesquisa Narrativa possibilita outros formatos para experimentarmos a formação docente em Artes Visuais, entendendo que conhecer e aprender sobre o mundo e a profissão são relacionais à vida e aos processos de explorá-la, assim como problematiza Bourriaud (2009)

Não obstante, considero que a perspectiva narrativa ajuda a mirar os processos de formação e de auto-formação, ao perceber que nossas posturas adotadas na docência derivam, em grande medida, dos referenciais que vamos escolhendo, dos acontecimentos cotidianos e dos nossos encontros: sejam eles com a arte, leituras, imagens ou com outras narrativas que se entrecruzam às nossas.

A investigação de cunho narrativo coloca o foco sobre “questões epistemológicas que possam ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos” (MARTINS e TOURINHO, 2009:1-2), e para tanto, acaba por se debruçar sobre como tais práticas configuram e conformam ideias e escolhas no tocante aos modos de ser na docência.

Larrosa (2004), em um texto intitulado “*A operação ensaio. Sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida*”, problematiza a ideia do ensaio como uma operação para pensar a vida. Pensá-la a partir do lugar da provisoriamente, desde um lugar no qual há sempre um deslocamento: deslocamento de perspectiva, ante um determinado tema sobre o qual o ensaísta se debruça a refletir e que, conforme o passar do tempo, terá se modificado tanto quanto o próprio sujeito que escreve. Deslocamento em sua capacidade de afetar e ser afetada, uma vez que somos seduzidos e atravessados por diferentes estímulos. E, dentre tantos outros, deslocamento de postura frente àquilo que vemos, uma vez que, por ser uma forma de pensamento experimental, permite-se romper com o que está dado ou tomado como verdade.

Para tanto, o ensaio poderia ser visto como um modo de relatar a experiência. Um modo experimental da vida “que não renuncia a uma constante reflexão de si mesma, a uma permanente metamorfose” (LARROSA, 2004, p.32). Essa condição ensaística encontra ressonância em um processo de formação docente em Artes Visuais que se coloca em estado de questionamento e revisão daquilo que tem como preceitos. Uma capacidade de duvidar de si, de abrir-se ao novo e de ser permeável.

É bem verdade que são necessárias algumas medidas de segurança, algumas âncoras e bússolas: uma busca por reiterarmos frente à sociedade nossa importância na formação de sujeitos pensantes e sensíveis, na possibilidade de aprendermos diferentes formas de ver e acessar o mundo, na potência de explorarmos outras lógicas de pensamento e sensação.

Contudo, amparados por nossas bússolas, ou ancorados em certos portos, nos sabemos provisórios: temos a possibilidade de deslocarmos-nos, de viajar, de sair, voltar, de explorar novas territorialidades. Esse movimento de deslocar é dialogal à operação do ensaio, que conforme Larrosa, seria uma atitude existencial. E, por assim dizer, é dialogal a uma ideia de docência nômade, que transforma e se transforma na medida em que sai de si, que se lança à experiência de (se) conhecer e se deixar refazer.

Transitar por entre arte, docência e pesquisa

Quando concluí minha pesquisa doutoral, no ano de 2015, com tese intitulada: “Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos: narrativas a partir de deslocamentos territoriais” (NUNES, 2015), imersa nas relações entorno à visualidade e deslocamentos territoriais, me interessava, entre outras coisas, compreender como se davam os processos de desterritorialização nos sujeitos que se colocam em deslocamento: o que se desloca em nós, quando nos deslocamos?

Para além do que foi desenvolvido nesta investigação, me reporto a ela neste texto justamente para dizer o quanto as ressonâncias de nossas teses, de nossos interesses e temas de pesquisa, acabam por configurar nossos modos de atuar profissionalmente, de estabelecer nossos meios e procedimentos, fazendo com que nossas pesquisas se espriem. E, talvez, o mais curioso, seja o fato de que por vezes, levamos algum tempo para nos darmos conta disso.

Atuando em disciplinas tão distintas entre si, em termos de conteúdos e enfoques, lidando com algumas adversidades, dentre elas, tentar encontrar “o meu lugar” como docente e investigadora, me perturbava o fato de transitar por áreas diferentes, bem como sobre a própria falta de entendimento dos estudantes sobre este não-lugar que eu ocupava: “a professora de poéticas”, “a professora de ensino de arte”.

Por vezes, o perpassar por entre estas disciplinas, me levou à ideia de habitar uma espécie de não-lugar. Talvez pela própria estrutura com que, cada vez mais, se definem os espaços acadêmicos: separados em departamentos, especialidades, linhas de ensino e pesquisa, confirmando assim uma necessidade de filiação ou pertencimento a algo fixo.

Aos poucos, fui percebendo o quanto meus interesses investigativos, minhas perspectivas sobre Artes Visuais, Ensino e a formação nestas áreas estavam diretamente atravessadas por essa condição de “professora da linha de poéticas e de ensino”. O desconforto deste não-lugar, passou a ser visto como uma possibilidade ímpar, de não filiação e de uma certa liberdade. Passei a perceber neste agenciamento um modo de individuação e, desde então, vi o quanto as noções de nomadismo e desterritorialização (tão caras a mim durante o mestrado e o doutoramento), efetivamente operam nos modos com que atuo profissionalmente e, inevitavelmente, reverberam na vida.

Deste movimento de assumir-se em trânsito, passei a enxergar uma potência nômade, capaz de promover alguns deslocamentos, tanto nos modos de produzir minhas aulas, de criar a partir de diferentes referenciais, como também de jogar com a lógica daquilo que chamam de “disciplina teórica”, “disciplina prática”, propondo outros caminhos para aprendermos.

Caminhos para aprender desde si

Comumente surpreendida pelos alunos (tanto calouros, quanto os que estão mais ao final do curso) a respeito do permanente estado de dúvida sobre a escolha profissional, vi na Abordagem de Investigação Narrativa uma possibilidade interessante de tentarmos recorrer nos entres daquilo que, outrora, tenha servido como fator de afetivação.

Através do escopo teórico da Investigação Narrativa e suas premissas (tratadas nas seções iniciais deste texto) me pareceu possível extrair matérias sobre aquilo que havia de importante para os estudantes em meio a seus processos de tornarem-se artistas e/ou professores. Cada um foi convidado a olhar para si, redescobrimo suas referências, gostos, influências, configurando modos muito próprios de viver esta etapa formativa.

Neste processo de lançar convites, tal e como nos fala Gallo (2008), entendi que trazer à tona também parte daquilo que me impulsiona na docência em Artes Visuais poderia servir como potência aos meus alunos, operando de modo evocativo (ou não) com suas próprias narrativas. Assim, busquei realizar o mesmo exercício lançado a eles, comigo mesma: Refletir sobre aquilo que estava, de alguma maneira, me atravessando, arrebatando de modo a me fazer olhar de modo diferente para “as coisas de sempre”.

Refletir e olhar para aquilo tudo que me leva à docência em artes visuais, que me ajuda a experienciá-la.

Foi então que juntei algumas peças: literatura + cinema + artes visuais + viagens + uma série de encontros e combinações a partir disso tudo. Lancei em diferentes ocasiões estes dispositivos aos meus estudantes: fragmentos literários de Orhan Pamuk (“A maleta de meu pai” e “Istambul”); Beckett (“Últimos trabalhos de Samuel Beckett”); Amóz Oz (“O mesmo mar”); o documentário “As Praias de Agnés” (Agnés Vardá, 2008); os filmes “Tudo sobre minha mãe” (Pedro Almodóvar, 1999); “Medianeras” (Gustavo Taretto, 2011); “A Grande Beleza” (Paolo Sorrentino, 2013); as produções artísticas “Zapatos Magnéticos” (Francis Alÿs, 1994); “O Hotel” (Sophie Calle, 1981) e a instalação “Bang” (Ai Wei Wei); etc.

Em certas vezes um mesmo dispositivo era lançado ao grupo todo, noutras, eram lançados diferentes dispositivos de forma aleatória, para que cada um pudesse estabelecer uma conversação particular, produzindo outros sentidos.

No decorrer do semestre os estudantes foram incorporando a esta trama suas próprias referências, posicionando-se de modo dissonante a algumas das referências lançadas por mim, inclusive no tocante aos referenciais teóricos. Em muitos momentos, os mesmos estudantes que manifestaram-se desejantes de novas formas de “se ter uma aula”, isto é, cansados dos modelos expositivos ou das dinâmicas de seminários, foram também, em grande medida, os mesmos que demonstraram desconforto e desconfiança frente às novas proposições e abordagens incorporadas por mim. Algo que tem a ver com o próprio fluxo de desterritorialização, com o momento em que somos forçados a pensar diferentemente daquilo que pensávamos para que algo novo nos aconteça. Por isso o mal-estar e, por isso também a opção por provocar um pensamento sobre a formação docente a partir de um movimento cartográfico, tomando os diferentes lugares de fala de cada estudante como caminhos para forjar uma docência em artes visuais.

Cada cartografia produzida serviu como uma possibilidade de produzirmos outras narrativas para a formação de professores/artistas. Entendidas não como algo isolado, individual, mas partilhado, dialogal e capaz de produzir ressonâncias entre os colegas, demais professores, pessoas de nossos convívios. Trazer aquilo que nos parece particular, mas que, quando colocado em perspectiva, encontra ecos, produz ruídos.

As noções de territorialidade relacional (BOURRIAUD, 2009; 2011), agenciamento (DELEUZE e GUATTARI, 1995) e nomadismo (DELEUZE e GUATTARI, 1995; BRAIDOTTI, 2002) funcionam não só como horizontes teóricos/conceituais, mas como possibilidades de praticar e construir um espaço de formação que seja permeável, isto

é, que permita a aprendizagem de conteúdos específicos do campo das artes em pleno diálogo com aquilo que é aprendido e vivido em outros âmbitos, incluindo-se aí desde as questões de ordem privada quanto daquilo que os estudantes vivenciam nas diferentes disciplinas curriculares.

Ao final de um semestre muitas foram as tentativas de fazermos diferentemente. Um tanto delas, devo confessar, mal sucedidas, incômodas, desajeitadas. Mas que não podem ser ignoradas, uma vez que se tornaram partes do próprio modo de fazer/conhecer/aprender sobre arte, sobre a docência em artes e, sobretudo, sobre cada um de nós em relação a tudo isso. Operamos segundo o poema de Beckett, que diz: “Tudo desde sempre. Nunca outra coisa. Nunca ter tentado. Nunca ter falhado. Não importa. Tentar outra vez. Falhar outra vez. Falhar melhor.” A docência, me parece, cada vez mais trata-se disso, falhar uma, outra e outra vez; falhar melhor a cada tentativa. Podendo também ser entendida conforme a operação ensaio, de Larrosa.

De uma aposta em uma docência nômade

Assumir um processo formativo que se configure como espaço para nomadismos tem me permitido problematizar os territórios da formação docente e do Ensino de Artes Visuais a partir da aposta em um diálogo entre aquilo que advém destes campos de conhecimento (da Arte e da Educação), articulados àquilo que se encontra a partir dos deslocamentos por outros territórios e pelas derivas nos terrenos que não têm conexão direta com os saberes disciplinares ou mesmo com nossa área de atuação. Pensando o discente como indivíduo que carrega e produz suas narrativas, articula-se a este modo de conceber a formação de professores de Artes Visuais, uma potência nômade (BRAIDOTTI, 2002), ou seja, uma capacidade de abrir-se à experiência de diferentes territorialidades, de lançar seu olhar e posicionar-se diante de questões que lhes sejam caras e que afetem diretamente seus modos de ver o mundo e a profissão.

Esta escrita/pesquisa, ao ser desenvolvida junto aos estudantes do curso de Licenciatura, pretende seguir levando em conta o que diz Hernández (2007, p. 15), a respeito da necessidade de criarmos novas narrativas para a Ensino das Artes Visuais, no sentido que:

Todas as concepções e práticas pedagógicas podem e devem ser questionadas. (...) não há nada que “deva ser assim que não possa ser de outra maneira”. Ao contrário, tudo tem um sentido do qual se pode depreender a origem e a finalidade. A partir daí é que surge a necessidade de colocar em questionamento as práticas de naturalização que hoje circulam e se mantêm como dogmas na educação (...) o que já existe pode ser revisado e substituído

quando mudam as necessidades e os propósitos da educação.

Ante a possibilidade de propor uma nova narrativa para o Ensino das Artes Visuais, nesta pesquisa empreendida, fez-se pertinente conhecer quais são as territorialidades dos estudantes/futuros docentes, bem como poder experienciar a partilha de seus percursos, por meio das narrativas que se vão construindo a partir destes trânsitos.

Sendo assim, temos este docente nômade que se desloca por territorialidades que podem ser desde um espaço vivido até

o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 323).

A escolha de pensar e experienciar a docência como nomadismo nos impele o compromisso de “aprender a habitar melhor o mundo, em vez de tentar construí-lo a partir de uma ideia preconcebida” (BOURRIAUD, 2009, p.18) e, neste caso, redesenhamos nossas próprias convicções sobre aquilo que se deve aprender e como deve ser o professor de Artes Visuais, habitando esta territorialidade.

Referências:

- BECKETT, Samuel. Últimos trabalhos de Samuel Beckett. Assírio & Alvim, 1996.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Granada: Force, 1998.
- BOURRIAUD, Nicolas. Estética Relacional. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Coleção Todas as Artes.
- BOURRIAUD, Nicolas. Radicante: por uma estética da globalização. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Coleção Todas as Artes)
- BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, diversidade e subjetividade nômade. Labrys, estudos feministas. Número 1-2, julho/dezembro 2002.
- CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa”. In LARROSA, J. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2., 2008, Niterói.

Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes,1986.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: Transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. A OPERAÇÃO ENSAIO: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. Revista Educação e Realidade, jan-jun-2004.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações. In: Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura -CEAC. Santa Maria: 2009. pp. 1-12.

NUNES, Aline. Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos: narrativas sobre deslocamentos territoriais. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV-UFG). Universidade Federal de Goiás, 2015.

Cuando llueve NO se moja como los demás. Repensar los espacios comunes de la escuela a través de ArtEducación¹

Cristina Trigo Martínez

Profesora del Área de Didáctica de la Expresión Plástica y miembro de C3 Universidad de Santiago de Compostela (España)

RESUMEN

Esta propuesta se centra en los espacios comunes de la escuela (patios, espacios de tránsito, zonas verdes...) como ámbitos desde los que generar proyectos ArtEducativos comunitarios tomando como referencia los valores contemporáneos que el arte reclama.

El patio de la escuela es uno de los primeros espacios de socialización. Un espacio común con gente diversa en el que los niños y las niñas pasan muchas horas; donde aprenden a relacionarse con los demás, conocer otras experiencias; convivir, comprender, compartir (Ciocoletto, 2016). En él se generan diferentes situaciones y dinámicas de forma simultánea, normalmente bajo la forma genérica de juegos (Pi i Murugó, 2016). No es fácil. El contexto educativo es complejo: horarios y espacios compartimentados, seguridad, escasos recursos... de modo, que el tiempo del "patio" se considera a menudo un tiempo de tránsito lejos de ser concebido como un espacio de oportunidad de interacción social y aprendizaje desde el carácter lúdico que ha de tener, más allá del aula.

Necesitamos ahondar en la reflexión acerca del papel que deben tener estos espacios desde una perspectiva actual de la educación y del arte. Las escuelas que se plantean adaptarlos a las nuevas necesidades va en aumento y en este cambio interviene la comunidad educativa pero también colectivos, arquitectos/as y artistas o instituciones diversas que colaboran en el estudio y el desarrollo de propuestas de intervención para estos espacios.

El proyecto "Cuando llueve no se moja como los demás. Repensar los patios a través de la ArtEducación" se inscribe en la materia de Educación Plástica y Visual II: Procesos y proyectos artísticos (3o curso, Grado de Maestro/a en Educación Primaria, Universidad de Santiago de Compostela) desde la que propongo al alumnado: analizar la experiencia vivida en los espacios comunes de las escuelas como alumnos/as y docentes en prácticas (recuerdos, dinámicas, tipos de juegos, roles); pensar acerca de los usos y la organización de los espacios comunes de

¹ A partir de conversaciones y acciones desarrolladas con C3 (célula de acción artística) empleamos el término

las escuelas; desarrollar hipótesis acerca de las posibilidades de dichos espacios como ámbitos en los que generar proyectos comunitarios desde la intervención artística; idear y crear objetos que recojan las características básicas de la intervención; y procurar llevar a la práctica alguna de las propuestas.

Y en este viaje nos vamos planteando preguntas con las que construimos ideas de forma colectiva; analizamos el juego como modelo, la educación que queremos, la posibilidad de crear Micro-utopías o los patios que queremos construir desde premisas como los proyectos-proceso de aprendizaje artístico pensados como instrumentos para ayudar a alumnado y profesorado a aprender y a experimentar el arte, a desarrollar su autoeducación artística e incidir en la práctica de un modo crítico, en el curriculum real, en lo que ocurre dentro y fuera de las aulas.

Palabras Clave: ArtEducación, Escuela, Espacio, Juego, Patio, Proyecto

A menudo nos quedamos mirando a los niños mientras juegan. Y nos interesamos mucho por sus juegos. Al mismo tiempo tenemos la sensación de que también ellos nos miran a nosotros, a nuestro juego. Notamos que intentan jugar a aquello que han aprendido de nosotros. Cuando los vemos jugar es como si reconociéramos algo de nosotros mismos. Es como si viéramos que los niños, a través del juego, intentan comprender el mundo que los rodea. Juegan también a hacer lo mismo que nosotros porque les hemos dado una imagen del mundo que los rodea. Y eso nos asusta, porque nos gustaría más que comprendieran el mundo que tienen alrededor. Pero para ello es preciso que nosotros los comprendamos a ellos. (Nielsen, 1968, p.199)



Fig. 1 y 2: Niños y niñas jugando en un parque de Santiago de Compostela, 2018. Foto: elaboración propia

¿A QUÉ JUGAMOS?

Hace poco tuve la oportunidad de asistir a la apertura de un nuevo parque en Santiago de Compostela. Una zona apartada del centro urbano, un río que serpentea encajado entre montes, una gran extensión de terrenos, antiguas huertas que perdieron su función agrícola y molinos y pasarelas que todavía conservan parte de sus estructuras de piedra... la intervención municipal en el terreno se limitó a desbroce, limpieza y fijación de los cauces del río. Y allí nos encontramos cientos de personas disfrutando de una comida campestre, la música y el encuentro con amigos.

Me fui a explorar el lugar, alejándome de la multitud y buscando el sonido del agua, yendo hacia los límites difusos donde los restos de las podas y los desbroces estaban amontonados. Allí, niños y niñas de diferentes edades habían descubierto las ramas y se afanaban en construir cabañas en los árboles y pasos de madera para cruzar el río. El ir y venir era febril, las instrucciones que se daban entre ellos muy precisas, pues llevaban ya un buen rato reconociendo el terreno y dominaban la altura de los árboles, el espacio. Si se equivocaban en la longitud o el

grosor de las ramas corregían el error buscando otras que pudieran mantener en pie sus construcciones.

Los más pequeños se afanaban en el trajín de los encargos sin llegar nunca a término ya que cuando se cruzaban con alguien se ponían a jugar creando rápidamente una situación nueva: unos segundos de presentación, con o sin palabras, y sin cuestionarse edades, intereses o género, se iniciaba la carrera. Otro grupo se balanceaba sobre las ramas que caían sobre el río intentando crear puentes. Se auto-gestionaban, habían establecido ciertas zonas en torno a las que se movían. Se acercaban o alejaban del peligro tanteando posibilidades, se juntaban cuando alguien pedía ayuda para superar algún reto o dificultad que llamaba la atención de los demás. Inventaban su habitar de forma colectiva y cada "habitante" mutaba su tarea pasando de construir a explorar, de diseñar a proponer o, simplemente, disfrutar de su territorio. Sus familias, que alargaban la comida y los postres entre risas y charlas, seguían desde lejos sus movimientos.

Me camuflé entre sus voces desplegadas en el aire, pensando en lo que estaba ocurriendo en ese espacio de oportunidad: aprendían a través del juego, aprendían unos con otros, aprendían a aprender; tenían autonomía, tiempo, espacio y confianza por parte de los adultos para vivir-hacer sus historias.

Sin embargo, en la sociedad de hoy parece que estos espacios de exploración, juego y aprendizaje son restringidos. Ya sea por el afán de protección hacia los niños/as, porque tienen una agenda de actividades intensiva,



Fig. 2

porque las ciudades se piensan desde las necesidades de los adultos-votantes... (aspectos que tienen su correspondiente reflejo en la vida escolar), la cuestión es que los niños y las niñas apenas “juegan” para comprender el mundo que los rodea, sino que “juegan” para comprender el que nosotros hemos construido.

TEJIENDO REDES

Y me pregunto si la escuela, y en concreto, los espacios comunes de convivencia (patio, zonas de tránsito, zonas verdes) no podrían convertirse en archipiélagos de oportunidad. ¿Habrá que reinvertirse? ¿acaso no se está trabajando ya en un nuevo paradigma educativo? ¿No existen ya muchos centros en los que las metodologías tradicionales conviven con nuevos planteamientos basados en la participación, la colaboración y el protagonismo del alumnado y en donde el trabajo por proyectos está marcando un punto sin retorno?

El proyecto “Repensar los patios a través de ArtEducación” surge del interés por la perspectiva lúdica del aprendizaje al que se suma el trabajo por proyectos desarrollado en los últimos dos años con el alumnado de la materia de Educación Plástica y Visual II: Procesos y proyectos artísticos (3o curso, Grado de Maestro/a en Educación Primaria, Universidad de Santiago de Compostela).

Iniciamos el viaje por la materia indagando sobre la/s identidades/s como docentes ArtEducativos, cuestiones relacionadas con el contexto educativo, el entorno... tomando como referencia el arte contemporáneo. Constatamos que las metodologías participativas y dialógicas requieren construir ideas de forma colectiva. Los compartimentos temporales y espaciales que nos asignan no se adaptan ni a nuestros intereses ni al Plan Bolonia y, paulatinamente, las diferentes acciones ArtEducativas nos llevan fuera del aula para desplegar, a modo de Atlas, nuestras experiencias e inquietudes empleando todo tipo de materiales y soportes. Los espacios comunes de la facultad se transforman como consecuencia de ese viaje en el que nos hacemos conscientes y nos apropiamos de los lugares que compartimos mediante acciones, intervenciones o instalaciones artísticas. Buscamos exponer, debatir ideas y promover la participación de la comunidad. Un enfoque multidireccional que toma como referencia colectivos y artistas cuyos procesos tienen como idea motriz las *Micro-utopías*², pues entienden la creación como un dispositivo para esbozar nuevas formas de relación y fomentar el diálogo y el pensamiento crítico.

²El término Micro-utopía o Utopía de proximidad es tomado de N. Bourriaud que en su obra “Estética relacional” (1999) expone cómo las micro-utopías de lo cotidiano actualmente ocupan el lugar de las grandes utopías sociales y de la esperanza revolucionaria, señalando que estas «tentativas microscópicas» devienen la base de las prácticas artísticas actuales.



Fig. 3-4: Acciones e intervenciones realizados por el alumnado de Ciencias de la Educación en diferentes espacios de la Facultad.

Y es desde ahí, como consecuencia de esta deriva, cuando el patio escolar empieza a cobrar importancia.

La propuesta para repensar los patios escolares implica hacer un mapeo de la experiencia vivida (recuerdos, dinámicas, usos, tipos de juegos, rol de alumno/a y de docente); analizar y debatir los usos y la organización de los espacios comunes de las escuelas (patios, espacios de tránsito, zonas verdes) en relación con las prácticas y metodologías educativas actuales; desarrollar hipótesis acerca de las posibilidades de estos espacios entendidos como laboratorios de proyectos ArtEducativos; y traducir las reflexiones y propuestas de intervención a una memoria y un objeto. Y, si es posible, llevarla a la práctica.

Al inicio surgieron muchas preguntas: ¿qué nos lleva a pensar en la necesidad de convertir los espacios comunes en proyectos ArtEducativos? ¿porqué ahora? o ¿cuál puede ser el papel del docente?... y comenzamos a tejer una red de ideas y conceptos que nos permitiesen ir aproximándonos a ellas:

EL JUEGO COMO MODELO

Los juegos conllevan, con frecuencia, conflicto, malentendidos o disputas y, sin duda, la manera de resolverlos es una de las muchas oportunidades de aprendizaje que ofrece el juego. Hay que tener en cuenta además que para buena parte del alumnado el recreo es la oportunidad de convivencia y juego más intenso del día (Marín, 2010).



Fig. 5: En la parte superior, el Ministro de Educación sueco Olof Palme jugando con sus hijos en el Moderna Museet durante la Exposición-Juego de Nielsen



Fig. 6: La propuesta de Palle Nielsen "El modelo para una sociedad cualitativa" en el Moderna Museet de Estocolmo, 1968.

Pero ¿cómo situarnos ante el juego?. En el año 1968 el activista danés Palle Nielsen propuso al Moderna Museet de Estocolmo construir un parque infantil de aventuras en el interior del museo bajo el nombre de "modelo para una sociedad cualitativa".

El espacio, sólo para niños, sin padres ni educadores, quería llevar a la práctica la utopía de una sociedad auto-organizada, estimular la libertad personal y la colaboración entre los individuos.

Nielsen creó un espacio de juego basado en la observación: ver como niñas y niños jugaban de forma espontánea con elementos sencillos (cartones, espumas, papeles, telas...) con los que creaban todo tipo de construcciones reales o imaginarias. Su juego se convirtió en la exposición del museo que sólo existía si los niños interactuaban y sólo era "exposición" para quien no participaba y sólo podía observar.

Esta experiencia nos sitúa en nuestro doble rol niño_adulto y en esa dicotomía, entre el disfrute pleno del juego, dejarse llevar, explorar, reconocer, auto-organizarse... y la mirada protectora y nostálgica. Nos damos cuenta de que la imagen del mundo que nos hemos construido, llena de necesidades y condicionantes, se ha superpuesto como una máscara a aquel otro mundo de exploración y descubrimiento. Al situarnos ante el "modelo" creado por los niños, Nielsen nos sugiere desconfigurar esa imagen creada y empezar a comprenderlos. Y ahí está nuestra oportunidad de aprender: niños y niñas pueden decirnos mucho sobre su mundo que nos sirva también a nosotros de modelo (Nielsen, 2000).

EL PATIO QUE VIVIMOS

El patio de la escuela es uno de los primeros espacios de socialización, un espacio público donde los niños pasan unas 525 horas al año (...). Aquí es donde desarrollan sus propias capacidades pero también donde aprenden a relacionarse con las demás personas, a conocer otras experiencias; convivir, comprender, compartir, en un espacio común con gente diversa. (Ciocoletto, 2016)

La definición recoge muchas de las características que confluyen en el patio de la escuela: socialización, espacio público, desarrollo de capacidades, interrelaciones, experiencias, vivir, convivir, espacio común y diversidad... y, por tanto, nos sitúa en el patio como espacio de aprendizaje.

PROHIBIDO JUGAR A FÚTBOL EN EL PATIO

Un colegio de Alboraya revoluciona el recreo: los mayores organizan juegos a los niños, olvidando el deporte rey



Fig. 7: Noticia publicada en Diario Las provincias el 2 de julio de 2018

Mayoritariamente recordamos el patio como un lugar de aventura, juego, secretos, transgresiones... pero para el/la docente esos tiempos quedaron atrás y ahora tenemos otra perspectiva. En el patio se generan diferentes situaciones de forma simultánea, una inmensa maraña de complejidades, dinámicas visibles o invisibles normalmente bajo la forma genérica de juegos (Pi i Murugó) al cuidado del/la docente que ha de intentar que el “recreo” sea sinónimo de convivencia e integración.

El contexto educativo es complejo y lo que pasa dentro de las aulas se reflejará de algún modo en el espacio común: horarios y espacios poco flexibles, distribución por edades o cursos, prohibiciones relacionadas con los peligros de accidentes, escasos recursos humanos y económicos o las dinámicas participativas, la preocupación por el entorno o el trabajo por proyectos; conllevarán actitudes y comportamientos diferentes.

Habrà quien lo viva como un espacio de riesgos potenciales, intranquilidad, poco adecuado a las necesidades... Salir al patio conlleva muchas veces stress ya que significa asumir muchas responsabilidades: poner límites a transgresiones, mediar ante determinados comportamientos pero dejando espacio para el ocio, el juego y la libertad.

A todo ello, debemos añadir la indiferencia administrativa ya que a pesar de la evolución, crecimiento y adaptación de la escuela a las necesidades educativas actuales (Marín, 2013), los espacios se mantienen todavía en el pasado y así lo refleja el alumnado de este proyecto cuando recuerda los patios vividos:

A maioría dos colexios teñen esa “pinta de colexio” que tan pouco atrae ó alumnado, que non é de estrañar que os nenos e nenas, ás veces, sexan tan reticentes a entrar neles. Con “pinta de colexio” referímonos a eses edificios polo xeral tan monótonos e aburridos, tan semellantes entre si que, moitas veces, incluso custa saber se estamos nun colexio ou nun cárcere. De feito, cal é a diferenza estética entre uns e outros? O cartel da porta? A idade dos “internos”?

Se nos paramos a analizar uns edificios e os outros, a pesar do diferentes que son na realidade, podemos establecer moitas similitudes entre ambos: os dous son recintos cerrados por vallas ou arames o máis altos posibles para evitar que os “internos” escapen; os dous son edificios feitos, a maioría deles, con eses ladrillos caravista tan atractivos á vista que o único que pensa un ó pasar por diante é en entrar; tampouco é raro ver colexios nos que ó igual que nos cárceres hai reixas de ferro nas fiestras; ambos teñen unha serie de espazos ó aire libre nos que os “internos” dispoñen dun tempo para liberar a adrenalina acumulada no interior, etc. (Domingo Ferreira, Carla Pardo)

(...) Puxemos en común a nosa experiencia como usuarios dos patios. Aínda que diferimos nalgúns aspectos como a ubicación e o número de alumnos (contraposición rural/urbano, moitos, poucos alumnos...), coincidimos en aspectos como que os horarios eran diferentes para primaria e infantil, que os patios eran suficientes para acoller aos alumnos en xeral agás cando chovía, que nin os centros menos poboados tiñan espazos habilitados para acollelos a todos. En canto ao rol do alumno e do docente, coincidimos en que os nenos e nenas xogaban e os Mestres (ás veces substituídos polos pais) vixiaban. Por outra parte os usos do patio seguen a ser os mesmos que hai 15 anos e en ningún momento tivemos ningunha clase no patio nin nada semellante.

As dinámicas que se desenvolvían no patio eran xeralmente sexistas: os nenos xogaban ao fútbol e ao baloncesto; e as nenas á mariola, ao pilla pilla, ás casiñas ou ás agachadas. En contadas

ocasións se facían xogos mixtos. Os recordos que temos son xeralmente bos, de estar agardando impacientes polo timbre para poder ir correndo a “pillar” as mariolas, as canchas de fútbol ou baloncesto... En definitiva, o mellor do día era saír ao patio. (...) Na maioría dos casos, a distribución dos espazos responde ás necesidades do centro, predominando os espazos libres, algúns espazos verdes (xeralmente escasos) e o mobiliario era fundamentalmente bancos, canchas de baloncesto e portarías. (Tamara Pereiras, Roberto Pérez, Fátima Ramos, Jessica Rostro)

Cando pensamos nunha idea de patio común, vénnos á mente un espazo gris e apagado, con moita falta de cor e sen apenas alternativas para que o alumnado disfrute do tempo libre que ten dentro da escola. (Eva Valdés, Iván Vázquez, Diego Veiga)

Todas recordamos con adxectivos positivos as vivencias persoais nos patios dos nosos colexios, pois eran un lugar no que evadirse, no que gozar cos teus compañeiros e esquecer un pouco a monotonía das aulas. Un espazo de interacción no que o tempo sempre se quedaba curto. Desde a perspectiva de futuras docentes entendemos igualmente que o patio é un espazo fundamental dentro do conxunto do recinto escolar, pero engadimos novas preguntas e reflexións ao debate. ¿Debe haber pautas para organizar o xogo no patio? ¿É positivo mesturar todas as etapas educativas do centro nun espazo común, ou pola contra ten máis sentido separalas? ¿Precisan os rapaces de espazos diversos e de usos diferenciados ou o patio debe ser tan so un espazo-marco no que eles desenvolvan de forma completamente autónoma s actividades que desexen? ¿Debemos intervir nos xogos que monopolizan o patio normalmente como o fútbol? (Alba Lorenzo, Cristina Lago, Cristina Mourellos, Desiré Liñares)

Dende a creación do colexio o patio foi configurado do mesmo xeito que o vemos hoxe en día, apenas tivo cambios. (Arancha Vieites, Mónica Verdejo)

Habitualmente, os patios de colexio están formados por elementos tan sinxelos como

unha pista de fútbol, baloncesto ou un parque para os máis pequenos, pero non dispoñen doutros elementos que axuden a desenvolver a creatividade dos rapaces/as e facer do seu xogo algo diferente. (María Álvarez, Lorena García, Andrea Míguez)

Xuntos chegamos á conclusión de que a maioría dos patios escolares actuais carecen de moitos destes espazos que nos gustarían que tivesen, xa sexa por falta de recursos económicos ou de espazo. Démonos de conta de que quizais a razón é porque moitos docentes non reparan nesta zona do centro como algo importante. Os nenos ao rematar as aulas, é onde van xogar para desconectar. (Pedro Miño, Mauro Durán, Esther Torrado, Yaritsa Romero, Yago Balsa)

As escolas adoitan conter no patio un espazo interior cerrado e un aberto para os recreos. Este, debería pensarse dende o centro escolar como un espazo educativo máis, privilexiado por tratarse dun lugar ao aire libre. O currículo escolar debería abrirse á posibilidade de contar con este espazo para o seu desenvolvemento. Cremos que é importante entender o patio como un espazo no que se pode aprender. Esta idea, xa se desenvolve en áreas como a de Educación Física pero podería empregarse para outras como a Artística, a de Ciencias Naturais, a de Matemáticas, etc. (Carmen Segade, Carla Serén, Laura Pérez, Raquel Rodríguez, Sara Vilas)



Fig. 8 Alumnos trabajando en la elaboración de maquetas de los patios escolares.

La ausencia de proyecto, la forma de entender el patio como un lugar de desahogo, el abandono estético o las escasas alternativas a los juegos de balón aparecen de forma reiterada así como el papel del/la docente como “vigilante”. El término “profesor/a de guarda de recreo” es revelador del rol que decretos y normativas³ asignan al docente centrado en vigilar y custodiar lo que conlleva una consideración del patio (y, por lo tanto, del recreo) como un espacio de riesgo donde suele confluír mucho alumnado y poco profesorado.

¿QUÉ PATIO CONSTRUIMOS = QUÉ ESCUELA QUEREMOS?

Los patios no están pensados como recurso educativo y, en consecuencia, su aprovechamiento como lugar de aprendizaje, convivencia, creatividad... es insignificante comparado con el gran potencial que podrían tener. La función del espacio suele estar pensada desde criterios prácticos y organizativos y la tarea docente es compleja y centrada en vigilar... pero si queremos cambiarlos y convertirlos en generadores de proyectos en los que la comunidad se implique habrá que cambiar también la práctica educativa en ese contexto. Y esto, ¡¡¡ya está sucediendo!!!.

Preguntarnos qué patio construimos es cuestionarnos qué escuela queremos; qué formas de aprendizaje y qué papel jugamos en este nuevo contexto educativo para, desde esas premisas, transformar el espacio. Ya hemos visto que existe una gran brecha entre el diseño y los usos del patio y el proyecto curricular de la escuela. Así pues, el primer objetivo es doble: construir ese puente que integre cualquier propuesta o acción en el marco de proyectos del centro, implicar a todos los miembros de la comunidad que sea posible, instituciones, colectivos... porque el cambio trasciende el patio.

³ El Decreto 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar recoge en el Artículo 21, sobre Actuaciones preventivas y para la detección de la conflictividad, que Las actuaciones preventivas y aquellas que contribuyan a la detección y gestión de la conflictividad deberán incluirse en los respectivos planes de convivencia. Entre estas actuaciones sólo la 21.e) hace alusión a los patios:

Medidas de carácter organizativo que posibiliten la adecuada vigilancia de los espacios y de los tiempos considerados de riesgo, como los recreos, las entradas y salidas del centro y los cambios de clase en los pasillos.

(...) sin la vinculación y compromiso de toda la comunidad educativa es muy difícil posibilitar la verdadera transformación de estos espacios. Desde esta perspectiva, la transformación del patio se convierte al mismo tiempo en una excelente herramienta de participación y movilización de la comunidad educativa. Parece que la actitud de los maestros/as y familias hacia el valor educativo del juego, por un lado, y la misión de los patios respecto a la educación y los aprendizajes, por otro, son fundamentales para lograr el objetivo planteado. (Marín, 2010, p.94)

La preocupación por la misión de los espacios es intrínseca al modo en que entendemos la educación hoy porque no buscamos únicamente realizar un cambio estético sino que la transformación vendrá determinada y será coherente con el modo en que esa comunidad entienda ArtEducación de tal manera que los espacios comunes serán el reflejo de ese enfoque.

El contexto ha cambiado. La educación se acerca más a la realidad y a la comunidad, busca el conocimiento “complejo”; una comprensión del mundo como entidad donde todo se encuentra entrelazado:

Se trata de buscar siempre las relaciones e inter-retro-acciones entre todo fenómeno y su contexto, las relaciones recíprocas entre el todo y las partes: cómo una modificación local repercute sobre el todo y cómo una modificación del todo repercute sobre las partes. Al mismo tiempo, se trata de reconocer la unidad dentro de lo diverso, lo diverso dentro de la unidad, reconocer por ejemplo, la unidad humana a través de las diversidades individuales y culturales, las diversidades individuales y culturales a través de la unidad humana. (Morin, 2007)

La incertidumbre, lo multidimensional, la unión entre lo uno y lo múltiple como bases de este pensamiento conducen a una visión de la educación más integradora.

El sujeto social se concibe como un micro sistema y por consiguiente los roles de docente y alumnado están entrelazados, insertos en la sociedad y en constante mutación. Se aprenden competencias, se aprende a aprender. El conocimiento es fruto de un ensamblaje de piezas, todas las voces, historias y relatos que cada persona trae consigo se ponen en relación y se generan saberes nuevos e inesperados que se despliegan a modo de Atlas.

ARTE EDUCACIÓN

Las fronteras se diluyen, los ámbitos se fusionan (como ocurre entre arte y educación y, por lo tanto, entre artista y docente). Y el espacio puede ser un proyecto activista. Ello implicaría que habremos traspasado los modelos tradicionales de la educación artística y que se están creando otros que recurren a paradigmas diversos, transdisciplinares, colaborativos y comprometidos con las comunidades, en sentido de justicia social, política y ética a través de dinámicas de acción y reflexión compartida. (De Eça, 2011, p. 20)

Como ArtEducadores que tomamos como referencia los valores contemporáneos que el arte reclama – y, especialmente, el arte comunitario, contextual o relacional⁴ que busca una implicación con grupos sociales y favorece la colaboración y participación de las comunidades implicadas en la realización de la obra–, podremos promover de forma colectiva procesos críticos, abordar el arte en conjunto con otras disciplinas, cuestionar, abrir espacios de experimentación y de reflexión para uno mismo y capaces de albergar también a otros, cualquiera que sea su condición, cultura, situación. (Agra, 2012, p.38)

El arte comunitario emplea procesos complejos de análisis del contexto, cuestiona la realidad, busca múltiples caminos para encontrar respuestas, con la comunidad entendida como posible territorio (y conjunto de relaciones humanas y sociales) en el cual desarrollar experiencias artísticas (Parramón, 2008 citado por Palacios, 2009).

⁴ Alfredo Palacios recoge diferentes expresiones para referirse a este tipo de prácticas artísticas comunitarias o contextuales que surgen a finales de los años sesenta en las que la idea de obra de arte se entiende como herramienta para promover el cambio social: Debido al carácter colaborativo, contextual y social de estas prácticas podemos encontrar también otras expresiones que establecen conexiones con el arte comunitario como son arte contextual (Ardenne, 2006), arte dialógico (Kester, 2004) o arte relacional (Borriaud, 2007) y por supuesto, arte público de nuevo género (Lacy, 1995). (Palacios, 2009)



Fig. 9: Intervención en la colonia Infonavit Independencia de Guadalajara (México) realizada por el colectivo Boa Mistura y comunidades locales. Proyecto respaldado por el Ayuntamiento de Madrid. Diario de Madrid, Wikimedia Commons

LAS MICRO-UTOPIÁS YA SON REALIDADES

Apropiarnos de los espacios comunes de la escuela desde estas premisas significa viajar más allá de la legislación o las normativas e ir creando un mapa a partir de las dudas, de la incerteza en nuestra relación con el entorno local y global; significa reinventar lo cotidiano y transformarlo en formas de arte basadas en procesos críticos y participativos haciendo de la escuela un espacio de ciudadanía y espíritu democrático acorde con las necesidades de la sociedad hoy.

Así los patios, las entradas de las escuelas, las escaleras o las zonas verdes pueden ser generadores de experiencias lúdicas, estéticas, susceptibles de cambios y mutaciones, convertirse en Micro-utopías a través de los procesos artísticos; ser espacios de proyectos que se expresan bajo la forma de trabajo artístico en colaboración con carácter formativo y de aprendizaje. (Agra, 2012).

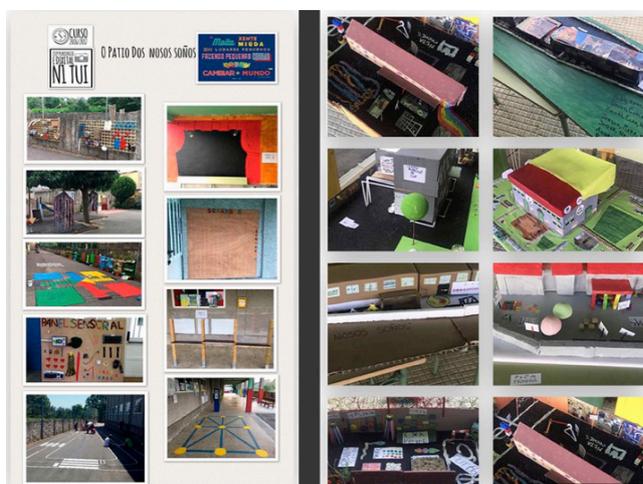


Fig. 10: Proyecto del CEIP Plurilingüe Nº1 de Tui (Pontevedra);

Existen numerosos estudios⁵ que analizan los usos y dinámicas de los patios y desarrollan propuestas o establecen aquellos puntos sensibles a partir de los cuales se puede empezar a trabajar como los marcados comportamientos estereotipados o la necesidad de crear espacios polivalentes transformando el concepto tradicional de patio macro en micro; islas o células que permitan diferentes formas de habitar y de juego.



Fig. 11: Proyecto del CEIP Ortigueira de Santa Cruz de Rivadulla (A Coruña) en colaboración con los arquitectos Fermín Blanco y David Rodríguez. La intervención "Tirando los muros de la Educación" se basa en la obra de Gordon Matta-Clark

Debemos promover la participación de alumnado y profesorado a la hora estudiar, diseñar y utilizar los espacios de juego; pensar diferentes zonas: para moverse, para comunicarse, para relajarse, para aprender (Marín, 2013); y valorar la posibilidad de colaboración con colectivos, familiar o instituciones que puedan incorporarse al proyecto implicándose en el asesoramiento y apoyo. Tendremos más fuerza.

Son muchos los centros que trabajan ya en esta línea y existen colectivos y redes que vinculan el patio y los espacios escolares comunes al proyecto curricular, la arquitectura, el arte, la educación, la infancia y la comunidad. Como ejemplo, destacar la creación de la Asociación LUDANTIA. Arquitectura y Educación (España). Grupos y experiencias que animan y ayudan al análisis y a la creación de propuestas de intervención intentando escuchar y dar voz a todos los miembros de la comunidad educativa. Y cada vez son más.

Un proyecto educativo, comunitario, basado en el arte no sólo transformará las formas de relación y el espacio sino la visión. Y visión no atañe sólo a la percepción ocular sino a la forma general de comprensión porque las sensaciones, la percepción, el sentimiento y la razón son aspectos del conocimiento que actúan unos sobre los otros. Y esto ocurre además a través del juego y de la interacción. Lo que veamos- vivamos dentro de la escuela afectará a como veamos-vivamos lo que está fuera y viceversa. Así que cambiemos el estribillo de la canción:

El patio de mi escuela es tan particularque cuando llueve NO se moja como los demás.

iiiiA MOJARSE!!!!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA PARDIÑAS, M. J. (2012). Historias en torno al arte y a la educación artística:

Notas para un posible diario. Santiago de Compostela: Caleidoscopio. BOURRIAUD, N. (2007). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

CIOCOLETTO, A. (2016) Patios coeducativos: abrir la escuela para transformar la ciudad. El País, 23 junio 2016) Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2016/06/23/seres_urbanos/1466661600_146666.html

DECRETO 8/2015, de 8 de enero, por el que se desarrolla la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar. Diario Oficial de Galicia, 27 de enero de 2015, no 17, pp. 3885- 3935

DE EÇA, T. T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. (Pensamiento), (palabra) y obra. No 16, (pp. 15-23). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

⁵ Como ejemplo de los estudios de patios escolares, destacar el realizado por IPA_España (2009) en 30 centros educativos de Barcelona o la investigación realizada en 20 escuelas de Austria en 2005-2007 que puso de manifiesto que el comportamiento de niños y niñas era muy estereotipado: los niños ocupaban el espacio central con juegos de pelota y las niñas se mantenían en lugares periféricos. Concluyeron que era necesario re-pensar el patio desde puntos de vista pedagógicamente innovadores pero también hacer una intervención a nivel de espacios: es decir, ofrecer diferentes espacios de juego, que fuesen polivalentes para favorecer

MORIN, E. (2007) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva Visión.

MARÍN, I., MOLINS, C., MARTÍNEZ, M., HIERRO, E., ARAGAY, X. (2010). Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives. IPA ESPAÑA. Barcelona. Col.lecció Informes Breus 31. Fundació Jaume Bofill, en línea: <http://www.fbofill.cat/sites/default/files/525.pdf>

MARIN, I. (2013) Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. Rayuela. Revista Iberoamericana sobre niñez y juventud en lucha por sus derechos. Año 4, no 8. México. Ednica (pp. 88-94), en línea: <http://docplayer.es/61989542-Directorio-revista-iberoamericana-consejo-editorial-honorario-editor-patronato-de-ednica-iap-en-portada.html>

MARÍ, B., BANG LARSEN, L., NIELSEN, P. (2010). El model. Un model per a una societat qualitativa (1968). Barcelona, MACBA

PALACIOS, A. (2009). El arte comunitarios: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. Vol. 4

PI I MURUGÓ, A. (2016). La importancia de los patios de recreo en las escuelas. Correo del maestro. Revista para profesores de educación básica. No 237. México, en línea: http://www.correodelmaestro.com/publico/html5022016/capitulo4/la_importancia_de_los_pacios_de_recreo_en_las_escuelas.html

“O patio dos nosos sonhos” (2017, junio). Recuperado de: <http://opatiadosnosossonos.blogspot.com/>

“Repensando a escola”. Recuperado de: <http://ceip-ortigueira.blogspot.com/p/repensando-escola-de-sa.html>

Guardiões de memórias

Fábrica de Projetos – projeto transdisciplinar e intergeracional

Andreia Dias

RESUMO

Desenvolvido no âmbito da Fábrica de Projetos com o Agrupamento (TEIP) de escolas de Marrazes em Leiria, foi desenhado em conjunto com 2 professoras e 40 alunos (entre os 10 e os 18 anos) conta com a parceria da Sociedade Filarmónica e Centro de Dia locais. Centra-se nas questões da memória, migrações e identidade, procura a criação de uma identidade coletiva, representativa desta comunidade. Parte da abordagem da obra de arte e do acervo das nossas coleções e desenvolve-se entre o museu e a escola num diálogo ativo, crítico e criativo.

Palavras chave: identidade, memória, comunidade, criação, criatividade.

ABSTRACT

Developed within the scope of the Project Factory with the TEIP group of Marrazes schools in Leiria, was designed together with 2 teachers and 40 students (between 10 and 18 years old) with the partnership of the Philharmonic Society and the local Day Center. It focuses on issues of memory, migration and identity, seeking to create a collective identity, representative of this community. Engages with the approach to the work of art and our collections and builds up in the work between the museum and the school in an active, critical and creative dialogue.

Keywords: identity, memory, community, creation, creativity.

O que é o projeto Guardiões de Memórias?

É um projeto projeto transdisciplinar e intergeracional, que se apoia na música, dança e artes plásticas como ferramentas de trabalho e parte da obra de arte e das coleções de um museu, o Museu Calouste Gulbenkian, para trabalhar temas como a multiculturalidade, migração, identidade e a inclusão usando a memória pessoal, familiar e de toda uma comunidade, trabalhando a partir desta, guardando-a e preservando-a ao mesmo tempo que a transforma através da linguagem artística e a apresenta de novo a esta comunidade.

Foi um desafio criativo a cada passo e para todos os seus participantes, desenvolvendo-se entre o museu e a escola num diálogo ativo, crítico e criativo, numa incessante procura de partilha, de conhecimento e de construção, de um fazer participativo e colaborativo, com um resultado em aberto que se construiu a cada encontro.

Como surgem os Guardiões de Memórias?

FÁBRICA DE PROJETOS

Sinopse: Tem uma ideia? Gostava de fazer um projeto com o Museu? Venha falar connosco! Queremos desenhar projetos a meias. Este ano estamos a preparar uma programação em torno da ideia do cruzamento de culturas, das diásporas e das emigrações, e estamos a apostar em projetos que nascem entre professores, alunos e o nosso museu. Gostávamos de conversar mais, de encontrar projetos comuns, de desenhar em conjunto, de nos tornarmos um verdadeiro ponto de encontro!

Traga as suas ideias, vamos criar juntos.

Este projeto destina-se a professores e educadores de infância ou outros mediadores.

Requer marcação de reunião prévia e avaliação das propostas de trabalho e da capacidade de resposta do nosso museu.

Este foi o convite lançado publicamente dentro da nossa programação do serviço educativo e ao qual responderam duas professoras, uma de Educação Visual e uma Animadora Sociocultural, do Agrupamento de escolas de Marrazes, em Leiria, inserido num contexto de Território Educativo de Intervenção Prioritária-TEIP. O seu objetivo era trabalhar de alguma forma a multiculturalidade da escola, nascida num bairro de ex-colónias portuguesas e construída para receber quem voltava do ultramar, atualmente com forte expressão marroquina, cabo verdiana e cigana, em que a arte fosse o ponto de partida, envolve-se a comunidade e aposta-se nas questões da memória e identidade.

Mantinhm uma colaboração com o Centro de Dia local – AMITEI, e também com a Sociedade Filarmónica, fazia então sentido envolve-los neste projeto, dando continuidade a essa parceria e promovendo a transdisciplinaridade e o contato intergeracional. Interessava ainda poder envolver outros professores de outras áreas.

As professoras estão ligadas a um clube de teatro e de fotografia a funcionar dentro da escola e por esse motivo determinou-se que os alunos a selecionar para o projeto seriam os envolvidos nestes clubes, os do Curso de Educação e Formação de Cerâmica, e ainda alguns de 5º e 6º escolhidos de acordo com a mais-valia que poderiam retirar em puderem estar neste processo e usufruírem das pesquisas e trabalhos desenvolvidos.

Decidimos usar a dança como ferramenta, uma vez que o gabinete de mediação de conflitos da escola tem experimentado usar a música e a dança como promotoras da resolução de atritos, com sucesso.

Definimos que partiríamos da obra de arte e de visitas específicas ao nosso museu como base de trabalho e que usaríamos a música e a dança como processos de experimentação, pensamento e construção sobre a arte, identidade, cultura e memórias, transformando-as em ferramentas de ação e intervenção.

Como objetivo último gostaríamos que destas ideias e processos nascesse um resultado representativo da comunidade local, onde as suas histórias, origens e memórias fossem transformadas através da linguagem da arte e dos processos artísticos e devolvidas à comunidade através de uma apresentação performativa que se esperava cheia de novas memórias impregnadas de uma renovada consciência do eu e do outro, o reforço positivo da interligação cultural e a promoção da tolerância, respeito e amizade num processo inclusivo e participativo.

Como se desenvolve?

Após o desenho estrutural do projeto, apresentada no ponto anterior, desenhámos dois dias de atividades para os alunos e convidámo-los a vir ao nosso museu, conversar sobre as ideias que tínhamos para este projeto de parceria, iniciar as atividades pensadas para eles e pensarmos juntos como o desenvolver.

Foi feita a receção ao grupo e apresentado o projeto, numa conversa onde se confirmaram colaborações e se aferiram expectativas. Aderiram muito bem, demonstrando curiosidade e vontade de participar.

No primeiro dia o grupo foi dividido em dois e realizou duas visitas da parte da manhã e outras duas da parte da tarde. As da manhã incidiram na música e som com o intuito de incluir a contribuição Sociedade

Filarmónica, com a qual alguns dos alunos frequentam aulas de música, no processo e criar pontes para uma possível experimentação de construção musical por parte do grupo. Experimentaram atividades ligadas à interpretação da obra de arte através do som, uma abordando a relação entre som e imagem e criando uma composição sonora com o resumo de um percurso pelo museu e uma outra em que se cria uma pequena composição musical explorando vários instrumentos e compondo com uma metodologia de orquestra.

Na parte da tarde exploraram as coleções a partir do enfoque das matérias-primas das obras e de como os processos e materiais são determinantes na nossa perceção das mesmas e que como a escolha feita destes influencia o discurso do artista, abrindo possibilidades de explorar materiais ou técnicas de forma diferenciada para obter resultados e expressões diferentes.



Figura 1 a 3. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

Concluiu-se com uma conversa sobre as experiências, sensações e opiniões sobre o dia e lançado o primeiro desafio - receberam uma caixa de papel que construímos para cada um deles, feita para comunicação, onde deveriam guardar as memórias de como cada participante chegou ao bairro dos Marrazes, qual a viagem que fez, quais as histórias de família que estão envolvidas nessa viagem, e juntar pequenos mapas que resumam os sonhos, expectativas e emoções associadas, para além dos percursos das deslocações feitas.

Num segundo momento de visita ao museu, para além de trazerem as caixas já com informações, objetos e emoções, pedimos-lhe que trouxessem um objeto pessoal que estivesse associado às memórias de viagem até aos Marrazes ou que fosse muito importante nas suas vidas. Estes foram referências pessoais de identidade e pontes de construção de relação com os seniores da AMITEI. Alguns decidiram mesmo criar esses objetos, em cerâmica, para



Figura 4. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

partilharem a importância que a sua religião – muçulmana, tem na sua forma de estar na vida. Surgiram mesquitas e outras representações.



Figura 5 e 6. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

Neste dia trabalharam técnicas de movimento, composição e performance explorando as obras de arte a partir do corpo e do movimento e também a construção de histórias, narrativas múltiplas que nascem das pinturas e esculturas e se transformam em objetos/cenários com personagens, ações e aventuras. Fechámos novamente o dia com uma conversa e partilha em que fomos recolhendo as suas opiniões e ajustando as linhas orientadoras do projeto.

Neste ponto pareceu-nos importante um outro momento de exploração da riqueza da diferença cultural e da igualdade entre povos. Nasceu assim um terceiro momento de trabalho nas nossas instalações onde o tema abordado foram as migrações e cruzamentos, das obras de arte, das culturas e das pessoas, com visita no museu seguida de debate com uma jornalista especializada em direitos humanos que partilhou a sua experiência de estar num dos campos de refugiados na Grécia. Avançámos depois para exercícios de movimento, corpo e espaço criando experiências de dança e performance que irão iniciar o trabalho de criação a desenvolver daqui em diante ao longo do projeto.



Figura 7 a 9. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

Em todos estes momentos estiveram presentes os professores de música da filarmônica e juntou-se a professora de cerâmica do curso CEF. Estes três dias de atividades foram espaçados no tempo, um momento por mês, permitindo aos alunos, e professoras, terem ideias e trabalharem sobre os tópicos lançados e experiências realizadas. Isso possibilitou que nascessem novos trabalhos e novas ideias: os alunos de CEF, com o apoio e orientação da professora da disciplina de cerâmica, organizaram vários momentos de partilha dos seus conhecimentos técnicos ensinando os colegas e os seniores do centro de dia local a trabalhar a técnica da placa e aplicação de pintura na mesma, todos fizeram a sua efigie como nas moedas antigas que viram no museu.



Figura 10 a 12. Trabalhos de participantes. Fonte: própria



Figura 13 a 15. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

Desenvolveram os trabalhos das suas caixas de memórias, adotando as orientações dadas para cada uma, fizeram um grande mural com as silhuetas de todos os participantes do projeto, juniores e seniores, e surgiram horas de almoço com música e dança de várias partes do mundo, em que outros alunos da escola se envolveram e em que o mote é demonstrar e ensinar a dançar, entre outros momentos espontâneos de partilha e cumplicidade.



Figura 16 a 22. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

Para uma maior interação com o centro de dia propusemos um momento de contato e partilha em que visitaram o centro e cada um contou uma história a partir dos seus objeto a um idoso, recebendo de volta histórias contadas pelos objetos e memórias dos mais velhos.



Figura 23 a 24. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

Iniciámos a segunda parte do projeto e começámos a desenvolver trabalho com o grupo já no território da escola.

Na primeira deslocação aos Marrazes levámos a expectativa e aquela sensação boa de voltar a estar com um grupo que se entrega de corpo e alma às propostas e fomos recebidos por trabalhos dos alunos, que foram desenvolvendo entre as visitas ao museu e nossa vinda, expostos pela escola.

Lançámos um mapa de ideias feito de palavras nossas e deles que resumissem o que é ser para eles **Guardiões de Memórias**. Desse mapa partimos para dinâmicas criativas de composição coreográfica para contarmos esta história de todos.

A dinâmica gerada com as professoras e com os alunos é contagiante e os processos estão sempre em



Figura 25 a 27. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

mutação e transformação. Resolvemos juntar os seniores ao trabalho performativo, contando as suas histórias em gestos e teatro de imagens, incluímos solos propostos pelos alunos e danças partilhadas no horário do almoço, criámos e compusemos em plena parceria de vontades e decisões com quarenta alunos que couberam de forma espantosa num pequeno espaço da biblioteca escolar onde juntos dançámos, sorrimos, partilhámos pensamentos e movimentos, criámos cumplicidades e o início de uma coreografia em que todos têm voz.

Estavam programadas mais seis deslocações à escola para desenvolvimento da performance. Acordámos que por motivos de disponibilidade do grupo e das professoras optaríamos por uma semana de residência artística com trabalho intenso e diário, no período mesmo a seguir ao fecho do ano letivo.

Um dos intuitos deste projeto era o de poder devolver à comunidade esta ideia que estamos a contruir dela, fez-nos sentido que houvesse uma apresentação pública do trabalho do grupo, e assim em poucos minutos ficou acordado que seria no espaço público da cidade de Leiria no festival **A Porta**, em junho. O contato com a organização do festival foi estabelecido e a proposta bem recebida e aceite.

Seguiu-se então a semana de trabalho, em que cada conjunto de palavras do mapa de ideias foi transformado em movimento, dança e coreografia numa negociação participativa e colaborativa numa contínua exploração em solos, pequenos grupos e grande grupo. Escolhidas músicas e montado o resultado final. E ensaiado, ensaiado, ensaiado...

Trabalhou-se também com os seniores compondo a sua intervenção em diferentes momentos de partilha.



Figura 28 a 30. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

Com o final da semana chegou o final do projeto e o momento da sua apresentação pública à comunidade. Dia de grande excitação e euforia, mas também responsabilidade.

Estiveram todos empenhados e concentrados, tanto os seniores, como os juniores. Foi um momento de construção de novas memórias para guardar para quem participou e para quem assistiu.



Figura 31 a 34. Trabalhos de participantes. Fonte: própria

Como se define?

Como um projeto projeto transdisciplinar e intergeracional, que se apoia na música, dança e artes plásticas como ferramentas de trabalho e parte da obra de arte e das coleções de um museu para trabalhar temas como a multiculturalidade e a inclusão usando a memória de pessoas, famílias e de toda uma comunidade trabalhando a partir desta, guardando e preservando-a ao mesmo tempo que a transforma através da linguagem artística e a apresenta de novo a esta comunidade.

Este projeto foi um desafio criativo a cada passo e para todos os seus participantes. Uma incessante procura de partilha, de conhecimento e de construção, de fazer com um resultado em aberto que se constrói a cada encontro.

Descobriram o museu como um espaço que podemos tomar como nosso, onde se realizam descobertas e aprendizagens, que as obras de arte são múltiplas de interpretações e apropriações, que o som e o movimento também existem num espaço expositivo, que todas as nossas ideias são válidas e passíveis de serem incorporadas num processo de diálogo e de construção crítica de conhecimento, que o corpo é uma ferramenta viva e que das memórias se pode construir uma dança. Uma dança que

conta muitas histórias, fala de várias culturas, de diferentes tempos e que da identidade de muitos constrói uma nova.

Ser *Guardiões de Memórias* é preservar memórias de muitos tempos e de muitas culturas, guardar tempos de família, de conversa, saber que somos importantes uns para os outros, que conhecermos as nossas origens e as dos outros é fundamental se nos queremos conhecer e guardar o que somos e ainda que a obra de arte e os processos artísticos são formas de ver o mundo e de poder intervir nele.

Reforço que a adesão e empenho extraordinários deste grupo de alunos, de idades e turmas diferentes, sempre com um entusiasmo que nos comove e contagia. O trabalho foi sempre encarado com otimismo e uma expectativa feliz e a apresentação pública vista com orgulho.

O impacto que o projeto teve no grupo foi muito forte, melhorou a integração, corrigiu comportamentos disruptivos, originou um reforço positivo da identidade e da interligação cultural, melhorando a autoestima e autoconfiança, promoveu a tolerância, inclusão, o respeito e a amizade num processo inclusivo e participativo a partir da obra de arte e das linguagens artísticas.

No âmbito de uma metodologia participativa em que o processo importa mais que o resultado partilho como conclusão alguns dos pensamentos dos participantes e protagonistas:

“No 9º ano (este) apareceu-me uma viagem até um museu, foi um dos melhores dias da minha vida.”

“Gostei muito da parte da música. Voltaria a repetir a experiência vezes sem conta.”

“Este trabalho é único e diferente do que os que eu tenho feito.”

“Fomos visitar o museu e eu gostei, porque foi uma visita diferente, foi uma experiência única. Dançamos, vimos peças de arte, libertamos a nossa imaginação.”

“Vimos objetos extraordinários, completamente incríveis e eu gosto de estar lá, é um espaço sossegado.”

“Ir ao museu foi uma experiência única e especial porque fomos ver coisas estranhas, novas, fantásticas, antigas, etc...”

“Acho que posso ganhar conhecimento e enriquecer a minha cultura com o projeto.”

“Ser Guardiões de Memórias é como se fosse uma enciclopédia, guardamos as memórias uns dos outros.”

“Nesta experiência aprendi que nenhum ponto de vista está errado e que há sempre mais do que uma maneira de ver as coisas.”

“Sair da zona de conforto e experimentar outras perspetivas de aprendizagem.”

“Uma oportunidade única de ver coisas inacreditáveis.”

“Gostei de atuar e relembrar algumas das minhas memórias em frente à minha família.”

“Experiência inesquecível.”

“A partir de uma obra de arte pode-se criar tudo o que a nossa imaginação permitir.”

“Eu estive a trabalhar para comunicar com a ajuda da arte.”

VYGOTSKY, Lev, O Desenvolvimento Psicológico da Infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998a

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro, CARVALHO, Elisa Muniz Barreto, A Proposta triangular para o

ensino de arte: concepções e praticas de estudantes-professores(as): in http://www.ppgdesign.udesc.br/confaeb/comunicacoes/elisa_muniz_barretto_de_carvalho_e_celia.pdf

BARBOSA, Ana Mae, A imagem no ensino da Arte.2.ed.São Paulo: Perspetiva, 1996.

BARRIGA, Sara; SILVA, Susana Gomes da (eds) (2007), Serviços Educativos na Cultura. Porto, Setepés.

DIERKING, Lynn D. (1996) – “Contemporary theories of learning”, in Durbin, Gail (ed.) – Developing Museum Exhibitions for Lifelong Learning, GEM (Group for Education on Museums), London, pp. 25-29.

GOLDBERG, Rose Lee, Performance, Live art since the 60's; Thames & Hudson, 2004

HEIN, George E. (1998) – Learning in the museum, Routledge, London and New York.

MAE, Valter Hugo, O Rosto, edição: Objectiva, setembro de 2010 ☐ isbn: 9789896720438

ROBINSON, ken (2001) – Out of Our Minds – Learning to be creative, capstone Publishing Limited, Wes Sussex

TURNER, Victor, The Anthropology of Performance, New York: PAJ Publications, 1987

DESIGN SOCIAL – inclusão, civilidade e educação

Bartolomeu Paiva

CIAUD – Centro de Investigação em Arquitetura, Urbanismo e Design

IPC – Escola Superior de Educação

RESUMO

Palavras-chave – Design, Sociedade, Civilidade, Educação, Formação

A vida em sociedade e o reconhecimento dos múltiplos entendimentos sobre design e sobre a sua participação neste complexo mundo em transformação obrigam a reconhecê-lo no universo patrimonial do quotidiano coletivo, seja no campo das materialidades objetivas ou nas justificações conceptuais que encontram fundamento no *layout* reflexivo de cada um. Convicção que remete para a consciencialização do design e da sua participação na construção do universo dos nossos objetos, contextos e comportamentos – o que o legitima enquanto *currículo oculto* e valor cultural das nossas vidas e o destaca face à percepção (in)formada do mundo em que vivemos.

O universo infindável de aplicações do design e o desejo reiterado de coisas novas por parte da sociedade tem constituído argumento e razão para o desenvolvimento de soluções múltiplas aplicadas a uma mesma necessidade – fenómeno que tem propiciado a democratização do design e nesse sentido, a sua afirmação enquanto fenómeno eminentemente pedagógico e social.

Na senda do seu desenvolvimento acelerado e da proliferação da oferta em design, vem-se colocando a problemática da sua aceitação intergeracional, já que os novos códigos aplicados aos objetos e contextos divergem das lógicas de usabilidade das gerações anteriores. Importa por isso acentuar a preocupação didática dos designers em estabelecer princípios conducentes a regular e democratizar a interpretação e utilização inclusivas de novos recursos e, nesse sentido, afirmar-se como veículo de alfabetização interdisciplinar, de natureza teórica e de aplicação concreta, neste nosso mundo em que a virtualidade se converteu em realidade (in)tangível.

As problemáticas aduzidas legitimam a reflexão sobre o papel ancestral do design no desenvolvimento comportamental das sociedades, no seu sentido restrito ou mais abrangente, com influência clara nos processos de formação e de socialização – sendo disso exemplo a apropriação que cada indivíduo faz do design e o aplica a si próprio como sinal ou condição distintiva, ou ainda, enquanto recurso para a produção de espaço público centrado em objetos e contextos indutores de convivialidade e aproximação social.

Em síntese, importa que o design participe na construção de um pensamento social que, mediado pelo designer, redunde na produção e transformação de comportamentos qualificadores de uma relação social inscrita num complexo núcleo de materialidades e imaterialidades nas quais convergem a ciência, a arte e a tecnologia – tríade à qual não deve ser diversa a função pedagógica e didática da escola, no quadro interdisciplinar da educação artística e tecnológica.

DESIGN E SOCIEDADE

O design enquanto disciplina e conceito assume-se hoje como universo eclético aberto a múltiplos campos de ação social, profissional e cultural. O seu espectro de abrangência influencia o quotidiano das pessoas e determina a forma como agem em contextos multivariados, por indução dos próprios objetos ou por influência daqueles que consigo interagem. Trata-se de uma área povoada de artefactos e estratégias que vêm evoluindo ao longo do tempo e que hoje se evadiram do triângulo restrito – comunicação, equipamento e ambientes – que caracterizou durante décadas o núcleo primário do próprio design. Hoje, assistimos a outras formas de abordagem que, por via da evolução técnica e tecnológica, permitiu outros níveis de ponderação, não só sobre o seu *modus* de utilização, mas sobre teorias que, apoiadas na reflexão participada, permitiram aceder a necessidades e exigências humanas e sociais, nas quais se inscreve particularmente o design emocional. Quadro que propiciou o desenvolvimento de soluções que, dotadas de materialidade própria, incorporam simultaneamente uma imaterialidade que cumpre a satisfação psicológica dos seus utilizadores e prováveis fruidores.

Design? O que será então o design? A estas interrogações e perante a amplitude da própria área disciplinar, ficamos sob a consciencialização de uma definição que não constituirá um exercício de simples resolução, face ao amplo universo da sua aplicação – afinal, o design é algo que, constituindo o prolongamento do nosso corpo e da nossa ação, nos coloca em expressa dependência, condicionando e (re)desenhando a nossa vida, o que na prática determina formas de comportamento individual e coletivo gerador de cultura e indutor de novas formas de renovação do design – ou seja, da sua própria evolução.

Mas, na tentativa de (re)definir design, parece-nos ainda sensato “olhar” o universo de contributos que ao longo da sua história tem emergido do pensamento de autores que, influenciados por fatores diversos, lhe têm incorporado uma natureza próxima dos seus interesses conceptuais, das dinâmicas que a economia impõe ou ainda de problemáticas que importa considerar no campo do (re)equilíbrio ecológico-ambiental. Assim, a definição atual de design será a resultante de uma reflexão cruzada e profunda sobre esses múltiplos contributos que, afinal, constituem o quadro integrador e de influência do próprio design no contexto social, económico, político e cultural – sendo que não o poderemos deixar de considerar, cada vez mais, no quadro da relevância da coisa cívica e no (re)fazer social do nosso tempo.

Das ideias expressas restará uma noção positiva do design e do seu papel socializante, contudo, será prudente denunciar a sua convivência com manifestações de poder,

no campo político e económico, sob o manto inócuo de um marketing ao serviço de processos de massificação diversos e que, no limite contrariam a possibilidade de novas formas de relação assente em princípios de dignidade e respeito coletivo. Num outro plano, a superação dos limites físicos do corpo humano presente nas novas ferramentas digitais aplicadas à função profissional, ou ainda a transição para a era biológica com o surgimento de novas antropotecnologias, por adição de implantes ao corpo humano, alterarão a nossa percepção e a relação entre objeto e realidade humana, fatores nos quais o design vem assumindo uma participação efetiva e preocupante (Burdek, 2006) – problemática que poderá encontrar na essência da democracia, também ela em transformação, o esteio próprio para a autorregulação dos processos e dos anseios de uma sociedade por sua vez mais adaptada e sujeita à circunstância cultural da mudança.

Desta conjuntura e do que poderá representar o design para o destino comum, importa ponderar sobre a complexa rede que hoje tece a sociedade contemporânea e refletir sobre os benefícios e o papel que esta área disciplinar pode aduzir para a evolução social fundada em valores que, salvaguardando os seus interesses legítimos, possa contribuir para que evolua no sentido da sua qualificação. Nesse particular, importa considerar a ética no desenho de novas soluções que, conforme já referido, não atenda apenas ao presente comum, mas perspetive cada via de progresso como projeção de um futuro que inverta o quadro de problemas com o qual o mundo atual está confrontado, designadamente, a artificialização da humanização das relações que coloca em crise os valores do desenvolvimento intelectual, afetivo e moral (Morin, 2000) – facto que reivindicará uma atitude e um desígnio cívico capaz da requalificação de uma visão de um mundo mais coeso, mais solidário e mais seguro de si e para todos.

DESIGN, INCLUSÃO E CIVILIDADE

A dimensão social do design encontra razão e fundamento na capacidade que assume em se reinventar, mimetizando o desejo da própria sociedade, mas, simultaneamente, na capacidade geradora de fenómenos de inclusão social decorrentes da sua dimensão material e da sua vocação imaterial, quando estão em causa princípios de natureza (est)ética aos quais o homem sempre esteve vinculado – princípios oriundos do desejo e do belo, já que estão em causa o homem e a coisa na sua essência intangível, ou tão só a perseguição do bem por uma causa que não dispensa a inteligência e a mão humana.

Dessa intenção, importa estabelecer um olhar sobre a sociedade diversa, quanto à sua capacidade aquisitiva, mas

sobretudo quanto à forma como usa e pode aceder ao design enquanto recurso e lógica reprodutora de comportamentos que redundem em momentos de integração e de agregação social – desejo colocado em causa quando situado no paradigma da exclusão por via, não do valor, mas do preço que algumas soluções de design reivindicam para a sua aquisição ou utilização.

Mas, afinal o que é a inclusão, quando está em causa uma área disciplinar tão “pressupostamente” democrática? Desde logo é essencial que a compreensão das soluções resulte na sua aceitação e desejável apropriação – ou seja, a possibilidade de reunião do objeto e do seu utilizador, não na mera expectativa de uma satisfação eminentemente funcional, mas sobretudo e fundamentalmente no campo da usufruição mediada pela capacidade das partes se compreenderem e de se aceitarem enquanto componentes da vida dos seres humanos.

Nesse sentido, assiste-se atualmente a uma dificuldade declarada por parte da população sénior em processar aquisições que lhes permitam acompanhar a evolução das novas ferramentas, sobretudo do universo digital, nas quais o design tem uma participação essencial – constatação que, paralelamente a muitas outras áreas do design, deve implicar a adoção de princípios inclusivos de acessibilidade, adequação, usabilidade, consistência e segurança, entre outros, numa perspetiva de *hierarquia de necessidades* que responda à condição de sustentabilidade e de regulação ética da produção e consumo do design (Lidwell et al, 2011).

Da aceitação e compreensão mútua das virtudes e não virtudes do design, importa privilegiar também as manifestações de positividade emocional, com impacto no comportamento dos indivíduos, e logo, no quadro caracterizador da própria sociedade, quando estão em causa relações orientadas para a civilidade (Norman, 2004) – ou seja, para relações potenciadoras de uma *délicatesse* individual capaz de requalificar o quadro social de valores relacionais. Trata-se de promover uma imagem comportamental que, podendo deter-se na componente física, aponte preferencialmente para uma estética do ser, capaz de se afirmar como identidade, quiçá como marca pessoal.

É no universo amplo do design que estas formas alternativas de perspetivar o comportamento social se podem afirmar por via de soluções que, recentrando os valores da cultura e do desejo de cada um, convertam o design em esteio no qual se vislumbre a inclusão e a civilidade enquanto lastro e certeza de uma sociedade democrática, nos seus direitos e deveres de cidadania e que, desse modo propicie a evolução do design enquanto forma de conhecimento orientada para a produção do bem coletivo – ou seja, um design centrado nas pessoas e para

as pessoas que, sendo presente e futuro, não negligencie os contributos éticos do passado.

DESIGN E CULTURA INTERDISCIPLINAR

Do pensamento sobre design e quando disponíveis para refletir sobre o seu papel social, económico e político, facilmente acedemos a uma visão que lhe confere estatuto prático e o coloca no plano da cultura interdisciplinar e de compreensão do mundo – desde logo pelo facto de se afirmar no campo simbiótico das realidades sociais e se estabelecer enquanto fator de influência e desenho do quotidiano social.

A síntese decorrente das múltiplas implicações do design favorece a existência de níveis de interpretação que os seus múltiplos significados podem despoletar, contribuindo desse modo para a mediação de conceitos e para a valorização do espólio de saberes de cada indivíduo – tratando-se de um processo de aquisição de competências orientadas para a leitura e interpretação de signos, sinais e símbolos que habitam o nosso universo sensorial e os convertem em mensagens com significado (Julier, 2008). Numa perspetiva cultural, constitui um processo em permanente evolução, sempre inacabado, e como tal, marcado por novas dialéticas que contribuem para o desenvolvimento de um mundo cujo léxico evolutivo se apresenta tendencialmente mais rico e mais complexo.

O paradigma intradisciplinar do design e a consciência de que convoca e concilia outras áreas do conhecimento, impele-nos hoje a questionar sobre os possíveis processos de fusão entre arte e tecnologia... ou talvez, entre tecnologia e arte. De facto, há muito que se assiste a uma cultura do inter, multi e transdisciplinar, cultura que, pelas ligações entre ciência, arte e tecnologia, conduziu a uma civilização *tecno-lógica* (Patrocínio, 2002), cujos efeitos se repercutiram na ética e na estética, em domínios múltiplos testemunhados pelas mudanças observáveis nas sociedades contemporâneas – designadamente, nos planos científico, artístico e tecnológico, em que assistimos a alterações conceptuais e materiais que marcaram as lógicas de pensamento e, conseqüentemente, os resultados práticos do próprio design.

Fundamentos que legitimam a ideia de uma crescente ligação entre tecnologia e arte, não só ao nível da sua compreensão integrada, mas também enquanto forma de conjugação entre tangibilidade e intangibilidade, visando a criação da coisa inteira, feita de corpo e alma – já que perspetivadas independentemente, a técnica e a tecnologia corresponderão a uma dimensão material e funcional; a arte, por sua vez, corresponderá a uma dimensão aberta à divergência e à subjetividade. Ora, conforme referi há algum tempo, será nos territórios de fronteira e nas permeabilidades entre a tecnologia e a arte que existirá

espaço para complicitades que cumprirão os intentos do design atual – objetos abertos a múltiplas leituras e usos, simultaneamente capazes de cumprir os desígnios da razão e da emoção.

Da reflexão sobre design e sobre a sua vocação interdisciplinar, com influência social, importa aludir à identidade que caracteriza o design local, sob a influência ancestral do artesanato, independentemente da captura que hoje pretende transformar o que é autóctone em coisa global, como que desprovido de raízes se tratasse, ou seja, a distância entre design local e design global sofreu uma compressão brutal que tende a comprometer a sua identidade e a promover a banalização da ideia e da razão de ser da inventiva de cada autor (Bonsiepe, 2013) – sob as *passerelles* desta globalização que tudo parecem querer reduzir ao “parecer e aparecer”.

Conquanto o design se encontre enredado nesta complexa teia de problemas e de afinidades de adjetivação diversa, fica claro que o seu papel e relevância sociais é incontornável, assumindo particular destaque na forma como pode qualificar e desqualificar comportamentos e, nesse sentido, afirmar-se como veículo de conhecimento interdisciplinar, de natureza teórica e de aplicação concreta. Neste seguimento e na linha do que já foi referido, o digital veio transformar as estruturas de relação social, tanto pela proliferação de redes de contacto como ainda pela facilitação decorrente do carácter intuitivo das novas ferramentas de conexão permanente.

Quando questionados sobre o risco de massificação do design e da sua mediocrização por via destas novas alternativas de contacto e da sua global generalização, diremos que esse problema será tanto verdade quanto os poderes instituídos e a sociedade for capaz de inviabilizar os processos que conduzam à produção e massificação que não corresponda democraticamente às necessidades sociais e ao equilíbrio do próprio planeta – ou seja, a uma expressão de poder ou de poderes que têm na vantagem e no lucro os seu próprio e exclusivo objetivo.

Sintetizando, poderemos considerar o design como um “mediador social” e um modelador que caracteriza e determina setores da vida de um país, de uma sociedade, mas sobretudo como uma área que, pela sua abrangente implicação, pode alterar o rumo de decisões políticas e económicas e, desse modo, influenciar culturalmente o desenvolvimento e opções de uma sociedade – por isso, qualquer que seja o nosso foco de ponderação, não será difícil concluir que o design se afirma hoje como projeto de natureza social, ou com influência direta na sociedade, trate-se ele de um plano fundado nos valores da ética e do bem comum ou, em oposição, como recurso ao serviço de interesses contraditórios que não têm no bem social a sua principal vocação.

DESIGN E EDUCAÇÃO

A Pós-Modernidade desenhou uma teia de traçado misto, ora ortogonalmente científico, ora anarquicamente tácito, com reflexos profundos no espectro social e consequentemente na reelaboração de uma escola que se deseja promotora da educação inteira dos cidadãos. A vida dos humanos e da escola enganou-se para uns, reformou-se para outros, alterou-se para os demais. A necessidade de formação ao longo da vida impôs-se e a pressão sobre a escola é uma evidência, pede-se flexibilidade, integração e integração fiável de conhecimentos, exigindo-se ao professor uma competência tão atualizada quanto (im)possível face à veiculação diária de informação que nunca verá a sua automática conversão em conhecimento fiável e estruturado.

Cabe assim à educação a tarefa crítica de implementação de decisões que conduzam à satisfação de todos – da comunidade aprendente, dos poderes instituídos e de todos os outros que veem na escola a razão para o sucesso ou insucesso da sua existência. Hoje a escola não pode nem deve esgrimir a fórmula pré-concebida, fundada na ideia de resolução de todos os problemas, nem deve manter-se arreigada à rigidez e racionalidade que caracterizou a Modernidade. A ciência já não constitui a verdade absoluta e a partilha de outras formas de conhecimento é uma necessidade há muito pressentida (Greene, 2005). O conhecimento objetivo deu lugar à especulação criativa, vetou-se a “culinária” intelectual, impera a intersubjectividade enriquecedora dos processos de formação, aplaude-se a diversidade integrada e integradora, impõe-se a flexibilidade.

A exigente dinâmica dos tempos atuais coloca portanto a educação sobre a premente necessidade de uma reflexão permanente sobre as problemáticas que se colocam à formação dos cidadãos, numa lógica que obriga à integração dos contributos da ciência, da arte e da tecnologia – já que parece clara a inviabilidade da formação integral do indivíduo, quando limitada a áreas circunscritas do saber.

Os atuais paradigmas formativos devem, assim, privilegiar o cruzamento de diferentes áreas do conhecimento, que, por indução e exigência dos sistemas se nos apresentam cada vez mais híbridas, perspetivando-se no futuro imediato a possibilidade de uma outra configuração conceptual que as permita entender e identificar como resultantes da sua fusão.

Quando falamos de design e do seu papel múltiplo, estaremos a tratar de uma área que, pelo seu impacto, merecerá particular atenção no campo do ensino e da educação – e neste particular, das dimensões científica e tecnológica claramente influenciadas pelos contributos da arte. Ideia cujo lastro recuperamos da Escola Bauhaus,

enquanto instituição que reconheceu e promoveu a importância da arte na concepção de objetos até então capturados pela tendencial racionalidade da técnica.

No sentido das ideias expressas, poderemos afirmar que o design se inclui há muito nessa lógica de integração, no quadro da concepção à produção e à sua distribuição por múltiplos setores do consumo individual ou coletivo (Sparke, 2010) – o que legitima o seu reconhecimento enquanto participante na estrutura global de funcionamento dos sistemas e, concomitantemente, na reflexão sobre o seu papel na (re)produção de comportamentos qualificados por via dos processos de formação e de educação.

Quando reorientamos a nosso foco para o currículo escolar obrigatório, constatamos uma ausência da dimensão educativa do design, centrada na literacia sobre objetos e contextos que, constituindo parte integrante das nossas relações quotidianas, mereceriam uma abordagem concreta a partir dos contributos essenciais da escola. Isto porque, reconhecer e pensar criticamente o objeto nos parece fundamental quando está em causa a sua correta utilização, mas também princípios tão importantes quanto a adequação, a usabilidade e a consistência, ou ainda, no caso dos contextos espaciais, a acessibilidade e a segurança – princípios que desde logo deveriam merecer a atenção particular de quem educa e de quem aprende.

Constatação duplamente justificada pela rapidez com que tudo acontece sob a vertigem dos novos recursos digitais, nos quais o design tem uma participação indissociável e onde o “tráfego” social é hoje uma realidade, face às novas formas de relação pessoal e às ferramentas que substituíram muitos dos artefactos que complementavam a ação humana. Neste mesmo quadro, importa ponderar também sobre o estigma a que ficam sujeitas as gerações mais velhas, quanto os seus níveis de literacia não são consentâneos com a vertigem das novas lógicas de comunicação e com a impreparação face a essa nova realidade – facto recursivamente aplicável agora e no futuro, já que as dinâmicas operadas por este progresso e por esta globalização não se compadecem com a passividade humana ou com opções culturais em que o universo digital não constitui efetiva prioridade.

Deveremos portanto entender o design como fator viabilizador da qualidade de vida humana, mas, simultaneamente, enquanto fator que coloca o homem perante a dúvida dessa positividade quando, a qualquer custo, se foca preferencialmente na otimização da economia globalizada, antecâmara para a concorrência e como diferenciador agressivo dos mercados, convertendo o design em estigma. Também nesta problemática particular, é essencial uma educação que prepare os cidadãos para o confronto com as lógicas da oferta e da procura, fundadas em procedimentos cuja “moral” atenta contra os elementares direitos dos consumidores.

Será portanto no quadro das novas formas de dependência e interação que importará considerar a pertinência de uma educação que forme os atuais e os futuros cidadãos para diferentes formas de olhar o presente e perspetivar o futuro, enquanto garantia de uma vida pessoal e coletiva que estará cada vez mais dependente de complexas lógicas de comunicação e interação.

Neste sentido, a escola deve situar-se no cruzamento destas problemáticas e considerar o design não apenas como recurso mais ou menos material, mas como veículo de alfabetização interdisciplinar que, adotando metodologias próprias, testadas e fiáveis, possa contribuir didaticamente para otimizar a capacidade individual de interação múltipla; para a predisposição flexível de inovar e gerar ideias alternativas para resolver problemas, tão próprias do design estratégico; para a consciencialização sobre a evolução ecológica dos objetos, contextos e sistemas, por sua vez geradora de fenómenos de reequilíbrio ambiental; para o reconhecimento da importância de soluções sustentáveis face ao desejável reequilíbrio do orçamento pessoal, mas também dos países em que nos inserimos e para os quais contribuimos – enfim, para um amplo espectro de possibilidades em que o saber acumulado pelo design pode redundar em saberes essenciais para a vida em sociedade e para a qualidade que reivindicamos para o nosso quotidiano.

Destas possibilidades importa, também e portanto, considerar o design enquanto recurso didático e pedagógico para aprender a pensar, tão próprio do *design thinking*, em que mais do que fazer, importa gerar soluções de base reflexiva que antecipem e contribuam para a resolução de problemas. Ora, aprender a pensar parece-nos não só um dos fins últimos da educação, mas uma forma de progresso a partir da mobilização da inteligência humana que, estabelecendo relações entre o tangível e o intangível, torna mais rica a possibilidade de um pensamento que, certamente, estará capacitado para leituras mais inteiras do mundo vivencial, nas suas diferentes escalas e imagens.

Estaremos assim perante uma fórmula de escola preocupada com a vida em sociedade, atual e futura, em que os níveis de democracia participada são essenciais para uma formação individual capaz de potenciar comportamentos em que, facilmente, reconheceremos índices de civilidade que contrariem fenómenos de exclusão ou que motivem os cidadãos a participar ativamente na construção de uma sociedade livre, nos quais os valores científicos, tecnológicos e artísticos possam ser reconhecidos enquanto essenciais ao reequilíbrio dos sistemas em que estamos integrados.

Ora, entendemos que as áreas artísticas e tecnológicas, nas quais pontua o design, podem assumir um papel de relevância educativa e cultural, na complementaridade da educação formal, já que nos parecem mais próximas das lógicas do pensamento operativo e de uma formação que, fundada nos princípios de uma cidadania crítica e participativa, a reconheçamos

enquanto projeto social e desse modo se inscreva nos fins para os quais a escola está vocacionada e deve vocacionar – a vida em sociedade.

BIBLIOGRAFIA

Bonsiepe, G. (2013). Design, Cultura e Sociedade. São Paulo: Editora Blücher.

Bürdek, B. (2011). História, teoria e prática do design de produtos. São Paulo: Edgard Blücher.

Flusser, V. (2010). Uma filosofia do design: a forma das coisas. Lisboa: Relógio d'Água.

Greene, M. (2005). Liberar la imaginación – ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Jullier, Guy (2015). La Cultura del Diseño. Barcelona: Gustavo Gilli

Lidwell, et al (2011) Principios universales de diseño. BLUME: Barcelona.

MORIN, E. (1999). Os sete saberes para a educação do futuro. Instituto Piaget: Lisboa.

Munari, B. (2015). Artista e Designer. Lisboa: Edições 70, 2.ª ed.

Norman, D. (2004) Emotional Design. New York: Basic Books.

Paiva, B. (2009) Urbanidade e Educação Cultural - Supervisão e Formação em Educação Artística e Tecnológica. Penafiel: Editorial Novembro.

Patrocínio, J. (2002). Tecnologia, educação e cidadania. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.

Sparke, P. (2010). Diseño y cultura – una introducción. Barcelona: Gustavo Gilli

PENSANDO COM IMAGENS: UMA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Maria Carolina Duprat Ruggeri

Fundação Armando Alvares Penteado

Faculdade de Artes Plásticas

Curso de Artes Visuais

RESUMO

Inspirada pelas orientações de Ana Angélica Albano e Lygia Eluf, orientadoras do mestrado e do doutorado respectivamente, pelo Atlas Mnemosyne de Aby Warburg, pelos pensamentos de Georges Didi-Huberman elaborei uma avaliação com o primeiro semestre do curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes Plásticas da FAAP - SP, que tem como ponto de partida a imagem.

A singularidade do primeiro semestre me leva a pensar em vários aspectos destes alunos que ingressam no mundo da arte. Em primeiro lugar a escolha, seja ela frágil ou determinada, já é uma escolha singular, alguns já estão inseridos na campo da arte, enquanto outros são apresentados às linguagens artísticas, à teoria e à história neste momento. A diversidade é uma marca destes alunos. Quem são eles? Essa é a primeira pergunta que me faço.

E nada melhor do que a relação em sala de aula e a avaliação para me aproximar do universo destes alunos. A disciplina que dou para eles é História da Arte I, numa perspectiva panorâmica e não cronológica.

Considerando a história da arte que se constrói a partir da produção artística, das imagens criadas pelos artistas, que permanecem no tempo e que nos permite visitar todos os tempos. Com elas e a partir delas, trabalhamos as vidas dos artistas, o contexto social, econômico, político, o desenvolvimento tecnológico, provocando analogias, correspondências e paradoxos. A estética perpassa essa visão histórica transformando-se através dos tempos. Os conteúdos são regidos por temas que estabelecem diálogos circulares, e não lineares no tempo e no espaço.

A avaliação se dá ao longo do semestre, a intenção é que ela seja processual. Após mostrar possíveis diálogos estéticos e históricos e apresentar

nossa metodologia de pesquisa proponho que eles elejam uma imagem da história da arte que os tenha impactado, que tenha provocado uma verdadeira experiência estética, algo que suscite desdobramentos, seja no trabalho plástico, nos sentimentos ou nos pensamentos. Cada um deles apresenta a imagem eleita a todos da sala, procurando dizer o porquê dessa escolha. As conversas que nascem a partir dessa única obra eleita são enriquecedoras para o processo de pesquisa.

O próximo passo é propor a criação de um painel visual, estabelecendo analogias e diálogos da obra eleita com outras obras, fatos, contextos de todos os tempos envolvendo também outras áreas do conhecimento, como literatura, fatos, descobertas científicas e outras mais, conforme o tema abordado.

O retorno que recebo são painéis visuais que configuram verdadeiras constelações. Cada um dos alunos apresenta o seu painel e nos conta como essas imagens se conectam. Novamente as conversas são enriquecedoras e os alunos além de se revelarem em seu painéis, se revelam em suas falas e em suas contribuições.

O próximo passo é desenvolver uma pesquisa teórica para se aprofundar na escolha feita, para compreender melhor de onde vem essa imagem e como ela se manifesta no presente. Não raramente a pesquisa provoca novos rumos, novas relações que não tinham sido pensados anteriormente.

Vejo essa avaliação como uma possibilidade de inclusão na arte e na instituição que, por vezes, nos semestres iniciais pode parecer opressiva, não necessariamente pela conduta da escola, mas pela situação em si. Ingressar numa escola de arte e encarar essa profissão, depende muito da iniciativa do aluno uma vez que o trabalho artístico em si, exige autonomia. Penso que, no primeiro semestre, dar espaço para a perspectiva do aluno, para a imagem que ele traz consigo, ao invés de somente despencar inúmeras imagens, artistas, estilos, escolas e movimentos, pode fortalecer a escolha e a identificação para encarar a amplidão do campo da arte e as incríveis descobertas que ela proporciona.

Para aqueles que optam pela licenciatura acompanho novamente esses alunos nos últimos semestres, e neste ano retomei a avaliação em parte, propondo agora um percurso visual que representasse o processo de formação em arte educação. O retorno foi surpreendente, as narrativas se remetiam-se ao momento de iniciação na arte e vários deles lembraram do trabalho proposto no primeiro semestre como um momento de encontro com a arte. Sentimos que completamos um ciclo.

Palavras chaves: 1. Avaliação 2. História da Arte 3. Imagem 4. Artes Visuais

A alma nunca pensa sem uma imagem.

Aristóteles

A proposta de avaliação aqui apresentada tem como gênese a minha relação com a pesquisa em arte e tem como ponto de partida uma obra de arte.

Inspirada pelas orientações de Ana Angélica Albano e Lygia Eluf, orientadoras do mestrado e do doutorado respectivamente, pelo Atlas Mnemosyne de Aby Warburg, pelos pensamentos de Maurice Merleau-Ponty, Georges Didi-Huberman e outras referências artísticas e teóricas que me ajudaram a tecer esta trama. Esta avaliação foi elaborada para a disciplina de História da Arte I, com o primeiro semestre de curso de Artes Visuais da Faculdade de Artes Plásticas da FAAP - SP - Brasil.

Ana Angélica Albano frequentemente parte de uma imagem para iniciar nossos trabalhos e nossas conversas, acreditando no poder que elas têm para sintetizar milhares de palavras, para captar o que é essencial dos pensamentos complexos que se desenvolvem no campo da arte. Não raramente suas mensagens se atêm às imagens que colocam em circulação proliferando interpretações e ideias.

Lygia Eluf, que antes de ser minha orientadora, foi minha professora de metodologia no doutorado, nos surpreendeu com uma proposta metodológica solicitando um painel visual para apresentarmos nosso projeto de pesquisa, ao invés de solicitar o texto formatado exigido no processo de seleção. Ao longo do semestre fomos conversando e nos estruturando e encerramos com uma exposição na Galeria do Instituto de Artes – GAIA – UNICAMP¹, onde e quando cada um de nós expôs uma imagem que sintetizasse todo o processo.

Essa possibilidade metodológica, apresentada pela minha orientadora logo no início de nossa pesquisa, foi a base estrutural de todo o caminho: as imagens nos guiaram associando saberes e fazeres, fazendo analogias, criando contrapontos, tecendo um tecido de relações complexas (*com-plexus*). É na tessitura que tudo acontece, no atrito entre as linhas, nos cruzamentos, nos paralelos, nas aproximações, nada é isolado (RUGGERI, 2016, p. 19)

A experiência foi tão significativa que na qualificação apresentei minha fala a partir de um mapa visual, que construí ao longo da pesquisa, com imagens do meu trabalho plástico, do processo de criação, das referências artísticas e teóricas. Foi dessa maneira que estruturei os capítulos que queria abordar, o caminho que iria seguir. Na qualificação sugeriram que alterasse a ordem dos capítulos, levar isso em conta foi fundamental para continuar com a pesquisa. Pelo fato de o texto ter sido estruturado dessa forma, num arranjo de peças, pude movimentar e provocar outros diálogos – que, a seu turno, movimentaram outras camadas que, até então, estavam bem sedimentadas. O trabalho final tem 513 páginas entremeadas com 1095 imagens. A intenção é que o leitor possa fazer, também, uma leitura visual, considerando a narrativa que se pode construir a partir da reunião de imagens, a intenção é que elas possam falar por si. Na contracapa apresentei uma síntese visual do percurso da pesquisa (fig. 1).

Em meio às pesquisas do doutorado descobri que Vincent van Gogh vivia rodeado pelas imagens que lhe interessavam. Ele tinha o hábito de colecionar reproduções das obras que estudava e gostava, e estas recobriam as paredes dos inúmeros quartos em que morou ao longo dos

¹ UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas – São Paulo - Brasil

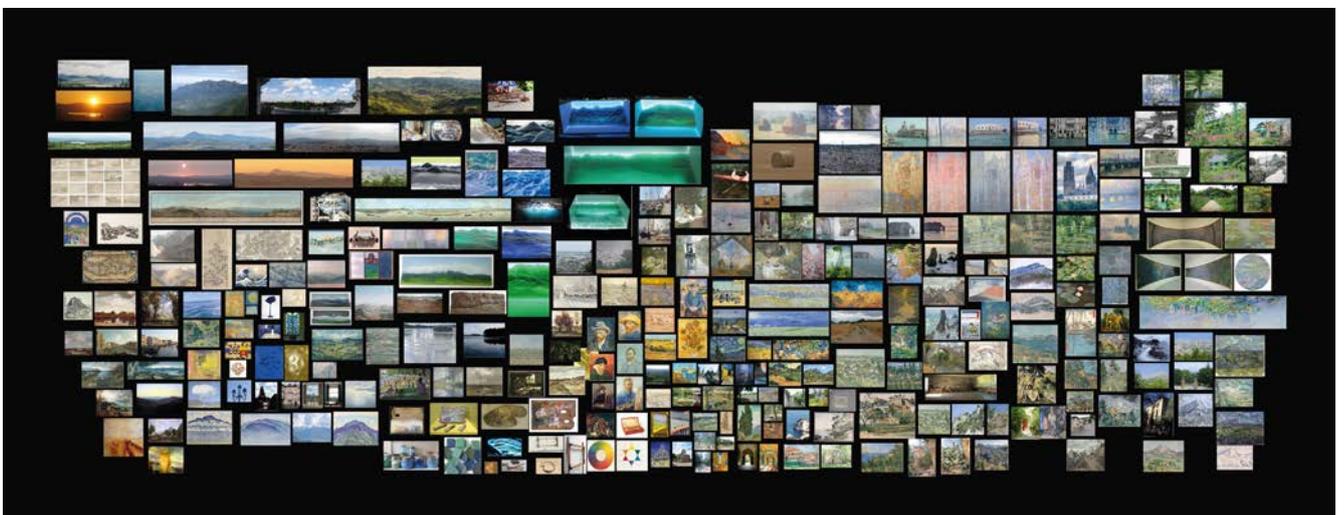


Fig. 1. Contracapa do meu doutorado – 2016 – Composição da autora

últimos dez anos de sua vida. Imagens que se alteravam de acordo com os interesses do momento e que dialogavam com seus sentimentos e pensamentos que compartilhava com seu irmão Theo, através das cartas. As imagens preenchiam seu imaginário e estimulavam o seu processo de criação.

O *Atlas Mnemosyne* (1924-1929), do historiador da arte Aby Warburg², é outra referência para a construção metodológica desta avaliação. O *Atlas Mnemosyne* (fig. 2) é uma investigação arqueológica da história, uma “história da arte sem palavras”, um atlas de imagens composto por 79 painéis sobre um fundo negro com aproximadamente 900 imagens selecionadas a partir de um arquivo de milhares de fotografias.

O principal objeto de seu estudo é o Renascimento Florentino no século XV e XVI, e a forma como ele abordou, acabou por provocar uma revisão historiográfica que tem a obra de arte como ponto central, que se relaciona com outras obras, outros contextos históricos, outros lugares geográficos, aos fatos e às vidas dos artistas, estabelecendo relações inéditas, desconstruindo fronteiras entre as disciplinas que envolvem o estudo da história da arte e provocando deslocamentos através dos tempos.

Não cabe aqui me estender sobre a complexidade de seus estudos, mas é importante ressaltar que, para ele, existe um “‘após-viver’ (*Nachleben*) das imagens, ‘essa capacidade que as formas têm de nunca morrer totalmente e de ressurgir lá, quando menos se espera’ (DIDI-HUBERMAN apud SAMAIN, 2012, p. 53).” “*Nachleben* são ressurgências da antiguidade nas fases ulteriores das culturas (KLAUS BERGER apud SAMAIN, 2012, p. 53).” Formas que ressurgem através dos tempos e removem camadas sedimentadas na história da humanidade, uma verdadeira arqueologia do saber. Outro conceito importante é *Pathosformeln*, “fórmula do patético”, da paixão, da emoção impregnada nas imagens. Segundo Didi-Huberman, a história da arte pode ser lida “como uma imensa história das emoções figuradas, dos gestos emotivos que Warburg denominava ‘fórmulas patéticas’ (2016, p. 35).”

As imagens são portadoras de uma ideia e de uma emoção, por essa razão nos comove e nos move.

Fig. 2. Atlas Mnemosyne - Painel 79

Fonte: Instituto Warburg – disponível em:

<https://warburg.sas.ac.uk/sites/default/files/images/Panel%2079.jpg>. Acesso em 18/03/2018



[...] uma emoção não seria uma *e-moção*, quer dizer uma moção, um movimento que consiste em nos pôr para fora (e-, ex) de nós mesmos? Mas se a emoção é um movimento, ela é portanto uma ação: algo como um gesto ao mesmo tempo exterior e interior, pois quando a emoção nos atravessa, nossa alma se move, treme, se agita, e nosso corpo faz uma série de coisas que nem sequer imaginamos (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 26).

Segundo Fernando Pessoa: “O artista não exprime as suas emoções. O seu mister não é esse. Exprime das suas emoções, aquelas que são comuns aos outros homens (1986, p. 225).” Essa colocação corresponde ao primeiro princípio da arte, que é a generalidade. O segundo princípio é o da universalidade, que implica na possibilidade de o artista comunicar-se com aqueles que estão além de sua

² Aby Warburg – (1866-1929) – historiador da arte alemão, estudou arqueologia, filosofia, psicologia e história das religiões e se tornou conhecido pela formação da biblioteca Warburg, hoje Instituto Warburg e pela formação do Atlas Mnemosyne, painéis visuais que propõem uma nova leitura e interpretação da História da Arte. Dentre seus discípulos estão: Ernst Gombrich, Erwin Panofsky, Ernst Cassirer, Georges Didi-Huberman.

época: “O artista deve exprimir não só o que é de todos os homens, mas também o que é de todos os tempos (PESSOA, 1986, p. 226).”

A arte universal é atemporal. Vai muito além de seu tempo, por tratar de questões que são essenciais ao homem. Arte não é uma interpretação dos sentimentos individuais, e sim, uma interpretação individual dos sentimentos humanos.

“É o geral que deve ser particularizado, o humano que deve pessoalizar, o exterior que se deve tornar interior. [...] Qualquer indivíduo é ao mesmo tempo indivíduo e humano: difere de todos os outros e parece-se com todos os outros (PESSOA, 1986, p. 242).”

Somos movidos por uma ideia e por uma emoção que temos em relação ao que nos toca, e assim vamos adquirindo uma visão perspectiva do mundo, e uma vez expressa em linguagem visual, gestual, sonora, verbal, irá dialogar com as ideias e emoções de outros homens com suas histórias e memórias singulares.

[...] a imagem é uma ‘forma que pensa’, na medida em que as ideias por ela veiculadas e que ela faz nascer dentro de nós – quando as olhamos – são ideias que somente se tornaram possíveis porque ela, a imagem, participa de histórias e de memórias que a precedem, das quais se alimenta antes de renascer um dia, de reaparecer agora no meu *hic et nunc* e, provavelmente num tempo futuro, ao (re) formular-se ainda em outras singulares direções e formas (SAMAIN, 2012, p. 33).

Assim como Warburg e os estudiosos que compartilham de suas ideias, entendo que a história da arte é elaborada a partir da produção artística, das imagens criadas pelos artistas, que são as protagonistas desta história. Imagens que permanecem no tempo e que nos permite visitar todos os tempos. A avaliação que estou desenvolvendo tem a seleção da imagem como ponto central. É a partir de uma escolha pessoal e singular que tenha mobilizado emoções e ideias que se vai na direção da história da arte.

Com as imagens e a partir delas, trabalhamos as vidas dos artistas, o contexto social, econômico, político, o desenvolvimento das técnicas e das tecnologias. Essas imagens provocam relações, analogias, correspondências e paradoxos, fazendo com que o estudo dialogue com várias áreas do conhecimento, desenhando movimentos circulares e não lineares no tempo e no espaço.

A singularidade do primeiro semestre da graduação de artes visuais, me leva a pensar em vários aspectos destes alunos que ingressam no mundo da arte. Em primeiro lugar a escolha pela profissão, seja ela frágil ou determinada, já

é uma escolha singular, alguns já estão inseridos na arte, frequentando exposições, com um conhecimento teórico e desenvolvendo seus próprios trabalhos plásticos em diferentes graus, outros são apresentados às linguagens artísticas, à teoria e à história neste momento. A diversidade é uma marca destes alunos. Quem são eles? Essa é a primeira pergunta que me faço.

E nada melhor do que a relação em sala de aula e a avaliação para me aproximar do universo destes alunos. Como já foi dito, a disciplina que dou para eles é História da Arte numa perspectiva panorâmica e não cronológica, atravessados pelo olhar estético.

Pensando no movimento da história como uma espiral ascendente, e não como uma linha evolutiva, podemos conectar e transitar por momentos distintos e distantes sem nos perder no tempo. O conteúdo da disciplina se estrutura através de eixos temáticos, como as diversas concepções de arte, a transformação da função do artista na sociedade, o significado da linguagem visual, a mudança dos meios expressivos provocados pelas mudanças técnicas e tecnológicas, a representação do tempo e do espaço, os gêneros artísticos, o clássico e o anticlássico, o movimento cíclico apolíneo e dionísio e as permanências e recorrências de iconografias através dos tempos. Movidos por esses temas percorremos essa espiral explorando diversas perspectivas, diversas concepções estéticas e interpretações da história, devidamente fundamentadas.

A avaliação segue o mesmo ritmo/movimento. Ela se dá ao longo do semestre e a intenção é que ela seja processual. Após mostrar possíveis diálogos estéticos e históricos e apresentar nossa metodologia de pesquisa proponho que eles elejam uma imagem da história da arte que os tenha impactado, que tenha provocado uma verdadeira experiência estética, algo que os tenha inquietado e suscitado desdobramentos, seja no trabalho plástico, nos sentimentos ou nos pensamentos.

Depois que passamos verdadeiramente por uma experiência estética somos transformados e não mais voltamos ao ponto em que estávamos.

Marilena Chaui interpretando Merleau-Ponty nos fala:

A experiência é o que em nós se vê quando vemos, o que em nós se fala quando falamos, o que em nós se pensa quando pensamos (CHAUI, 1994, p. 474).

O que é a experiência da visão? É o ato de ver, é o advento simultâneo do vidente e do visível como reversíveis e entrecruzados graças ao invisível que misteriosamente os sustenta (CHAUI, 1994, p. 476).

O visível é sustentado pelo invisível. Ao escolher uma imagem da história da arte, entra-se em contato com o mistério que a sustenta no tempo e que se manifesta na

relação com o espectador. A experiência estética ocorre no espaço entre o vidente e o visível, entre o que toca e o que é tocado.

O enigma reside nisto: o meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo (MERLEAU-PONTY, 2004, p.17).

Com a simples seleção de uma imagem já posso me aproximar mais dos alunos, assim como eles podem se aproximar mais de si mesmos, e podem, também, conhecer, um pouco mais, seus colegas de graduação, com quem irão conviver por quatro anos, na medida em que eles compartilham essas escolhas.

Nossa percepção está em jogo quando selecionamos as imagens que nos interessam na história da arte, tanto para desenvolvermos uma pesquisa teórica, como para se tornarem referências que alimentam o nosso processo de criação. Para Henri Bergson: “[...] Não há percepção que não esteja impregnada de lembranças. Aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada (1999, p.30).”

Perceber, compreender e interpretar são movimentos sucessivos que vão dando forma à nossa maneira singular de ler e significar o mundo. Ao revelar o que e como percebemos, apresentamos uma maneira de ser, uma visão de mundo.

A intuição para esta avaliação nasceu da intenção de querer saber o interesse dos alunos, qual é o ponto de vista deles na relação com a arte, com a estética e com a história da arte.

Para Leonardo Boff: “Todo ponto de vista é a vista de um ponto.” É nessa relação com a visão que se estabelece a nossa perspectiva – sobre a nossa conexão com o mundo, nos constituindo, nos singularizando e nos identificando. Um ponto de vista que se amplia no horizonte da História da Arte.

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como

assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.

Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita (BOFF, 1998, p.9).

Cada um deles apresenta a imagem eleita para todos da sala, procurando dizer o porquê dessa escolha. As conversas que nascem a partir dessa única obra eleita são enriquecedoras na medida em que os alunos contribuem com seus repertórios, ampliando as relações analógicas e dialógicas que a imagem eleita pode provocar, esboçando neste momento as diversas possibilidades de caminhos da pesquisa que eles irão desenvolver ao longo do semestre.

O próximo passo é propor a criação de um painel visual estabelecendo diálogos da obra eleita com outras obras, com fatos devidamente contextualizados, podendo envolver também outras áreas do conhecimento, como literatura, reportagens, descobertas científicas e outras mais, conforme o tema abordado. Em sua maioria, eles se atêm neste primeiro momento ao diálogo entre as obras.

O retorno que recebo são percursos visuais que configuram verdadeiras constelações que se desenham a partir da imagem eleita, a partir de um “motivo central”.

“Merleau-Ponty diz que toda obra tem um “motivo central”, que é o elemento gerador da filosofia, que impulsiona o filósofo em sua busca. E cria uma imagem tão plástica, que torna possível transpor esta ideia para o universo da pesquisa em arte (RUGGERI, 2001, p. 86).”

Como numa tapeçaria, como numa renda, num quadro ou numa fuga, onde o motivo puxa, separa, une, enlaça e cruza fios, traços ou sons, configura um desenho ou tema a cuja volta se distribuem os outros fios, traços ou sons e orienta o trabalho do artesão e do artista, assim também o motivo central de uma filosofia é constelação de palavras e ideias, uma configuração de sentido. O motivo é o que vai surgir e, ao mesmo tempo, o que guia esse surgimento. Donde seu segundo sentido: o motivo como origem. Não como uma causa passada, mas como inquietação que motiva a obra sustentando seu fazer-se no presente (MERLEAU-PONTY apud CHAUI, 1999, p. 194).”

Ao entrecruzar essas imagens criam-se verdadeiras “configurações de sentido” desenhadas e elaboradas por eles. Um percurso visual entremado pelas percepções que ocorrem a partir delas e entre elas.

Não cabe dizer que o passado ilumina o presente ou que o presente ilumina

o passado. Uma imagem, ao contrário, é aquilo no qual o pretérito encontra o agora num relâmpago para formar uma constelação. Em outros termos, a imagem é a dialética em suspensão. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, contínua, a relação do pretérito com o agora presente é dialética: não é algo que se desenrola, mas uma imagem fragmentada (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.114).

A imagem nos coloca diante do tempo e tem sua maneira especial de aparecer, de se apresentar, que palavra alguma dará conta de substituir.

Algo da pintura permanece inacessível às palavras, incapazes de dizer o que só se oferece ao olhar. (SUSSEKIND, 2006, p.10).

Cada um dos alunos apresenta o seu painel e nos conta como essas imagens se conectam. Levamos normalmente dois dias para que todos se apresentem com propriedade. Espalhamos esses painéis pela sala e vamos percorrendo um por um. Novamente as conversas são enriquecedoras e os alunos além de se revelarem com seus painéis, se revelam em suas falas e em suas contribuições para com os colegas. São verdadeiros micro cosmos que se configuram entre as infinitas possibilidades de diálogo que a História da Arte nos proporciona.

Um dos grandes prazeres dos historiadores das artes é descobrir as imagens renascendo dentro de outras imagens, tomando novos sentidos, ressuscitando o mesmo para se transformar em outro (COLI, 2012, p. 46).



Fig. 3. O azul – turma de 2015



Fig. 4. A água – A Ponte Japonesa – Claude Monet – turma de 2018

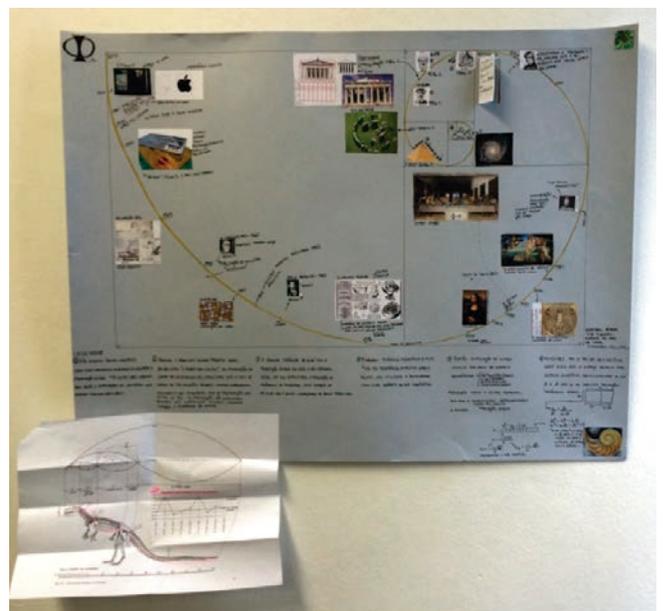


Fig. 5. A Proporção Áurea – turma 2015



Fig. 6. Marcas do Homem – turma 2016



Fig. 7. A Morte – turma 2016



Fig. 9. Um olhar crítico sobre a escola – turma 2017



Fig. 10. Cores – turma 2017



Fig. 8. Reflexo – Turma 2016



Fig.11. A Medusa – Turma de 2015

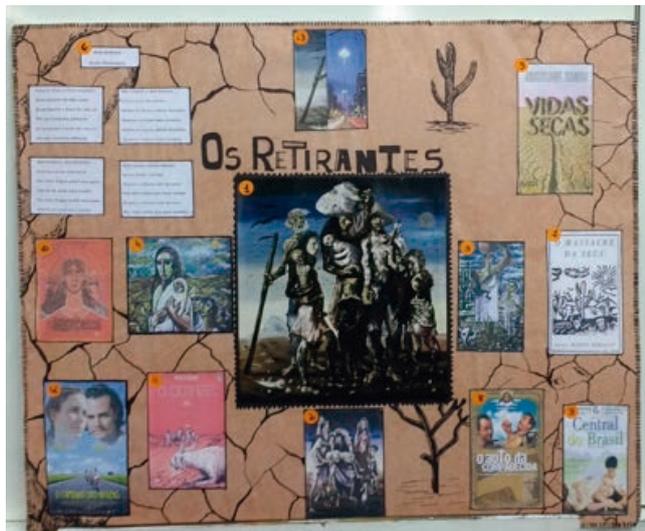


Fig. 12. Os Retirantes – turma 2017



Fig. 14. Mulheres com véu – turma 2017



Fig. 13. Adriana Varejão – Processo de Criação – turma 2017

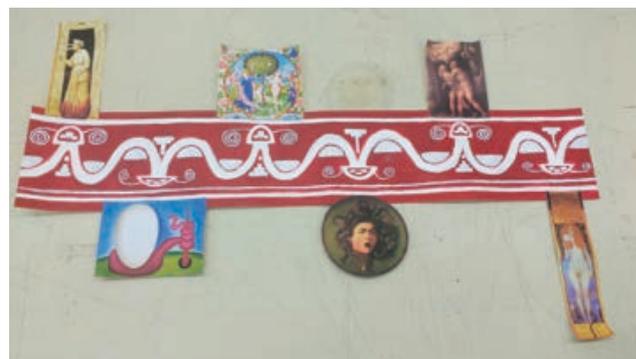


Fig. 15. A Serpente – turma 2017



Fig. 16. O Amor Homossexual – turma 2017

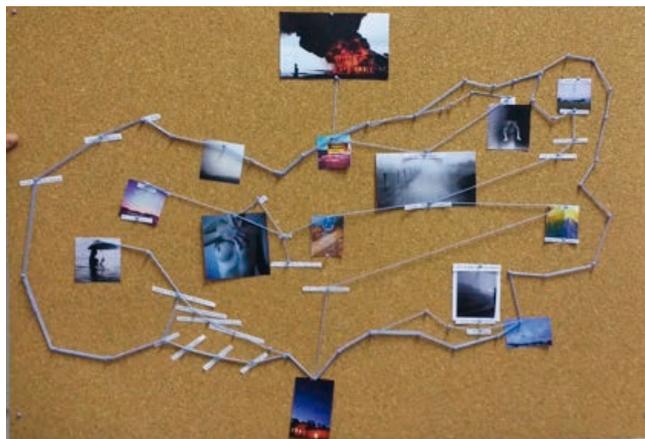


Fig. 18. Os Quatro Elementos – turma 2017

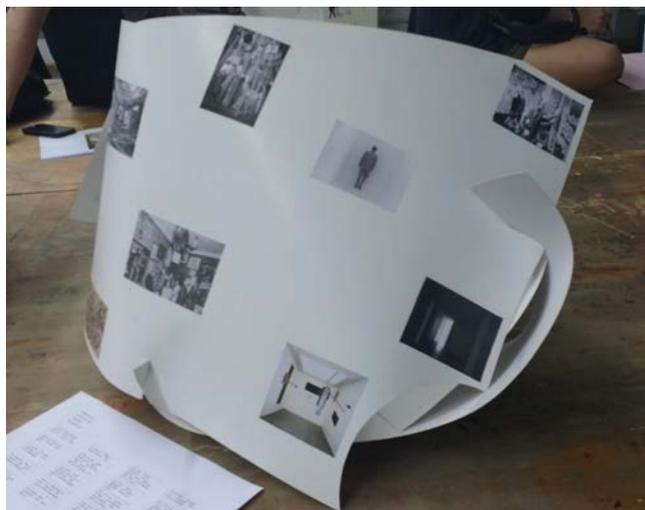


Fig. 19 – A Arte e a Arquitetura – turma 2017



Fig. 17. O Cubo – turma 2017



Fig. 20 – O Céu – turma 2017



Fig. 21. Vênus – turma 2017

Os temas que dão unidade à imagens tão distintas são os mais variados, como podem ver nas imagens a seguir ³(figs. 4-21). “A imagem teria vida própria e um verdadeiro poder de ideação ao se associar a outras imagens (SAMAIN, 2012, p. 23).”

Citando as palavras de Merleau-Ponty para falar sobre percepção, nos diz que “o espírito sai pelos olhos para ir passear pelas coisas (apud Merleau-Ponty, 2004, p. 20)”. Nesta avaliação entra em jogo a percepção do aluno, a dos colegas e a minha.

Nestes dias, passeando pelos percursos visuais transitamos e viajamos pela história da arte através do tempo e do espaço levados pelos olhares singulares de cada aluno. Imagens que se associam umas às outras, que nos revelam tanto a visibilidade como a invisibilidade de seus olhares, formando narrativas que provocam descobertas e reconhecimentos, trazendo inúmeras possibilidades do vir a ser desses alunos no caminho que eles têm pela frente, que é a formação em arte.

Nas reflexões recentes sobre a imagem, vem se desenvolvendo a ideia que ela alimenta uma relação privilegiada, entre o que mostra, o que dá a pensar e o que, sobretudo, se recusa a revelar: o seu próprio trabalho, o trabalho que ela realiza ao se associar, notadamente a outras imagens (visíveis/exteriores; mentais/interiores) e a outras memórias. (SAMAIN, 2012, p. 22)

Imagens que emergem de outros tempos, portadoras do *pathos* que as conceberam, fazendo com que elas possam remover as camadas sedimentadas da história para ressurgir, renascer, sobreviver. Paul Valéry referindo-se à função da história nos diz “[...] que entramos no futuro de marcha à ré (2007, p. 116).” Quando se estuda a história transitamos entre o passado e o presente, mas com a intenção de nos projetarmos no futuro. O olhar sobre o passado é sempre perspectivo, parte do aqui e do agora, do ponto em que estamos, do tempo presente. E quando essas

imagens são retomadas, suscitam novas leituras, novos sentidos e significados.

[...] O diálogo com a história da arte é um diálogo com a tradição, considerando tradição como “transmissão de força vital através do tempo”. Uma força que mantém esse homem reinventando a arte conforme o mundo se transforma. “Toda obra de arte é, dessa maneira, um projeto que oriundo de um passado, leva consigo a esperança de um provável futuro (SAMAIN, 2012, p. 56).” A partir de novas perspectivas espaciais e temporais, surgem novas visões de mundo, que vão alterando a linguagem, os conceitos e os meios expressivos. O importante é rever a tradição sem perder a perspectiva contemporânea e as transformações da linguagem plástica, visual e virtual (RUGGERI, 2016, p. 20).

O próximo passo é desenvolver uma pesquisa teórica para se aprofundar na escolha feita, para compreender melhor de onde vem essas imagens e como elas se manifestam no presente. Uma visita a biblioteca faz parte do percurso, além é claro do mundo que a internet disponibiliza.

Alguns painéis sofrem alterações depois de nossa conversa, algumas imagens podem ser eliminadas e outras acrescentadas com a intenção de definir melhor o rumo da pesquisa. Livros são indicados e as intenções objetivadas. Não raramente, quando estão imersos na pesquisa, surgem novos rumos e novas relações que não tinham sido pensados anteriormente. As descobertas e os encontros são umas das grandes qualidades da pesquisa. É necessário estar flexível, entregar-se ao pensamento das imagens e das referências teóricas para deixar que elas dialoguem entre si. Este é também, um exercício de escuta.

Neste momento os alunos transpõe para a linguagem escrita o que foi elaborado pela linguagem visual e oral.

4 Ideia proferida por Evandro Carlos Jardim em suas aulas. Evandro Carlos Jardim – (São Paulo SP 1935). Gravador, desenhista, pintor. Professor de diversas escolas de arte como: Escola de Belas Artes, Fundação Armando Álvares Penteado - FAAP e Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, onde exerce atualmente, incluindo instituições culturais como SESC Pompeia, entre outras.

³ Todas as fotos a seguir são da autora.

Neste jogo entre as linguagens manifesta-se a maneira de ser de cada um. Entendendo a linguagem na perspectiva de Merleau-Ponty, não como um meio, mas como um “modo de ser”: “Linguagem não é instrumento para traduzir significações silenciosas. Não é meio para chegar a alguma coisa, mas modo de ser (*apud* CHAUI, 1994, p. 487).” A linguagem se revela na maneira de conectar as imagens, na elaboração do texto, na escolha dos referenciais teóricos, na conexão das palavras e no diálogo que se desenvolve a partir das referências que fundamentam a pesquisa. Por mais que outros já tenham estudado os temas levantados, o arranjo visual e teórico é de quem orquestra esses elementos. Essa é a possibilidade de originalidade da pesquisa após tantos teóricos já terem se debruçado sobre o tema. “A linguagem significa quando, em vez de copiar um pensamento, deixa-se desfazer e refazer por ele (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 73).” Assim como as imagens nos transformam, a experiência estética com a leitura também nos convoca a pensar, exercitando nossas ideias, ampliando nosso repertório, conquistando saberes, trazendo à consciência o que antes era uma intuição.

Aby Warburg organizava sua biblioteca de acordo com a “lei da boa vizinhança”, a ordem era dada conforme os teóricos se relacionavam motivados por um tema de pesquisa. Me identifiquei com essa ideia porque intuitivamente minha biblioteca sempre seguiu essa organização. Os livros se movem na medida em que eles conversam entre si. E é preciso deixá-los conversar sempre permeados pelo nosso pensamento.

O pensamento decorrente dessa troca, transformado em linguagem nos constitui e institui nesse mundo algo que ganha visibilidade e que não existiria se não fosse expresso.

A intenção da proposta de pesquisa é colocar os alunos em movimento para traçar um caminho que uma vez iniciado os convoca pensar mais e mais. Não raramente o caminho pode ser redesenhado, oferecendo novos rumos pelo próprio movimento da pesquisa.

Encerramos o semestre com o trabalho escrito que incluem as imagens selecionadas, agora em diálogo com o texto produzido. Há também uma orientação para a formatação desse trabalho, levando em conta as normas acadêmicas, que possibilitam ao leitor a transparência do caminho percorrido, dando o devido crédito às fontes consultadas e sempre atentos para que a voz do pesquisador sobressaia na conversa com as referências, conferindo ao trabalho a autoria da pesquisa.

Vejo essa avaliação como uma possibilidade de inclusão na arte e na instituição que, por vezes, nos semestres iniciais pode parecer opressiva, não necessariamente pela conduta da escola, mas pela situação em si. Ingressar numa escola de arte e encarar essa profissão, diferente de outras áreas do conhecimento, depende muito do aluno para se

colocar com a sua intenção, com sua produção e com sua pesquisa.

Penso que no primeiro semestre é importante dar espaço para a perspectiva do aluno, para a imagem que ele traz consigo, ao invés de somente despencar inúmeras imagens da história da arte, a diversidade de artistas, de estilos, escolas e movimentos. Pelo fato da escolha ser pessoal, penso que eles podem se sentir mais motivados para desenvolver a pesquisa e mais confiantes para encarar a amplitude do campo da arte e as incríveis descobertas que ele proporciona.

Na matriz curricular do curso de Artes Visuais a partir do quarto semestre eles já caminham no sentido de elaborar um projeto pessoal, para delinear um caminho que envolve tanto a produção artística como o conhecimento teórico e histórico da arte. Uma matriz que não tem a intenção somente de formar artistas, mas que se abre para todas as possibilidades profissionais, como teóricos, críticos, curadores, museólogos e educadores.

Para aqueles que optam pela licenciatura, acompanho novamente esses alunos nos últimos três semestres. No ano passado, com a turma do oitavo semestre, pela primeira vez, experimentei uma nova avaliação, retomando a avaliação do primeiro semestre em parte.

A finalização de um processo de graduação é um ritual de passagem. Abre-se uma nova realidade que vai depender em grande parte da iniciativa de cada um para desenhar o próprio caminho profissional. Não há mais a cobrança de um professor para realizarem seus trabalhos, não há prazos estipulados para a finalização destes e nem os espaços das oficinas que disponibilizam os meios e a estrutura para dar forma às suas ideias. A atuação no campo da arte, seja ela qual for, vai exigir a iniciativa pessoal. Mas é também na faculdade que muitos deles encontram seus pares e, hoje em dia, é comum, eles se organizarem em ateliês coletivos que provocam e estimulam a produção autônoma.

Nesta etapa novamente propus um percurso visual, podendo trazer, inclusive, objetos que as representassem (eram todas mulheres nesta turma), mas neste momento o foco foi o processo de formação como artistas e arte educadoras, abordando a opção pelas artes visuais e posteriormente pela licenciatura que é feita no quinto semestre.

O retorno foi surpreendente. Na época, brincamos dizendo que parecia que tudo surgia de uma bolsa como a da Mary Poppins de onde saíam coisas fantásticas que cresciam na medida em que se revelavam, não somente pelo tamanho e volume das coisas, mas pela magia e pelo encanto das histórias. Trouxeram tambores, livros, diários, sapatos de sapateado, desenhos de infância, trabalhos plásticos mais significativos, relatórios de estágio e outras

coisas mais. As narrativas foram repletas de minúcias e remetiam-se, enfaticamente, ao momento de iniciação na arte, e curiosamente várias delas tiveram contato com outras linguagens artísticas como dança, teatro e música e acabaram optando pelas artes visuais. A arte, por ser uma linguagem natural tem essa possibilidade de nos atravessar em todas as suas manifestações em algum momento da vida de todos nós. De um jeito ou de outro todos dançamos, cantamos, representamos, pintamos e desenhamos, mesmo que por um breve tempo.

Outro aspecto que quero relevar dessa avaliação é que algumas lembraram do trabalho proposto no primeiro semestre como um momento de encontro com a arte, lembraram da imagem eleita e da pesquisa realizada. As conversas e as reflexões que surgiram na retomada deste percurso foram tão intensas que precisamos de três dias para dar a volta toda com uma sala de 9 alunas. Como dizia Saramago no documentário “Janela da Alma” (2001)⁵: “para conheceres uma coisa, há que dares a volta, dar-lhes a volta toda.”

O resultado dessa avaliação foi como trazer à consciência processos intuitivos dando unidade a acontecimentos tão diversos, que, por vezes, pareciam desconectados, mas que, neste momento, se ligavam criando novos sentidos e formando uma nova constelação.

A sensação que tivemos, tanto eu como elas, foi a de termos completado um ciclo. O Uroboru nos veio a mente, e pudemos concluir o processo de formação em artes visuais, mais fortalecidas. No meu caso, da perspectiva da educadora e no caso delas, na perspectiva de formandas em licenciatura em artes visuais, prestes a ingressar no campo profissional.

Referências Bibliográficas

- o BERGSON, Henri. *Matéria e Memória: ensaio da relação do corpo com o espírito*. Tradução Paulo Neves – 2 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- o CHAUI, Marilena. *Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia*, In: *Artepensamento*, org. Adauto Novaes, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- o _____. *Experiência do pensamento*, In: *Da realidade sem mistérios aos mistérios do mundo: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty*, São Paulo: Brasiliense, 1999.
- o COLI, Jorge. *A Obra Ausente*. In: *Como pensam as imagens*. SAMAIN, Etienne (org.). Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2012.
- o DIDI-HUBERMAN, Georges. *A Imagem Sobrevivente: História da Arte e Tempo dos Fantasmas segundo Aby Warburg*. Tradução: Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Contraponto 2013.
- o _____. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves, São Paulo: 34, 1998.
- o _____. *Que Emoção! Que emoção?* Tradução: Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 3, 2016.
- o MERLEAU-PONTY, Maurice. *O Olho e o Espírito*. Tradução Paulo Neves e Maria Ermentina Galvão Gomes. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- o PESSOA, Fernando. *Obras em Prosa*. vol. único, Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1986.
- o RUGGERI, Maria Carolina Duprat. *Entre Cantos e Janelas: arte e artesanato em discussão*. Dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- o _____. *O Artista e a paisagem: uma correspondência entre a natureza e a natureza do artista*. Tese de doutorado no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, 2016.
- o SAMAIN, Etienne (org.). *Como pensam as imagens*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2012.
- o SÜSSEKIND, Pedro. *A pintura nos olhos do poeta*. In: RILKE, Rainer Maria. *Cartas sobre Cézanne*. Tradução e prefácio de Pedro Sússekind. – 5.ed. – Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

⁵ Janela da Alma – documentário brasileiro com a direção de João Jardim e Walter Carvalho (2001)

SUBVERSIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL EN LA CREACIÓN ARTÍSTICA: enREDadas 2017, en Jaén (España).

Ana Tirado de la Chica

Universidad de Jaén

RESUMEN

Este trabajo aborda un estudio comparado de obras fotográficas que participaron en la muestra de arte enREDadas 2017 con sede en Jaén (España). Estuvo dedicado al tema de Huellas, Memoria y Patrimonio. Los trabajos expuestos fueron todos de autoría individual y, en su conjunto, constituye una muestra visual manifiesta de los valores patrimoniales de sus autores y sociedades. De este modo, el estudio comparado de estas fotografías tiene por objetivo conocer los valores en clave de identidad y patrimonio, según los planteamientos propios e individuales en esta muestra de arte. El método es un análisis de nivel descriptivo, según descriptores clave de género, motivos, lugar exterior o interior y planos; y de nivel interpretativo, según valores identitarios y del Patrimonio. Las conclusiones se dirigen a tres aspectos principales: la creación artística como actividad subversiva del Patrimonio cultural; la corporeidad y la figuración humana como elementos identitarios y patrimoniales; y la convivencia de lo antiguo con lo moderno.

PALABRAS CLAVE:

FOTOGRAFÍA – CREATIVIDAD - PATRIMONIO CULTURAL – EDUCACIÓN ARTÍSTICA
– EDUCACIÓN DEL PATRIMONIO.

ABSTRACT:

This work deals with a comparative study of photographs which participated in the 2017 enREDadas art exhibition placed in Jaén (Spain). It was about three main topics, according to Footprints, Memory and Heritage. All of the art works were made individually and, all together, they constitute a visual example of the heritage values of their authors and societies. In this sense, the comparative study of the photographs aims to know the values in terms of identity and heritage, according to the own and individual approaches in this art show. The method is a descriptive level analysis, according to key descriptors like gender, motives, exterior or interior; and an interpretive level, according to identity and Heritage values. The conclusions address three main aspects: artistic creation as a subversive activity of Cultural Heritage; corporeality and human figuration as identity and heritage elements; and the coexistence of the old with the modern.

KEYWORDS:

PHOTOGRAPHY – CREATIVITY – CULTURAL HERITAGE – ART EDUCATION – HERITAGE EDUCATION.

INTRODUCCIÓN.

enREDadas es un proyecto internacional de exposiciones de arte dedicado al ámbito de la Educación Artística. Está dirigido por la profesora Ángeles Saura Pérez de la Universidad Autónoma de Madrid (España), que actualmente es la Directora del Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual de esta misma Universidad; además, también colaboran en el proyecto otros organismos de reconocido prestigio internacional dedicados a la Educación Artística, como son InSEA-UNESCO y ESIBIT. Consiste en una convocatoria anual de exposiciones de arte, que transcurre desde el mes de enero a junio, periodo durante el cual se definen las temáticas, se seleccionan las propuestas y se dispone la exposición pública de los trabajos. La exposición pública de los trabajos tiene una duración entre uno y dos meses, que se inicia en mayo, coincidiendo también con la celebración de la Semana Internacional de la Educación Artística de la UNESCO, de modo que los trabajos artísticos y exposiciones enREDadas secundan también esta semana tan importante para el ámbito al que está dirigido. Originalmente, enREDadas se inició en el año 2013 y así, en el año 2017 se celebraba ya su quinta edición. Se basa en tres pilares fundamentales: CREACIÓN ARTÍSTICA en el ámbito de la Educación Artística, INTERNACIONALIZACIÓN y NUEVAS TECNOLOGÍAS. Este proyecto promueve la creación artística contemporánea en el ámbito de la Educación, de modo que tanto profesorado, alumnado y artistas, propiamente dicho, son invitados a presentar sus trabajos de arte, que pueden ser individuales o colectivos.

En el sentido de la internacionalización, este proyecto tiene el objetivo de reunir en las mismas muestras de arte trabajos realizados y procedentes de los más diversos contextos en las diferentes partes del mundo, de modo que esta muestra internacional de enREDadas sirva como espacio visual donde compartir intereses, problemáticas, prácticas, pensamientos, así como plataforma de puesta en contacto de agentes, profesionales y estudiantes homólogos de la Educación Artísticas de diferentes ciudades y países. La simultaneidad internacional de la convocatoria es posible gracias a la red digital que crean las nuevas tecnologías. En este sentido, enREDadas utiliza tanto plataformas web¹, como la plataforma ESIBIT² —más recientemente— para el envío, selección y presentación de los trabajos artísticos—, de modo que las barreras geográficas y físicas no impidan este intercambio mundial de ideas y pensamientos para un mismo ámbito de la Educación Artística. El medio tecnológico de la convocatoria condiciona también los medios artísticos de participación, que son de arte digital, fotografía digital y audiovisual.

El caso de Jaén (España) fue seleccionado para participar en la pasada edición de enREDadas 2017, que se celebró de enero a junio de 2017. Consistió en una muestra

de arte con el título de “Huellas”, que estuvo comisariada por la autora de este trabajo, Ana Tirado, que es profesora de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Jaén, y que recibió también el patrocinio del Grupo de Investigación Hum-862-Estudios en Artes, Sociedad y Gestión Cultural de la Universidad de Jaén. Se expuso durante el mes de mayo de 2017 en la Universidad de Jaén y reunió un total de 20 trabajos artísticos de tipo fotográfico (apaisado, 30 x 42 cm) y de autoría individual.

Huellas.

“Huellas” condensó la propuesta temática de la muestra de arte celebrada en Jaén para el Proyecto Internacional enREDadas 2017 y este fue su título. “Huellas” significó memorias, genealogías, referencias, marcas, señales... Todo aquello que da testimonio de nuestro recorrido. Nuestro Patrimonio. Huellas de docentes y artistas por los que transitan y van haciendo también su historia. Esta exposición en Jaén estuvo dedicada a las carreras y recorridos en los que docentes y artistas construyen sus perfiles e interpelan su profesión y circunstancias.

Las huellas constituyen marcas que son dejadas al realizar un paso o una acción y que se dejan como señales de esto mismo. En este sentido, las huellas siempre aluden a una acción ya realizada y, por tanto, las huellas constituyen señales o marcas del pasado o de algo que ha pasado. De este modo, se pueden seguir o borrar las huellas; se siguen las huellas cuando se quiere repetir o continuar un sendero ya realizado previamente; se borran las huellas cuando no se quieren repetir senderos o acciones del pasado o no se quieren que otros, en un futuro, puedan reconocerlo (Sarlo, 2005). Así, se entiende, que las huellas son testimonios simbólicos del pasado y que constituyen los valores simbólicos de nuestra memoria y de nuestro pasado.

“Huellas” ha sido la ocasión de debatir y hacer una puesta en común en torno a los valores simbólicos del Patrimonio cultural. A través de la creación artística de la fotografía, se trataba de abordar el tema de las huellas en cada caso, que se podía abordar desde la experiencia subjetiva de la persona en su conjunto, o específicamente desde los perfiles de profesores, estudiantes y artistas, según cada caso (Santiago Guervós, 2009; Baddeley, Eysenck y Anderson, 2010). El resultado es una muestra muy diversa en géneros y motivos artísticos que, en suma, son manifiestos de los interrogantes actuales que plantean los valores simbólicos del Patrimonio cultural.

MÉTODO.

Para el estudio comparado de los trabajos de arte se realizan dos niveles de análisis: un primer nivel descriptivo y un segundo nivel interpretativo. El análisis descriptivo se

¹ <http://exposicionesenredadas.blogspot.com.es/>

² <http://esibit.com/>

aborda según una relación de descriptores clave. El nivel interpretativo se aborda según valores simbólicos del Patrimonio cultural que se han podido identificar en las fotografías de la muestra. La relación de descriptores clave para el análisis descriptivo del estudio lo constituyen, a su vez, la relación de elementos básicos que componen la imagen visual y que, en este caso, se han definido según los siguientes: género, motivos, lugar (exterior o interior) y plano. El género se refiere al tema que aborda la obra, según sea naturaleza, retrato, mundo urbano, género humano, etc. Los motivos son las formas y figuras simbólicas utilizadas en la obra para referir el tema y género que se trata. El lugar se refiere a dos grandes campos, según sea exterior o interior. El plano se refiere al tipo de plano empleado, según sea largo, medio, corto o detalle.

Muestra.

La muestra la componen el conjunto de trabajos artísticos que participaron en la muestra de arte de "Huellas" celebrada en Jaén en mayo de 2017. Se compone de 20 fotografías de autoría individual, que son de formato apaisado, 30 x 42 cm, de las cuales 16 fotografías son en color y tan solo 4 fotografías son en blanco y negro.

José Luis Anta: *"Miedos, huellas, fantasmas y posibilidades"* – María Paz Barrios: *"Niña"* – Fernanda Boscolo: *"ESPAÇO DO NOSSO PRÓPRIO TEMPO"* – Catarina Campos: *"Perecível ao tempo"* – Teresa Eça: *"Cairo, abril 2016"* – Ángeles Fos: *"Haciendo camino"* – Marcela Giuffrida: *"Soy artista cuando mi alma al desnudo se hace imagen"* – Alfonso Infantes: *"Mi yo"* – María Martínez: *"Camino"* – Carmen Molina: *"Huellas"* – María Isabel Moreno: *"Enseñando Aprendo con María"* – Viviana Pérez: *"Tres Tiempos"* – Vladimir Ramírez: *"Transferencia de Tecnología"* – Astrith Rincón: *"Una ventana a la esperanza"* – Ángeles Saura: *"Las huellas siempre me sorprenden"* – Isabel Soler: *"Álbum de fotografías DRT (Desentierro-Recuperación-Transformación)"* – Sotte: *"AEXHUELLAR"* – Ana Tirado: *"Huellas de ilusiones que luchan a diario"* – Félix Vico e Irene Jurado: *"La cocina del arte"* – Rosa Vives: *"El rastro de mi docencia"*.

El perfil de los/as autores/as participantes en la muestra de "Huellas" celebrada en Jaén en mayo de 2017 es tanto de profesorado, alumnado y artistas por igual, de modo que el conjunto de la muestra es manifiesta de los diferentes agentes que, a su vez, intervienen en el proceso de aprendizaje de la Educación Artística. En este caso, en concreto, participaron un total de 14 profesores/as, 4 estudiantes y 2 artistas, si bien, en un sentido amplio, tanto profesores/as como estudiantes se identifican también con un perfil creador. Entre el profesorado se encuentran 10 profesores de universidad, 2 profesores de Educación Secundaria y Bachillerato, y 2 profesores de Primaria. Las estudiantes son todas ellas de Postgrado, que en el momento de la exposición cursaban estudios de Máster. Los

dos artistas de la muestra combinan la actividad artística con otras profesiones. Según la procedencia de los/as autores/as, la muestra de arte "Huellas" de Jaén reunió un total de seis nacionalidades diferentes, entre las que se encontraron: española (13 autores/as), brasileña (2 autoras), colombiana (2 autores/as), argentina, chilena y portuguesa (1 autora en cada caso). Las ciudades de procedencia también fueron muy diversas, que fueron: Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Granada y Jaén, en España; São Caetano do Sul (São Paulo), en Brasil; Armenia y Bogotá, en Colombia; Buenos Aires, en Argentina; y Viseu, en Portugal.

RESULTADOS.

Descripción.

Los resultados del análisis para el nivel descriptivo se refieren a cuatro aspectos principales, según se indicaba anteriormente en el método: género, motivos, lugar (exterior o interior) y plano.

Según el **género**, se han distinguido un total de cinco géneros diferentes en el conjunto de la muestra, que son, en orden de frecuencia de mayor a menor: género humano (10 casos), urbano (4 casos), naturaleza (4 casos), escolar (1 caso) y abstracto (1 caso). De este modo, una considerable mayoría de casos de fotografía de la muestra, al menos la mitad de ellos, están dedicados al género humano, aunque con muy diferentes propuestas visuales; otros de los géneros más recurridos es el del mundo urbano y el de la naturaleza; mientras que el género escolar y el género abstracto tienen una frecuencia muy baja, de un caso en cada uno de estos. De este modo, la propia condición humana y el medio en el que la persona se encuentra o está inserta constituyen temas de gran interés en la muestra, mientras que la temática escolar, si bien constituye la profesión de la mayoría de los/as participantes, no aparece como un tema recurrido directamente.

Entre los de representación empleados en las imágenes, se han podido identificar hasta un total de 22 motivos. Estos se han establecido según elementos predominantes en la composición y dominantes en la carga visual de las imágenes, que se han identificado según nombres genéricos y comunes. La relación de 20 motivos de las imágenes es la siguiente, según frecuencia de mayor a menor entre los casos: figura humana (12 casos, de los cuales, 8 casos corresponden a figuras de autorretrato, 4 casos corresponden a figuras de niña o mujer), arquitectura urbana (6 casos), texto escrito (6 casos), vegetales (5 casos, de los cuales 3 casos son de árbol, 2 casos de hoja), calle (4 casos), manchas (3 casos) y otros motivos con casos únicos como cocina, documento oficial de identidad, flor y rama, libro, mobiliario escolar, piel escrita, playa, plaza de toros y costura.

Según los **lugares** de las imágenes sean de exterior, interior o imaginarios, se da una amplia mayoría de trabajos con ambientes de exterior (15 casos), frente a 5 casos de imágenes dedicadas a ambientes de interior.

Según **planos**, las frecuencias de los tipos de plano es la siguiente, de mayor a menor: plano largo (8 casos), plano corto (5 casos), plano detalle (3 casos) y plano medio (3 casos). De este modo, las fotografías han abordado, de una manera más o menos equilibrada, tanto figuras en sus contextos, cuando se emplea el plano largo o medio, como los detalles de los gestos, cuando se emplean los planos cortos o de detalle.

Interpretaciones.

B/N.

Entre las propuestas artísticas que recoge la muestra de 20 fotografías, abundan las fotografías a color, mientras que son muy concretos los casos de fotografías en blanco y negro. Se encuentran en blanco y negro 4 fotografías: *“Enseñando Aprendo”* de Isabel Moreno; *“Miedos, huellas, fantasmas y posibilidades”* de José Luis Anta; *“ESPAÇO DO NOSSO PRÓPRIO TEMPO”* de Fernanda Boscolo y *“Cairo”* de Teresa Eça. En toda obra y trabajo artísticos existe una especie de anhelo a la existencia, como quien se sabe finito, pero que al menos estará por algún tiempo indeterminado. Este carácter de la existencia es aún más marcado en el tratamiento b/n de la fotografía. Por un lado, puede recrearse un mundo propio de oscuridades y sombras –como podría ser el caso de *“Miedos, huellas, fantasmas y posibilidades”* de José Luis Anta-, pero, también, la fotografía b/n libera la imagen del mundanal color, para otorgar un carácter pausado y perenne al tiempo, de modo que, al menos durante el lapsus de tiempo que la velocidad y el ruido lo permitan, estas imágenes puedan leerse hoy igual que ayer.

Humanoide.

La mitad de las fotografías participan de un planteamiento artístico donde la figura humana, completa o parcial, constituye el motivo principal de la imagen. Se tratan de 12 fotografías de los 20 casos que en total que componen la muestra, que son: *“ESPAÇO DO NOSSO PRÓPRIO TEMPO”* de Fernanda Boscolo, *“Mi yo”* de Alfonso Infantes, *“Huellas”* de Carmen Molina, *“Enseñando Aprendo”* de Isabel Moreno, *“Camino”* de María Martínez, *“Niña”* de María Paz Barrios, *“Tres Tiempos”* de Viviana Pérez, *“Una ventana a la esperanza”* de Astrith Rincón, *“Huellas de ilusiones que luchan a diario”* de Ana Tirado, *“La cocina del arte”* de Antonio Félix Vico & Irene Jurado y *“Cairo”* de Teresa Eça. De entre estas, en 8 de los casos de fotografía la figura humana representada es de tipo autorretrato –cuando la figura

del/a autor/a del propia autor de la fotografía es motivo de la imagen, principal o secundario-, que son los casos de las fotografías de Fernanda Boscolo, Alfonso Infantes, María Martínez, Carmen Molina, Ana Tirado, Antonio Félix Vico & Irene xxx, y también de Ángeles Saura. Desde una lectura del género femenino o masculino, se da la coincidencia de que las dos fotografías de autoría de hombres que incluyen figura humana, esta figura es de autorretrato y es, por tanto, masculina. Por su parte, en el resto de fotografías que son de autoría de mujeres, la figura humana que se incluye es femenina, ya sea de niña o de mujer, de autorretrato o no; tan solo se encuentra un caso en el que una fotografía realizada por una mujer, la fotografía de Astrith Rincón, la figura humana es de hombre, y que corresponde a la figura de su padre. De ello es elocuente que en el tratamiento de temas identitarios como es el caso de *“Huellas”* en torno a la Memoria y el Patrimonio, el factor de la diversidad sexual y de género actúa de forma destacada en dar visibilidad a todas las condiciones humanas y modos del pensamiento, dado que, con frecuencia –al menos según ha sido manifiesto en la muestra de este estudio-, los autores/as y artistas aluden a simbologías personales y, a veces, también de autorretrato.

En *“Niña”* de María Paz Barrios, la figura humana se refiere a los pies de una niña cubiertos por unos zapatos blancos, que parecen saltar y chapotear sobre charcos de agua; a través de estos charcos, a su vez, que son de agua transparente como cristalina, se observa con claridad un bajo fondo de hojas otoñales de árbol caídas, sobre las que la niña parece saltar y jugar. En *“ESPAÇO DO NOSSO PRÓPRIO TEMPO”* de Fernanda Boscolo, la imagen es cuerpo y piel humana, que se escribe en portugués. En *“Mi yo”* de Alfonso Infantes, aparece el retrato oficial que todos/as los/as ciudadanos/as están obligados/as a incluir en sus documentos nacionales oficiales de identidad; visualizar la imagen del escudo del Estado junto a un retrato, aporta una verdad –que también es confusa- a ese retrato. En *“Camino”* de María Martínez, la figura humana es parcial, de modo que tan solo se representa de esta las extremidades inferiores de las piernas y las manos; la mitad superior del cuerpo se ha sustituido por otra figura de espejo que refleja, sobre la persona, el camino del lugar. En *“Enseñando Aprendo”* de Isabel Moreno, se incluyen dos figuras humanas en posición sedente sobre el bordillo de una acera, a los pies de un árbol, dispuestas una junto a la otra, parecen conversar entre sí. En *“Tres Tiempos”* de Viviana Pérez, la imagen se concentra en una figura humana de venta ambulante; se trata de una mujer de piel oscura, en posición agachada, que descansa sobre sus pies; se encuentra cubierta con sendas telas, tanto en el cuerpo como en la cabeza, dejando al descubierto tan solo su rostros; frente a esta, se exponen los objetos de su venta, sobre los que aguarda para vender. En *“Una ventana a la esperanza”* de Astrith Rincón, la figura humana es masculina, retratada hasta la altura de la cintura, se dispone en primer plano sobre un frondoso

paisaje de palmeras y extensa vegetación. En *“Huellas”* de Carmen Molina, donde una figura de mujer es representada de espaldas, mientras parece escribir sobre la acera de una calle en alguna ciudad o medio urbano. En *“Las huellas siempre me sorprenden”* de Ángeles Saura, la figura humana se convierte en sombra sobre la superficie de la playa. En *“Las huellas siempre me sorprenden”* de Ana Tirado, la figura humana se concentra en unos zapatitos de tacón que parecen avanzar por un sendero. En *“La cocina del arte”* de Antonio Félix Vico & Irene Jurado, aparece la figura cuerpo entero de autorretrato de Antonio Félix, que sostiene y parece tocar la guitarra, inserto en un espacio interior de cocina. Y el último caso de figura humana, que corresponde a la fotografía de *“Cairo”* de Teresa Eça, que constituye un autorretrato y retrato en la mencionada ciudad.

Desde el punto de vista identitario y del Patrimonio cultural, la figuración humana, del rostro y del cuerpo, total o parcialmente, se presentan claves en el tratamiento artístico de los/a autores/as y, de este modo, constituye el motivo artístico más recurrido en la muestra. Las propuestas desde las que se trata son muy diversas: desde la inocencia y naturalidad de una niña chapoteando sobre agua y hojas caídas (M.P. Barrios); desde la piel como canal íntimo y sincero de la comunicación más auténtica y subjetiva (F. Boscolo); el retrato oficial para la Administración del Estado (A. Infantes); el cuerpo metamorfoseado por otros elementos constituyentes de nuestras acciones principales, como el camino (M. Martínez); el cuerpo de la mujer rebelde que protesta abiertamente en la calle pública (C. Molina); los cuerpos de las personas que se encuentran y conversan sentados, seguramente hablando sobre lo que les preocupa, les interesa y sueñan (I. Moreno); el cuerpo en cuclillas sobre una acera, que apenas toma una pausa mientras algún/a comprador/a se acerca (V. Pérez); el cuerpo delineado en tu propia sombra, efímero y única de ese momento (A. Saura); el cuerpo de los pies que transitan y recorren los lugares de las experiencias (A. Tirado); el cuerpo de las acciones de nuestra profesión, que es entero (A.F. Vico & I. Jurado); y el cuerpo de nuestro, espejo de nuestros estados de ánimo y proyecciones futuras (T. Eça).

Arquitectura urbana.

Otro de los motivos artísticos que más se comparte entre los casos de la muestra es el de la arquitectura urbana, que tiene una frecuencia de 6 casos de fotografía, que son: *“Haciendo camino”* de Ángeles Fos, *“Camino”* de María Martínez, *“Huellas”* de Carmen Molina, *“Transferencia de Tecnología”* de Vladimir Ramírez, *“AEXHUELLAR”* de Sotte y *“Huellas de ilusiones que luchan a diario”* de Ana Tirado. Todos estos casos se refieren a espacios de exterior. Tan solo en dos de los casos, la arquitectura urbana de la imagen constituye el elemento principal de la fotografía, que son los de V. Ramírez y Sotte, en el resto de casos, se emplea como elemento secundario en la composición.

En la fotografía de *“Transferencia de Tecnología”* de Vladimir Ramírez, la imagen está focalizada en una estructura arquitectónica moderna adosada a un edificio antiguo; se trata de la torre del mirador del actual Centro Comercial “Arenas” de Barcelona (Aleu, 2013-2018; Arenas de Barcelona, 2013-2018), realizada con materiales industriales de hierro, metal y cristal, que se encuentra adosada al antiguo edificio de plaza de toros de las Arenas de Barcelona, construida en estilo neomodéjar entre finales del siglo XIX y principios del XX; desde el año 2011, el edificio fue adaptado para dedicarlo a centro comercial, respetando la construcción original e histórica de plaza de toros; junto a los servicios que ofrece el actual centro comercial, se encuentra esta torre mirador que ofrece una visión panorámica de la ciudad de Barcelona y, con ello, se añade también esta arquitectura contemporánea con función turística. En este caso, la fotografía de V. Ramírez aborda la cuestión del Patrimonio referida a la convivencia entre lo antiguo y lo moderno en un mismo espacio de ciudades y asentamientos históricos que compartimos las sociedades actuales con las del pasado. La fotografía de *“AEXHUELLAR”* de Sotte, es la imagen de un grafiti pintado en un muro de bloques de cemento que cercan un solar sin construir en la ciudad; la imagen tiene algo de decadente, pero también de actualidad; detrás del muro se observan la parte trasera y de interior de los edificios colindantes, cuyas fachadas principales dan a otras calles embellecidas de la ciudad, pero que en el caso de las traseras quedan con el hormigón y la estructura de cemento sin enlucir; el muro en primer plano se ha cubierto de pintura blanca, que ya soporta también varias capas de grafiti; el último de ellos y con mayor superficie constituye el motivo de la fotografía y se refiere a unas letras, AEX, que no pueden reconocerse con un vocablo genérico común –al menos en los idiomas que conoce la autora de este trabajo, a saber, español, inglés y francés–; este grafiti de AEX, de letras pintadas en color verde y dramatizadas con las líneas exteriores en negro, son muy elocuentes de las huellas de la vida urbana; unas huellas que son aceleradas y efímeras, que no tienen un sentido concreto, que son resultado de impulsos de visibilidad, de denuncia; son las huellas de una estética industrial, artificial y acelerada, que encuentra sus impulsos en una sociedad del consumo, de la rentabilidad de la producción, y donde los cambios generacionales con frecuencia no se reconocen con los anteriores, de modo que las ciudades capitalizadas por una arquitectura histórica de la piedra, contemporánea del ladrillo o del hormigón y futurista del cristal y el hierro, no dejan lugar a las estéticas secundarias de las nuevas etnias urbanas que no rentan al capital.

En los casos en los que la arquitectura urbana no es el motivo principal de la imagen, esta constituye el lugar de una acción humana. En el caso de la fotografía *“Haciendo camino”* de Ángeles Fos, la constituyen la solería de baldosas que soporta la disposición de libros en perspectiva, y para la que se encuentran reminiscencias al camino de adoquines

—más tradicional— o de baldosas, que se recorre en rituales de iniciación y que se recoge comúnmente en la imaginería de los cuentos infantiles, como “El mago de oz”, “Alicia en el país de las maravillas”, etc. En “Camino” de María Martínez, la fotografía presenta el contexto de una calle de urbe pequeña, tal vez de algún pueblo o poblado, donde la calle es estrecha, con casas de arquitectura rural a ambos lados, y con un pequeño canal en el centro que conduce el agua de lluvia por el centro de la calle; este mismo canal se utiliza como reflejo sobre la figura humana de la imagen, que es el elemento principal de la fotografía, y que sustituye la parte superior del cuerpo. En “Huellas” de Carmen Molina, la arquitectura urbana es la de una ciudad moderna, asfaltada y con persiana metálica de algún bajo comercial o cochera cerrada, que sirve como lugar de la pintada sobre el suelo de asfalto que está realizando el personaje de mujer. En “Huellas de ilusiones que luchan a diario” de Ana Tirado, la arquitectura urbana consiste en un pequeño sendero de jardín, por el que camina el personaje femenino, que se refleja sobre el espejo de otra estructura situada a ras del suelo.

Natura.

Los elementos vegetales y de naturaleza constituyen otro de los motivos más frecuentes entre las fotografías de la muestra. Se encuentran en una frecuencia de 5 casos de los cuales, tan solo en dos casos se emplean como motivos principales de la fotografía. Tanto en una como en otra propuesta, los tratamientos también difieren considerablemente entre sí, según los casos. En los casos en los que los elementos vegetales constituyen los elementos principales de la fotografía, estos se emplean como metáfora de los mensajes de la imagen. Y, en los casos en los que se tratan como elementos secundarios, estos se emplean como escenario o contexto de las figuras principales, que se tratan comúnmente de figuras humanas.

Los casos en los que los elementos vegetales constituyen el elemento principal de la fotografía son los de “” de José Luis Anta, el caso de “Soy artista cuando mi alma al desnudo se hace imagen” de Marcela Giuffrida y el caso de “Percível ao tempo” de Catarina Rosa Campos. La fotografía de J.L. Anta es en b/n y se compone en su totalidad por la imagen de un bosque de árboles de gran altura, troncho estrecho y copa frondosa, aunque de hoja pequeña; sobre un fondo gris claro, se presentan los haces de árboles en negro, dibujando una poesía de franjas de blanco y negro, de claridad y oscuridad, que es metáfora, a su vez, del contorno oquedad que deja la huella al paso de las cosas; una huella que nunca está vacía, porque la huella misma alude a algo que pasó, que se hizo, que se surgió, pero que es ya pasado, pero cuyo contenido tampoco nunca más volverá a llenar esa huella, pues el contenido, ya pasado,

ahora se encuentra en otro estado, en otro momento. En la fotografía de M. Giuffrida, el elemento principal de la imagen lo constituye la figura de una hoja en primera plano, sobre la que escurren algunas gotas de agua, sobre un fondo desenfocado de vegetación; también en este caso el motivo vegetal de la imagen es metáfora de otro mensaje, que en este caso está relacionado con la naturalidad de la condición humana. En “Percível ao tempo” de Catarina Rosa Campos, la fotografía son las últimas “ruinas” de una flor sobre una solería de baldosas y cemento, en algún punto de alguna ciudad; las hojas y las flores se encuentran ya marchitas y despiezadas en varias partes, dispuestas aleatoriamente.

Por otro lado, se encuentran tres casos en los que también se incluye el elemento vegetal en la imagen, pero que no recibe un tratamiento principal de la fotografía. Es el caso de “Niña” de Mari Paz Barrios, donde un montón de hojas secas caídas, que están encharcado y donde los pies de una niña saltan y salpican. En la fotografía de “Una ventana a la esperanza” de Astrith Rincón, donde la frondosa vegetación de Colombia sirve de fondo de paisaje al retrato del padre de la autora, en primer plano. Y en la fotografía de “Huellas de ilusiones que luchan a diario” de Ana Tirado, donde la vegetación marca el sendero a ambos lados por donde los pies de la imagen parecen caminar.

CONCLUSIONES.

Las conclusiones de este estudio se dirigen a identificar los valores principales del Patrimonio cultural, según se han podido identificar en los resultados anteriores del estudio. En este sentido, se han analizado de forma comparada un total de 20 fotografías, que en su conjunto abordaban el tema de “Huellas, Memoria y Patrimonio”, a través de la creación artística de la fotografía. El total de las 20 fotografías son de autoría individual, por lo que en su conjunto esta muestra es manifiesta de un total de 20 propuestas artísticas de entender el Patrimonio cultural. Se extraen tres conclusiones principales: la creación artística como actividad subversiva del Patrimonio cultural; la corporeidad y la figuración humana como elementos identitarios y patrimoniales; la convivencia de lo antiguo con lo moderno.

(1) La creación artística como actividad subversiva del Patrimonio cultural.

La conclusión principal de este trabajo es que abordar los temas y valores del Patrimonio cultural a través de la creación artística permite considerar, no solo las cuestiones históricas del Patrimonio, sino también las subjetividades personales de cada uno/a. Desde el momento en que la creación artística no se realiza por encargo de otros agentes, sino que constituye una ejecución propia de los libres pensamientos e ideas de sus autores/as, la creación artística se convierte en una actividad

subjetiva de las personas, que combina las cuestiones de un imaginario histórico social, con el suyo propio (Tirado de la Chica, 2016; Moreno, Yanes y Tirado, 2015). El corpus ideario de las obras de arte es manifiesto en la configuración de sus formas, símbolos y motivos visuales (o de otro formato). En un escenario de creación artística libre, donde las personas pueden expandir el ideario de sus obras, no solo a las tradicionales, genéricas y más comunes respecto de un tema dado —como lo es el tema del Patrimonio— sino también a las suyas propias, las que procedan de sus propios interrogantes, de sus propios deseos, de sus propios gustos, de sus propios problemas e intereses, entonces es el escenario favorable para que en el discurso de símbolos y valores de lo identitario del Patrimonio cultural, afloran y se incluyan también los propios de las inquietudes, intereses y deseos de una sociedad no formal dada.

(2) La identidad del Humanoide: Patrimonios del cuerpo.

La figuración humana, ya sea total o parcialmente, ha constituido uno de los motivos visuales más frecuentemente recurridos en la muestra de las 20 fotografías de este estudio. Recibe un tratamiento estético y artístico muy diverso, pero que en suma se puede reconocer como un elemento principal constitutivo de la identidad de la actividad humana, y de la condición humana misma. Esto plantea la siguiente reflexión: se encuentra normalizado y regulada la protección la protección de bienes tangibles e intangibles que son resultado de la actividad humana y que, por sus diferentes valores, son de interés común para legar a las siguientes generaciones (Ley 14/2007, 2007). En este sentido, se encuentra como Patrimonio cultural las vestimentas y, así, se ha constituido el Museo del Traje en Madrid, por ejemplo; también, son constitutivos del Patrimonio Natural todos los bienes naturales, vegetales, animales, etc.; y, así, se han constituido los Museos de Historia Natural, entre otros. Sin embargo, no se dirige el mismo tratamiento constitutivo de identidad a las corporeidades. En este aspecto se abre un interrogante de gran interés para abordar en futuros trabajos.

(3) Convivencia y visibilidad entre lo antiguo y lo actual.

Los motivos de arquitectura urbana en la muestra de fotografía puso de manifiesto la importancia de conciliar la antigüedad con la modernidad. En el campo de la restauración y de la arquitectura, ha sido un tema muy recurrido y necesario de concretar. Sin embargo, este trabajo, a través de la creación artística, manifiesta también otros aspectos relacionados, que es el de la visibilidad de las estéticas urbanas actuales. Las ciudades constituyen en sí mismas asentamientos históricos de población, que comparten las sociedades actuales con las del pasado. Los cambios generacionales con frecuencia no se reconocen con los anteriores, de modo que las ciudades capitalizadas por

una arquitectura histórica de la piedra, contemporánea del ladrillo o del hormigón y futurista del cristal y el hierro, no dejan lugar a las estéticas secundarias de las nuevas etnias urbanas que no rentan al capital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aleu, D. (2013-2018). Mirador las Arenas de Barcelona [en línea]. Barcelona: IRBARCELONA. Recuperado de: <https://irbarcelona.com/miradores-de-barcelona/mirador-las-arenas/> [Consultado: 15/02/2018].
- Arenas de Barcelona (2013-2018). Centre Comercial Arenas de Barcelona [en línea]. Barcelona: Arenas de Barcelona. Recuperado de: <http://www.arenasdebarcelona.com/el-centre> [Consultado: 15/02/2018].
- Baddeley, A. D., Eysenck, M. W., y Anderson, M. C. (2010). Memoria [Memory]. Madrid: Alianza Editorial [Psychology Press, 2009].
- Ley 14/2007, de 26 de noviembre, del Patrimonio Histórico de Andalucía. Sevilla: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 248 del 19/12/2007.
- Moreno, M.I., Yanes, V. y Tirado, A. (2015). La responsabilidad social como actitud ante la Educación Artística. En: Moreno, M.I., Yanes, V. y Tirado, A., Re-Estetizando: algunas propuestas para alcanzar la independencia en la Educación del Arte. Oporto, Portugal: InSEA-International Society of Education through Art, pp. 39-62.
- Santiago Guervós, L. E. (2009). Comprender el pasado estéticamente: Nietzsche y la historia. Madrid: Editorial Trotta.
- Sarlo, B. (2005). Tiempo pasado: Cultura de la memoria y giro subjetivo: Una discusión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores Argentina.
- Tirado de la Chica, A. (2016). Conclusiones para entender el fracaso social de la gestión artística etnocéntrica. En: Moreno Montoro, M.I. y López-Peláez Casellas, M.P. (coords.), Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 121-139.

ANEXO DE IMÁGENES.



1. Miedos, huellas, fantasmas y posibilidades (2017). José Luis Anta Félez. Profesor de Antropología Social en Universidad de Jaén. Jaén (España).



4. Perecível ao tempo (2017). Catarina Rosa Campos. Estudiante del Máster en Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño de la Universidad de Jaén. Brasil.



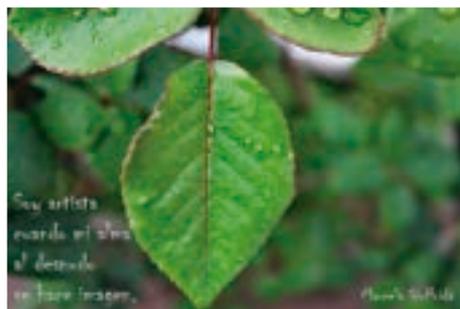
2. Niña (2017). María de la Paz Barrios Mudarra. Estudiante del Máster en Investigación y Educación Estética: Artes, Música y Diseño de la Universidad de Jaén. Andújar, Jaén (España).



5. Haciendo camino (2017). Ángeles Fos Tomás. Profesora de Educación Secundaria. Sueca, Valencia (España).



3. ESPAÇO DO NOSSO PRÓPRIO TEMPO (2017). Fernanda Boscolo Georgiadis. Estudiante de Máster en Universidad de Jaén. São Caetano do Sul, São Paulo (Brasil).



6. Soy artista cuando mi imagen al desnudo se hace imagen (2017). Marcela Giuffrida. Profesora de Artes Plásticas. Buenos Aires (Argentina).



7. Mi yo (2017). Alfonso Infantes Delgado. Profesor jubilado de Educación Primaria. Jaén (España).



8. Camino (2017). María Martínez Morales. Profesora de Didáctica de la Expresión Plástica en Universidad de Jaén. Alcaudete, Jaén (España).



9 Enseñando Aprendo, con María (2017). María Isabel Moreno Montoro. Profesora de Didáctica de la Expresión Plástica en Universidad de Jaén. Jaén (España).



10. Huellas (2017). Carmen Molina Mercado. Profesora de Educación Primaria. Jaén (España).



11. Tres Tiempos (2017). Viviana A. Pérez Riveros. Estudiante de Máster en Universidad de Jaén. Chile.



12. Transferencia de Tecnología (2017). J. Vladimir Ramírez Tarazona. Profesor de Investigación e Innovación en Administración de Empresas en Universidad Antonio Nariño. Bogotá (Colombia).



13. Una ventana a la esperanza (2017). Astrith Rincón Sánchez. Profesora de Logística en Universidad Antonio Nariño. Bogotá (Colombia).



14. AEXHUELLAS (2017). Sotte. Jaén (España).



15. Las huellas siempre me sorprenden (2017). Ángeles Saura. Profesora de Educación Artística en Universidad Autónoma de Madrid. Madrid (España).



16 Álbum de fotografías DRT (Desentierro-Recuperación-Transformación), (2017). María Isabel Soler Ruiz. Profesora de Escultura en Universidad de Granada. Granada (España).



17. Huellas de ilusiones que luchan a diario (2016). Ana Tirado de la Chica. Profesora de Didáctica de la Expresión Plástica en Universidad de Jaén. Jaén (España).



18. Cairo (abril de 2016). Teresa Torres Eça. Presidenta de InSEA-International Society of Education through Art. Viseu (Portugal).



19. La cocina del arte (2016). Antonio Félix Vico Prieto & Irene Jurado Sobreviela. A. Félix Vico es profesor en Didáctica de la Expresión Musical en Universidad de Jaén. Jaén (España).



20. El rastro de mi docencia (2017). Rosa María Vives Almansa. Profesora de Didáctica de la Expresión Plástica en Universidad de Sevilla. Sevilla (España).

TRABAJOS FIN DE GRADO EN DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO ARTÍSTICO: experiencias de tutorización

Ana Tirado de la Chica

Universidad de Jaén

RESUMEN

Este trabajo aborda la didáctica de la Educación del Patrimonio en Trabajos Fin de Grado (TFG) de Grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria. Se basa en una metodología indagadora de la experiencia docente de la autora, que desde el año 2013 oferta una línea de TFG dedicada a la Educación del Patrimonio en el Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Jaén (España). Este trabajo se aborda como una indagación de la experiencia docente de la autora. En este sentido, se plantea como una auto-narración en primera persona a lo largo de la cual la autora presenta las cuestiones principales y comunes que debe afrontar en este tipo de didáctica, para finalizar con una hoja de ruta que en el futuro pueda profundizar en las conclusiones principales. El diseño de actividades basadas en experiencias relacionales entre el alumnado y el Patrimonio artístico es uno de los aspectos que presenta importantes dificultades para los estudiantes de TFG en el diseño de programaciones didácticas. En este ejercicio, con facilidad identifican una serie de fuentes secundarias sobre el Patrimonio artístico para definir los elementos principales que trabajar en su programación. Sin embargo, poner en relación estos mismos elementos con las subjetividades del alumnado de Infantil o de Primaria, según el caso, concierne mayor dificultad.

PALABRAS CLAVE:

ARTES – CREATIVIDAD – DIDÁCTICA – EDUCACIÓN DEL PATRIMONIO.

ABSTRACT:

This work addresses the didactics of Heritage Education in Final Degree Projects (TFG) of Degree in Early Childhood Education and Degree in Primary Education. It is based on an investigative methodology of the author's teaching experience, who has offered a TFG line dedicated to Heritage Education in the Area of Didactics of Plastic Expression at the University of Jaén (Spain) since 2013. This work is approached as an investigation of the author's teaching experience. In this sense, it is proposed as a self-narration in the first person, during which the author presents the main and common issues that must be addressed in this type of didactics, to end with a roadmap that in the future can deepen in the main conclusions. The design of activities based on relational experiences between students and the artistic heritage is one of the aspects that presents important difficulties for students of TFG in the design of teaching schedules. In this exercise, they easily identify a series of secondary sources on artistic heritage to define the main elements that work in their programming. However, relating these same elements with the subjectivities of the Infant or Primary students, as the case may be, concerns greater difficulty.

KEYWORDS:

ARTS – CREATIVITY – TEACHING – HERITAGE EDUCATION.

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo aborda la didáctica de la Educación del Patrimonio en Trabajos Fin de Grado (TFG) de Grado en Educación Infantil y de Grado en Educación Primaria. Se basa en una metodología indagadora de la experiencia docente de la autora, que desde el año 2013 oferta una línea de TFG dedicada a la Educación del Patrimonio en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén. En el conjunto de estos últimos años, supone un total de cuatro cursos académicos en los que existe esta oferta de TFG, en los cuales al menos ha existido una solicitud de TFG en cada curso académico para la línea de Educación del Patrimonio. Incluso, algún año han sido dos solicitudes.

Desde el año 2013, la autora oferta una línea de TFG para el trabajo de la Educación del Patrimonio desde el Área de Didáctica de la Expresión Plástica. Su oferta se dirige hacia el trabajo educativo del Patrimonio artístico y cultural. En este sentido, los contenidos pueden atender bienes de carácter artístico del Patrimonio histórico, así como otros más recientes. También bienes muebles e inmuebles de carácter natural, arquitectónico, arqueológico, etnológico, etc., que estuvieran estrechamente vinculados a otros de carácter artístico, también objeto de estudio del TFG.

Se constata un creciente interés por parte del alumnado universitario en Educación Infantil y en Educación Primaria por adquirir competencias en la didáctica del Patrimonio artístico y en el diseño de programaciones didácticas para el trabajo de contenidos del Patrimonio artístico y cultural. Ello se debe a las propias sinergias culturales, de ocio y tiempo libre de las clases medias en sociedades de países desarrollados, con un crecimiento interés por el viaje, el turismo y la visita al Patrimonio. Y, en otro sentido, el propio marco legislativo de la Educación Infantil ampara el trabajo de la Educación del Patrimonio en el Área de Conocimiento del Entorno del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Las necesidades didácticas en la actividad docente de dirección de TFG para el trabajo de Educación del Patrimonio se refiere a un doble enfoque: la didáctica en la tutorización del TFG y la didáctica en el diseño de programaciones educativas del Patrimonio artístico para niveles de Infantil y de Primaria. El presente trabajo aborda las vicisitudes a las que se enfrenta la autora en su ejercicio docente de dirección de TFG en la Universidad de Jaén, para uno y otro enfoque.

Este trabajo se aborda como una indagación de la experiencia docente de la autora. En este sentido, se plantea como una auto-narración en primera persona a lo largo de la cual la autora presenta las cuestiones principales y comunes que debe afrontar en este tipo de didáctica, para finalizar

con una hoja de ruta que en el futuro pueda profundizar en las conclusiones principales.

Qué Patrimonio: criterios y valores.

Con cada nuevo TFG solicitado para la línea de Educación del Patrimonio, la primera tutoría se repite: qué valores y criterios del Patrimonio artístico para el diseño de una programación didáctica dirigida a los niveles educativos de Infantil y de Primaria. El alumnado universitario en Educación Infantil y en Educación Primaria, que no es especialista en Historia del Arte o en Bellas Artes, con frecuencia utiliza criterios populares del Patrimonio artístico para diseñar su programación. En este sentido, el alumnado estaría basándose en un imaginario social sobre el Patrimonio artístico basado en medios de comunicaciones de masas y en industrias culturales, y no en criterios indagadores de su propia experiencia y de su relación con los otros (García Cuetos, 2012).

En este sentido, la primera cuestión que se revela importante en la didáctica de la dirección de TFG para una Educación del Patrimonio es abordar un concepto de Patrimonio y distinguir una relación de criterios en base a los cuales poder abordar posteriormente una selección de bienes culturales del Patrimonio artístico.

La definición del patrimonio y la distinción de sus valores y criterios es uno de los aspectos ante los que el alumnado de TFG de Educación Infantil y de Educación Primaria presenta importantes dificultades, que son en un doble sentido:

- Vocabulario específico en materia de Patrimonio y de Historia del Arte.
- Desconocimientos de fuentes del Patrimonio cultural, organismos responsables e institutos de investigación y bases de datos específicas.

La experiencia patrimonial para una Educación del Patrimonio.

La Educación del Patrimonio traspa los soportes tangibles de los datos, la información y del conocimiento, para entenderse como una experiencia sensible de las personas, que se establece entre las subjetividades de cada uno/a y los valores intrínsecos que cada uno/a encuentra en su visita y contacto con la obra artística o el bien cultural (Fontal & Gómez-Redondo, 2015). En este sentido, la didáctica del Patrimonio en el diseño de una programación dirigida a Infantil o Primaria, no puede concentrarse en un listado de elementos artísticos o culturales, y debe, esencialmente, contemplar el diseño de escenarios posibles para poner en contacto el alumnado de cualquier edad con las cualidades artísticas, culturales y monumentales de los bienes (Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2017).

El diseño de actividades basadas en experiencias relacionales entre el alumnado y el Patrimonio artístico es uno de los aspectos que presenta importantes dificultades para los estudiantes de TFG en el diseño de programaciones didácticas. En este ejercicio, con facilidad identifican una serie de fuentes secundarias sobre el Patrimonio artístico para definir los elementos principales que trabajar en su programación. Sin embargo, poner en relación estos mismos elementos con las subjetividades del alumnado de Infantil o de Primaria, según el caso, concierne mayor dificultad.

MÉTODO.

Este trabajo se basa en una muestra de tres TFG dirigidos por la autora en su experiencia docente de dirección de Trabajo de Fin de Grado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén. Estos tres TFG fueron solicitados en la línea de Educación del Patrimonio que oferta la autora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma Universidad:

- LA RUTA DEL AGUA EN JAÉN: una propuesta didáctica del patrimonio en Educación Infantil, de María Rodríguez Huertas, defendido en el curso académico 2015-2016.
- Los Bits de Inteligencia aplicados en la didáctica infantil del Patrimonio cultural, de María Isabel Orejuela Torres, defendido en el curso académico 2015-2016.
- Una propuesta de unidad didáctica para educación infantil en torno a la Mezquita de Córdoba y el Patrimonio Cultural Hispanomusulmán, de Ana María Ureña Morente, defendido en el curso académico 2014-2015.

LA RUTA DEL AGUA EN JAÉN: una propuesta didáctica del patrimonio en Educación Infantil, de María Rodríguez Huertas, aborda el diseño una propuesta didáctica para el primer ciclo de Educación Infantil, basándose en actividades deductivas y de manipulación por parte del alumnado, y considerando contenidos particulares de conocimiento del entorno y del Patrimonio cultural. En concreto, la unidad didáctica diseñada se basa en el trabajo por proyectos y tiene por contenidos el ciclo del agua y la ruta del agua en la ciudad de Jaén. Basada en el trabajo por proyectos, está estructurada en tres fases: antes, durante y después de la ruta del agua.

Los Bits de Inteligencia aplicados en la didáctica infantil del Patrimonio cultural, de María Isabel Orejuela Torres, trata sobre el método didáctico de los Bits de Inteligencia en relación al trabajo educativo de contenidos de Patrimonio cultural. En concreto, aborda un análisis

crítico de una muestra de propuesta didáctica en Educación Infantil que contempla como contenido y método estos mismos. El análisis crítico ha tomado por variables las propias características que definen y distinguen el método de bits de inteligencia, y se ha querido aproximar conclusiones acerca de sus ventajas e inconvenientes para la educación de patrimonio en Infantil.

Una propuesta de unidad didáctica para educación infantil en torno a la Mezquita de Córdoba y el Patrimonio Cultural Hispanomusulmán, de Ana María Ureña Morente, aborda la propuesta educativa de una Unidad Didáctica destinada a alumno/as de Tercer Ciclo de Educación Infantil, teniendo por contenidos aquellos relativos al Patrimonio cultural y, más específicamente, al Arte hispanomusulmán de la Mezquita de Córdoba. Como método, integra el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para mejorar el aprendizaje y hacerlo más motivador. El tema que se desarrollará, como es Patrimonio Cultural, abarca la diversidad cultural tanto en la sociedad como es en el aula debido a su actualidad social y trabajando a su vez los valores educativos en Educación Infantil con el fin de integrar al alumnado que forma parte del aula en el conocimiento de la diversidad.

RESULTADOS.

QUÉ ES PATRIMONIO: criterios y valores.

Al respecto de las vicisitudes del estudiante universitario en Educación Infantil y en Educación Primaria para abordar un discurso crítico acerca del concepto de Patrimonio artístico, de sus criterios y valores:

“Con respecto a mi posicionamiento como docente de infantil con el Patrimonio, encuentro que debo considerar un concepto de Patrimonio cultural, y no tanto, pues, de Patrimonio histórico. Este cambio de conceptos con respecto al Patrimonio no significa una novedad reciente en las cartas internacionales de recomendación y de referencia de la UNESCO, así como en la legislación en materia de patrimonio más actual (ley de Andalucía de 2007), he considerado pertinente destacarlo, puesto que al ser un ámbito complementario al de mis estudios de formación universitaria, ha supuesto un nuevo aprendizaje con respecto a mi futura profesión de importancia a realizar.” (Rodríguez & Tirado, 2016, p. 4).

En el párrafo anterior, la estudiante expresa tanto sus necesidades de definir un marco teórico del Patrimonio para su trabajo, como sus propias dificultades para establecer una narración crítica sobre la bibliográfica y legislación existe. Por ello, se basa estrictamente en

aquellos organismos de recomendación y de mayor impacto internacional en el ámbito del Patrimonio, como es la UNESCO, así como en aquellos órganos responsables en materia de legislación del Patrimonio en el territorio, como es la Ley de Patrimonio Histórico Español de 1985 y la Ley de Patrimonio de Histórico de Andalucía de 2007. Asimismo, encuentran importantes orientaciones en esta materia en los recursos en línea del Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.

En este sentido, si bien existe un importante debate acerca de los criterios y valores para la definición y conceptualización del Patrimonio artístico y cultural, este debate se encuentra en los ámbitos científicos de los investigadores y especialistas en Historia del Arte, Arquitectura, Arqueología, Antropología, etc., cuyos discursos y vocabularios no son fácilmente accesibles en los apenas seis meses en los que transcurre el Trabajo Fin de Grado. Por tanto, abordar un discurso crítico para el concepto y los valores del Patrimonio se requiere un contexto de mayor dedicación y especialización en niveles de Máster o Doctorado.

Asimismo, las fuentes del Patrimonio, para en un nivel de formación inicial del profesorado en el diseño de una programación didáctica, las constituyen las fuentes secundarias o terciarias, es decir, fuentes de difusión y transferencia del conocimiento científico, que destaca los aspectos esenciales de una obra artística o bien cultural, a partir de la cual establecer los contenidos de la programación didáctica.

LA EXPERIENCIA PATRIMONIAL PARA UNA EDUCACIÓN DEL PATRIMONIO.

El diseño de las actividades en el diseño de una programación didáctica para la Educación del Patrimonio en Infantil y Primaria constituye uno de los aspectos esenciales que los estudiantes de TFG tienen que abordar. En la muestra de este trabajo, estas actividades han sido del siguiente tipo:

Actividades de iniciación e introducción:

- Asamblea y lluvia de ideas al comienzo de la primera sesión para expresar el conocimiento anterior del alumnado de infantil o de Primaria en torno al tema.

- Visualización de fotos históricas.

- “Actividad de caja con objetos en el interior: en el centro de la clase ponemos una caja con dibujos. Estos dibujos pueden ser de la actualidad o antiguos. Deben de meter la mano en la caja y sin mirar sacar al azar un dibujo. Cuando lo haya sacado tiene que decir qué es el objeto, si es antiguo o no y para qué sirve.” (Rodríguez & Tirado, 2016, p. 26).

- Actividad del abecedario árabe tanto en escritura como fonética y su equivalencia con el del

español. Los alumnos conocerán este abecedario a través de una explicación en la pizarra digital. A continuación interaccionarán con la pizarra de uno en uno para escribir letras en árabe y a su vez pronunciarán su fonología. Por último, escribirán su nombre en árabe. (Ureña & Tirado, 2015, p. 24).

Actividades in situ:

- Actividad in situ: Los niños encargados tienen que buscar la escultura dedicada al lagarto. Los niños y las niñas tienen que indicar a la guía en qué orden debe de pegar las piezas de las siguientes rompecabezas para que finalmente quede formada la figura del lagarto. (Rodríguez & Tirado, 2016, pp. 29 y 39).

- Actividad: En la parte superior del museo de artes deben de buscar el resto de elementos relacionados con el uso del agua y que se encuentran en la caja. (Rodríguez & Tirado, 2016, p. 32).

- Actividad: Agrupados de 5 en 5 los alumnos deberán de contar los arcos que componen una hilada de arcos. (Ureña & Tirado, 2015, p. 25).

- Actividad: Representación física de los arcos de la Mezquita. (Ureña & Tirado, 2015, p. 26).

Actividades complementarias a los contenidos patrimoniales:

- Actividad: Pregunta de iniciación del profesor: “hace muchos años no existían las lavadoras, ni los grifos, ni las botellas de agua ¿Cómo llegaba el agua a las casas?”. Actividad en familia: carta a las familias en las que le pedimos que contesten y busquen información sobre la llegada del agua a las casas cuando no existían los grifos. Bits de inteligencia y repasamos el uso del agua en la vida cotidiana. (Rodríguez & Tirado, 2016, p. 23).

- Actividad: conocer la gastronomía de los árabes y exponer a los padres la cultura árabe aprendida. (Ureña & Tirado, 2015, p. 26).

CONCLUSIONES.

La primera conclusión que se encuentra en este trabajo son las necesidades específicas en la didáctica del Patrimonio que presenta el estudiante de TFG de Educación Infantil y de Educación Primaria, que no es especialista en las disciplinas de investigación y categorización del Patrimonio artístico o cultural. La mayor parte de este alumnado, excepto en las ocasiones en las que manifiesta su conocimiento anterior, no presenta un grado medio o alto de experiencia anterior con vocabulario específico ni con fuentes especializadas en Patrimonio. Por ello, se requiere

una importante dirección inicial en identificación de los niveles de fuentes principales del Patrimonio culturales:

1. El organismo de recomendación en materia de Patrimonio de mayor impacto internacional: la UNESCO y su histórico de cartas de recomendación.
2. Legislación en materia de Patrimonio según la organización política territorial del país y de las regiones.
3. Bases de datos científicas para investigadores y publicaciones de impacto nacional: REBIUN, Dialnet, entre otras más especializadas que recogen trabajos de impacto internacional de las publicaciones.
4. Organismos de investigación especializados en Patrimonio: Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico.
5. Organismos e institutos especializados en la investigación de la Educación del Patrimonio: OEPE-Observatorio de Educación Patrimonial en España.

En segundo lugar, la especialidad de la Educación del Patrimonio requiere de una importante creatividad por parte del educador y del profesor en el diseño de actividades que favorezcan la experiencia subjetiva de los sujetos participantes del aprendizaje en relación con los valores sensibles del Patrimonio.

Al respecto de las dos conclusiones anteriores, se presenta una disyuntiva propia en la directora de TFG y de su didáctica. Esta es: ¿cómo no influir con los valores propios del Patrimonio artístico sobre aquellos que porta su alumnado? Y ¿cómo no inducir al alumnado en el diseño de actividades más creativas y originales? Ambas cuestiones se plantean como dos importantes líneas para abordar en una hoja de ruta futura de la didáctica de esta docencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Fontal Merillas, O. & Gómez-Redondo, C. (2015). Evaluación de programas educativos que abordan los procesos de patrimonialización. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 2015, pp. 89-118.
- Fontal, O. & Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375. Enero-Marzo 2017, pp. 184-214.
- García Cuetos, M. P. (2012). *El patrimonio cultural: Conceptos básicos*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Orejuela Torres, M.I. & Tirado de la Chica, A. (2016). Los Bits de Inteligencia aplicados en la didáctica infantil del Patrimonio cultural (Trabajo de Fin de Grado del Grado en Educación Infantil). Universidad de Jaén, Jaén.
- Rodríguez Huertas, M. & Tirado de la Chica, A. (2016). *LA RUTA DEL AGUA EN JAÉN: una propuesta didáctica del patrimonio en Educación Infantil* (Trabajo de Fin de Grado del Grado en Educación Infantil). Universidad de Jaén, Jaén.
- Ureña Morente, A.M. & Tirado de la Chica, A. (2015). Una propuesta de unidad didáctica para educación infantil en torno a la Mezquita de Córdoba y el Patrimonio Cultural Hispanomusulmán (Trabajo de Fin de Grado del Grado en Educación Infantil). Universidad de Jaén, Jaén.

“Caídas y golpes, tormentas y rayos... son rosas”

Pilar Pérez & Marian Alegre

Universidad Autónoma de Madrid

CAÍDAS Y GOLPES... SON ROSAS

PILAR PÉREZ

ORÍGENES DE LA PIEZA

En el año 2010 viví seis meses en la ciudad de Coimbra, investigaba acerca de la identidad local relacionándola a los arquetipos universales y concretamente, la incidencia de la crisis en sus diferentes manifestaciones iconográficas, frente a los valores que me imaginaba como bastiones de identidad resiliente.

En aquel tiempo supe de la historia de Santa Isabel de Portugal y del milagro de la conversión de panes en rosas. Era el mes de julio y me impresionó la forma en que las iconografías aparecían en escaparates y en las ropas procesionales, un regreso a un tiempo antiguo en los atuendos, un recuerdo de un hecho magnífico, del poder de la transformación y un caso simbólico de resiliencia mítica con nombre de mujer.



Coimbra en procesión, 2010. Pilar Pérez

A lo largo de la vida vamos atesorando memorias, y algunos milagros. Cuando me refiero a la idea de milagro lo entiendo como un hecho inaudito, que escapa a la razón, que nos pone en contacto con lo sobrenatural y el poder del misterio, y generalmente tiene un contenido de benevolencia.

Escucho y escribo mis sueños desde hace muchos años, concretamente y de forma continuada desde el año 1997, lo hago en cuadernos diarios donde registro lo soñado como relatos, comento algún recuerdo del día anterior y dibujo. En estos cuadernos y a través de sus testimonios, he podido ir viendo cómo hay una delicada conexión entre los tiempos, pasado, presente y futuro, de tal forma que nos encontramos en una conexión y en una especie de presente eterno, los sueños son muy sutiles, hablan un lenguaje metafórico, abstracto. Yo siento que se escapan a la interpretación y a la vez son testigos de una verdad psíquica y contemporánea. Como cuando Jung menciona en sus libros los sueños de sus pacientes que hacían prever el advenimiento de una catástrofe violenta, y luego llegó la guerra, mares de sangre.

Todo esto para expresar que dentro de lo simbólico, soy consciente de que nos encontramos frente al misterio, muchas veces indescifrable, inasible, el que solo podemos vivenciar, nada más.

El milagro de los panes en Coimbra y la presencia de la Reina Isabel, lo sentí ya en el 2010 como una hermosa pujanza de lo femenino, que tanta falta nos hace en nuestra sociedad, porque lo femenino lo seguimos sintiendo como inferior y ni se respeta en la vida de las mujeres, asociadas por nacimiento a esta condición, ni a la de los hombres, desterrados y anulados de su esencia femenina. Rescatar y dar valor a lo femenino siempre me ha parecido muy importante, una urgencia de los tiempos que vivimos.

Ahora voy a referir otro momento en mi historia de vida y en mi relación con estas fuerzas icónicas. Era el año 2014, el mes de julio y estaba viviendo una semana de convivencia doctoral en la ciudad de Silves dentro de un programa de la Universidad Aberta de Lisboa. Cuando llegué la organización me indicó que sería bueno que realizáramos una performance colectiva el último día de nuestra semana, que se inspirase en “algo para darle a la ciudad”. Entonces me puse a observar y a preguntar, y me di cuenta que la ciudad necesitaba muchísimo lo femenino (cosa muy lógica y común por otra parte) porque su pasado estaba construido sobre guerras y masculinidad que trata de someter y dominar. También necesitaba sobre todo agua, porque había muchas sabandijas y estaba todo muy seco.

Durante esa semana porté un vestido de reina medieval, porque vestidos medievales eran las iconografías que teníamos a nuestra disposición, y lo encontré muy bueno y adecuado. Eran las ropas de lo femenino empoderado y digno. En principio esas ropas que se nos ofrecían era para

vestirlas el último día en un ritual performático, pero yo sentí que era necesario llevarlas todo el tiempo, durante toda la semana. Me dieron dos vestidos de reina que fui alternando los siguientes días. Un traje rojo y otro azul, colores opuestos y predominantes en el Tarot de Marsella. Así que llevé toda la semana esas prendas calientes y cubrientes en un pueblo que abrasaba de sol y sequía.

Tomé conciencia de que a favor del lugar estaban las hierbas aromáticas y las cigüeñas, dos símbolos hermosos y que armonizaban frente a las alimañas y la falta de agua y esa muralla roja de sangre que corona el lugar.

Fui incubando, albergué mucho tiempo de soledad (solitude)¹ esos días a pesar de estar en una convivencia, cosa muy necesaria para que algo nuevo nazca. Largos paseos arrastrando esas ropas pesadas y largas, esquivando roedores muertos y otros insectos.

Iba sintiendo profundamente la falta de agua, y es así que propuse al grupo que hiciéramos un ritual. Todos vestiríamos ropas de reinas, los hombres y los niños también, (quien quiso se pintó los labios) y llevaríamos en una mano agua en botellas donde escribiríamos palabras amables, en la otra mano, unas ramitas aromáticas (en principio el agua en la izquierda y las ramas aromáticas en la derecha, pero no todo el mundo cumplió este formato). Hicimos un bucle procesional en el sentido de la vida, en la dirección de las agujas del reloj, hasta el castillo, y derramamos el agua en la estatua del rey que se encuentra al pie de la muralla. En el recorrido fuimos entonando una música con tonos agudos guiados por Hernando Urrutia, artista visual y músico².



Performance Silves, 2014. Pilar Pérez

La cuestión es que cuando yo me marchaba al día siguiente del lugar, el cielo estaba cubierto por nubes, y me dijeron que un poco más tarde llovió.

¹ Importante significar el sentido positivo de una soledad buscada, de un recogimiento solitario que describe el término en inglés.

² <https://www.youtube.com/watch?v=DqQl15f0WkM>

Ojalá fuera posible en la vida creer que podemos ser hacedores de milagros, ponernos en paz interna, equilibrarnos, y que eso afecte al exterior, que lo imposible se haga posible, pues eso viene a ser un milagro: lo aparentemente imposible o improbable tiene lugar.

Como utilizo las performances como gestos de cura, rituales que ayudan a vivir en una sociedad como es la contemporánea en la que se van perdiendo rituales, cuando comencé a incubar una performance para el encuentro en Coimbra en el año 2018, conecté con lo que era verdad en mi cuerpo.

En la pierna derecha y en la parte superior del muslo una lesión producida por una caída. Ese accidente tuvo lugar en Manciano, en la Provenza italiana en mayo de este año 2018. Era de noche, no veía bien, iba detrás de otra persona, me fié pensando que al ir detrás no corría peligro, me caí. Aun hoy, y han pasado varios meses, tengo la huella del agujero dibujado en el muslo, soy consciente que tardará tiempo en recuperar la forma.

Recordé a Dethlefsen y Danlke. Los accidentes son como dramatizaciones, solo hay que hacer una transcripción de los acontecimientos en abstracto para ver lo que nos están indicando (Dethlefsen y Danlke 2007, 260 p)³. Un accidente en el cuerpo es una manifestación de la sombra psíquica, como también ocurre en una enfermedad.

En el accidente lo inconsciente se hace materia, con la performance se produce una transmutación, se busca hacer consciente el asunto como oportunidad ritual y simbólica. Ahí queda expreso el poder curativo del arte.

Desde este asunto comenzó mi incubación, luego estuve reflexionando acerca de otros accidentes sufridos en mi historia de vida, como en el año 2003, la víspera del día de Reyes en que intentando hacer unos agujeros en la pared, la broca se me soltó de la taladradora y me dio en la cara. Afortunadamente tenía puestas unas gafas, pero me hice un buen moratón. Parecía que me habían pegado. Tomé fotos del proceso, de cómo iba cambiando el color del moratón, y pensaba y bromeaba (aunque no tenía ninguna gracia) que parecía una víctima de violencia de género. Hay muchas formas de dañar, y lo que lastima el alma no tiene menos importancia que lo que hiera el cuerpo. Somos responsables de nuestra vida, seres en proceso de conciencia y a veces víctimas. Salir de la posición de víctima requiere coraje, un profundo cuestionamiento interno, para ver qué nos puede llevar a repetir los patrones de nuestra infancia (Alice Miller 1985, 134)⁴.

³ DETHLEFSEN, T y DAHLKE, R. (2007). La enfermedad como camino. Editorial DeBolsillo, Barcelona.

⁴ “A lo largo de toda nuestra vida nos daremos el mismo trato que recibimos cuando éramos pequeños. Y los padecimientos más dolorosos son, a menudo, aquellos que nos infringimos nosotros mismos”. MILLER, A (1985) Por tu propio bien. Editorial Tusquets, Barcelona.



Golpe de broca, 2003. Pilar Pérez

Esto me conecta con otro evento en que sufrí una caída y de resultas, algunos golpes. En el año 2010, en Cabo Verde, en la maravillosa isla de Mindelo, acababa de presenciar un espectáculo teatral estremecedor a partir del cuento de Barba Azul. Salía del local muy feliz, acompañada de colegas de mi área, educación artística de Insea, caminaba hacia un restaurante donde íbamos a cenar y en

mi despreocupación y confianza, ignorando acabar de presenciar una representación donde aparecía el arquetipo terrible del ánimo negativo, llevaba un bolsito colgado de mi hombro sin más, algo que no suelo hacer nunca, pues por seguridad normalmente lo llevo cruzado. Al ir a entrar al restaurante y siendo la última de la fila, me dieron un tirón bestial, sentí cómo me arrancaban el bolso y caía al suelo.

Quise correr detrás de los asaltantes, pero afortunadamente mi colega Fabio Rodrigues me dijo que no lo hiciera y me contuvo en tan importante momento.

Al día siguiente presentábamos una performance incubada en esa semana de trabajo “*Esto es arte, esto no es arte*”. Íbamos a marchar como los militares, y seguir a nuestro líder, un antiguo comandante de Mozambique, Filemao⁵. La cosa es que yo tenía unos tremendos moratones esa mañana y el cuerpo muy dolorido. Pensé cómo superar la situación y empoderarme, y se me ocurrió escribir “Plaf” como en las viñetas de los cómic, sobre el moratón.



“Plaf” en el brazo, 2010. Pilar Pérez

Es interesante que en cada uno de los eventos que he relatado, el accidente y la caída me ha servido para detenerme, vivir un tiempo de “solitude” y procurar un

⁵ https://www.youtube.com/watch?v=A5BX_nqXFjg

cambio vital y una comprensión, una toma de conciencia transformadora.

En este caso la realización de la performance de las rosas pretendía procurar un paso más en esa conciencia y esa asimilación que transmuta.

LA INCUBACIÓN

La performance desarrollada en Coimbra “*Caídas y golpes, tormentas y rayos... son rosas*” fue madurada de forma íntima por cada una de nosotras, Marian y yo misma, pero también hubo una sinergia colectiva donde compartimos proceso y enriquecimiento mutuo.

Como suele pasar, no todo podía estar previsto, teníamos una partitura de performance, pero no sabíamos exactamente lo que daría esta acción. Pretendíamos interactuar y dialogar con los otros participantes en el congreso, utilizando una iconografía aparentemente sencilla, que someteríamos a ligeros cambios, y unos movimientos que producirían transformación. La intención interna desde luego era metamorfosear y buscar un equilibrio, producir una alquimia, sobrevolar la cartografía del cuerpo.

Aquí los panes no eran alimento en sí que debe ser oculto ante la mirada que juzga y condena, sino eventos, pruebas, que también nutren, aunque duelan. Y no era nuestra intención sufrir a través de esta performance, ni llevar nuestro cuerpo al límite, sino procurar una vacuidad amorosa, para con nosotras mismas, y para con los participantes. Comenzando con una aceptación de una realidad simbólica, trasmutándola, y convirtiendo esa misma realidad en un abrazo enérgico y cariñoso, en una escucha del latido del cuerpo.

La iconografía que resolvimos vestir: era necesariamente una falda larga que rozara el suelo. Por una parte queríamos resonar con los trajes medievales en que aparece representada la Reina Isabel, pero también nos interesaba la falda larga como una referencia al tocar la tierra y conectar desde el eje femenino y el séptimo chacra.

Teníamos tres camisetas y una chaquetilla de punto, gemela, de color gris⁶.

Tanto las faldas como las camisetas eran de colores gris y verde muy terciarios.

Un mandil azul en cuyo anverso colocamos unas piezas de tela que reproducían en mi caso golpes de los tres momentos que he descrito anteriormente. En el caso de Marian, fragmentos de radiografías. En el reverso, el segundo día del congreso llevamos cada una, veintiún⁷

⁶ En el tiempo de preparación de la performance estuvi- mos investigando sobre vidas de santas que aparecen en dueto en la hagiografía.

⁷ El 21 es el número de los arcanos mayores del Tarot de Marsella, aparte del Loco, simbolizan un ciclo.



Los rayos de Marian, 2018. Pilar Pérez



Mis golpes 2018. Marian Alegre

detentes⁸ bordados por monjas Clarisas⁹ y herencia materna de Marian.

El cabello lo recogimos y cada una llevó un pequeño tocado floral. En el escote también teníamos un broche en forma de flor.

Para portar los objetos necesarios a la performance compramos dos bolsas de pan en la ciudad de Coimbra, estampadas con dibujos de bordados de promesas amorosas. Utilizamos un par de estetoscopios¹⁰ y un altavoz y el iphone donde llevamos unos sonidos y músicas para cada una de las partes de la performance.

La sensación visual iconográfica nos pareció que era de una estética femenina, con esas faldas largas, y por los colores fríos y terciarios, con los mandiles podía evocar una indumentaria obrera, los adornos del pelo y los broches

⁸ Un detente es un tipo de escapulario, un protector, viene de la frase “Detente bala”, un bordado que protege en la guerra y procede de la tradición cristiana desde el siglo XIX.

⁹ La Reina Isabel, al enviudar ingresó en la orden de las Clarisas.

¹⁰ El de Marian también era herencia materna.



Antes del tiempo 2, 2018. Foto Insea

eran las reminiscencias de lo “real” o “áureo”, como sentido de ensalzar ese arquetipo que de alguna forma vinimos a encarnar. Como estética estaba seguramente bastante lejos de las representaciones de la Reina Santa que aparecen en las procesiones conmemorativas y que iban a tener lugar en esos días porque el 4 de julio hace fechas del fallecimiento de la Reina Isabel.

LOS TIEMPOS

La performance se desarrolló en tres tiempos, marcados sobre todo por los sonidos que se oían. En un primero, tendríamos que escuchar los ruidos de caídas y golpes y de tormentas y rayos. Cuando llegamos al congreso pusimos en marcha esta acción y la sensación que percibimos fue estruendosa, sobre todo con los sonidos de la tormenta. Además justamente coincidió con una atmósfera gris y revuelta en que llovió finalmente. Comenzamos interactuando entre nosotras. Poníamos un sonido y luego nos escuchábamos el corazón con el estetoscopio. Poco a poco se nos hizo más familiar este gesto de escuchar el propio corazón y también, según las personas empezaron a interactuar con nosotras les comenzamos a proponer la experiencia. Para ello les preguntábamos qué elegían: Tormentas y rayos, o caídas y golpes. Según lo elegido poníamos un sonido u otro y luego les invitábamos a escuchar su corazón. Nos despedíamos entregando una estampita con una representación popular de la Reina Isabel por un lado y en el otro, el título de nuestra performance.

Estuvimos accionando el viernes por la tarde y el sábado por la mañana hasta la hora en que estaban agendados nuestros nombres en el programa. En ese momento habíamos decidido desarrollar el segundo tiempo

de la performance. Para ello nos colocamos una frente a la otra y nos preguntamos por turnos: “¿Qué llevas ahí caídas y golpes?”, “¿Qué llevas ahí tormentas y rayos?” Siendo la respuesta (cada una en su momento) “Son rosas” (aunque yo dije “llevo rosas” lo inconsciente me traicionó por algo) y en ese momento dábamos cada una en su turno la vuelta al mandil, dejando ver los detentes floridos.



Reparto de estampas, tiempo 2, 2018.

Pilar Pérez

Terminamos repartiendo estampitas entre los asistentes al segundo tiempo, mientras sonaba la música de transformación de las tormentas y rayos en rosas: *Caresse sur l’ocean* de los niños, Les Choristes.

En el tercer tiempo que iniciamos a partir de ahí y que terminamos el día siguiente, seguimos con la mismas preguntas, si preferían caídas y golpes o tormentas y rayos. Lo que pasaba es que ahí ya se había dado la transformación, entonces al decir caídas y golpes, les poníamos la *Salve gitana del Sacromonte* de Estrella Morente y cuando elegían las tormentas y rayos, la canción de los niños Les Choristes, *Caresse sur l’ocean*. Y luego se escuchaban el corazón. En los tiempos en que no se nos acercaba nadie, lo aplicábamos entre nosotras y escuchábamos la música en esos tiempos de recogimiento y “solitude”, y después nuestros corazones.

REFLEXIÓN SOBRE LO QUE PASÓ EN LOS DIFERENTES TIEMPOS PERFORMÁTICOS

Desde el momento en que salíamos del Hotel Astoria en que estábamos alojadas, y hasta que regresábamos, deambulamos portando esta iconografía y, por lo tanto, la carga simbólica que la acompañaba. Durante todo el tiempo nos manteníamos en estado de “inmersión”, de “vulnerabilidad” y en no pocos momentos de “dolor emocional”, como desarrolla Bárbara Velasco Ghisleri en su



Escucha, tiempo 3, 2018. Marian Alegre

tesis sobre performance y mujeres¹¹. En el ritual del cambio del tiempo 2, emoción y temblor. Realmente vibrando en “milagro”.

Nuestro cuerpo convertido en objeto y más allá en producto y proceso simbólico.

Como ya he percibido que ocurre en otras ocasiones, la interacción con las otras personas durante el Congreso ya no podía ser normalizada, porque estaba condicionada de alguna forma. La performance deshumaniza, produce una transmutación arquetípica que quiebra una posibilidad de intercambio humano normalizado, y cuando se trata de una



Deambulando por Coimbra, tiempo 1, 2018. Pilar Pérez

performance larga que se desarrolla durante todo el tiempo de la participación en un evento, lleva a un tipo de estar alienado.

También, como indica Bárbara Velasco en su tesis, sentimos ese enorme cansancio que se podría relacionar con el agotamiento emocional, y con el permanecer en un estado extraordinario, liminal.

¹¹ *La experiencia en la performance femenina española. El presente como paradigma de nuevas definiciones del sujeto en torno a las primeras décadas del siglo XXI.* Tesis inédita, defendida en la Facultad de Antropología de la UCM en septiembre de 2018.

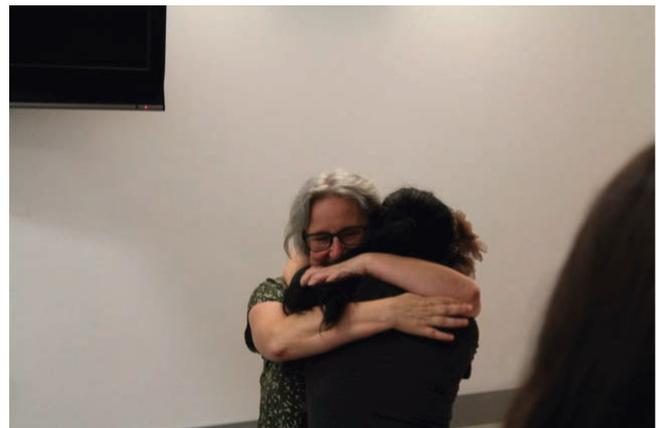
El desgaste que produce el estado de vulnerabilidad también se tradujo en un tipo de fortaleza, era el ingrediente necesario para que fuera posible la transformación precisa.

Y como suele ocurrir en los desarrollos performáticos, el registro de lo que pasó ha sido discontinuo y complicado. Es algo que Bárbara Velasco comenta en su tesis, y que vengo constatando de otras intervenciones. Aunque se intenta el registro, indudablemente desde que estás accionando lo que pasa es que la concentración se centra en accionar y la concentración no se ubica en el registro de lo que ocurre.

De hecho el segundo tiempo de la performance estuvimos pendientes de que estuviera presente Teresa Eça, porque era importante para nosotras que lo presenciara por una cuestión emocional y de amistad, pero no nos fijamos en que se estuviera registrando el momento.

Y DESPUÉS

Aproximadamente quince días después de desarrollar la performance, realicé un tipo de ritual que suelo utilizar cada cierto tiempo, la relectura de mis cuadernos de sueños. En este caso se trataba de una relectura de un período largo y puse a quemar unas velas, vinculando con un ritual de transmutación.



Precioso momento con Teresa Eça, tras el tiempo 2, 2018. Foto Insea

La vela violeta, que quemó muchas horas, produjo espontáneamente, lo que nosotras intentamos realizar dando la vuelta a nuestros delantales el 30 de junio del 2018.

No hay mayor milagro que el poder transformador de la alquimia del alma.

DOLOR Y DESEO

La mente pequeña, limitada, intuye un deseo, se apropia de él, lo delimita, y con casi inevitable frecuencia olvida inmensidades. La mente muerde al atardecer un pedazo de cielo. Mente, cuerpo, corazón, mordido y mordiendo. El león se apodera de un terreno que estaba destinado a lo sagrado. “Velad porque vuestro adversario, el



Rosa que se formó espontáneamente al quemar la vela durante muchas horas, 2018. Pilar Pérez

TORMENTAS Y RAYOS... SON ROSAS

MARIAN ALEGRE

Calambres en el centro, en el centro primigenio.

El cuerpo se contrae sin previo aviso. Advierte en su seno un rayo, hay tormenta, vestigios, ecos de un antiguo tormento. Quizá ya presto a extinguirse pero que aún hoy anuncia su existencia. El dolor cae como el rayo, desaparece, y la mujer mira, se asoma, inasequible al desaliento, al asombro, al deseo. En la intermitencia que suscita esta clase de dolor, dolor institucional, aparecen pequeñas treguas como oasis donde la mujer, se asoma, sueña, mira, respira y a pesar de todo reinventa. Esculpe un movimiento entre las frías líneas del acero.



Figura, arcilla, 2018. Marian Alegre

diablo, como león rugiente, anda buscando a quien devorar [...]”. (1 Pedro 5:8)

Hablamos de dolor, del reconocimiento de un dolor. Un dolor al que incluso podríamos llamar institucional debido a su vinculación con las dinámicas institucionales en las que nos vemos insertos, y comprendemos que hay que activar un rescate de la Pedagogía.

La Pedagogía no aparece, no sustenta, se halla descuartizada en las denominadas Ciencias de la Educación¹². Una institución educativa exenta de pedagogía aparece frecuentemente invadida de una corriente de medios y fines que se tornan irrelevantes, cuando no perniciosos, pues se confunden los unos con los otros mientras se ignora el fin principal, el que pudiera hacernos comprender la relevancia, la trascendencia de todo movimiento. Se trata entonces de recuperar la esencia fundamental y primigenia de la pedagogía, de vislumbrar y potenciar la recomposición de lo que pudiéramos definir como su esencia femenina.

La esencia femenina de la pedagogía la vamos a señalar referida a la vertiente ontológica del ser en cuanto componente esencial que conforma, complementa y es complementado a su vez por todo aquello que constituye la naturaleza del ser humano. Es así que la pedagogía como ciencia humana, como ciencia del espíritu¹³ no puede renunciar a su origen y esencia primigenia. Resignificar su potencial primigenio supone atender y comprender que la pedagogía responde entre otros componentes a una naturaleza albergante de sutilezas fértiles, que opera desde lo íntimo y cuyo objeto no son tanto los criterios de eficacia y de éxito¹⁴ (sin contraponerse a los mismos) como de contemplación y conciencia.

Si se eluden estos últimos componentes, el tejido nutriente que sustenta la vida, el contexto cultural donde se desarrolla la institución educativa, se vuelve inflexible, rígido. Se genera ruptura pues el reduccionismo opera, fragmenta y absolutiza lo que en primera instancia se ve y elude lo que no alcanzamos a cuantificar. Nos predisponemos entonces a

¹² Vilanou (2009), en su artículo sobre la situación de la Pedagogía española en el siglo XX, señala, haciendo referencia a la disolución posmoderna del saber pedagógico, que: “se desencadena... la diseminación de significados y la falta de referentes para una Pedagogía de la Identidad” (p. 31).

¹³ “Para Dilthey, las ciencias del espíritu enfatizan tres aspectos del acontecer humano: la vivencia, la expresión y la comprensión” (Villanau, 2009, 21).

¹⁴ Moya, M. Páez, D. Glick, P. Fernández, I. Gabrielle, P. (2001) citan a Hofstede (1999) a este respecto: “Las culturas femeninas enfatizan la cooperación y el apoyo social y, probablemente, refuerzan la expresividad, mientras que las culturas masculinas enfatizan la competición, las recompensas materiales y laborales y refuerzan la instrumentalidad.”

una ruptura, a una obturación del deseo, a la cronificación de una herida.

Cuando el dolor emerge, algo ha irrumpido, bloqueado, ha obturado la capacidad de intuir. Hemos absolutizado, cosificado, lo percibido. Se ha cortado la relación, se ha congelado el flujo, se ha fragmentado el núcleo.

Podemos advertir entonces que la institución educativa que no insta a la pregunta por el ser, que no interpela por su sentido y aventura en esta temporalidad, inhala una cierta anestesia en la propia vida. Resulta entonces que una escuela que sostiene y alimenta, a la vez castra y aniquila lo más puro y esencial. La “no pedagogía”, tanto la referida al contexto externo y comunitario como la propia localizada en el propio universo personal, se vuelve cómplice de un arma de doble filo. Aparece la operación razón sobredimensionada en detrimento de la conjunción de significantes, los cuales solo palpitan en la multidimensionalidad del tiempo no-tiempo.

Es aquí cuando a través del acto performático que llevamos a cabo en el congreso de Inclusión y Educación Artística celebrado en Coimbra mostramos lo siendo vivencia. Expresión actualizada y compartida de aquello que se experimenta en que está presente como caída, golpe, grito, rayo y trueno. Caminamos no obstante invitando a escuchar el palpito, lo que queda de vida. El corazón de uno y de todos que si bien escondido, quizá eclipsado, no deja de latir.



Durante un momento del tiempo 1,

Quizás, Marian Alegre, la pedagogía comience por la propia y personal que cada cual alcanza a aplicarse a sí mismo. Al igual que el filósofo lo es en tanto no olvida, anhela y trata de emprender un estado del ser. Una pedagogía interior que activa la relación consciente de uno mismo consigo mismo, con los otros y el absoluto es óbice de una pedagogía trascendente. No de otra manera puede

ser extática la educación y por lo tanto coherente con su propia razón de ser. “La educación es un arte extasiológico” en palabras de Fernando Rielo (2012). Cuando tenemos este aspecto presente no descuidamos entonces el lenguaje como medio de expresión de las potencialidades del alma. Atendemos entonces a su componente simbólico, artístico, estético y ético. Como señala Javier Melloni (2017) “los seres humanos somos criaturas de necesidades pero también de gratuidades, seres en proceso pero llamados a completud. Acuciados por el instinto de supervivencia, también somos seres extáticos, capaces de inmensidades.”

El saber infinitamente más amplio que el conocimiento no se deja atrapar en medidas y delimitaciones parciales a no ser que se haga de ello un correcto uso, el que se pudiera dar cuando nos servimos de ello para asomarnos y admirar lo indescifrable. Se cortan en este caso las alas al sueño, se desprecia el fin que trasciende todo medio.

Pudiera ocurrir entonces al igual que en la conocida novela de Josef Conrad *El corazón de las tinieblas*¹⁵ que nos encontráramos con “ostentaciones de insensatez ante un peligro que se es incapaz de comprender” o que pudiéramos perder “esa sensación de ser capturados por lo increíble, que constituye la esencia de los sueños.”

ESCAMPA, ASOMAN LAS ROSAS.

Descubrimos, comprendemos y experimentamos al fin, que un extracto del dolor es sapiencial. Retornamos sobre lo más amplio de nosotros mismos, sobre aquello que está conectado con el mar de la pregunta:

“¿mi propia náusea me proporciona alas y me dio fuerzas que presienten las fuentes?” Nietzsche (2017).

Escampa y lo que fue quicio de vuelta a la nada se percibe estigma, parte del Todo. Se vislumbra, rumbo, historia, hecho. La oscuridad en su abismo se rebela en su fertilidad.

La grieta al fin nos habla. Hubo rayos, truenos, caídas y golpes. Una vez ha escampado percibimos el abismo desde un lugar ignoto. Desde aquí y allí, en presente continuo, se comienza a intuir al fin un manantial. En la propia oscuridad advertimos el punto de ignición. Es entonces cuando “un viento propio de la gran libertad sopla sobre todo. La herida misma no actúa como objeción”. Nietzsche (2017).

Fluir con la cascada y pasear por el puente a la vez. Será entonces cuando advirtamos que hay manantiales que fluyen hacia arriba en sentido contrario a la gravedad. Mientras tanto el león rugiente esperando a quien devorar se mueve en el tiempo. Si sabemos que nuestro tiempo oculta un destino originario, ¿cómo no revolvernos en un estallido, en un grito que rompa el velo y muestre lo

escondido tras el símbolo? Rayos y truenos, fuerza, clamor, dolor, preludio a su vez también de entendimiento, preludio del camino hacia lo que aquí es sueño.

El corazón durmiente habituado a no cambiar de paisaje, despierta a la contemplación. Se da la síntesis de vuelta, aparece la mística “el arte de la unión” D;Ors (2017). Se ofrece la mística, el arte de vivir con plenitud recomponiendo el cuerpo en su corporalidad, vinculado al alma, inspirado y guiado por el infinito. Reaparece entonces aquella pedagogía olvidada, sapiencial y mística, madre de la Historia, detentando su enigma.

Es entonces cuando en la segunda fase de la performance se revelan los detentes, aquellos objetos bordados sin prisas, bajo los auspicios de un más allá que vela y revela la transformación como posible. Se apaga el estruendo y aparecen los cantos. Cesan los golpes y aparecen las palmas. Advertimos como aquel león devorándose a sí mismo a las puertas de la casa, de la propia casa, ignoraba



Durante un momento del tiempo 3, 2018. Pilar Pérez

que nada más traspasar el umbral de las inercias le crecerían las alas.

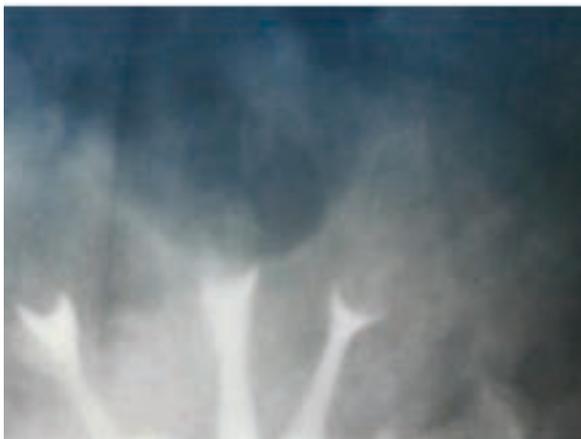
Cuando se ignora la fenomenología de la propia historia y de la educación en su encrucijada de significantes visibles e invisibles nos abocamos a que estalle el trueno, surja el rayo del dolor.

Aparece el cuerpo partido, la casa deshabitada. Este Saber como la vida en su expresión de posibilidades no es atrapable, ni ignorable “pues si callan los hombres, gritarán las piedras”. Ahora ya intuido lo sabido, solo queda esperar a que escampe, atisbar el ombligo, cualquier flor nacerá de una inmensa oscuridad. Todas ellas jugando en un espacio ilimitando, y cada una con su particular manera de contener el aroma del no tiempo y espacio.

ACERO Y ROSAS

¹⁵ Conrad, J (2016) *El corazón de las tinieblas*. Madrid, Cátedra.

Los rayos y truenos anuncian un desenlace que al fin y al cabo está por llegar. Un escampar, una Paz a la que hemos tenido la lucidez de atisbar. Así mismo hace más de ocho siglos la Reina Isabel de Portugal en este mismo



lugar, Coimbra, en el que llevamos al inicio de julio 2018 la performance

“Caídas y golpes, rayos y truenos... son rosas” cooperaba para transformar el pan en rosas, la batalla en un mar en calma, los golpes en palmas. Su reinado de Paz transita, permanece atravesando el mundo y perdurará para siempre.

El duro acero propició el golpe, la mujer albergó un movimiento a través del cual se deja entrever la rosa.

En la tercera fase del movimiento performático cada cual reconoce la señal de su herida. Cada cual escucha la música y las palmas a sabiendas de que se reveló evocable el horizonte, a través de la plegaria tejida. Reaparecen las rosas.

**Caídas y Golpes, Tormentas y Rayos...
SON ROSAS**



HACER CAMINO

María Isabel Moreno Montoro

Universidad de Jaén

María Martínez Morales

Universidad de Jaén

RESUMEN

“Hacer camino” es un proyecto colectivo en el que artistas profesionales y personas que hacen arte, se han puesto de acuerdo para discutir, reflexionar y hacer pública una manera de entender las cosas que nos pasan a los seres humanos.

El proyecto comienza como actividad de encuentro y relación entre integrantes de la Comunidad Terapéutica Nuestra Señora de la Asunción de Alcaudete, Jaén, es decir, tanto internos como el equipo responsable del centro, y miembros de la Universidad de Jaén que incluye estudiantes del Master de Investigación y Educación Estética y el profesorado.

En una segunda fase, el proyecto de creación da lugar a otro de exposición. Lo que presentamos en este texto es la reflexión de la suma de las dos fases: la etapa de producción y esta segunda parte de exhibición, que comienza en el Museo de Jaén, y continúa en Coimbra, Portugal. El objetivo es crear espacios de encuentro alrededor de las producciones artísticas.

Por lo tanto, encontraremos en el texto las reflexiones sobre la relación entre personas alrededor de la obra artística y una descripción del proceso, que observaremos particularmente en imágenes.

Llegaremos al final a la conclusión de que hemos entendido desde los respectivos lugares sociales desde los que hablamos para esta ocasión, ya sea la Comunidad Terapéutica Nuestra Señora de la Asunción, la Universidad de Jaén, o cualquier otro puesto en el mundo, que todas somos iguales, y que estamos aquí para hacer camino.

PALABRAS CLAVE: Comunidad, práctica artística relacional, exposición, creación colaborativa, creación participativa.

ABSTRACT

“Hacer camino” is a collective project in which professional artists and people who make art, have agreed to discuss, reflect and make public a way to understand the things that happen to human beings.

The project begins as an activity of encounter and relationship between members of the Therapeutic Community of Nuestra Señora de la Asunción of Alcaudete, Jaén, that is, both internal and the team responsible for the center, and members of the University of Jaén that includes students of the Master of Esthetic Research and Education and the teaching staff.

In a second phase, the creation project gives rise to another for an exhibition. What we present in this text is the reflection of the sum of the two phases: the production stage and this second part of the exhibition, which starts at the Museum of Jaén, and continues in Coimbra, Portugal. The objective is to create meeting spaces around artistic productions.

Therefore, we will find in the text the reflections on the relationship among people around the artistic work and a description of the process, which we will observe particularly in images.

We will conclude at the end that we have understood from the respective social places from which we are speaking for this occasion, be it the Therapeutic Community of Nuestra Señora de la Asunción, the University of Jaén, or any other position in the world, that we are all equal, and that we are here to make way.

Keywords: Community, relational artistic practice, exhibition, collaborative creation, participatory creation.

1. Hacer Camino



Fig. 1. Encuentro en la comunidad terapéutica, 2017. Fuente: Las autoras.

Este proyecto comienza como actividad de encuentro y relación entre integrantes de la Comunidad Terapéutica Nuestra Señora de la Asunción de Alcaudete, Jaén, es decir, tanto internos como el equipo responsable del centro, y miembros de la Universidad de Jaén que incluye estudiantes del Master de Investigación y Educación Estética y el profesorado.

A partir de este encuentro, que se va realizando a largo de varias jornadas en las dependencias del centro, situadas en el cortijo “Chircales” de la Sierra Ahillos próxima a Alcaudete, la relación entre los diferentes agentes va creciendo y dando lugar a producción artística que se considera oportuna para publicarse a través de exposiciones que le da doble profundidad al vínculo entre los diferentes participantes.



Fig. 2. No mires hacia otro lado, 2018. Autor: Euphemio Fernández

Es decir, lo que en una primera etapa constituye la creación colectiva o individual de obras, en una segunda fase, da lugar a un proyecto de exposiciones. Estamos presentando aquí una muestra de las obras producidas durante este último año. El objetivo es crear espacios de encuentro alrededor de las producciones artísticas. La exposición es cada vez diferente, aunque parte de una misma idea de espacio de relación. Las personas que habitan en la Comunidad van transitando por ella durante un periodo, lo que conlleva a que el grupo va cambiando, al igual que el alumnado del master, que cada curso es diferente.

Pero queremos insistir en que a pesar de que las personas cambian, lo que representa su acción permanece, aunque sea diferente cada vez. Por esto parte del texto que aparece en el catálogo de la exposición primera, se reproduce cada vez. Es decir, siempre hay algo nuevo, que

traen las personas de cada vez, y siempre hay algo que permanece, y se mantiene entre otras cosas en la reflexión que se incluye en el texto.



Fig. 3. Exposición Hacer camino, 2018. Fuente: Las autoras



Fig. 4. Exposición Hacer camino, 2018. Fuente: Las autoras

La idea de caminar como proceso en el trabajo.

La de andar, parece una ocurrencia fácil para poner un título. En nuestro caso podría ser ya reiterativo. Hemos utilizado muchas veces algo, si no lo mismo, al menos parecido. La tesis de María ya se titulaba *Andando*. Pero es que nunca como en esta ocasión, la idea de construir haciendo es tan pertinente. La vida es hacer camino.

Cuando propusimos este título y se consensuó, y todas las personas involucradas decidimos que este era el título, “Hacer camino”, creemos que cada cual estaba pensando en sí misma. En lo que para cada una de nosotras era hacer camino.

Vivimos en un contexto académico en el que siempre hablamos de investigación. Estamos aburridas incluso, de esta palabra, investigación. ¿A que te dedicas? A la investigación. Andar por la vida es la investigación por antonomasia. Antonio Machado nos lo conto muy claro, y muy artístico. Se hace camino al andar. Incluso cuando dice que se ve la senda que no se ha de volver a pisar, estamos de acuerdo con él en un sentido constructorista, pues la creación de nuestros pasos nos va trazando un recorrido que nos hace diferentes y nos provee de un bagaje que nos da herramientas y conocimiento para ir haciendo distinto cada vez.

Si hay algo que nuestra experiencia por el arte nos ha enseñado es a andar. Decía John Berger que “Muy poca gente se da cuenta de que el pintor, a diferencia del escritor o

del arquitecto o del diseñador, no sólo crea, sino que además ejecuta su arte. Necesita dos vidas". (1958, 85). Aunque no lo compartamos, entendemos el cariño con el que Berger trataba esto hacia la pintura y el dibujo, porque las trataba fuera del sentido de funcionalidad que le daba a las otras artes. Pero no es esa la idea de arte que está en nosotras. Considerar el aspecto "función" para saber si hablamos de arte es para nosotras un recurso fácil. ¿Para qué función? El arte por el arte no existe. Incluso es realmente "falso" creer que si el arte se hace para "contemplar" no cumple una función. Pero volviendo a nuestra idea de arte, con la que estamos de acuerdo es con aquella que lo considera una actividad humana cambiante en el tiempo y en el espacio (Zolberg, 2002). Es una actividad que forma parte del acervo cultural humano, por lo tanto, está vinculada a la situación cultural de las personas que practican.



Fig. 5. Exposición Hacer camino, 2018. Museo de Jaén. Fuente: Las autoras

Puesto que una de las prácticas de dominación más habituales que hemos llevado a cabo los humanos, ha sido dividirnos en divinos y miserables, nuestras actividades también las hemos repartido, y la de "crear", también cuando es arte, como algo divino, solo se considera digna de un grupo seleccionado. Esto forma parte de la construcción cultural de la idea de arte que corresponde a nuestra sociedad occidental desde la Edad Moderna. Y da respuesta a un sistema económico y político que trabaja para la desigualdad.

Desde un compromiso de trabajar para la igualdad social no es posible pensar en el arte como esa actividad que nos separa en grupos que la "poseen", en su más dominante sentido, y grupos que la contemplan desde el averno como algo que no les ha tocado.

El arte, esa capacidad innata del ser humano para crear, no es posible que sea algo que unos tienen y otros no. Es esa actividad que nos permite pensarnos, reconstruirnos y hacer imaginación y proyecto para nuestras vidas. La posibilidad de "crear" nos demuestra que podemos construir, ejecutar, y puesto que las artes se han fundido, cobra más que nunca sentido el crear ejecutando sea cuál sea el ámbito artístico.

"Hacer camino" es entonces, un proyecto colectivo en el que artistas profesionales y personas que hacen arte, se han puesto de acuerdo para discutir, reflexionar y hacer pública una manera de entender algunas cosas que nos pasan a los seres humanos.

Hemos entendido desde los respectivos lugares sociales desde los que hablamos para esta ocasión, ya sea la Comunidad Terapéutica Nuestra Señora de la Asunción, la Universidad de Jaén, o cualquier otro puesto en el mundo, que todas somos iguales, y que estamos aquí para hacer camino. Que la creación artística nos da la posibilidad de diseñar, de trazar y de ejecutar. Que no sabemos si serán dos vidas, como decía Berger, o será una o las que tengan que ser, pero que en esta que estamos no nos van a quitar el natural derecho a entendernos a través del arte.

Hacer camino, es también un buen ejemplo de por dónde transcurren los medios y lenguajes contemporáneos del arte.

Si este es cambiante en el tiempo y en el espacio, y quienes estamos aquí somos de ahora, estos son nuestros medios y nuestro lenguaje, el de las prácticas artísticas contemporáneas e intermedia. Expresiones performativas, instalaciones, grabaciones sonoras, videográficas, fotografía, y también dibujo o pintura. Todo lo que el ser humano es capaz de hacer con su cuerpo y su mente.



Fig. 5 Exposición Hacer camino, 2018. Museo de Jaén. Fuente: Diego Ortega.

Referencias

Berger, John, 'Un pintor de hoy', Alfaguara, 1958

Machado, Antonio. Poesías completas / pról. de Manuel Alvar. - 8ª ed. - Madrid : Espasa-Calpe (colección Austral), 1982

Zolberg, Vera Sociología de las artes. Madrid: Fundación autor, 2002.

OBSIDIANA NEGRA PARA UNA EDUCACIÓN ESPECULAR EN EL ARTE

María Isabel Soler Ruiz

Universidad de Granada

RESUMEN

En la cultura mesoamericana se utilizaba como espejo la obsidiana negra, era la representación simbólica del espejo humeante de Tezcatlipoca, cuyo dios especular era Quetzalcoatl. En ese espejo negro no se buscaba la imagen exterior sino la imagen de un yo interior como una forma de cambiar el nivel de consciencia para despertar del sueño de la realidad.

Como educadora en arte, parto de esa imagen del yo como inicio de cambio de consciencia para estudiar el problema de la exclusión. Este problema se inicia con la no aceptación de la diferencia y los primeros que debemos aceptarla somos los educadores. Esa no aceptación procede de nuestros miedos, miedos a que la persona diferente no alcance sus retos, a que no sea aceptado, a no saber cómo tratarlos.

Es por ello, que la hipótesis que propongo es que, al aplicar procesos conscientes sobre la creación artística, se generan herramientas de refuerzo positivo en la autoestima y fortaleza de espíritu.

Mi intención es mostrar una metodología de creación artística útil en la educación de educadores con el fin de aportarles herramientas que eviten situaciones de exclusión. Esta metodología parte de dos aspectos fundamentales a tener en cuenta: por un lado, la memoria personal, y por otro, la consciencia de la alteridad. Para activar la memoria se les solicita un objeto o elemento (cuento, historia personal o imagen) que les atraiga por alguna razón y, a continuación, se les pide que lo compartan. En ese momento surge la consciencia de la existencia del otro y del acto de comunicación, pues el receptor recibe y reacciona, reacción que también debe compartir con el diálogo y el acto creativo a partir de lo recibido o escogido. A esta reacción la llamaremos "reacción en espejo". Para materializar esta metáfora ofrezco a estudiantes y/o docentes el elemento espejo como objeto que permite una visión diferente de nuestro entorno. El reflejo es, por unos minutos, la imagen fotográfica que queremos mantener en la memoria del otro. Pero el espejo no tiene memoria, no opina, no juzga, y la lectura que

cada uno haga de lo que el reflejo nos muestra es la imagen figurada del relato de un proceso psicológico.

Como ejemplo, mostraré cómo aplicar las situaciones rituales y simbólicas que determinados artistas de la segunda mitad del siglo XX crearon para fortalecer sus procesos de autoconsciencia en situaciones relacionales, situaciones que igualmente se crean en el desarrollo creativo del ejercicio metodológico que propongo. La realización de estas obras cuyos espejos eran la herramienta necesaria en la autoconsciencia del artista durante su rito de creación develan el **arte como fuente de conocimiento**. Para ello analizaremos, Robert Smithson ve en el espejo la metáfora de su concepto <<site-non site>> (lugar- no lugar), el cubo espejo de Michelangelo Pistoletto como unidad minimalista que encierra el infinito (*Metrocubo d'infinito*, 1966), o para Kim Sooja un espacio de reencuentro con uno mismo en la instalación del Palacio de Cristal de Madrid, *Breath: a mirror woman* (2005), y finalmente, en la obra de Dan Graham *Present continuous past* (1974), el espejo es un símbolo que, unido al espejo virtual o cámara-pantalla de vídeo, puede mostrarnos el pasado en presente continuo.

En esta educación especular en el arte podemos aplicar sus ritos de creación artística para favorecer los procesos de concienciación. Son ritos en los que el espejo como metáfora de luz, de *Ashé* o *Èlan* vital, es la fuente en la que la persona creativa continúa buscándose a sí misma sin recurrir a su reflejo como metáfora del ego. Para ello deberíamos, como educadores, volver a mirar en el espejo de obsidiana negra que nos proponían las culturas prehispánicas, para no confundirnos, para no cegarnos con la luz del sol, para mantener nuestros ritos de concienciación de manera más auténtica y contemplar el mundo desde la perspectiva del corazón a la hora de posicionarnos ante los procesos de exclusión-inclusión.

Palabras clave: Educación especular, Arte, Conocimiento, Rito, Construcción consciente

PRESENTACIÓN DE UNA MIRADA REFLEJADA

*Dime, y olvidaré, muéstrame, y recordaré.
Pero si me implicas, entenderé.¹ (Confucio)*

El arte, como una forma de conocimiento, nos ha aportado las herramientas necesarias para reconocer que no estamos solos sino que necesitamos establecer una comunicación constante con el otro. Necesitamos transmitir lo que sentimos, pensamos y hacemos. El arte nos permite esa comunicación completa con un *simple* acto de creación. El producto obtenido es un objeto mediador entre un emisor, un receptor, un concepto y un contexto.

Por otro lado, la educación es el medio que nos permite traducir el mundo que vivimos a personas que están en formación constante, tengan la edad que tengan, pero, y esto es importante, atendiendo al nivel de consciencia que tengan en ese proceso de formación. Por ejemplo, la consciencia en el alumnado que está obligado por ley a estudiar solo existe como algo que se da por hecho, un estudiante universitario ya elige su línea de educación.

Esta suma de educación y arte nos proporciona el campo de cultivo perfecto para un crecimiento personal donde se recuperen valores perdidos. Es por ello, que aprovecho este contexto para destacar cómo la creación artística puede ayudar en procesos de autoconsciencia² aplicando una metodología que tenga en cuenta las conexiones con los demás. Este conjunto que conforma la red de relaciones que entrelazan la vida de un individuo aboga por ensalzar la experiencia de la alteridad, la existencia de *un otro*, para explicar **una metodología artística de enseñanza que funciona como mirada especular**, el otro es un espejo para mirarse con franqueza hasta que la imagen del yo como egocentrismo desaparezca gracias al diálogo especulativo. Este sistema de proyección psicológica que Freud proponía como mecanismo de defensa del Yo inconsciente (Freud, 1954)³ nos es útil para reconocernos como parte de un todo, pues encontrar facetas del otro con las que identificarnos sin defendernos es necesario para establecer una conexión.

Una vez expuestos los elementos que vamos a tener en cuenta -educación, arte, conocimiento y conexión-, tenemos que saber hacia dónde orientarlos y cómo orientarlos. En el caso que nos ocupa, inclusión y educación artística, aplicaremos estos elementos a un aspecto

¹ Proverbio chino atribuido a Confucio.

² Cuando hablo de la necesidad de un proceso personal de autoconsciencia pretendo aproximarme a la idea del <<Proceso de individuación>> que Jung y su equipo de investigación desarrolla y define, entre otras publicaciones, en *El Hombre y sus símbolos* (1997).

³ En 1894 Sigmund Freud utiliza el término de mecanismo de defensa del yo en su estudio *Neuropsicosis de defensa y en Etiología de la histeria* en 1896; su hija Anna Freud lo recoge todo en *El yo y los mecanismos de defensa* publicado por la editorial Paidós en 1949.

concreto: evitar la inclusión evitando la exclusión, esto es, evitar la exclusión para que no haya necesidad de inclusión.

Los procesos de exclusión suceden diariamente en toda aula. Si entendemos esta como representación de una microsociedad, podemos deducir que cuanto nosotros hagamos en un aula se proyectará después hacia la sociedad. Es el lugar idóneo para representar un teatro de roles donde el individuo (actor social en términos antropológicos) establece su diálogo con otros actores. Como directores de ese teatro tenemos la ventaja de poder establecer un guión idóneo para *construir consciencia* (Arañó, 2009, p. 33) y evitar la exclusión.

ESPEJO DE OBSIDIANA NEGRA

Pero...¿y si recuperáramos la memoria para recordar y se la prestáramos al espejo?, ¿y si immortalizáramos cada uno de sus reflejos de realidades fragmentadas y le regaláramos el tiempo, a veces congelado, a veces en movimiento? (Soler, 2006, p. 138)

El espejo de obsidiana era la representación simbólica del espejo humeante de los dioses especulares de la cultura mesoamericana, Tezcatlipoca y Quetzalcoatl. Al contemplarse en ese espejo negro no se buscaba la imagen exterior sino la imagen interior de un yo en un estado alterado de consciencia que les permitiera despertar del sueño de la realidad. Los prehispánicos desearon, o mejor dicho, fueron engañados vilmente, para cambiar su oro por nuestros espejos porque ellos reflejaban con más fidelidad la luz solar y, con ella, toda la realidad que el sol proporcionaba. Pero no debemos equivocarnos, esos reflejos no son representaciones de verdad, son solo fragmentos de realidad que escogemos y que dependen de cómo orientemos el espejo. Así, corremos el riesgo de confundirnos si no lo orientamos en la dirección adecuada, o si su reflejo, tan fiel, nos confunde. Esto nos deja la duda de si aquel espejo de obsidiana no nos llevará a un terreno más veraz, un terreno con sombras, sí, pero también con una luz interna diferente.

Como educadora-artista, la imagen de un yo reflejado en el espejo del otro es la base de mi metodología, pues mi intención como docente no es despertar la consciencia sino **variar el estado o nivel de consciencia de quien mira (observa, siente) y de quien crea para estudiar los problemas de exclusión que surgen en cualquier sociedad, o microsociedad como la que se desarrolla en el aula.**

El problema de la exclusión se inicia cuando no aceptamos la diferencia, y los primeros que debemos aceptarla somos los educadores. Esa no aceptación procede de nuestros miedos, miedos a que una persona calificada como <<diferente>> no alcance sus retos, a que no sea

aceptado, a no saber cómo tratarlos. El miedo paraliza, bloquea, y lo sufren tanto las personas que se sienten diferentes como las que las ven diferentes, porque nos contagiarnos cuando no somos conscientes del presente continuo que sucede. No nos reconocemos en las situaciones que no conocemos y el peligro de ese miedo es que puede convertirse en ira, agresión defensiva o violencia.

Es por ello, que la hipótesis que propongo es que, **al focalizar la atención sobre el proceso de creación artística, se generan herramientas de refuerzo positivo en la autoestima y se fortalece el espíritu creador.** Si podemos apelar a este cambio en la construcción de la consciencia para unos estudiantes de cualquier edad, también podemos aplicarla en personas de nuestra edad, pues es un problema que no termina ni en secundaria ni en los estudios superiores y, como docentes, nos mantenemos en un proceso de constante enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, en la educación en el arte, para educadores de arte o estudiantes de arte, no podemos olvidar que **todo conflicto social puede encontrar solución desde la creatividad.**

Para desarrollar nuestro guión docente tenemos a nuestra disposición un amplio abanico de edades. En cada una de ellas existen unas particularidades diferentes. En la Educación Primaria, el estudiante entre 6 y 11 años está en fase de descubrimiento, motivado por su curiosidad y avivado por estímulos externos, experimenta y juega con lo que encuentra. En la Educación Secundaria su búsqueda y experimentación se centra en el otro: aumenta su competitividad y quiere encontrar su posición social basándose en el reconocimiento del otro. Empiezan a ser conscientes de los roles para elegir el suyo propio sin aún demasiada consciencia ante las posibles consecuencias. En la Educación Superior o universitaria de las Bellas Artes definen su rol desde una posición más individualista. El ego ya ha crecido para posicionarse en un futuro trabajo con una estructura de poder bien definida por el sistema económico, político y sociocultural. En realidad, esto muestra que lo que va variando es la escenografía social del individuo en crecimiento, pero que hay un elemento personal que debe permanecer en esas escenografías: **la estabilidad interna para poder reconocer una escena de rechazo o miedo**, y en ese *reconocer* se inicia el cambio de nivel de consciencia. Para ese cambio es necesario pasar del <<ego>> al reconocimiento del <<sí mismo>> que define M.L. von Franz en “El proceso de individuación” como “el núcleo más íntimo de la psique” (Jung, 1997, p. 194).

Mi intención, por tanto, es mostrar un planteamiento metodológico de creación artística, útil en la educación de educadores en arte, con el fin de aportarles herramientas que eviten situaciones de exclusión y ofrezca seguridad y confianza en las personas que lo experimenta. Esta metodología está basada en propuestas de ejercicios que señalan entornos de problemas⁴ (De Laiglesia, 2008), y con ellos la experiencia de la resolución creativa.

Como ejemplo práctico, haré referencia a los resultados de una propuesta metodológica programada en la asignatura *Instalaciones e Intervenciones Artísticas* del último curso, 7º semestre de grado en Bellas Artes (universidad de Granada), para estudiantes con edades comprendidas entre 21 y 54 años. Estos ejercicios pueden plantearse en cualquier contexto de educación o de exposición de cuestiones artísticas (museos, congresos, jornadas...) para un público de cualquier edad que elija ser partícipe de la experiencia, pues tienen en cuenta dos aspectos fundamentales comunes a todo espectador: por un lado, la memoria personal para reconocer su <<yo>> en lo que elige y transforma, y por otro, el reconocimiento de la alteridad para reconocer su integración social y universal (<<sí mismo>>).

Aunque el desarrollo de la creatividad desde las prácticas artísticas no es necesario defenderlo, sí que debemos remarcar que la creatividad es necesaria para suscitar un ambiente de confianza en el aula, una confianza que se construya, primero, desde el diálogo para un **conocimiento del otro**, segundo, desde el acto de **compartir** y, tercero, desde el acto de **construir** con y para los demás.

CREACIÓN ARTÍSTICA PARA UNA EDUCACIÓN ESPECULAR

[...] el arte como emancipación, como herramienta que busca la liberación de subjetividades. Bourriaud, 2008, p. 96)

La propuesta metodológica siguiente parte de una experiencia gnoseológica⁵ en la que las personas se reconocen a sí mismas al reflejarse en las palabras u objetos del otro, sin que esto origine un mecanismo defensivo sino un mecanismo empático. Parafraseando a Jung “mi finalidad es proteger y preservar la dignidad y la libertad del estudiante de modo que pueda crear según sus deseos” (1997, p. 53), pues, siguiendo su pensamiento, antes de construir una teoría sobre el arte debemos detenernos y aprender sobre el sujeto que lo construye.

⁴ El catedrático en Escultura, profesor emérito de la universidad de Vigo, Juan Fernando de Laiglesia, en el capítulo *Ideología institucional y carácter autorreflejo del arte* (2008), alude a la inmersión directa del creador plástico en la ejecución de la obra: “el riesgo experimentador en la ejecución de determinado ejercicio conducirá inevitablemente e inmediatamente a la comprensión del entorno lógico que lo rige”; no sirven las teorías si la persona no se enfrenta a la ejecución de una escultura. Al aplicarlo a la enseñanza del arte aboga por un “post-grama mas que a un programa en la enseñanza del arte. Por ello, las propuestas de ejercicios en la enseñanza del arte deberían reducirse a señalar entornos de problemas” (p. 28), y continúa defendiendo que, por lógica, en la investigación en artes plásticas durante un postgrado la formulación de una hipótesis debe surgir directamente del ejercicio del arte.

Desde esta perspectiva podemos anular también los términos <<docente>> y <<estudiante>> para vernos como personas que crean. Cuando el docente se reconoce como espejo del estudiante se pueden eliminar ambos conceptos, docente y estudiante, para hablar de **actores con roles determinados que representan un acto creativo como rito de superación y autodescubrimiento**. El rol del actor-docente será el de un guía, o director de escena, que también está en proceso de aprendizaje. El aula es el escenario, el lugar de encuentro para el debate, como también lo es cualquier espacio que se use con el mismo fin de diálogo e intercambio de conocimiento. Como bien debate Alfonso del Río en el compendio sobre *El Arte de Enseñar el Arte* (Maeso, 2008):

El aula, como espacio público dinámico y de relaciones, también permite un análisis que supere la mera enumeración de elementos físicos que la conforman, por mucho que se nos presente como espacio neutro que omite y esconde cualquiera de los muchos discursos que no sólo lo configuran sino que lo definen, como cualquier otro contexto, como sitio de transición y permanencia, de diálogo y desacuerdos, de reflexión y cuestionamiento, en definitiva, un lugar de todas aquellas personas que lo habitan. (Del Río, 2008, p. 78)

Tenemos los actores y el escenario, nos faltan los objetos mediadores (sea cuerpo, vestuario, escenografía...) y el libreto de este teatro social. El objeto-espejo será el protagonista de esta representación por ser el mediador entre todos los actores, es la “unidad de comunicación simbólica” (Arañó, 2005, p. 27), pues cualquier objeto puede considerarse <<espejo de>>, aunque el espejo, como objeto real integrado en las acciones aquí propuestas, simboliza más claramente los aspectos que formulamos, ya que ofrece una visión diferente de nuestro entorno y una nueva *reflexión* conceptual sobre el mismo.

En esta ocasión voy a denominar <<objeto-espejo>> a cualquier objeto que utilicen. Este objeto-espejo es un elemento ritual de contacto entre lo visible y lo invisible, lo palpable y lo simbólico. Lo que queramos reflejar será la imagen fotográfica que queremos mantener en la memoria del otro, pues el espejo, o el objeto que hace de espejo, no tiene memoria. Por otro lado, la lectura que cada uno hace del reflejo es la imagen figurada del relato de nuestro propio proceso psicológico. Del receptor o espectador dependerá la lectura de ese relato. En este caso, el actor-estudiante es

⁵Esta metodología sigue manteniendo la idea de reflexión, en mi caso como metáfora del espejo, en el sentido que M^a Isabel Moreno defiende en *La investigación para el conocimiento artístico*. ¿Una cuestión gnoseológica o metodológica?, donde expone “cómo el conocimiento que la investigación artística genera proviene de la experiencia” (2016, p. 29).

emisor, en cuanto que ofrecerá un objeto elegido, y, a la vez, receptor del objeto de otra persona para crear (de nuevo emisor) un nuevo objeto re-codificado.



Fig. 1. Recodificación del objeto. Intervención y fotografía por a) Andrea Restrepo b) Virginia Castillo. (Facultad de BBAA, universidad de Granada, 2017-2018)

Al <<objeto>> debemos añadir el <<acontecimiento>>, y “por <<acontecimiento>> entendemos cualquier cosa que suceda o pueda provocarse; por el contrario <<objeto>> es cualquier cosa que exista y se pueda observar” (Arañó, 2005, p. 37). El acontecimiento, o entorno de problemas (De Laiglesia, 2008) aludido anteriormente, se produce siguiendo un libreto (o guión, si tenemos en cuenta que lo diseña un guía) que se inicia con la presentación de una compañera o de un compañero a partir de un objeto. La persona que luego en público presenta al compañero o a la compañera ha tomado su objeto para adaptarlo, mediante instalación o intervención, a un espacio concreto que haya elegido, con lo que la puesta en escena se desarrolla, dentro o fuera del aula. Los criterios de instalación se basarán en los conceptos captados de lo que le han contado sobre el objeto.

Es una práctica rápida y directa de contacto que ya exige por sí sola respeto, escucha y comprensión. Al solicitarles un objeto o elemento (cuento, historia personal o imagen) que les atraiga por alguna razón para que lo compartan y se presenten, activan su memoria y empiezan a reconocerse conscientemente. Al compartirlo surge la consciencia de la existencia del otro y del acto de comunicación, pues el receptor recibe y reacciona, reacción que también debe compartir con el diálogo y el acto creativo a partir de lo recibido. La reacción creativa de construir algo propio a partir de lo escogido es una forma natural de buscar el elemento de unión entre dos personas, por eso, a esta reacción la llamaremos <<reacción en espejo>> en vez de proyección del yo inconsciente como mecanismo de defensa.

En este momento es cuando la palabra toma protagonismo, pues una vez realizada la <<acción ritual>> de forma rápida e intuitiva deben pensar para explicar de manera más académica. La artista Dora García, en *Más mística que racionalista, alcanza verdades que la lógica no puede alcanzar* (2011) distingue, en principio, una investigación artística motivada por una <<fuerza interior>> y basada en la compulsión, el desorden, lo bello y lo imprevisible frente al orden, a la recopilación de información y a la racionalidad de la investigación académica. Aboga por

reconocer el pensamiento artístico más <<veloz>> y certero y la “investigación artística aquella que no sigue los surcos trazados” (p. 65). En este caso metodológico pasamos de un tipo de investigación a otra (artística-académica y viceversa) fundiéndola en un objeto y acontecimiento común de creación artística final. [Fig. 3 y 5].

La práctica artística permite que nuestro pensamiento, tanto el del docente-artista como el del receptor-artista, evolucione, cambie, se re-sitúe y se posicione: “La actividad artística se mueve entre las exigencias de la <<expresión-comunicación>> y las de la <<innovación-creación>>, entre el uso convencional del código y la innovación del mismo” (Arañó, 2005, p. 27). Del análisis conceptual de la instalación realizada, se extrae una palabra clave, que es el centro de un mapa de recorrido. El debate por pequeños grupos es inmediato y la puesta en escena se completa cuando se comparte con los grupos restantes:

El pensamiento reflexivo es un quehacer controlado que implica llevar y traer conceptos, uniéndolos y volviéndolos a separar. Se puede considerar que construir y reconstruir mapas conceptuales y compartirlos con los demás constituye un esfuerzo solidario en el deporte de pensar y reflexionar. (p. 37)



Fig. 2. Mapa conceptual (Cristina Fernández) y estudio de materiales

En los mapas conceptuales se desarrollan conceptos que, de manera simbólica y metafórica, se materializan en obras de artistas que utilizan espejos y que, por otro lado, utilizan contextos de especulación teórica para reflexionar sobre sus acciones artísticas. Uno de estos ejemplos es el concepto dual que Robert Smithson denomina <<site-non site>> para referirse a la metáfora de presencia-ausencia, luz- sombra, y que aparece en obras como *Incidents of mirror-travel of Yucatan*⁶, artículo publicado en la revista *Artforum* en 1969 (p. 38, traducido en Ortega, 2009, p. 132-147).

⁶Esta obra de intervención artística y artículo de revista la analizo exhaustivamente en el libro que titulé *Reflexiones en el espacio. Incidents of mirror-travel in the Yucatan*, Robert Smithson (Soler, 2003). La selección de escritos editada por Damián Ortega incluye las ilustraciones y los textos traducidos de Holt, N (ed.) (1979) *The*



Fig. 3. Resultados del trabajo colectivo presentado en exposición-acción a partir del mapa que surge de todos los mapas conceptuales realizados. Encierra los proyectos de cada estudiante de 4º curso, Instalaciones e Intervenciones Artísticas, grupo B, grado Bellas Artes (Facultad de BBAA, ugr, 2017-2018)

Incluso esta escultura-caja [Fig. 3] es un símbolo de reflexiones infinitas que se expanden como en el interior de *Metrocubo d'infinito de Pistoletto* (1966). Esta pieza escultórica está compuesta de seis caras de 1 m² de espejo para formar un cubo en cuyo interior se enfrentan los espejos: la luz queda encerrada entre las seis caras del cubo. Ante este metro cúbico y esta caja, unidades aparentemente minimalista, solo nos queda reflexionar sobre su reflexión interna, en palabras de Smithson: “Las reflexiones reflejan reflejos de forma excesiva pero prístina” (Ortega, 2009, p. 22).

En una tercera parte, para crear nuevos escenarios mediante instalaciones o intervenciones en el aula, o en otro espacio propuesto, se buscan materiales cuya materia intrínseca coincida conceptualmente con las palabras clave. La exposición es entonces la nueva puesta en escena compartida. El diálogo en cada nueva situación ayuda al respeto y la escucha del otro.

Aún queda el contacto físico, que precisa de forma palpable la confianza hacia el grupo [Fig. 4]. Un nuevo ejercicio que los ayuda a establecer una conexión con el centro energético del otro para reencontrarse. Igual que en la experiencia *Breath: a mirror woman* (Kim Sooja, 2005) del Palacio de Cristal de Madrid, te sientes flotando en un **espacio compartido de reencuentro contigo mismo**. En un acto autorreflejo, la obra creada, constituida por el objeto y el acontecimiento, no se separa de la experiencia; como nos recuerda J.F. de Laiglesia en *Ideología institucional y carácter autorreflejo del arte*, “la obra de arte es su propio código de comprensión” (2008, p. 28):

[...] la idea de Robert Smithson sobre la no distinción entre el objeto y la experiencia, es de una enorme importancia en este contexto [de investigación artística]. O también, la no distinción entre el yo, el mundo, las cosas y la vida, <<situaciones de energía>> como confesaba Giovanni Anselmo (*Arte Povera*, 1969), ayuda a comprender el sentido de este posible rizo metódico por el que la obra encierra

en sí misma el recorrido de su propia comprensión. (p. 30)

En todo proceso creativo no podemos eludir el concepto <<tiempo>>. Por tanto, en un nuevo ejercicio de reflexión, los estudiantes escriben sobre el tema y entienden cómo Dan Graham consigue que miremos el tiempo cara a cara. En *Present continuous past*, presentada por primera vez en 1974 y adaptada hasta la fecha a diferentes épocas y contextos, el espejo real nos muestra el presente en su reflejo, en contraste y diálogo con el reflejo en pantalla de la cámara de vídeo, o espejo virtual, que reproduce con un retardo de 8 segundos la imagen de quien se mira para mostrarle el pasado en presente continuo



Fig. 4. a) Acción realizada en "El cuerpo como habitáculo de la risa. Lúdica, movimiento y sensorialidad en la acción artística" dirigida por Armando Collazos Vidal en el Seminario coordinado por la autora: Regreso al umbral: Conexiones culturales en la mirada creativa (Facultad de BBAA, ugr, 16 oct-17 nov. 2017). Fotografía de Natalia Blanco; b) Performance resultante y fotografía de Trinidad Nuñez.



Fig. 5. Exposición-acción final Si te viera tu abuela....PARTY (Facultad de BBAA, ugr, 19 dic. 2017)

El resultado de cada ejercicio es la comunicación en confianza, la seguridad en sí mismo y la expresión libre desde el cuerpo y la mente. Cada artista, cada estudiante, cada docente, cada persona crea sus propios rituales creativos con la finalidad de cambiar el estado de consciencia en ellos y en el espectador, un espectador (artista, docente, estudiante) activo que debe experimentar, repensar o recodificar para entender, percibir o sentir aquellos elementos simbólicos que otras personas le muestra. Así pues, **todo rito de creación y educación develan el arte**

como fuente de conocimiento y fortalecen nuestros procesos de autoconsciencia en situaciones relacionales.

En conclusión, como educadores, deberíamos buscar en el espejo de obsidiana negra que nos proponían las culturas prehispánicas lo más profundo de nuestra psique, para no confundir el reflejo con el ego, para no cegarnos con la luz del sol. El espejo de obsidiana es, a pesar de su oscuridad aparente, metáfora de luz, de *Ashé* o de *Èlan vital*, de energía que surge de la sombra sin confundirnos o cegarnos, pues en la anulación de la dualidad o en el equilibrio complementario de la luz y de la sombra, podemos contemplar el mundo desde la perspectiva del corazón a la hora de posicionarnos ante los procesos de exclusión e inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

Arañó Gisbert, J.C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín Viadel (Ed.) (2005). Investigación en educación artística (pp. 19-42). Granada: eug, Universidad de Granada/Universidad de Sevilla.

Bourriaud, N. (2008). Estética relacional. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

García, D. (2011). Más mística que racionalista, alcanza verdades que la lógica no puede alcanzar. En K. Verwoert, N. Sadr Haghghian, G. Echevarria et al, En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica (pp. 59-65). Barcelona: UAB, MACBA.

Del Río, A. (2008). En torno a la Escultura. Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la escultura. En F. Maeso Rubio (Coord.), El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes (pp. 67-86). Sevilla: Diferencia. Col. Arte y Educación.

De Laiglesia y González de Peredo, J.F. (2008). Ideología institucional y carácter autorreflejo del arte. En J.F. De Laiglesia y González de Peredo, M. Rodríguez Caeiro y S. Fuentes Cid (Eds.). Notas para una investigación artística (pp. 19-34). Vigo: Universidad de Vigo.

Freud, A. (1954). El yo y los mecanismos de defensa. Buenos Aires: Paidós. (1ª ed. 1949).

Jung, C.G. (1997). El hombre y sus símbolos. Barcelona: Caralt.

Holt, N (ed.) (1979) The writings of Robert Smithson. Essays with Illustrations. Nueva York: New York University Press.

Maeso Rubio, F. (2008) (Coord.). El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes. Sevilla: Diferencia. Col. Arte y Educación.

Moreno Montoro, M.I. (2016). La investigación para el conocimiento artístico. ¿Una cuestión gnoseológica o metodológica?. En M.I. Moreno Montoro y M.P. López-Peláez Casellas, (coords.) (2016). Reflexiones sobre investigación artística e investigación educativa basada en las artes (pp. 27-42). Madrid: Síntesis.

Ortega, D. (ed.) (2009). Robert Smithson. Selección de escritos. México D. F.: Alias.

Soler, I. (2006). El espejo ciego. En T.F. García Gil, M. Peña Méndez (Coord.). Imagen/Imaginario interdisciplinariedad de la imagen artística (pp. 137-139). Granada: eug.

Soler, I. (2003) Reflexiones en el espacio. Incidents of mirror-travel in the Yucatan, Robert Smithson. Granada: Universidad de Granada.

Smithson, R. (1969). "Incidents of mirror-travel in the Yucatan". En Artforum, Sept, 1969, vol. 8, nº 1, pp. 38-44.

Acercamiento del Arte Performativo como agente didáctico y potenciador de pensamiento crítico-activo.

Una experiencia desde la corazonada con alumnado del Grado en Educación Primaria.

Rocío Texeira Jiménez

Profesora Asociada. Área de Didáctica de la Expresión Plástica.
Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte.
Universidad de Málaga
rociotxj@uma.es

Carmen Vaquero Cañestro

Profesora Ayudante Doctora. Área de Didáctica de la Expresión Plástica.
Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte.
Universidad de Málaga
cvaquero@uma.es

RESUMEN

Esta investigación deriva de la intuición y la observación ante las posibilidades del Arte Performativo como agente potenciador de pensamiento crítico -y más allá de éste-, de un pensamiento crítico-activo. Se trata de una experiencia que tuvo lugar en el curso 2016-2017, con un grupo de estudiantes del Grado en Educación Primaria, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). La asignatura Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas (que se oferta en el segundo año del Grado) sirvió como eje, y las II Jornadas Clara Peeters y sus otras historias (en la facultad mencionada y a pocos días de comenzar la asignatura en cuestión), supusieron el escenario idóneo en el que contextualizar lo que entre las cuatro paredes del aula 2.20 se andaba cocinando.

La docente tuvo un presentimiento al conocer al grupo de estudiantes con el que trabajaría en el semestre que estaba por comenzar. Detecta en ese primer encuentro unas inquietudes y una valentía que la animan a proponerles lo que parecía toda una locura -y sin duda lo era-: preparar una acción artística pública para el cierre de las jornadas que tendría lugar en pocos días. Éste sería el comienzo singular que tendría la asignatura.

En este ambiente, y con el vértigo y la adrenalina que da trabajar bajo presión, se deciden y ponen todas las cartas sobre la mesa, dando un sí rotundo. Se trata de un grupo de 80 personas: estudiantes con motivación y -la inmensa mayoría- con vocación y suficiente disposición, como para lanzarse al vacío, confiando, aparentemente, en una profesora a la que acababan de poner rostro -una sensación mutua y compartida abiertamente-, pero sobretodo confiando en

el aprendizaje inolvidable que se les presentaba como una oportunidad volátil que debían coger sin dudarle un instante.

Todo se produjo así, como surgen las buenas ideas, con la corazonada de perseguir algo importante, y confiando. En todo esto tiene mucho que ver la influencia de los procesos de Art Thinking (Acaso y Megías, 2017), los estudios sobre Inteligencia Emocional (Goleman, 2008), la pasión por Marina Abramovic, Sigalit Landau, Yoko Ono... pero sobretodo el rumbo puesto en el pensamiento crítico, que es una cuestión ineludible en el paradigma de los y las docentes en formación. Y es que, mucho se ha escrito sobre la necesidad y valor de promover en el alumnado -de cualquier nivel, pero especialmente universitario- la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico ante lo que le rodea (Saul, 2011). Es el punto de partida necesario para trabajar sobre esquemas mentales preconcebidos y que no han sido auto-cuestionados; el pensamiento crítico funciona como activador educativo para la acción. Sin acción, no hay cambio; sólo el pensamiento (teoría desligada de acción) supone algo incongruente, por ello la necesidad resultante es la de generar cuestiones o encontrar respuestas, es decir, comunicación en todas direcciones; solución o alternativa, pero sin duda: cambio, vida, tiempo y proceso -y en ocasiones, resultados-. En nuestro caso, el punto de partida fue el diálogo. Trabajamos en gran asamblea debatiendo la realidad social, política, educativa, y hasta económica, por la que atraviesa actualmente nuestro país. Desde un pensamiento global, a un pensamiento local, aterrizamos nuestras reflexiones llegando a nuestra cotidianidad y forma de sobrevivir y sobrellevar el presente, tanto, que acabamos atravesando el plano emocional de forma inevitable y lógica. Es en ese momento cuando nos cuestionamos la complejidad del lenguaje, la necesidad de un idioma, un código exento de palabras: puro impacto visual, la acción como comunicación/la acción como emoción:

- ¿Nos hacemos con los lenguajes artísticos contemporáneos para hablar de esto?
- Sí (contesta el grupo sin apenas saber a qué se comprometía).

Manos a la obra: investigamos sobre el Happening, nos enamoramos, diseñamos, practicamos, y sin darnos cuenta nos invade la experiencia artística como proceso dinamizador de los aprendizajes.

Palabras clave: happening, educación, pensamiento crítico-activo, experiencia artística, investigación-acción

.1. INTRODUCCIÓN

1.1. ¿Por qué acercar el Arte Performativo a docentes en formación?

Esta pregunta supondría comenzar la casa por el tejado, pero es sin duda el kit de la cuestión, y es el interrogante que nos acompañará a lo largo de la experiencia que se presenta en la presente investigación. Continuando con el símil, mejor empezar a construir desde los cimientos de esta experiencia: “la corazonada”. En muchas ocasiones, al dar comienzo un nuevo curso, o nuevo cuatrimestre, o asignatura, lo que en ocasiones solemos plantearnos es el hecho de tratar de implementar todos aquellos aspectos y propósitos de mejora que pudieron salir a la luz en la evaluación del alumnado, en las encuestas de satisfacción del alumnado hacia el profesorado, etc., en cambio, lo que verdaderamente empuja el interés por abrir la puerta en ese primer día, poco tiene que ver con eso -sin estar del todo desligado-. Realmente, se trata de enfrentarte a lo que consideramos, es el gran handicap de todo comienzo en la profesión docente: ¿cómo será ese grupo de personas esta vez? ¿qué les interesará, qué les apasionará...? El primer contacto con el alumnado, las primeras miradas, comentarios y las presentaciones que se den, suponen mucho, aportan mucha información y en esos instantes, la corazonada cobra un gran interés en la práctica docente.

Corazonada. (De corazón).

1. f. Impulso espontáneo con que alguien se mueve a ejecutar algo arriesgado y difícil.
2. f. presentimiento.
3. f. coloq. Asadura de una res.

(Real Academia Española)

En base a esa construcción del término, descartamos la corazonada como una acción impulsiva e improvisada -sin base o conocimiento alguno-, sino que implica, según la primera acepción, la conciencia plena del riesgo existente o aparente y, por tanto su aceptación y enfrentamiento. Y en la segunda, presentir supone partir del análisis instantáneo -que no puede darse de otro modo que desde la comparación de lo acontecido en el presente, con respecto a los conocimientos previos adquiridos-, es decir, es una forma de dibujar nuevos pensamientos reflexivos en el presente más inmediato. Bajo este razonamiento, nos planteamos: esa misma corazonada debió sentir Acaso, antes de aparecer en clase con una sandía y un cuchillo -¿qué, si no una corazonada fundamentada, pudo llevarla a comenzar así su clase?

Llegué a clase con la sandía, la puse encima de mi mesa y ya ninguno de los estudiantes pudo despegar su mirada de ese objeto que tan poco tenía que ver con lo que parecía que debíamos hacer. El estupor aumentó cuando saqué el cuchillo con el que pensaba cortarla, y continuó mientras la partía para convertirla en un cuadrado. (Acaso y Megías, 2017, p. 26)

Lo más interesante es cómo la autora explica cuáles eran sus objetivos previos de trabajo, es decir, lo que fundamentaba el porqué de su aparentemente “disparatada” iniciativa, pero el hecho de coger la sandía para llevar un elemento descontextualizado al espacio-aula y así trabajar con la atención y la mirada, con el pensamiento y la generación de preguntas, eso nace sin duda de la intuición y la corazonada, alimento del pensamiento lateral, del pensamiento creativo.

1.2. Investigar en acción desde el pensamiento creativo y el pensamiento crítico.

A continuación se abordará con mayor detalle y profundidad en los siguientes apartados, el pensamiento creativo como motor resolutorio de situaciones, interrogantes y conflictos; así mismo, como trampolín de pensamiento crítico-activo. Desde una metodología basada en la trayectoria de María Acaso descrita y desgranada con gran acierto en su último libro *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación* (2017), el *Art Thinking*, articulará gran parte de la presente experiencia como marco de actuación y de formación, tanto del alumnado, como de las docentes. De este modo, según el pensamiento articulado desde el arte, la práctica docente y la investigación parten de la subjetividad y de lo narrativo para así

[...] relacionar, interpretar y narrar la información que obtenemos como producto de la reflexión en el marco de una investigación cualitativa. De esta manera, la investigación social y artística es un proceso abierto, creativo, deseablemente modificable y flexible, que utiliza una metodología inductiva, que pretende establecer regularidades, sin hacer generalizaciones. (Acaso, recuperado de <http://www.pedagogiasinvisibles.es/>)

En este sentido, la actuación en el aula es acción investigadora en todas direcciones; es entender que “complejizar la experiencia estética pasa, definitivamente, por hacernos muchas preguntas que quizá no tengan respuesta pero que nos embarcan en un proceso de investigación constante sobre la realidad que nos rodea, en una dinámica crítica de reformulación permanente” (Acaso y Megías, 2017, p. 83).

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Sobre la Educación Artístico-plástica en su contemporaneidad y el pensamiento crítico

En el plano de la educación secundaria y bachillerato, Alberto Muñoz (1993), trabaja aplicando cuestiones del arte contemporáneo y de la performance. En su artículo, *Algunas posibilidades del Arte Contemporáneo para la educación artística*, defiende que la

necesidad de incluir el arte contemporáneo en los programas educativos se deriva de la concepción del arte como una fuente fundamental para el conocimiento y la comprensión del mundo y de la actividad y el pensamiento humanos en una determinada época. (p. 1)

Por ello, adueñándonos de su discurso para traerlo al contexto de la formación universitaria -especialmente de la de docentes en formación- consideramos indispensable la práctica e investigación en los lenguajes del arte contemporáneo y concretamente, de la performance.

Muñoz (1993) continúa diciendo:

El planteamiento educativo en cualquier área de conocimiento suele centrarse en dos fines fundamentales: desarrollar la capacidad creadora y el sentido crítico de los alumnos para contribuir a mejorar su formación como personas y como ciudadanos. La educación artística puede facilitar muchos recursos para conseguir estos fines, ya que pretende educar al hombre atendiendo a su doble faceta de productor y consumidor de arte, mediante el desarrollo de sus capacidades crítica y creativa. (p.1)

La relación que establece entre educación, educación artística y ser quien produce o ser quien consume construye la progresión lógica y coherente entre ser artista y ser expectante (término no acuñado que solemos utilizar en la dinámica del aula para referirnos, como adjetivo sustantivado, a la figura del espectador o espectadora -sin sesgos de género- que observa con interés y curiosidad lo que sucede). Esta relación contribuye de forma indudable a la ejercitación de la capacidad crítica o pensamiento crítico, -del que el reconocido pedagogo Paulo Freire (1994) ya nos hablara- y creativo, descrito en profundidad por Acaso y Megías (2017). Así mismo, como “el arte tiene como objetivo las emociones: expresarlas, comunicarlas, experimentarlas, compartirlas, etc. Las emociones relacionadas con el arte son de un tipo particular” (Bisquerra, 2009, p. 173), es imprescindible ligar el uso de los lenguajes contemporáneos de las artes plásticas en los espacio-aula universitarios directamente conectados con la esencia misma del Arte: “único contexto desde donde, y con las mismas armas (el lenguaje visual), se pretende concienciar al espectador de lo que está ocurriendo en el mundo” (Acaso, 2009, p.124). Un mundo entendido como el contexto de historias, de carácter macro o micro; personal o colectivo; íntimo, público o privado... un “mundo” que es contenedor de algo, el sostenedor de circunstancias, situaciones, pensamientos, actos, reacciones, aprendizajes, hallazgos, fantasías, realidades, utopías: mundo en definitiva.

En palabras de Freire (2001):

Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los demás de forma

neutra. No puedo estar en el mundo con los guantes puestos, limitándome a constatar. En mí, la acomodación sólo es un camino para la inserción, que supone decisión, elección, intervención en la realidad. (p. 89)

Nos propone un “estar en el mundo” que sin duda traslada nuestra presencia (en este caso en el aula) a un plano metafísico que no puede quedarse ahí, que ha de conducirnos hacia la experimentación de la realidad, y lo que es más hacia su intervención, esto es, hacia la acción ante lo que nos sugiera ella misma en su esencia. Por eso, la motivación del pensamiento crítico en este estudio no se queda en el plano reflexivo, sino que ha de ir estrechamente vinculada a un impulso activo, a una reacción que mane del pensamiento reflexivo, crítico, auto-crítico, constructivo y vivo, es decir, que derive en la creación y uso necesariamente artístico de un nuevo código o lenguaje - en esta experiencia: la performance-. Freire (1994) además sostiene:

[...] es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores, sobre nuestra capacidad de aprender [...] La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de formación, para ir buscando la razón de ser de las cosas. La formación continua como reflexión crítica de la práctica se apoya en esa dialéctica entre la práctica y la teoría. (p. 116)

En los espacios que el currículo artístico ocupa a lo largo de la Educación reglada, y especialmente en la de quienes serán el relevo generacional en el plano de la docencia, debemos conquistar lo que en esencia pertenece al Arte. Porque, aunque nos encontremos con discursos que puedan alegar que la educación no tiene relación con el hecho de soñar o construir una sociedad mejor, sino que debe ceñirse a la transmisión de contenidos formales, es nuestra responsabilidad como docentes de las Artes Plásticas insistir y generar oportunidades en los que el sueño y la utopía protagonicen y ocupen nuestros espacios y tiempos; sueño y utopía que sean sana locura que asiente el poder de manera ética (Saúl, 2011).

2.2. Performance como agente didáctico en el ámbito universitario de docentes en formación

John Berger (2016), en Modos de ver, nos hace replantearnos los esquemas desde los que construimos nuestra realidad, es decir, desde nuestro entorno; nos sitúa en una posición desde la que cuestionar el lugar que ocupamos porque “Nunca miramos solo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos” (p. 3). Desde este punto de partida, se generan las sinergias en el aula a partir del primer contacto, las miradas y el modo en que nos relacionamos y que constituyen un concepto de

quienes somos (quiénes son esos alumnos y esas alumnas, quién es la profesora, de qué es esta asignatura, qué hace, qué hago, qué hacemos...). Ese modo de “empezar a ver” es el que da la oportunidad y el que genera las circunstancias de aprendizaje más significativo y real; pues son esos encuentros -que intrínsecamente generan preguntas- los que irremediablemente generan, por tanto, pensamiento en busca de respuestas, o lo que es lo mismo, aprendizaje del curriculum educativo, y más aún, del curriculum oculto (Jackson, 1968).

Berger (2016) mantiene: “La vista establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos ese mundo con palabras, pero estas nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él” (p. 2). Y sobre esa idea el encuentro y contacto con el alumnado supone comenzar a generar una relación desde la mirada y la comunicación verbal y no verbal. Cuando el diálogo y el discurso generado comienzan a adquirir matices sensiblemente más profundos, experienciales e incluso trascendentales -o hasta espirituales-, la palabra puede distorsionar ese mundo que sentimos rodeándonos y que no logramos explicar, pero ahí está. Y prosigue el autor:

La naturaleza recíproca de la visión es más fundamental que la del diálogo hablado. Y a menudo el diálogo es un intento de verbalizarlo, un intento de explicar, metafórica o literalmente, cómo “uno ve las cosas”, y de descubrir cómo “las ve el otro. (Berger, 2016, p. 4)

Y en demasiadas ocasiones, esas palabras, no son suficiente, la metáfora es incompleta o queda obsoleta: necesitamos otros idiomas, otros lenguajes.

Entre los lenguajes contemporáneos del arte podemos encontrar performance o happening, instalación, video-arte, arte multimedia y arte sonoro. Nuevos lenguajes, nuevos idiomas con los que experimentar, practicar, jugar, errar, y sobretodo encontrar. El potencial y las posibilidades que estos ofrecen, son en un aula la oportunidad perfecta para empezar de cero cuando no sabemos cómo expresar aquello de lo que nos gustaría hablar, no damos con las palabras o nunca sentimos satisfacción con el discurso generado por no abarcar cuanto necesitamos transmitir. La importancia de esto radica en la generación de diálogos que nazcan de la propia inquietud del grupo-clase, y sobretodo de escuchar; radica también en el debate y el compartir información y es de este modo, como la atención y la pasión dan pie a un fluir en el aprendizaje, a una situación de confianza y de contrato social que permite estructurar relaciones humanas, desde la motivación, porque el cerebro necesita emocionarse para aprender (Gamo, 2016).

De entre los lenguajes mencionados, la performance (happening o arte de acción) ofrece una serie de características que sin duda la hacen no sólo atractiva, sino que facilita los procesos vivenciales (en tiempo, práctica, adquisición de habilidades, coherencia y trascendencia).

Al performance también se le conoce como arte de acción, y tiene como

características principales ser un arte vivo, un arte ligado a la vida cotidiana donde el cuerpo del autor, su presencia física, es fundamental; y donde la experiencia real, corporal, es fuente de comprensión. (Alcázar, 2014, p. 1)

En los matices en los que hasta ahora se han planteado los términos, educación, educación artística, su relación entre ser creadores u expectantes, con respecto al sentido del diálogo y la reflexión hacia un pensamiento crítico y activo frente a nuestro entorno: es la performance un nuevo idioma para el alumnado que posibilita vivencias en primera persona, protagonizar de manera física y tangible en su propio cuerpo nuevos modos de expresión. Es sin duda “pasar del espacio representacional del lienzo al flujo vivo de la presencia” (Alcázar, 2014, p. 2), para ellos y ellas, más que el lienzo, quizá sea pasar de la fotografía para instagram, del selfie o del story, medios representacionales también bidimensionales, adscritos a su contemporaneidad y realidad (aunque, desligados de una intencionalidad artística a priori).

No es menester, en este momento, establecer los antecedentes históricos del arte performativo sino, evidenciar cómo su uso con el alumnado despierta el interés y la implicación del grupo para descubrir en las Artes Plásticas todo el potencial posible para llevar al entorno escolar como futuros y futuras docentes. No obstante, situemos este lenguaje:

En el siglo XX se dio una ruptura epistemológica en la concepción del arte: el objetivo principal del arte dejaba de ser la creación de un objeto y lo importante pasaba a ser la experiencia, la vivencia; se llegó, así, a un arte donde el comportamiento y la actitud desplazaron al objeto. (Alcázar, 2014, p. 2)

Este análisis continúa siendo palpable en la actualidad “No necesitamos más objetos, necesitamos experiencias que conecten a las personas. Yo quiero generar sinergias y campos de acción [...] (Yolanda Domínguez, recuperado de <http://yolandadominguez.com/>) y el alumnado universitario de los Grados en Educación está familiarizado con esta reflexión -aunque sin saberlo de manera consciente, la práctica en clase lo evidencia por sí sola-. Ya no necesitamos de objetos o productos sino que, la vida, supone ser interpretada desde la propia representación puramente experiencial. Llevar, por tanto, la performance al entorno universitario, específicamente al que hasta ahora se ha ido mencionando -el de estudiantes en formación para la docencia-, encuentra su ser en los argumentos que Javier Abad (2007) defiende al decir que: la performance es un recurso educativo que aporta numerosos beneficios (refiriéndose al ámbito escolar, y que extrapolamos al universitario), es de gran utilidad y facilita la comunicación y el trabajo en grupo a través del juego, es decir, “se favorece la participación, la cooperación, la solidaridad, la alteridad y el respeto a través de una metodología integradora” (p. 11). Considerar el juego como una estrategia para hablar y crear ofrece, también para

María Fuset (2013), posibilidades de generar conciencia social renovada gracias a las experiencias sensoriales y la práctica cotidiana; con estos argumentos defiende la performance como una estrategia útil de aprendizaje.

3. OBJETIVOS Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Los objetivos planteados se encuentran en la Programación docente de la Asignatura Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas (tiene lugar en el segundo curso del Grado en Educación Primaria). Estos objetivos son el punto de partida y la base de la experiencia llevada a cabo y adquieren la forma de Competencias que se derivan del marco legal que articula la asignatura en cuestión:

1 Competencias generales y básicas de grado relacionadas con las competencias mínimas del Real Decreto 1393/2007, apartado 3.

1.03 Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;

1.04 Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;

1.06 Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia.

2 Competencias específicas del Grado de Educación Primaria, Orden ECI/3857/2007, apartado 3.

2.04 Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

2.05 Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en el alumnado.

2.10 Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los/las estudiantes.

2.11 Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

4. Competencias específicas de los Módulos didáctico-disciplinares. Orden ECI/3857/2007, apartado 5.

4.5 Enseñanza y aprendizaje de la Educación musical, plástica y visual

The screenshot shows a forum thread with four messages. Each message has a header with the subject 'Re: cuestiones organizativas', a timestamp, and a 'Responder' button. The messages discuss a proposal for a live video broadcast on Facebook before a performance.

Message 1: Re: cuestiones organizativas, domingo, 26 de marzo de 2017, 12:42. Buenos días!!!! Propongo algo como idea, por si resulta interesante para #desApareciendo. Se me ha ocurrido que se podría hacer, entre 3 ó 4 alumnos, vídeos en directo desde Facebook un rato antes de que comience el espectáculo para que así también podamos retransmitir desde fuera de la facultad para posteriormente compartir el vídeo por las redes. ¿Qué os parece?

Message 2: Re: cuestiones organizativas de Rocío Teixeira Jiménez - lunes, 27 de marzo de 2017, 17:47. A mí me encanta!!!! tomad la iniciativa sin que haya que avisar nada; qué buena idea ;)

Message 3: Re: cuestiones organizativas, lunes, 27 de marzo de 2017, 18:35. Quedaría genial Victor!

Message 4: Re: cuestiones organizativas, lunes, 27 de marzo de 2017, 08:30. Creo que aún quedaría especificar el modo en el que abandonamos la escena

Figura 1. - Captura de la interfaz de la Plataforma Campus Virtual de la Universidad de Málaga. Foro para la gestión de información relacionadas con la acción artística.

4.5.01 Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.

4.5.03 Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades artísticas dentro y fuera de la escuela.

Reflexión compartida

En este espacio vamos a compartir nuestras reflexiones,

...¿qué tipo de reflexión?
 Aquella que te surge de lo personal, de tu vida...
 Aquella que te envuelve y te cuestiona tu función o
 Aquella que te redefine y te emociona...

Añadir un nuevo debate para todos los participantes

Debate

Abuso sexual infantil.

Criemos niños que no tengan que recuperarse de su infancia

Conferencia día 24, ¿El sexo femenino es el débil? Los cojones!!!

La violencia deja marcas, no verlas deja feminicidios

24 de noviembre.

Conferencia sobre el Abuso sexual y feminicidio

Conferencia sobre abusos sexuales y feminicidio

Conferencia abuso sexual y feminicidio

No, no es sí.

Abuso sexual infantil y feminicidio.

Reflexión abuso sexual y Feminicidio

Figura 2. Captura de la interfaz de la Plataforma Campus Virtual de la Universidad de Málaga. Foro para compartir reflexiones sobre la asistencia a unas jornadas relevantes para la performance a realizar.

Re: CONCEPTO AMOR | martes, 6 de marzo de 2018, 15:40

Para mí, el amor es un concepto abstracto, un concepto que puedes intentar definir con palabras, pero del cual sólo explicarías una mínima parte. El concepto amor sólo puedes descubrirlo viviéndolo. Hay muchos tipos de amor, incluso más importantes que el de pareja, tales como el que puedes sentir por tu familia o amigos. En el amor se dan momentos fáciles, difíciles, alegres, tristes, ... pero en todos sientes que tienes a alguien apoyándote; y en los momentos más duros, sin necesidad de pedir nada, casi percibas sabes que es cuando más cariño necesitas y están allí para dártelo. El amor no es una mancha comercial, sino un sentimiento de gran confianza, sinceridad, apoyo mutuo, cariño y fidelidad. Es muy bonito cuando llega, pero también muy doloroso cuando se va, y esto es debido a la gran cantidad de sentimientos que genera y a los lazos de unión tan fuertes que se forjan.

Lo bueno del amor es que, al no tener una definición concreta, cada uno puede diseñar su propio concepto de este y vivirlo a su manera.

Enviado email a 55 participantes | Mostrar intervención inicial | Dividir | Borrar | Responder

Re: CONCEPTO AMOR | martes, 6 de marzo de 2018, 16:01

¿Alguna vez has sentido una felicidad plena?
 ¿Alguna vez has sentido tener la ilusión de un niño de 7 años el día de su cumpleaños?
 ¿Alguna vez has sentido la confianza absoluta?, ¿el creer sentirte seguro/a sin importar nada?
 ¿Alguna vez has creído tener cerca a alguien o algo, cuando realmente estabas a miles de km?
 ¿Alguna vez has SENTIDO amor?

Enviado email a 54 participantes | Mostrar intervención inicial | Dividir | Borrar | Responder

Re: CONCEPTO AMOR | martes, 6 de marzo de 2018, 16:24

Definiré el amor como algo sencillamente complicado, como algo sencillamente sincero. Una caricia, un beso, un abrazo, una simple mirada, un apretón de manos, el sentir la necesidad de que esa persona permanezca siempre a tu lado o el sentimiento de felicidad que te pueden llegar a generar. Además, para que exista amor, debe de existir respeto, cariño y confianza, ya que ello hará que con estas personas puedas tener un fuerte sentimiento de amor. En definitiva, es el sentimiento más puro que existe, y que puedes llegar a sentirlo tanto por tu pareja como por tu familia y amigos.

Enviado email a 54 participantes | Mostrar intervención inicial | Dividir | Borrar | Responder

Re: CONCEPTO AMOR | martes, 6 de marzo de 2018, 19:07

Cuando una piensa en el concepto del amor, lo que primeramente se le ocurre es la imagen de una pareja de novios. Esto es una idea errónea que nos han inculcado tanto los medios de comunicación como la sociedad; cuando hablas del amor puede ser relacionado a la familia, a los animales, a objetos ,etc. Es un concepto bastante amplio y personal, por lo que definirlo sería complicado.

Figura 3. Captura de la interfaz de la Plataforma Campus Virtual de la Universidad de Málaga. Foro para compartir reflexiones sobre el concepto del amor.

La información extraída y destacada constituye sin duda el fondo y sustento sobre el que se eleva la fundamentación teórica antes presentada. Sobre estos objetivos que pretende el capacitamiento del alumnado para, no sólo adquirir conocimientos, sino, experimentar situaciones y generar oportunidades que posibiliten una



DesApareciendo

29 de marzo de 2017 · 🌐

Una experiencia única que nunca olvidaré al igual que todos mis compañeros. Creo que aunque muchas de las personas que estaban allí se han quedado con la duda de lo que estábamos haciendo hay algunos otros que sí le estaban encontrando sentido porque se escuchaban en los comentarios que iban haciendo y eso es algo muy grande lograr transmitir lo que queríamos. Un happening muy especial.

Figura 4. Captura de la interfaz de la Plataforma Facebook donde se publicó parte de la documentación gráfica de la acción artística llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Reflexión aportada por una de las alumnas participantes.

formación integral. Una formación que abarque también, y de una forma muy visible, la importancia del desarrollo de aquellas capacidades que les acerquen a la realidad social y educativa desde las Artes Plásticas. Es indispensable plantearlo así para que se generen discursos críticos y reflexivos mediante el trabajo individual y colectivo: cooperativo; que permita descubrir fortalezas y encontrar nuevas capacidades -antes escondidas o desconocidas-.

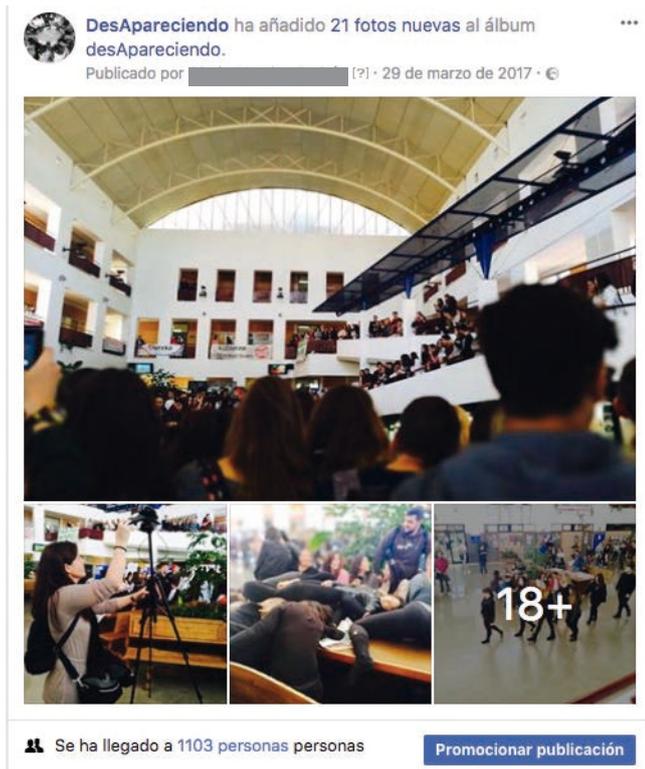


Figura 5. Captura de la interfaz de la Plataforma Facebook donde se publicó parte de la documentación gráfica de la acción artística llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Tuvo un gran alcance mediático.

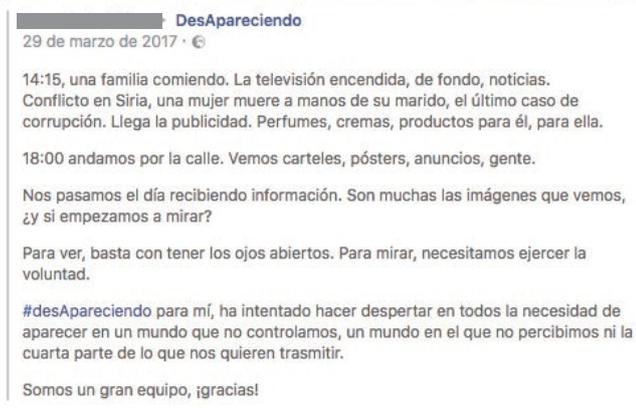


Figura 6. Captura de la interfaz de la Plataforma Facebook donde se publicó parte de la documentación gráfica de la acción artística llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Reflexiones compartidas por el alumnado implicado.

Desgranando las competencias:

1.03, 1.04, 1.06 y 2.04 Se desarrollan desde el uso del debate, el diálogo y el intercambio oral y escrito (en el aula o en el espacio virtual)



Figura 7. Captura de la interfaz de la Plataforma Facebook donde se publicó parte de la documentación gráfica de la acción artística llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Reflexiones compartidas por el alumnado implicado.

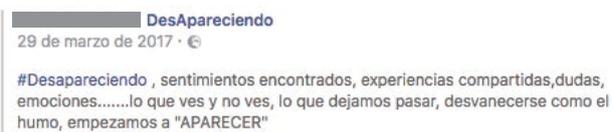


Figura 7. Captura de la interfaz de la Plataforma Facebook muestra de unas de las reflexiones de una alumna participante en la performance.

1.04 Evidenciado en la muestra pública de acciones artísticas, además de en lo acontecido internamente en el grupo-clase.

2.05 Surge en las sesiones de trabajo colaborativo, ensayos, reparto de tareas y responsabilidades. En la acción que se presenta no existe registro visual y se evalúa como algo a mejorar de cara a próximos eventos similares.

2.10 esta competencia se aprecia sobretodo en las evaluaciones y foros sobre la actividad realizada, en encuestas...

2.11 Evidencias claras encontramos en las muestras a través de redes, en los debates, los referentes trabajados...

4.5.01 Apreciable en los trabajos generados en el resto de proyectos de la asignatura y particularmente en las

opiniones y valoraciones del alumnado acerca de la acción artística realizada.

4.5.03 Desarrollada en la documentación trabajada en clase, visitas, referentes y sobretodo en la vivencia experiencial de la performance.

Ya en la fundamentación teórica mencionábamos cómo Abad (2007) y Fuset (2013) se plantean el uso de la performance desde el panorama escolar y, llevado al ámbito universitario, esta experiencia demuestra que la estrategia metodológica es aplicable a otros entornos educativos con grandes resultados, siendo así una estrategia dinamizadora, divertida y potenciadora de oportunidades de aprendizaje en múltiples direcciones, es decir, “Un juego que a la vez es también: pedagogía, proceso, patrimonio, arte y autocreación” (Fuset, 2013, p. 93). La performance se transforma, siendo un lenguaje artístico contemporáneo, en un recurso didáctico, puesto que “El performance se puede entender como un método de investigación corporal, como un abordaje desde el propio cuerpo y con el cuerpo para descubrirse a sí mismo, a los otros y al entorno” (Alcázar, 2014, p. 87) el cual según Gómez (2005) permite construir entre el profesorado y el alumnado la actividad, es decir, en grupo; dando lugar a debates, diferentes emociones e ideas, rechazo o aceptación... mediante el uso de lenguajes variados, como pueden ser, movimientos, sonidos, danza, etc., desarrollando la imaginación y creatividad de sus participantes, además de un espíritu crítico o la liberación de la vergüenza acercándolos al arte contemporáneo. El alumnado se sitúa en roles nuevos, que les son profundamente ajenos como el de artistas y es así como se detonan experiencias de interconexión y relación entre iguales, que, de otra forma, no se darían. Dice Alcázar (2014), “los artistas de performance buscan estrechar la distancia entre el arte y la vida” (p. 3), y así, alumnado y profesorado implicados, estrechan lazos inter-personales y redefinen los límites de los conceptos Arte, Vida, Identidad...

Los pasos a seguir desde el punto de partida de los primeros encuentros y miradas pasan por las presentaciones oportunas, el diálogo natural y sincero y la apertura para airear algún que otro detalle personal (que descubran que la persona que al grupo se dirige, no es únicamente etiquetable como “el profesor” o “la profesora”, sino que se debe humanizar ese primer encuentro), para generar cercanía y entendimiento, en un clima de escucha, humor y confianza: lo que en clase llamamos, el “contrato social”. Este contrato, no escrito pero que de un modo u otro asumimos. Consideramos que, como docentes no sería justo esperar la implicación y participación comprometida del alumnado en nuestras clases si por el contrario, no asumimos un contrato en ambas direcciones que nos exponga y nos comprometa para con el grupo -esto va más allá de eso de... “dar clase”-. “Es así como en el performance la relación entre lo íntimo, lo público y lo privado se disloca y se desquicia, violentando contextos y situaciones” (Alcázar, 2015, p. 129). Podría sonar extraño pero es una oportunidad fugaz que, sí, genera desconcierto, pero produce tantas preguntas que el auto-cuestionamiento despierta la necesidad de

hallar respuestas, de aprender (docente que aprende del alumnado / alumnado que aprende del docente).

La performance permite una estructura del proceso metodológico en sí y desde ese prisma cabe cuestionarse ¿Qué relación tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje con la performance? Para Gómez (2005), la performance está dotada de virtudes pedagógicas como el acercamiento al arte contemporáneo, el desarrollo de la creatividad y de la actitud crítica e incluso la mejora de la socialización del alumnado.

En consonancia con todo ello, Paulo Freire (1994) ya nos haría reflexionar sobre el modo de comprensión de la práctica docente en la que

En la medida en que vamos progresando en el contexto teórico de los grupos de formación, en la comprensión de la práctica y en el descubrimiento de errores y equivocaciones, también vamos ampliando el horizonte del conocimiento científico, sin el cual no nos armamos para superar los errores [...] Esta es la dinámica de pensar la práctica. Es por esto por lo que pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor. (p. 125)

Y como si de un engranaje de reloj se tratase, Freire y Art Thinking, encajan. Este último como metodología, desde la que trabajar por proponer formatos novedosos que propicien contextos de participación desde: los diálogos, el cuerpo, la emoción y la acción. Acción y performance funcionando coherentemente y casi pareciera que Freire (1997) se refiriera al lenguaje artístico al decir «Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón» (p. 18).

Desde este plano metodológico, María Acaso en Pedagogías Invisibles, plataforma web que cobija parte del planteamiento Art Thinking, describe esta estrategia así:

Desde Pedagogías Invisibles entendemos la investigación desde una perspectiva holística, percibimos el mundo a través de las voces de sus habitantes. Intentamos estudiar la realidad en su contexto natural, tal como sucede, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. No pretendemos dar fórmulas mágicas de actuación, porque simplemente no existen, sino reflexionar sobre lo acontecido, en lo no resuelto, y abrir nuevos interrogantes. Todo esto ayudará a fundamentar nuevas decisiones, mejorar y seguir evolucionando. Nuestra manera de investigar es una hibridación entre las llamadas prácticas cualitativas de investigación social y la investigación

basada en las artes. Las prácticas cualitativas buscan el significado de los fenómenos, la palabra personal y el análisis del discurso. La realidad social en la que estamos inmersos es tan compleja que el hecho de querer reducirla a simples cifras resulta irónico. La investigación basada en las artes busca plantear nuevos puntos de vista para analizar un hecho, donde no propone soluciones, sino nuevas cuestiones y otra forma de abordarlo que permita ampliar el análisis y la representación de este.

En la experiencia llevada a cabo, resulta fundamental asumir como nuestro ese mismo punto de partida. Y es así como la situamos, enmarcada en una metodología que es más que eso, “es un producto [...] cuando los artistas estamos inmersos en la creación artística, configuramos y conectamos formas mucho más imaginativas que las utilizadas en el pensamiento disciplinario tradicional empleado en las escuelas” (Acaso y Megías, 2017 p. 17). Pensemos en “artistas” como alumnado y profesorado implicado, capaces de resolver complejidades de forma creativa y activa.

Aprovechar la oportunidad del primer encuentro con el grupo es para el Art thinking uno de esos “momentos cualquiera” y el contenido que se genera en las clases no se mide por la cantidad de formación específica que se facilita sino más bien por posibilitar experiencias que regeneren esquemas mentales:

El Art Thinking no consiste en utilizar más artistas en la clase de arte ni en mezclar los contenidos tradicionalmente considerados como artísticos con, por ejemplo, las matemáticas: se trata de emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema. (Acaso y Megías, 2017, p. 141)

Nos impulsa enormemente la idea que Acaso y Megías (2017) defienden:

Lo que los profesionales que nos dedicamos a la educación debemos aprender de las artes tiene que ver con cuatro elementos clave: un tipo de pensamiento diferente al pensamiento lógico, que visualizaremos bajo la etiqueta general de pensamiento divergente; un tipo de experiencia estética basada en el placer; una re-concepción del estatus de la pedagogía para empezar a entenderla como una producción cultural y una forma de trabajo donde lo proyectual y lo cooperativo trascienden el simulacro pedagógico. (p. 32)

Por último, es indispensable ligar un aspecto más a todos estos matices metodológicos y fundamentacionales: las teorías de la inteligencia y conciencia emocional. Esto es, porque es el resultado de un encuentro directo con las emociones que innegablemente afloran de la experiencia performativa.

La capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y por último, -pero no por ello menos importante- la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (Goleman, 2008, p. 36)

De este modo, facilitar a nuestro alumnado estrategias de autorregulación y conocimiento de sus capacidades emocionales les posiciona en un plano privilegiado -y capacitado- porque “la conciencia emocional es el primer paso para poder pasar a las otras competencias” (Bisquerra, 2009, p. 148).

4. Del plano teórico al espacio práctico

Una vez planteado el marco referencial y las competencias que entran en juego, llega el momento de visibilizar lo acontecido en el espacio-aula.

Se da el primer encuentro, se da la corazonada, se dan las primeras preguntas y los primeros nervios, y una vez estamos ambas partes comprometidos a participar a través de nuestra asignatura en las II Jornadas Clara Peeters interviniendo con una acción performativa como cierre de las mismas... nos ponemos a la faena.

Lo primero es trabajar desde el dialogo y el compartir impresiones. Con el dialogo surgen los intereses, las confesiones, las bromas, y de ahí rescatamos una preocupación, en el caso de aquel grupo, lo fugaz que vivimos, lo rápido que se suceden las noticias en televisión mientras comemos con la familia... y surge un texto representativo con una confesión particular de la docente y matizado por el alumnado:

Sí, esa sensación de estar tranquilamente en casa, sentada a la mesa, comiendo y compartiendo un rato con tu gente, y que al encender el televisor salten imágenes del conflicto en Siria, un anuncio de colonia, un videoclip de Miley Cyrus o la última asesinada a manos de un hombre... que tal y como aparecen, desaparecen... y quedarte en las mismas, ¿sabes a lo que me refiero?

Ese será nuestro punto de partida, cómo transmitir de forma abstracta una sensación abstracta: con nuestra presencia. Sentíamos la necesidad de explicar con palabras cómo sucede que la realidad nos supera, que avanza más rápido de lo que podemos digerirla/reflexionarla/asumirla,

y cómo eso nos anula. Y en ese sentido, supimos aterrizar en una sensación concreta que tratar de representar de forma artística. Problemática: necesitamos hacer algo en que se implique el grupo al completo, necesitamos alejarnos de lenguajes artísticos que requieran de una gran inversión de tiempo para practicar (porque las Jornadas tendrían lugar en un par de semanas próximas, y no habría tiempo de dominar una técnica compleja). Por ello, partimos de los lenguajes contemporáneos, la fotografía, la videocreación, la instalación, el happening... y de todos ellos, se interesaron por este último, que de momento resolvía nuestro primer problema cómodamente (participación de todo el grupo). Con unas nociones básicas de qué es el happening/ arte de acción, o, como le llamaremos, performance, se enamoran. Y en un par de sesiones de trabajo y mediante foros abiertos en la plataforma virtual de la asignatura, nos fuimos poniendo de acuerdo, fuimos buscando referentes, se gestaron un par de ideas y se pusieron en común. Nos quedaba muy poco tiempo para “practicar”, lo cual jugaba a nuestro favor ya que la inmediatez de tener que gestarlo con tanta eficacia y rapidez, y el hecho de tener que ser impulsivos y resolutivos, nos comprometía aún más con este nuevo lenguaje y lo hacía más redondo aún.

Diseñamos la acción: un grupo de aproximadamente 50 personas aparecería vestido de color negro, neutro, serio, sereno y firme. Nos colocaríamos en el hall que es punto de encuentro y sobretodo de paso de la facultad; nos situaríamos ahí por ser espacio no-lugar (Augé, 1993), un lugar de presencias efímeras, en consonancia con las sensaciones fugaces que pretenderíamos representar. Por ello, en todo momento, la coherencia ante cada detalle era crucial al situarnos ocupando el espacio físico (suelo, mesas, bancos...) en un instante y sin previo aviso, comenzamos armónica y sincronizadamente a “derretirnos”, es decir, a caer suavemente al suelo y desplomar nuestros cuerpos por completo. El impacto visual era tal que la aglomeración de público se hizo más que patente, de tal manera, que podíamos oír sus opiniones, sus cuchicheos y tras unos minutos, de nuevo sin previo aviso, como si de un resucitar se tratase, volvíamos a la vida, nos levantábamos suavemente y nos marchábamos del espacio dispersándonos como si fuéramos volátiles, ajenos y efímeros. Llegamos, aparecimos y desaparecimos; eso queríamos, y así se dio nombre a nuestra acción “desApareciendo”. Una acción artística performativa colectiva que pretendía generar la duda y la controversia, permitir el cuestionamiento sin respuestas, generar extrañeza y tensión, como la que sentimos en esos instantes fugaces y que, de un parpadeo, despertamos para volver a nuestra realidad. Se facilitaron en el entorno de la facultad unos folletos con información a modo de “pistas” y se invadieron rincones, pasillos, puertas con pequeños papeles con pinceladas de lo que iba a ocurrir aquel día, creando así una expectación muy emocionante tanto para el público como para el grupo implicado (ANEXO 1 y 2).

Al levantarnos e irnos, regresamos al punto de encuentro, un aula en donde surgió el aplauso y los abrazos, la emoción y la felicidad contagiada (ANEXO 3). Nos dedicamos unos minutos a compartir impresiones y nervios y la

conclusión del grupo era algo así como “vaya manera de dar comienzo a una asignatura”. Acabábamos de poner el listón alto para todos nosotros y nosotras y lo que nos aguardaba la asignatura era más que intrigante. Se sorprendían de haber sido capaces, pero sobretodo, tenían ganas de más, preguntaban qué iba a ser lo próximo y sus miradas y su interés volvieron a despertar nuevas corazonadas. Estamos convencidas de que el trabajo conversacional, los ejercicios con el cuerpo, los juegos y dinámicas, el acercamiento de grandes artistas de la performance -en especial de mujeres- y, sobretodo, los ejercicios de sugestión en los que ejercitábamos la concentración y el viaje mental hacia un pensamiento concreto, han sido estrategias acertadas que contribuían a la formación práctica desde la que pasar de ser estudiantes a ser artistas.

No se trataba de que ese grupo fuera especial en sí, sino de que la experiencia vivida estaba funcionando como potenciador de cambio, de nuevas actitudes y pensamientos y de ganas de querer saber más. Fruto de todo aquello fue el magnífico fluir de la asignatura a lo largo de todo el cuatrimestre que culminó con la muestra de creación plástica y audiovisual del alumnado. En aquella muestra, pudimos disfrutar del trabajo profundo de los pequeños grupos y cómo el producto alcanzado era sin duda alguna producto audiovisual con una fuerte carga performativa así como propuestas de pequeños grupos para realizar happening en aquella jornada en especial.

Es el transcurso de la asignatura -con el detonante de montar una performance en las primeras semanas- el que nos convence de la trascendencia, valor e importancia de trasladar al aula el arte contemporáneo para que los y las futuras docentes sean facilitadores de oportunidades para la reflexión y la acción, para la generación de proyectos artísticos de índole contemporáneo en los espacios escolares y así enriquecer el currículo educativo artístico del alumnado escolar. Descubrir el cuerpo como soporte supuso para ellos una gran novedad, “partiendo de su cuerpo empezaron a reflexionar sobre la identidad del yo” (Alcázar, 2014, p. 6) y más allá de eso, les abrió las puertas a otros modos de expresión en el que de un modo u otro, su presencia, su identidad constituía “el cuerpo como activo componente de la acción social, productor de significados” (Alcázar, 2015, p. 109). Claramente, la estrategia performativa en el aula provoca una regeneración de esquemas mentales, una ruptura con las ideas preconcebidas en el Arte en donde, las artes de acción son el vínculo entre cuerpo, acción y significado (González-Victoria, 2011).

5. Reflexión y conclusiones

Y ahora sí, de nuevo, la pregunta:

¿Por qué acercar el Arte Performativo a docentes en formación?

Porque de esta manera “no hay separación entre lo personal y lo social, lo individual y lo colectivo” (Grosz, 1994 p. 167), constituye el fin primero -y único- del sentido de la

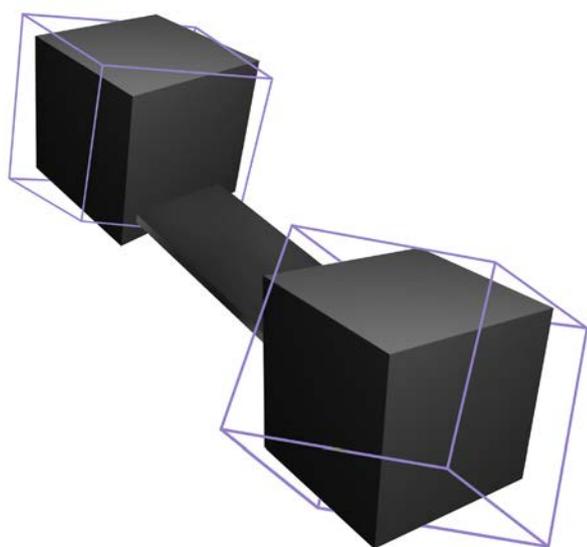
Educación, y especialmente de la Educación Artística en los y las docentes en formación.

Porque es una “aproximación cada vez mayor entre lo que digo y lo que hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo” (Freire, 1997a, p. 93).

Y porque “las artes son herramientas poderosas para favorecer la inclusión social y deben implementarse desde edades tempranas, actuando sobre la base de las personas” (Esaño, Maeso, Villalba y Zoido, 2016, p.4).

No sólo esta experiencia ha enriquecido la práctica docente y el aprendizaje emocional del alumnado sino que ha supuesto un encuentro de frente con las teorías del feminismo. De manera transversal y con una presencia muy visible -como debe ser-, los estudios de género se han hecho presentes poco a poco y sin grandes aspavientos que pudieran impresionar al alumnado más reacio o desconfiado. Si de algo hemos podido disfrutar, es de cómo, el lenguaje plástico del cuerpo como soporte, nos sitúa

por igual a todas las personas; cómo, trabajando desde la interiorización del pensamiento, sentimos un plano de igualdad en donde no caben los sesgos. Y es que, arte de acción y feminismo son inseparables, “desde sus inicios performance y feminismo han establecido una estrecha alianza; se retroalimentan y coinciden en muchos de sus postulados” (Alcázar, 2015 p. 124) y, como bien analizara a lo largo de la historia del arte en especial de la pintura Berger (2016), aunque la presencia de los roles de género sean que “los hombres actúan y las mujeres aparecen. Los hombres miran a las mujeres. Las mujeres se miran a sí mismas siendo miradas” (p. 26), en el arte de acción, las mujeres encontramos un espacio propio en nuestro cuerpo, un lenguaje que hace de la representación de la vida, más que su interpretación, una realidad. Por ello, trabajar el arte performativo te enfrenta de lleno con reflexiones que afectan a nuestro día a día y nuestro convivir, que nos llevan a cuestionar los estereotipos



UN PASILLO Y DOS CUARTOS PROPIOS
CONECTADOS

CREACIONES
PLÁSTICAS Y
AUDIOVISUALES

FAC. EDUCACIÓN
8 de JUNIO de 2017
a las 12:00 horas

ALUMNADO DE
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

- Proyecto de Coordinación entre Áreas -
- Didáctica de la Expresión Plástica y Didáctica de las Ciencias Sociales -

Figura 9. Cartel de la jornada de Creación Plástica y Audiovisual para la muestra de trabajos del alumnado.



Figura 10. Visitando de videocreaciones del grupo implicado en la acción “desApareciendo”. E audiovisual como muestra de acción performativa de uno de los grupos.



Figura 11. VInstante de uno de los happenings llevados a cabo en aquella jornada de cierre de la asignatura Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas.

y a reconstruirlos; así mismo, conocer la trayectoria de artistas de la performance en donde las mujeres tienen una gran presencia hace que nos enriquezcamos en todos los sentidos.

Por otra parte, esta experiencia, con la perspectiva que da el paso de un curso de distancia, la consideramos “experiencia piloto” ya que superó todas nuestras expectativas al tratarse de una aventura en la que nos embarcamos junto al alumnado desde la intuición y la corazonada -como ya se ha explicado-. No obstante, fue tan profunda y especial, trajo consigo tanto aprendizaje que se convirtió en un punto de partida del que replantearnos la práctica docente y comenzar a seguir en ella un hilo conductor a lo largo de las siguientes asignaturas. Actualmente hemos continuado en el primer y segundo cuatrimestre con esta línea de investigación en las asignaturas en las que tenemos asignada docencia. Estas nuevas oportunidades están permitiendo, reiterarnos en lo emocionante que es comenzar desde cero con un grupo dando el pistoletazo de salida mediante la performance, como por el contrario, en otra de las asignaturas, hacerlo absolutamente al revés, como cierre. Y en ambos casos, la experiencia es positiva. En este curso, de nuevo se vuelven a enmarcar las acciones en el contexto de las III Jornadas Clara Peeters. Se ha vuelto a repetir la experiencia logrando grandes y nuevas reacciones, en la misma línea de crecimiento positivo y aplicando mejoras observadas de la primera experiencia. El trabajo con el grupo-clase, junto a la coordinación con el profesorado implicado, fortalecen el sentido y la coherencia de esta estrategia. Por tanto, tiene sentido la continuidad de “desApareciendo”, tienen sentido sus “réplicas”, y está siendo implementada e investigada para dar a esta estrategia didáctica cuerpo fundamental y poder así construir a partir de ella una trayectoria coherente, apasionante, estimulante y enriquecedora, para el alumnado y para nosotras mismas. Fruto de aquella primera performance nace esta investigación, y no sólo eso, nace un proyecto de tesis doctoral que continuará en búsqueda de respuestas a esa pregunta que nos ha ido acompañando a lo largo de la lectura; “el educador que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las acciones educativas” (Freire, 1997a, p. 88).

Aquí está la corazonada, el impulso de sentir que esto tiene sentido y que apenas existen referentes de esta práctica en el ámbito universitario de la formación docente, la que nos empuja y mueve. Decía Alcázar (2015) sobre la poeta y novelista norteamericana Holly Prado (1977):

En 1977 escribió una ponencia sobre el diario y la autobiografía donde destacaba la tensión entre lo público y lo privado; el cuarto íntimo y el escenario. Resumo algunos de los puntos: la importancia de atreverse a tomar riesgos; pasar de ser la mujer que se sobresaleta cuando suena el timbre del teléfono a la mujer que está en el escenario. Arriesgarse implica decir todo y ver que cada pequeño detalle,



Figura 12. Rocío Texeira, docente, coordinadora y participante en la performance “desApareciendo”, en los primeros instantes de la acción artística.

cada amiga, cada comida, cada error y cada hora son valiosos. Hay que atreverse a abrir la puerta que está cerrada y aprender que algunos de los más maravillosos momentos de nuestras vidas emergen al vencer el miedo. (p. 127)

REFERENCIAS

- Abad, J. (2007). Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración. En Díaz, S., Montemayor, S. La educación artística como instrumento de integración intercultural y social (pp. 37- 76). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Acaso, M. (2007). Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Madrid. España. Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación. Barcelona, España. Espasa Libros, S. L. U. Grupo Planeta.
- Alcázar, J. (2014). Performance: un arte del yo. México. Siglo XXI editores.
- Augé, M. (1993). Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona, España. Gedisa.
- Berger, J. (2016). Modos de ver. Tercera Edición. Barcelona, España. Editorial Gustavo Gili.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid, España. Síntesis.
- Escaño, C., Maeso, A., Villalba, S., y Zoido, M. (2016). Educación Artística y Desarrollo Humano: un proyecto de cooperación al desarrollo en India. Arte y Sociedad, Revista Investigación, Nº 10.

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuset, M. (2013). Pedagogía performática y patrimonio artístico. *Educación Artística - Revista de investigación*. Núm. 4, pp. 89-98.
- Gamo, J.R. (2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. *Para El País*. Recuperado de https://elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html (17/1/2018)
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España. Editorial Kairós.
- Gómez, J.R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 115-132.
- González-Victoria, L.M. (2011). Artes de acción: resignificación del cuerpo y el espacio urbano. *Revista nodo*, Nº 10, 55-72.
- Grosz, E. (1994), *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington, EEUU. Indiana University Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York, EEUU. Holt, Rinehart & Row.
- Muñoz, A. (1993). Algunas posibilidades del Arte Contemporáneo para la educación artística. *Aula de Innovación Educativa*, 15, 28-32.
- Prado, H. (1977). Journal writing: Where it can go from where it is. Presentado en la conferencia: *The Diary, The Journal, The Autobiography*.
- Saul, A.M. (2011). *Paulo Freire y la formación de personas educadoras*. España. Denes.

ANEXO I

Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas

21 de marzo de 2017

(DES)APARECIENDO

2º Curso | Grado en Educación Primaria | Facultad de Ciencias de la Educación - UMA

#desApareciendo

"Sí, esa sensación de estar tranquilamente en casa, sentada a la mesa, comiendo y compartiendo un rato con tu gente, y que al encender el televisor salten imágenes del conflicto en Siria, un anuncio de colonia, un videoclip de Miley Cyrus o la última asesinada a manos de un hombre... que tal y como aparecen, desaparecen... y quedarte en las mismas, ¿sabes a lo que me refiero?"

#empoderamiento #audiovisual

UNESCO (2012) manifiesta: "empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz para alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Esto es un derecho básico en un mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones"

#UMA

La Facultad de Ciencias de la Educación facilita al alumnado las oportunidades necesarias para desarrollar las propuestas que persiguen reflexionar, desarrollar, producir y visibilizar mediante los lenguajes actuales de las Artes Plásticas y Visuales.

El "happening" como cuestión.

Aparece un grupo numeroso de personas. Van en orden. Toda su ropa es de color negro. Caminan lento, no cruzan la mirada con nadie. Imponen silencio sin hacer nada más que caminar cuando, de forma extrañamente coreografiada se desvanecen y derriten en mitad del espacio público. Nada más, sólo eso, se levantan lentamente y desaparecen del lugar como líquido que se escurre entre los dedos.

Igual que lo hace la información visual que consumimos diariamente: aparece, se cuele en nuestra retina y al instante, deja de estar delante nuestra. Sin claves, ni moralejas, sin explicaciones que desvelen los porqués de cada producto visual. Es nuestra labor, la del profesorado de Didáctica de las Artes Plásticas, trabajar con el alumnado que conformará el cuerpo docente del futuro cercano, la de trabajar por el análisis crítico y profundo de nuestro entorno y del consumo visual -y sus consecuencias- al que nos exponemos. Y para ello, esta experiencia pretende trabajar por "abandonar la importancia del objeto como centro de los procesos de la educación artística y desplazarlo fuera de la acción" (Acaso, 2015) para ser pura acción que nos auto-cuestione y cuestione a quien observa.



Profesora: Rocio Teixeira Jiménez
Área: Didáctica de las Artes Plásticas

1

ANEXO I

Desarrollo Curricular de las Artes Plásticas

21 de marzo de 2017

**Recursos humanos y logística.**

Es importante dar unidad visual al conjunto de personas que compondrán la acción o *Happening*. Por ello, la premisa es:

- Vestir ropa totalmente negra y lisa.
- En caso de llevar calzado, éste será íntegramente negro (sin ningún detalle de otro color). En caso contrario, sólo se podrá caminar con calcetín o medias tupidas de color negro.

Por otra parte, es crucial la actitud de silencio, calma y seriedad. Para ello, se recomienda pensar en algo que ayude a concentrarse al límite, de tal forma que nada te saque de ese estado. Que las miradas de las personas -tanto de dentro de la acción como de fuera-, no logren distraer, que la risa, el murmullo o las fotografías que se tomen no te alejen de ese estado interior.

Se contará con el apoyo de dos personas encargadas de la documentación de la acción mediante toma de fotografías y video.

Información en directo en redes sociales.

Profesora: Rocio Teixeira Jiménez
Área: Didáctica de las Artes Plásticas

Y, ¿qué ocurre si no lo entienden?

Como acción viva expuesta a la mirada pública, estará sujeta al medio social y a su entramado de redes, por lo que en ellas, en las redes sociales, se abrirá una válvula de escape, siendo así un medio que permita arrojar y sostener información en todas direcciones. En estas plataformas se desencadenará un fluir de videos, imágenes, "twitts", comentarios y "likes" que escaparán de la propia acción para permitir tanto a protagonistas como a observantes una relación de comunicación. A su vez, estos medios facilitan poder ofrecer al público información sobre el contexto y los detonantes, así como los porqués, los cómo o los cuándo que han llevado a este grupo a realizar esta pieza.

*Agradecimientos*

A Laura Triviño Cabrera y Carmen Vaquero Cañestro, que, como coordinadoras de las II Jornadas ¡Empodérate audiovisualmente! que tienen lugar el 27, 28 y 29 de Marzo de 2017 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, nos brindan la oportunidad de poder mostrar esta pieza.

ANEXO II

#desApareciendo

PRÓXIMAMENTE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UMA
- 29 DE MARZO DE 2017 -

#desApareciendo

¿TE LO VAS A PERDER?

- 29 DE MARZO DE 2017 -

ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
DESARROLLO CURRICULAR DE LAS ARTES PLÁSTICAS

#desApareciendo

ALGO ESTÁ PASANDO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UMA
- 29 DE MARZO DE 2017 -

#desApareciendo

#UMA

#empoderamiento

#happening

- 29 DE MARZO DE 2017 -

ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
DESARROLLO CURRICULAR DE LAS ARTES PLÁSTICAS

#desApareciendo

#UMA

#empoderamiento

#happening

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UMA
- 29 DE MARZO DE 2017 -

#desApareciendo

PRÓXIMAMENTE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UMA
- 29 DE MARZO DE 2017 -

#desApareciendo

¿TE LO VAS A PERDER?

- 29 DE MARZO DE 2017 -

ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
DESARROLLO CURRICULAR DE LAS ARTES PLÁSTICAS

#desApareciendo

ALGO ESTÁ PASANDO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UMA
- 29 DE MARZO DE 2017 -

#desApareciendo

#UMA

#empoderamiento

#happening

- 29 DE MARZO DE 2017 -

ALUMNADO DEL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
DESARROLLO CURRICULAR DE LAS ARTES PLÁSTICAS

#desApareciendo

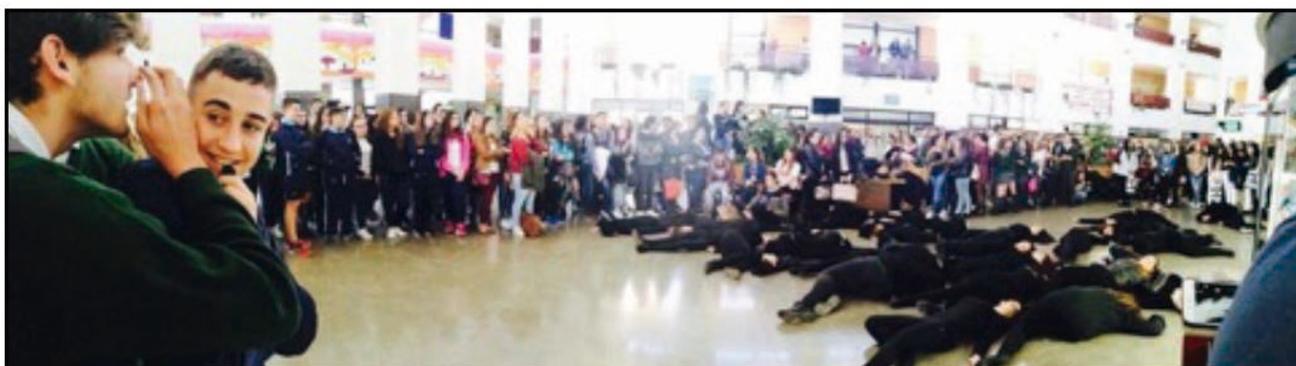
#UMA

#empoderamiento

#happening

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UMA
- 29 DE MARZO DE 2017 -

ANEXO III



ANEXO III



Juventude, cultura e significado: Afinal, onde é que os jovens hoje (mais) aprendem?

Leonardo Charréu

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Lisboa

CIED/CIEBA

lcharreu@eselx.ipl.pt

Nota do autor: Este texto encontra-se escrito segundo as regras da língua portuguesa pré-acordo ortográfico

RESUMO

Pulverizados e envolvidos que estamos (professores alunos e famílias) na chamada Galáxia Internet, (Castells, 2001) temos a consciência, crescente, que a escola terá que se repensar (e com alguma profundidade) se quiser continuar a constituir-se como um lugar de relevo e com significado para os seus usuários. Dados de investigação recente (projeto MUJOAD: Mundos Jovens e Adolescentes) sobre onde mais aprendem os jovens e a importância (quantitativa) que atribuem a esses vários “lugares” de aprendizagem, não demonstram, com clareza, essa ultrapassagem inapelável da instituição escolar pelos chamados novos ambientes de aprendizagem que os estudos de Elzo (2000) demonstraram, ainda que com outros itens optativos. Esta proposta procura levantar um conjunto de questões atinentes a essa problemática, tendo como pano de fundo a educação informal, as configurações híbridas e moventes das chamadas culturas juvenis, bem como o papel das práticas artísticas e visuais contemporâneas.

Palavras chave: Educação informal, Aprendizagem, Culturas Juvenis, Visualidade

Introdução/Enquadramento.

Quando há cerca de década e meia atrás concluímos a investigação doutoral, tivemos a sensação que alguns autores consultados e algumas perspetivas relacionadas com os jovens, as culturas juvenis e os seus lugares de aprendizagem, mereceriam um upgrade futuro e, quiçá, contínuo, dada a importância desse conhecimento para a sociedade, em geral, e para a educação, em particular.

Naturais limitações temporais (o sempre impositivo prazo limite para entrega e defesa da tese) não permitiram um aprofundamento das pontas soltas que tínhamos logo vislumbrado como elementos potenciais para desenvolvimentos futuros.

Um estudo do sociólogo espanhol Javier Elzo (2000) tinha-nos chamado a atenção. Procurava saber qual a importância dada pelos adolescentes e jovens às várias (oito) , instituições, entidades, dispositivos que, formal e informalmente, constituíam os seus “lugares” de aprendizagem daquilo que influenciaria as suas interpretações do mundo (Quadro 1).

Contudo, o instrumento de recolha de dados da equipa de Elzo, aplicado a cerca de 3000 jovens espanhóis, não contemplava então uma boa parte dos ambientes e dispositivos que, de acordo com a maior parte da literatura sobre esse tema, parecem ser cruciais para o entendimento que os jovens hoje fazem do mundo contemporâneo. E muitas vezes têm sido mesmo essenciais para o despoletar de revoluções e movimentos de massa, como o que atravessou há poucos anos quase todo o norte de África e que ficou conhecido como “Primavera Árabe”. Referimo-nos, claro está, às redes sociais da internet, aos blogs e aos mais variados sites onde os jovens hoje passam uma significativa parte do seu tempo diário.

Quadro 1 – Onde dizem para ti as coisas mais importantes no que diz respeito às ideias e interpretações do mundo?

	Média	Género		Franjas etárias		
		M	F	15-17	18-20	21-24
1. Em casa com a família	53	50	56	53	51	55
2. Entre os amigos	47	48	46	44	48	49
3. Nos livros	22	21	23	18	22	25
4. Nos meios de comunicação social	34	33	34	31	35	34
5. Nas escolas (professores)	19	17	20	23	17	16
6. Na igreja (clérigos)	2,7	2,6	2,8	3,9	2,0	2,3
7. Noutros lugares	0,6	0,6	0,7	0,1	0,6	1,1
8. Em nenhum sítio.	2,6	3,0	2,2	1,9	2,7	3,1
Não sabe/Não responde	1,1	1,4	0,7	1,6	0,6	1,0
Totais	3.853	1.966	1.887	1.188	1.162	1.503

Adaptado de Elzo, 2000, p.170 (a partir de Elzo et. al. Jóvenes Españoles 1999. Fundación Santa Maria. Madrid: Editorial S.M.). Respostas em percentagens, segundo sexo e idade. A soma de respostas é superior a 100% em cada coluna porque os jovens podiam dar tantas as respostas e indicar tantos espaços quantos quisessem.

Dado não existirem à data da pesquisa liderada por Elzo, as redes sociais, os blogs e sites da internet e considerando o seu peso no quotidiano dos jovens, com números médios de utilizadores que ultrapassam várias vezes o número de habitantes de qualquer país médio europeu (Quadro 3), e até mesmo do próprio continente em termos globais, concebemos o projeto MUJOAD (Mundos Jovens e adolescentes) financiado pelo Instituto Politécnico de Lisboa (Programa de financiamento I&D2017) e efetuamos uma atualização do nosso instrumento de recolha de dados, acrescentando mais essas entidades e dispositivos do mundo digital ao universo de “lugares” onde os jovens podem aprender e subtrair elementos para entendimento e compreensão do mundo que lhes tocou viver. Sendo assim, o nosso instrumento de recolha de dados (Quadro 2) associou mais alguns itens ao questionário utilizado por Elzo, a saber: “a internet (blogs, sites)” e “as redes sociais na internet” procuravam colmatar essa necessidade de entender qual o papel atual da internet nas imagens e interpretações que os jovens constroem da contemporaneidade. Foram igualmente associados mais três itens ao questionário: “a arte (incluindo a pintura, a literatura, poesia, dança...)” e os “museus, centros de cultura de arte”, assim como “clubes e associações culturais e desportivas, coletivos...” como lugares complementares (ou principais?) de aprendizagem das coisas do mundo numa perspectiva de educação informal.

Fizemos também uma atualização da pergunta de investigação, tornada mais simples (julgamos) que passou a ser: Onde achas que aprendes as coisas mais relevantes para a tua vida?

Quisemos evitar a simples hierarquização dos 12 itens por parte dos respondentes da amostra. Bom, admitamos que talvez fosse para não nos confrontarmos com algum hipotético posicionamento ainda mais negativo da instituição escolar formal, nessa hierarquia. Recordemos que na investigação espanhola acima referida, a escola ocupava a 5ª posição (!) como lugar de aprendizagem das coisas do mundo mais significativas para os jovens. Optamos então por conceber, para cada item de resposta, uma pontuação, numa escala de 1 a 5 (do “nada importante” até “muito importante”) que julgamos dar-nos posteriormente uma maior flexibilidade interpretativa, aproveitando

inclusive a clareza e simplicidade da informação visual expressa em colunas (Figuras 1, 2, 3...)

Quadro 2 – (12) Lugares, entidades e dispositivos que integram o questionário de pesquisa MUJOAD como possibilidades de resposta, pontuada de 1 a 5 (do nada importante a muito importante) à pergunta de pesquisa: Onde achas que aprendes as coisas mais relevantes para a tua vida?

	Nos livros (incluindo livros técnicos e literatura)
	Na igreja/religião/sacerdotes
	Na escola/instituto/universidade/ (com as disciplinas e com os professores)
	Na família
	Na comunicação social (TV, Rádio, revistas...)
	Com o grupo de amigos
	Nas redes sociais
	Na internet (outros sites)
	Com a arte (englobando as artes visuais, as artes cénicas, o cinema, a música, etc.)
	Em clubes e associações culturais e desportivas, coletivos...
	Nos museus e/ ou outras instituições culturais
	Noutros lugares (Quais?) _____

Resolvemos recorrer aos formulários do docs. Google para concebermos um questionário como instrumento de recolha de dados, com os 12 itens expostos no Quadro 2 que foi alojado em https://docs.google.com/forms/d/1kVY3b59a2mf5utXl6UfKFUs5GpOdfav0_HPs6C6KvHs/edit. Este questionário, para preencher online, foi enviado para mailings lists de alunos de várias turmas da Escola Superior de Educação de Lisboa e para várias escolas do ensino básico e secundário.

Quadro 3- Principais redes sociais activas na internet em inícios de 2018

Nome	Data do lançamento/Local/País	Fundador(es)	Número de utilizadores aprox.
LinkedIn	5 de maio de 2003, Santa Mónica, EUA	Reid Hoffman, Allan Blue, Konstantin Guericke, Eric Ly, Jean-Luc Vailant	467 milhões Dados de 2017(*)
MySpace	Agosto e 2003, Los Angeles, EUA	Tom Anderson, Chris Dewolfe	50,6 milhões Dados de 2017
Orkut	19 (24?) de janeiro de 2004, EUA Desativada em 30 setembro de 2014	Orkut Büyükkökten	500 milhões Em 2014
Facebook	4 de fevereiro de 2004, Cambridge, MA, EUA	Mark Zuckerberg Eduardo Saverin Andrew McCollum Dustin Moskovitz Chris Hughes	908 milhões (**)
Flickr	Fevereiro de 2004, Vancouver, Canada	Cal Henderson, Ludicorp (empresa)	116 milhões Dados de 2016
Twitter	15 de julho de 2006, EUA	Jack Dorsey, Evan Williams, Biz Stone e Noah Glass	284 milhões Dados de 2015
Google+	28 de junho de 2011, EUA	Google (empresa)	400 milhões

(*) Fonte <https://pt.linkedin.com/pulse/estat%C3%ADsticas-que-não-sabia-sobre-linkedin-2017-pedro-caramaz>

(**) Fonte <https://www.tecmundo.com.br/redes-sociais/33036-a-historia-das-redes-sociais-como-tudo-comecou.htm>

A mudança e a inversão comportamental e geracional dos atores sociais e pedagógicos: A “juventização” da sociedade

Um dos factores que torna os adolescentes e os jovens, num sentido mais lato, um grupo humano tão particular e tão importante para o estudo das sociedades atuais, é o facto de hoje se terem constituído como uma das franjas sociais com mais peso em termos económicos (se bem que, tendencialmente, quase sempre vistos sob a perspetiva do consumo). A adolescência e a juventude passou, portanto, a despertar mais atenção quando passou a ocupar um lugar de destaque no mundo contemporâneo, sobretudo a partir do momento em que se converteu num claro objectivo económico, como sustenta uma série de autores dos finais dos anos 90 e 2000 (Sauvagnat e Villerbu, 1992; Barbero, 1997 e Klein, 2002).

Segundo Huerre, Pagan-Reymond e Reymond, (2000, p.245), citando dados de 1995 do relatório CREDOC, a faixa dos 15-24 anos, só em França, representavam um poder de compra avaliado aproximadamente em 218 biliões de francos, qualquer coisa como 3 270 milhões de Euros numa conversão atual. A faixa dos 18-24 anos gastavam nessa altura, em média, cerca de 406 Euros mensais em divertimentos e outros prazeres diversos e 84% daqueles na faixa etária dos 15-24 já tinham conta bancária própria, havendo uma espécie de “bancaização” da juventude.

De sublinhar também que, a partir da sociologia, tem havido uma tendência, destacada por Jesus Barbero, (1997, p.475), para uma observação do fenómeno adolescente unicamente focado sob o ponto de vista da rebeldia, da delinquência e da inadaptação social. Tal visão, sem dúvida estreita, senão mesmo algo míope, dá como resultado a “criminalização do status social dos adolescentes”. Infelizmente, este estigma, altamente preconceituoso, só revela que a maioria dos agentes sociais e culturais estão de facto pouco interessados nas transformações, nas provas e nas angústias enfrentadas hoje pelos adolescentes e pelos jovens

Na realidade, é o próprio cinismo político, a omnipresente violência e agressividade que caracterizam as sociedades (adultas!) democráticas contemporâneas que se reflectem nos comportamentos dos jovens. Culpabilizá-los tout court significa bater no espelho que temos à

nossa frente, sem atendermos à nossa realidade que, essencialmente, é o que está lá reflectida. Até à crença insidiosa de que os adolescentes estão perdendo os seus valores vai, portanto, um pequeno passo. Na verdade, esta crença demonstra a incapacidade e a incompreensão de muitos sobre um facto: são os valores e não os adolescentes que estão a mudar. Ora esta constatação, por incomodativa que se torna, tem levado a que seja mais cómodo camuflá-la no comportamento adolescente desviante, do que tomá-la como polo para uma reflexão sobre o modo como construir novos paradigmas social e culturalmente mais edificantes e mais emancipatórios.

Ao nível dos processos de socialização dos adolescentes e jovens, sobressai um outro paradoxo sobre o qual importa refletir: o do desajustamento entre culturas prescritivas que se dirigem a eles, que são quase todas as culturas escolares, e as culturas performativas crescentemente por eles vividas (Pais, 2000).

Sob o ponto de vista social, ocorre na contemporaneidade uma mudança bastante significativa e que por vezes parece escapar inclusive a um certo senso comum que ainda se julga inamovível: uma boa parte dos pais e das famílias já não podem fornecer ao adolescente os modelos, as satisfações e, até mesmo, os prazeres (“brinquedos”, viagens, férias...) que até então tinham podido, com mais ou menos dificuldade, proporcionar (Braconnier e Marcelli, 2000, p.xxi). Outrora o modelo perfeito era o modelo adulto e os jovens mostravam curiosidade em conhecer e em se apropriarem desse modelo. Actualmente, o modelo de êxito tornou-se o dos jovens e a sociedade adulta está curiosa e ávida de se apropriar deste suposto modelo. Pelos finais dos anos 90 já muitos investigadores (Lopes, 1996; Braconnier e Marcelli, 2000); sublinhavam esta verdadeira reviravolta de perspectiva ocorrida entre os anos sessenta e as décadas próximas da viragem do século e as que entraram mesmo já pelo novo século: o grupo dos mais velhos começou a tomar como modelo o grupo dos mais novos. Basta ver a constituição dos públicos dos grandes festivais de música (autêntica indústria cultural contemporânea) e apercebermo-nos do número significativo de... cabelos grisalhos, exatamente vestidos (e comportando-se) como os jovens de uma ou duas gerações atrás.

A sociedade, ela própria parece ter-se tornado adolescente na imaturidade e na incerteza com que se manifesta perante os problemas para os quais já não encontra solução (Tessier, 2000). Esta curiosa ideia de retorno metafórico da sociedade à adolescência também é referida pelo professor José Machado Pais (1997, p. 113 e130) num processo que designa por “juventização da sociedade” e por Hargreaves, Earl e Ryan (1998), segundo os quais a incerteza e a imprevisibilidade para onde foi atirada a vida social, política e económica, fizeram com que as próprias sociedades se vissem também condenadas a experimentar uma espécie de adolescência.

Para muitos adolescentes, “a explicação do entusiasmo e a dor que lhes produz o facto de crescerem radica-se no facto de terem muito menos confiança naquilo para onde se dirigem do que naquilo que deixam para trás” (Hargreaves, Earl e Ryan, 1998, p.13). Então, talvez seja mais indicado falar de “adolescentes da transição de século” na medida em que, como refere Tessier (2000, p.14) as variáveis sócio-históricas que pesam sobre os indivíduos fazem com que os jovens nascidos por meados dos anos 80 sejam muito diferentes da geração de Maio de 68, inspirada pelas utopias revolucionárias (“imaginação ao poder”, “é proibido proibir” etc.). Esta geração de adolescentes, era fruto dos anos de crise económica, dos perigos da sida, do enfraquecimento dos valores políticos e das incertezas generalizadas geradas pela pós-modernidade.

Estes adolescentes dos finais do século XX, início do século XXI, segundo alguns autores, (Pinto, 1999, p.12; Tessier, 2000, p.12) pareciam encontrar-se num lugar que se podia considerar como uma espécie de terra de ninguém social, “um universo de irresponsabilidade provisória que os situava socialmente fora de jogo”(Bourdieu, 1984, p.145). Já Rassial, (1996, p.14) declarava que “em direito, o adolescente não conta”, situação também referenciada por Hargreaves, Earl e Ryan, (1998, p.32-33).

Fala-se efetivamente pouco de adolescência nos ambientes e cenários de discussão política e social, muito marcados pelos discursos ligados a temas adultos do trabalho, das doenças da civilização, da mobilidade social, etc. Fala-se, efetivamente, muito menos do que se deveria, a não ser, claro, quando acontecem as tragédias da mais extrema violência, como os massacres ocorridos em escolas

norte-americanas (e também já nalgumas europeias) perpetrados por adolescentes.

No entanto, alguns autores como Postman (1982), Winn (1977) ou Finkelkraut (1988) citados por Pinto (1999) contestam que nas sociedades modernas e pós-modernas os jovens (crianças e adolescentes) tenham carecido de mais voz e atenção. Pelo contrário, como Sampaio (1994), Elzo (2000) e Braconnier e Marcelli (2000), também sublinham, os jovens parecem mesmo condicionar a vida quotidiana a níveis que atuam já na identidade adulta que, como vimos atrás, se adolescentiza de uma forma preocupante. A este respeito tece Daniel Sampaio um comentário bastante crítico :

Tenho para mim que muitos pais atuais, na ânsia de evitarem os conflitos com os filhos, acabam por ceder a tudo e muitas vezes apagam a sua própria maneira de ser, tornando-se iguais aos seus descendentes. É penoso vermos alguns pais imitando os filhos na maneira de falar e de vestir, nos seus tempos livres e nas suas ideias como se os adultos, ao rejeitarem os valores dos seus pais (avós dos adolescentes) preferissem tomar os filhos como referência, invertendo deste modo o sentido habitual da identificação (filhos-pais) (Sampaio, 1994, 245).

Esta troca de papéis também é referenciada por Pinto (1999), segundo o qual as jovens gerações adquiriram já um real poder de influência e se tornaram num foco de investimento e de atenção tais que, frequentemente, “se converteram numa espécie de tiranos relativamente aos adultos”. Segundo este ponto de vista, “os adultos teriam abdicado do seu papel de elemento referencial e determinante, para a passarem a uma posição de subordinados, quando não de marionetas” (Pinto, 1999, p.12).

Javier Elzo também partilha desta visão, segundo a qual os pais contemporâneos dão demasiado mimo aos jovens. Partindo de uma posição jurídica e simultaneamente metafórica, sustenta que:

os filhos cresceram num quadro de meros sujeitos de direitos. Os pais, enquanto tal,

vêm-se como meros sujeitos de deveres para com os seus filhos. Os filhos tanto de serem olhados, estudados, analisados, e protegidos acabaram por se situar no pedestal em que nós, os adultos, lhes erguemos. Um pedestal de base estreita, pouco sólida, pedestal alto, muito alto de onde olham mais para baixo do que para o horizonte, vendo os seus pais temerosos, fazendo-lhes perguntas, dando-lhes recomendações para que não caiem (Elzo, 2000, p.212)

O adolescente contemporâneo tem então necessidade de se afastar dos pais, mesmo quando à partida se trata de uma distância que é mais simbólica do que física (Braconnier e Marcelli, 2000). Na verdade, continuam a viver na casa dos seus pais, ao que parece até cada vez mais tarde (Anatrella, 1988, Tessier, 2000 e Braconnier e Marcelli, 2000) e a depender economicamente dos seus progenitores, o que nos países do sul da Europa tem sido acentuado por alguns estudos que apontam ainda para os efeitos da profunda crise económica longe de estar debelada.

Por outro lado, a considerar, temos ainda uma espécie de desordem cultural que, afectando a adolescência contemporânea, cataliza e impulsiona o mercado que, como já destacamos atrás, é “a única força que parece ser capaz de saber como hegemonizar vantajosamente a construção imaginária da juventude” (Barbero, 1997, p.475).

Existem hoje, segundo diversos autores, de áreas das ciências humanas diversificadas, uma mudança de paradigma que estamos a experimentar.

Margaret Mead (1955 e 1971) questionou, a partir da antropologia, o papel do futuro na edificação dos projetos de vida, em particular, do projeto de vida dos jovens. Então, para construir uma cultura na qual o passado possa ser visto de forma útil e não como referência contrariante, devemos “resituar” o futuro colocando-o na nossa vizinhança corrente, de modo a que possa constituir-se como algo de que precisemos (para nossa assistência e proteção) se conseguirmos que ele possa facilmente emergir até à nossa existência quotidiana (Barbero, 1997). Esta dicotomia passado-presente serve a Margaret Mead

para definir três tipos de culturas (citada por Barbero, 1997, p. 476 e Braconnier e Marcelli, 2000, p.43):

- A cultura pós-figurativa, em que os jovens são instruídos pelos pais e pelos mais velhos. A sua essência reside num estilo de vida imutável e inextinguível;
- A cultura co-figurativa em que os adultos e os jovens fazem a sua aprendizagem com os seus pares. Estes providenciam aos jovens modelos de comportamento social que lhes permitem modificar as suas relações com os seus pais;
- A cultura pré-figurativa, que se caracteriza essencialmente pelo facto do adulto aprender também com o jovem. Esta nova cultura ter-se-á iniciado por volta dos anos 60. O jovem substitui definitivamente (?) os pais pelos pares, no processo de aprendizagem.

Vivemos, portanto, numa desafiante cultura pré-figurativa. Aliás, em relação a muitas das competências vitais numa sociedade como a nossa (como a manipulação das novas tecnologias da informação e comunicação) os conhecimentos dos filhos, quer infantes, quer adolescentes, ultrapassam claramente o dos pais (Ferronha, 2001 e Pinto, 2000; CNE, 2017), impedidos estes de aceder a uma auto-formação, quer devido à estagnação de muitos dos seus locais de trabalho, quer devido à precariedade e ao stress profissional (exigência produtiva, precariedade de emprego, tempos demorados do percurso casa-local de trabalho, etc.) existente hoje no mundo do trabalho. A maioria dos pais são, efectivamente, dependentes das competências dos seus filhos, invertendo-se então o que até às décadas intermédias do século passado ocorria.

Esta cultura pré-figurativa estabelece-se a partir uma ruptura geracional sem paralelo na história e Mead identifica uma mudança que está na génese do processo que leva à emergência deste tipo de cultura. Destaca o aparecimento de uma comunidade global na qual as pessoas de muitas e variadas culturas tradicionais “migram pelo tempo” tornando-se emigrantes que chegam a uma nova era (uns movidos pelas condições de vida depauperadas dos seus países natais, outros chegam como refugiados,

e outros ainda como exilados). Em comum, têm o facto de partilharem a mesma falta de modelos para fazerem face ao futuro. “Este é apenas insinuado pelas histórias de ficção científica nas quais os jovens procuram situar as suas experiências espelhadas por habitantes de um mundo cuja heterogeneidade complexa já não pode sequer ser revelada pela natureza acessível do mundo impresso” (Barbero, 1997, p.476).

Então, a juventude já não depende dos adultos em questões de educação, pelo contrário, como habitantes do novo mundo tecno-cultural (bem caracterizado por Kerckhove, 1997) onde a vida se manifesta principalmente no écran (Mirzoeff, 2001) tomam esse mundo de assalto para explorarem novas dimensões existenciais jamais experimentadas anteriormente.

Assim, de acordo com Mead, os adolescentes da contemporaneidade não são uma mera esperança do futuro, antes pelo contrário, representam o ponto de emergência de uma nova cultura que, de certo modo, tanto rompe com as formas culturais baseadas na sabedoria e na memória das gerações mais velhas, como rompe com os referentes que ligavam os padrões de comportamento dos jovens aos dos seus pais, os quais, por sua vez, com algumas variações e adaptações, já os tinham recebido dos seus avós. Esta deslocação cultural é caracterizada por Mead como uma ruptura que coloca obstáculos não só à compreensão dos adolescentes, como também dificulta uma consciencialização para urgência de se procurarem pontos de contacto para fazer face a uma situação de não-comunicação que tende a agudizar-se em muitos casos e em relação à qual é preciso dar uma resposta educativa eficaz.

Sob o ponto de vista educacional, mais do que despejar dinheiro em cima do sistema, que é primeira ação de uma política mais ou menos descuidada que é costume ter-se, é preciso uma mudança de mentalidades que passa, segundo vozes autorizadas do meio educacional (Goodson, 1992; Fullan e Hargreaves, 1991, Hernández, 2007, 2012) por mudar os professores e mudar os professores implica mudar as pessoas e esse é obviamente um processo lento. Significaria também que as novas estratégias de ensino deveriam pôr-se em prática a um ritmo determinado e com a flexibilidade suficiente de modo a que os professores pudessem adoptá-las e adaptar-se a elas com comodidade.

Seria injusto e pouco realista e inútil esperar que os professores mudem também espetacularmente a sua forma de ensinar e que para além disso, o façam num curto espaço de tempo. Mas já é mais justo, realista, e provavelmente, demonstrará ser mais efetivo, esperar que se comprometam a procurar uma contínua melhoria entre a sua comunidade de colegas e que sejam capazes de experimentar novas estratégias de ensino como parte desse compromisso. Ao tratar de melhorar as estratégias de ensino normalmente inclinamo-nos para a «conversão», quando fazê-lo para a «extensão» seria um objectivo muito mais prático e mais produtivo” (Hargreaves, Earl e Ryan, 1998, p.250).

Não se trata portanto de nos convertermos mas sim de nos expandirmos e isso passa por adoptarmos culturas profissionais mais colaborativas e abandonarmos, nós professores, a cultura individualista que ainda continua a ser uma imagem de marca da profissão docente.

Um novo paradigma visual e digital na conformação de uma ideia de mundo

Parece ser aceite pela comunidade científica que a cultura está a transitar de uma modalidade escrita para uma modalidade visual, dentro de um mundo de grande complexidade tecnológica. Esta evidência leva as novas tecnologias e aquilo que chamamos anteriormente “dispositivos” (sites, blogs, redes sociais etc.) a colocarem questões importantes para as relações entre professores e estudantes, entre o quotidiano escolar e o quotidiano familiar, entre este último e o mundo que se estende para fora da escola. Frente ao fascínio por este imaginário de alta tecnologia o velho discurso escolar oferece, na opinião de Hargreaves, Earl e Ryan, (1998), pouca competência. Por isso, julgamos então haver razão para afirmarmos que as forças de mudança tenderão a dissolver as fronteiras entre escola e comunidade como também já sugeria Elkind (1993) nos inícios dos anos 90.

Meyrowitz (1992 e 1995), por sua vez, desenvolve uma linha de análise que se diferencia da de Mead ao

considerar que, desde o século XVII até meados do século XX, os adultos sempre criaram os seus espaços intelectuais e comunicacionais que não foram partilhados com as crianças. Desta forma, todas as imagens que as crianças tiveram dos adultos foram filtradas e isso verificou-se especialmente nas imagens e ideias construídas que se expressaram nos livros infantis.

Todavia, na última metade do século XX esta separação de mundos (adulto e infanto-juvenil) tendeu a dissolver-se cada vez mais, em larga medida devido ao fenómeno televisivo (que veio a transformar a forma como a imagem é concebida) e o modo e o timing como nos chega até casa. Segundo Meyrowitz (1995), o que é revolucionário na televisão é a forma como permite aos jovens tornarem-se “testemunhas contínuas” do mundo dos adultos, (Mueller, 1998, p.137) desmantelando a separação arduamente elaborada ao longo do tempo entre a esfera adulta e a esfera infanto-juvenil. Segundo alguns dados (Barbero, 1997, citando os de Meyrowitz (1995) 70% dos jovens preferem ver programas concebidos para adultos. Ainda segundo este último autor, uma das vantagens da televisão é que esta não exige um código de acesso complexo, enquanto o livro concebe as suas formas de controlo por detrás da complexidade dos temas e do vocabulário.

Assim, enquanto os livros, em particular o livros escolares, falam de um mundo de lendas e de heróis, a televisão por seu lado expõe continuamente a hipocrisia e a mentira, a corrupção e a violência que circunscrevem a vida adulta corrente. E já não surgem só sob o plano da ficção, os noticiários televisivos, apresentados no chamado horário nobre, estão plenos de exemplos. A falta de habilidade para resolver os conflitos trazidos pela televisão e as relações que instiga entre os mundos adulto e juvenil reconfigura radicalmente as relações entre os adolescentes e os adultos. O corolário também é a queda (ou a anulação) da autoridade parental (Lopes, 1996, p.36-37), abalada igualmente pelo enfraquecimento (e, por vezes, até mesmo pela destruição) da tradicional estrutura patriarcal familiar, que ocorre, segundo muitos, devido às novas relações de trabalho e aos novos estilos de vida que proporcionam.

A televisão (segundo Barbero, 1997, apoiando-se em Meyrowitz, 1995) “interfere na hierarquia do processo de aprendizagem e deslocando as sequências de aprendizagem

desloca as fronteiras entre razão e imaginação, ciência e informação, trabalho e divertimento”.

Portanto, ser adolescente num cenário de mudança social e cultural, é estar submerso por uma espécie de “desordem cultural” (termo que já utilizámos atrás) que emerge, por um lado, a partir do enfraquecimento da família como unidade básica de controlo social, por outro, a partir de uma percepção descentrada, caótica e, por vezes, errónea, do quotidiano contemporâneo, em grande medida veiculada pelos mass media e pelas suas estratégias de controlo, explícitas ou dissimuladas.

Então, o que é novo na juventude contemporânea e o que tem uma presença bastante forte na sensibilidade adolescente é a percepção desconcertante e intensa que têm da profunda reorganização e (nova) socialização em curso dos modelos que lhes deveriam servir de guia (Barbero, 1997). Numa altura em que os modelos dos próprios pais também já não lhes podem servir de referência e numa altura em que (como vimos no Quadro 12) e nos resultados parciais do projeto MUJOAD, a escola já não se constitui como o único espaço legítimo de aprendizagem e o livro já não é visto como o elemento emblemático da cultura, foi pois uma adolescência à deriva aquela que atravessou a transição de século. Isto não significa, como veremos a seguir, que a adolescência esteja a passar ao lado dos grandes fenómenos que caracterizam indelevelmente os tempos que se adivinham. Pelo contrário, a sua aceitação (e a aceitação da sua voz) como parceiros nos vários processos de decisão social é um imperativo do qual uma sociedade que projecte e se projecte para os jovens, jamais poderá olvidar.

Como são, o que fazem os jovens? Uma (primeira) cultura de prosumers digitais

Parece-nos hoje evidente que faz mais sentido falar em microculturas juvenis, acentuando a pluralização e diversidade de interesses, posturas e afinidades entre os jovens, do que falar numa suposta cultura juvenil homogeneizada onde, por hipótese, poderíamos encaixar todos os jovens e respetivos mundos por onde movem. Como sustenta Vitor Ferreira:

as microculturas juvenis de hoje não configuram um “nós” do mesmo modo que propunham as tradicionais teorias

subculturais, onde a acção dos membros das “subculturas” surgia em relação e em função da colectividade. A fragmentação intrincada e reticular das sociabilidades microculturais contemporâneas não permite identificar uma unidade de “grupo”, um nós associativo de que se é membro, mas nós sociativos conexos, fundados em relações concretas com outros pessoalizados, que se estabelecem temporariamente com base em afinidades e afectividades electivas. Destes “nós” os jovens não exigem semelhança mas, sobretudo, reconhecimento da sua diferença, fractalmente partilhada em termos de identificações, experiências e relações sociais. (Ferreira, 2008, p.99).

E acreditamos que é para conseguir esse reconhecimento o que determina boa parte da produção cultural juvenil veiculada pela internet onde, cada vez mais, ele é ao mesmo tempo, não só consumidor, como produtor dos mais variados conteúdos.

Se existe particularidade que hoje é fruto da idiossincrasia da nossa época, da qual somos curiosas e interessadas testemunhas, pensamos que a mais acentuada, quando se trata de circunscrever uma noção de adolescente, ou de jovem, tem a ver com o conceito de prosumer. Este neologismo é um termo de origem anglo-saxónico cunhado em 1980 (no livro *A Terceira Vaga*) por Alvin Toffler. Integra as primeiras letras de producer (pro) e de consumer (sumer). O termo aparece como no título de um dos capítulos mais interessantes (o “Advento dos Prosumidores”, na tradução brasileira).

Este autor foi bastante premonitório quando, ainda nos anos 80, bem antes do surgimento da internet, sustentou que:

muitos dos mesmos dispositivos electrónicos que usaremos em casa para fazer trabalho remunerado também tornarão possível produzir mercadorias ou serviços para o nosso próprio uso. Neste sistema o prosumidor, que dominou as sociedades da Primeira Onda, será trazido

de volta ao centro da acção económica, mas numa Terceira Onda, com base na tecnologia (Toffler, 1980, p. 275).

Este termo prosumer talvez mais amado em algumas áreas do conhecimento, do que noutras, parece pois assentar que nem uma luva a uma caracterização genérica da juventude contemporânea, quer no que diz respeito ao modo de estar/comunicar com mundo usando as novas tecnologias digitais, quer no que diz respeito à sua acção cultural.

Se os jovens que serviram de amostra à investigação de Javier Elzo há quase duas décadas atrás, eram mais consumidores do que produtores, a emergência da internet e das redes sociais tornaram banal esta dupla acção por parte daqueles que frequentam este mundo onde hoje qualquer coisa para existir tem que ter existência digital. Incluindo as ideias políticas. Um mundo virtual para onde já emigrou, inclusive, os meios tradicionais de comunicação social, como as mais importantes cadeias de televisão, jornais e revistas.

Se para expressar, ou produzir cultura, os jovens de há duas décadas atrás tinham que vencer certas limitações materiais e de oportunidade (ter uma boa guitarra eléctrica Gibson e uma garagem para ensaiar, e então almejar produzir música nalgum festival para grupos emergentes, ter um curador que apostasse no trabalho artístico e o expusesse numa galeria tradicional, etc.) a crescente digitalização dos artefactos culturais e a concomitante expansão da internet, bem como do software que nela circula, uma boa parte freeware, vieram a criar um conjunto de oportunidades extraordinárias não só para aceder, crescentemente, a um número considerável de bens materiais e imateriais, como também para produzir (praticamente sem custos ou a custos muito reduzidos) e difundir a uma escala global, uma variedade de produtos onde cabe, virtualmente, o mundo todo (arte incluída). A audiência é agora, virtualmente, o mundo todo e já não se circunscreve apenas ao bairro, à praça, à cidade ou ao país.

Como bem refere Tapscott e Williams (2007), citados por Saad e Raposo (2017, p.126-127) assistimos na contemporaneidade a uma mudança de paradigma que coloca o prosumer como ator central e os jovens, na sua grande maioria, já emigraram identitariamente para esta

nova função, ou modo de ser e estar. Os jovens consomem e concebem para o espaço cibernético global, ainda que seja justo dizê-lo a maioria destas produções seja de qualidade, no mínimo, duvidosa. Basta ver as postagens boçais (os textos e as fotos de opíparas refeições...) e frequentemente idiotas (acidentes, aselhices etc.) colocados das redes sociais mais populares. Também é certo que a qualidade de muitos websites e blogs que se assumem como educacionais tem vindo a aumentar. Não deixa de ser curioso que, no ponto atual da recolha de dados, do projeto MUJOAD, os blogs e os websites (Figura 2) parecem ter mais importância do que as redes sociais (Figura 1). Apenas 5 respondentes da amostra respondeu que as redes sociais eram muito importantes, apresentando este gráfico valores relativamente medianos situados no ponto intermédio da escala (3)

Nas redes sociais da internet (facebook, twitter, instagram etc.)

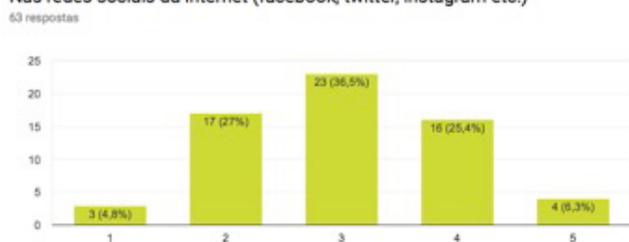


Figura 1: Gráfico da pontuação do perfil de respostas do 1 (“Nada importante”) até ao 5 (“Muito importante”) à opção “Nas redes sociais da internet” da pergunta de Investigação: Onde achas que aprendes as coisas mais relevantes para a tua vida?

Na internet (blogs, sites, etc.)

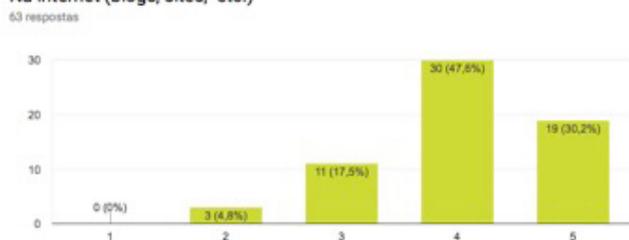


Figura 2: Gráfico da pontuação do perfil de respostas de 1 (“Nada Importante”) a 5 (“Muito importante”) à opção “Na Internet” da pergunta e Investigação: Onde achas que aprendes as coisas mais relevantes para a tua vida?

Fazendo maioritariamente parte destes consumidores, os jovens querem um papel verdadeiro no desenvolvimento dos bens reais, ou virtuais, que a internet sistematicamente coloca à disposição (uma boa parte deles, à venda) por intermédio dos seus inúmeros canais, também estes em contínua expansão. Este relativo poder sobre a produção/consumo é agora feita na rede, de acordo com regras e fins próprios que, no fundo, favorecem-nos mais do que os prejudicam. (Saad e Raposo, 2017). E talvez seja esta uma das principais características que fazem diferir qualitativamente os jovens de hoje daqueles dos anos 90 e inícios dos anos 2000. Se bem que, muitas destas características já as vemos na anterior geração de jovens, algumas, porém, são novas e intrínsecas da contemporaneidade.

Quadro 4 – Características gerais dos *prosumers*

1. Criam o seu próprio estilo de vida
2. Não se deixam prender por estereótipos
3. Fazem escolhas inteligentes
4. Abraçam a mudança e inovação
5. Vivem o aqui e agora
6. Estão conectados e interagem
7. Valorizam-se
8. Escolhem o Design
9. Preocupam-se com a saúde
10. Valorizam o que funciona
11. São árbitros das marcas
12. Querem saber como fazer

Fonte: Bório, 2014, p.55 (adaptação a partir de Fonseca et. al., 2008, p.9)

Já ninguém dúvida que vivemos claramente hoje numa sociedade já definitivamente informacional, que de forma sistemática estimula a participação dos atores da rede, que de acordo com investigadores recentes (Saad e Raposo, 2017, p.123-124) caracteriza-se também por ter comportamentos colaborativos. Já atrás nos referimos a esses comportamentos colaborativos quando mencionamos a importância das redes na disseminação das ideias libertárias da chamada “primavera árabe” que varreu há uns anos atrás todo o norte de África e reconfigurou para o bem (e para o mal) os regimes políticos desses países. São estes comportamentos que constroem a famosa “inteligência coletiva” de Levy “distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta numa mobilização efetiva das competências” na qual “ninguém sabe de tudo e todos sabem alguma coisa” (Levy, 1998, p.28-29). Ora, vemos aqui profundas implicações educacionais, sobretudo se nos

posicionarmos num espaço que vulgarmente se designa por educação informal. É comum hoje em dia aceder-se a blogs específicos ou às redes sociais para buscar ajuda para resolver pequenos imbróglis, não só de natureza informática, mas também as relacionadas com um sem número de temas e assuntos, que tendem a crescer. São os chamados vídeos tutoriais, alguns extraordinariamente bem realizados e que dispensam em absoluto a existência de um professor formal. Alguns competem vantajosamente com os métodos de ensino tradicional, associando recursos multimédia, com som, imagens de grande plano, esquemas de imagens sequenciais, que se podem repetir, uma e outra vez consecutiva, o número de vezes que o usuário quiser (ora, sabemos como os professores não gostam de repetir-se em aula formal!), podendo ainda fazer-se print screens dos momentos ou esquemas chave de um qualquer tutorial sobre qualquer coisa.

Vivemos então uma cultura extremamente participativa que, com a disponibilização de ferramentas digitais “amigas do usuário” tende crescentemente a eliminar obstáculos e, em resultado dessa facilidade, os jovens começam a tentar coisas novas na internet e são, cada vez, mais produtoras de conteúdo, (Saad e Raposo, 2014). Nestes processos de produção de conteúdo, o privado e o público vão-se interpenetrando, e nalguns casos, produtos que começam como produtos privados, acabam, pelo seu sucesso no espaço cibernético, por se comercializar e virar mercadoria ou serviço de valor acrescentado. Experimentamos atualmente modelos híbridos de circulação da informação em que as redes sociais competem com as grandes cadeias de televisão, chegando muitas vezes a ganhar a estas na antecipação da notícia que, antes da chegada das equipas profissionais televisivas, é captada por um qualquer telemóvel anónimo e colocada em tempo real no ar.

É evidente que, como sustentam alguns autores (Jenkins, Green e Ford, 2014) existem forças, tanto de cima para baixo (os grandes interesses económicos, as implicações éticas e de ordenamento jurídico, etc.) quanto de baixo para cima (os interesses de pequenas minorias, de agremiações e coletivos, etc.) que determinam como um material é partilhado pelas culturas e entre elas. O que parece já não haver dúvidas é que essa partilha se faz de maneira cada vez mais “participativa” e através de uma

vasta variedade de ferramentas de comunicação online (Quadro 3) que facilita essa partilha informal e instantânea.

Uma análise preliminar dos dados da investigação

O projeto MUJOAD, que despoleta este texto, procura contribuir, ainda que numa escala pequena exploratória, para o conhecimento das atuais culturas juvenis. Procurou saber onde constroem os jovens as suas noções/visões de mundo e qual o lugar da instituição escolar nesse processo. Assim com também procura saber que papel têm os outros “lugares” e dispositivos da chamada educação informal nesse processo. Como vimos atrás, é sabido que, no mundo contemporâneo, as práticas culturais juvenis experimentam profundas mudanças. Os objetivos do projecto seria retirar ilações que, desde o plano educacional e social, pudessem conduzir a práticas educativas renovadas, tendo em vista um diálogo que é urgente e necessário manter com os adolescentes e os jovens em geral, sob pena dos atuais processos de ensino, e as bases em que assentam, se tornarem obsoletos para uma juventude que, definitivamente, já não se configura dentro dos mesmos ditames da juventude de há vinte ou trinta anos atrás.

Da caracterização da amostra dos respondentes, ainda que muito diminuta para ser totalmente fiável, saltamos à vista dois factos importantíssimos: por um lado, a galopante feminização da educação (74,6%) que está confirmado por números muito semelhantes apresentando noutras investigações, por outro lado, o autêntico desastre demográfico que vive atualmente o nosso país (Figuras 5 e 6) expressos pelo número de irmãos de cada respondente (o somatório dos que não têm irmãos com os que apenas têm 1 irmão ronda os 74%) e a constituição dos respetivos agregados familiares.

1. Situação atual

63 respostas

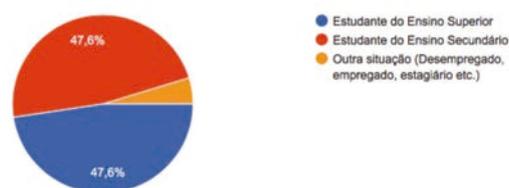


Figura 3: Universo dos respondentes

2. Género

63 respostas

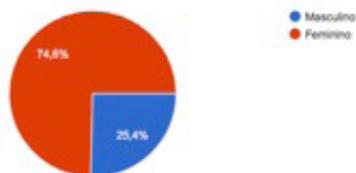


Figura 4: Caracterização da amostra por género

8. Número de irmãos

63 respostas

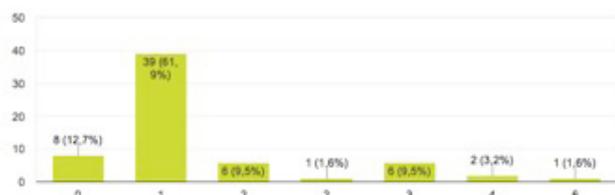


Figura 5: Número de irmãos do respondente

9. Nº de elementos que compõem agregado familiar

63 respostas

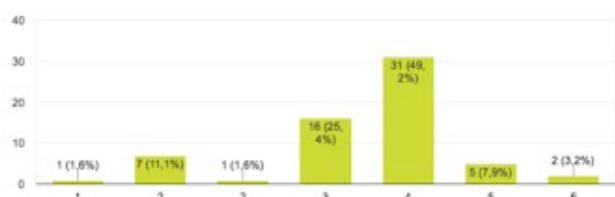


Figura 6: Composição dos agregados familiares

Como já atrás dissemos, definimos uma plataforma quantitativo-qualitativo de pesquisa, utilizando um questionário de preenchimento online (docs.google) com 12 opções de resposta (Cfr. Quadro 2) à pergunta de investigação: Onde achas que aprendes as coisas mais relevantes para a tua vida?

Nos livros

63 respostas

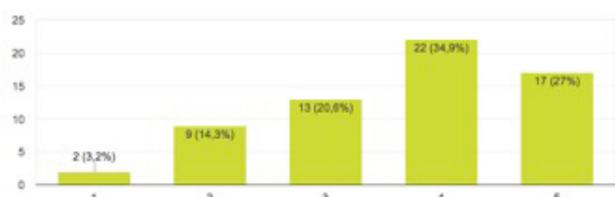


Figura 7: Gráfico da pontuação de 1 (“Nada importante”) a 5 (“Muito importante”) sobre o papel dos livros na aprendizagem das coisas mais relevantes para a vida dos jovens

No que respeita à opção “Nos livros”, da pergunta de investigação, os dados parecem mostrar, com agrado, que pelo menos, mais de metade dos jovens que responderam ao inquérito consideram os livros com muito importantes como ferramentas/dispositivos de aprendizagem das coisas importantes para as suas vidas.

Estes dados parecem contrariar os da investigação de Elzo (Quadro1) em que os livros apenas surgiam debilmente em 4º lugar como contributos para a construção das suas visões de mundo. Estes dados contrariam também a percepção que muitos professores tem dos alunos, em geral, no que respeita à leitura. Por conseguinte, poderiam merecer uma atenção futura para outros desdobramentos da pesquisa.

Na igreja (com os sacerdotes e clérigos)

63 respostas

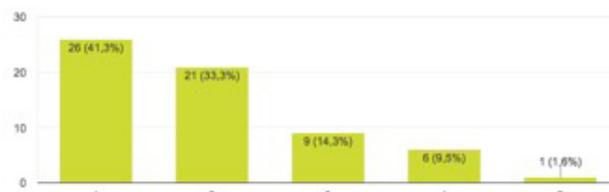


Figura 8: Gráfico da pontuação de 1 (“Nada importante”) a 5 (“Muito importante”) do papel da igreja para a aprendizagem das coisas que os jovens consideram mais relevantes para as suas vidas.

Quanto à opção “Na igreja” os dados estão de acordo com a crescente laicização da sociedade portuguesa, exemplificado também com dados referentes a outras dimensões (numero de casamentos religiosos, baptismos etc.) que têm vindo a demonstrar globalmente a perda de influência da igreja no seio da sociedade. São também números claros que exemplificam o atual divórcio dos jovens com a igreja e com a religião, em termos globais, e da dificuldade ou incapacidade desta instituição de atrair os jovens para os seus dogmas, práticas e princípios.

Na escola/instituto/universidade/ (com as disciplinas e com os professores)

63 respostas

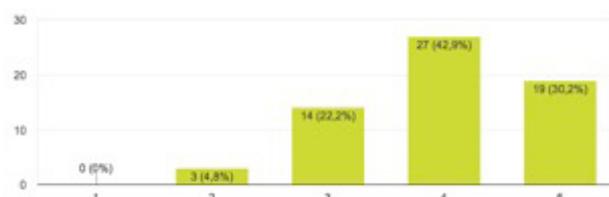


Figura 9: Gráfico da pontuação de 1 (“Nada importante”) a 5 (“Muito importante”) do papel das instituições formais de ensino como lugares de aprendizagem das coisas mais importantes para a vida dos jovens.

Pois este foi mais um dado que nos surpreendeu e que nos obrigou, inclusive, a reescrever o resumo deste texto, elaborado numa altura em que ainda não tínhamos estes dados disponíveis. Tínhamos elaborado o resumo da proposta baseados em dados antigos (Elzo, 2000). E ficamos com a percepção que a instituição escolar estava a ser ultrapassada por outros lugares de aprendizagem informal e que a resposta a esta opção do nosso instrumento de recolha de dados iria demonstrar isso precisamente. Mas tal não aconteceu. Pelo menos em relação à escola. Mais de 73 % dos jovens (considerando o somatório dos pontos 4 e 5 mais à direita da escala “muito importante”) consideram a instituição escolar como lugar muito importante para a aprendizagem das coisas mais relevantes para as suas vidas. Para quem, como nós, ensina e (ainda) acredita na educação e na sua capacidade transformadora, são dados “felizes” e ao mesmo tempo esperançosos para a escola e revelam que essa ideia de caos frequentemente lançado para o espaço mediático, sobre a incapacidade da instituição escolar se adaptar a estas microcultura juvenis, que já vimos serem tão diversificadas, são manifestamente exageradas. Em suma, a escola é uma lugar importante para os jovens, ainda que muitos não gostam de lá estar. Mas para perceber os seus reais motivos precisaríamos de uma outra investigação.

Na família
63 respostas

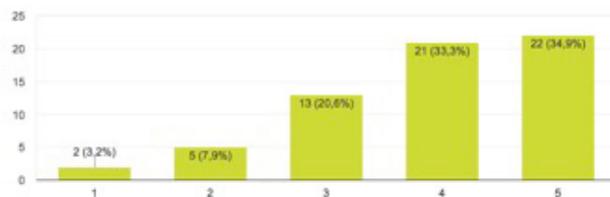


Figura 10: Gráfico da pontuação de 1 (“Nada importante”) a 5 (“Muito importante”) do papel da família como lugar de aprendizagem das coisas mais relevantes para a vidas dos jovens.

Com o grupo de amigos
63 respostas

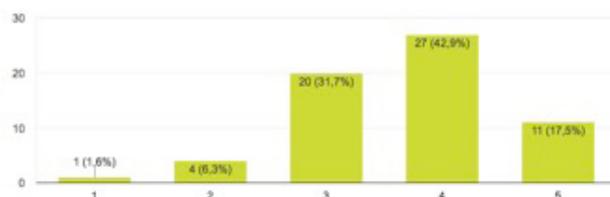


Figura 11: Gráfico da pontuação de 1 (“Nada importante”) a 5 (“Muito importante”) do papel do grupo de amigos (pares) como elementos para a aprendizagem das coisas mais relevantes para a vidas dos jovens.

Associamos as opções “Na família” e “Com o grupos de amigos” para uma interpretação dos dados que têm a ver com as interações humanas dos jovens respondentes e no que elas contribuem para a sua construção de significado do mundo que os rodeia e que consideram relevante. Ainda que se possam aproximar de dados mais gerais que têm a ver com uma caracterização geral da juventude, na sua relação com as respetivas famílias e amigos (que ainda está por contrastar/confirmar) parecem estar em consonância com uma determinada matriz mediterrânica de funcionamento das sociedades do sul da Europa. Os dados contrariam também algumas vozes catastrofistas que procuram, de forma que sempre nos pareceu um pouco forçada, caracterizar a juventude contemporânea como uma franja autónoma e cada vez mais afastada do seio familiar. Os jovens continuam ainda a ver as famílias (68,2% n no somatório da escala final, 4 e 5 - do “Muito importante”) e, particularmente, o grupo de amigos (60,4%, no somatório da escala final, 4 e 5 - do “Muito importante”) como parceiros relevantes para a forma como aprendem e entendem o mundo.

Em clubes e associações culturais e desportivas, coletivos...
63 respostas

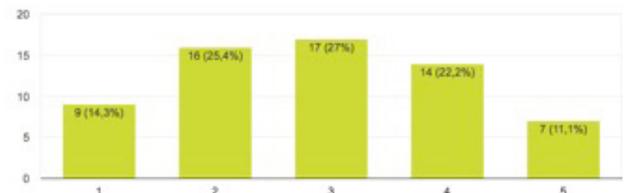


Figura 12: Gráfico da pontuação de 1 (“nada importante”) a 5 (“muito importante”) do papel dos clubes e associações culturais

Quanto ao papel dos clubes, associações e coletivos como lugares de aprendizagem para os jovens contemporâneos, os dados revelam uma distribuição em curva ascendente até ao ponto intermédio da escala e, depois, descendente até à metade mais pontuada. Dados que são graficamente muito semelhantes aos obtidos na opção “Nas redes sociais da internet” (Figura 1). Tal coincidência poderia levar-nos a afirmar que a juventude contemporânea olha de forma indistinta para as redes sociais reais e para as virtuais como lugares de construção de significado. Acreditamos que também aqui poderíamos num futuro próximo investigar esta relação de coincidência.

Ainda assim, do ponto intermédio da escala (3) até ao ponto mais à direita (5) dos dados do gráfico da Figura

12, temos um somatório de 60,4% o que revela que uma substantiva maioria dos jovens atribuem às associações e agremiações um papel importante. Acreditamos que os chamados coletivos (de artistas, ou os que estão ligados a interesses comuns, onde despontam os musicais, entre outros) despontam do total de clubes e associações como lugares de construção de sentido. Mais democráticos e mais informais, o seu papel precisaria de ser melhor estudado e será uma das pontas que a investigação deixará em aberto para projectos de desdobramento futuros.

Em museus/ centros de cultura e de arte

63 respostas

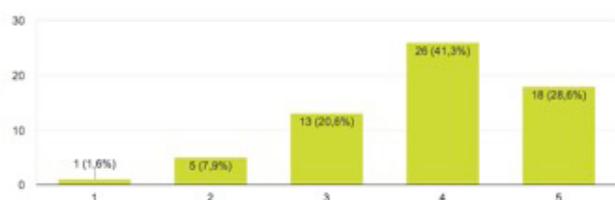


Figura 13: Gráfico da pontuação de 1 (“nada importante”) a 5 (“muito importante”) do papel dos Museus e Centros de Cultura e Arte, como lugares para a aprendizagem das coisas mais relevantes para a vidas dos jovens. e desportivas e coletivos, como lugares para a aprendizagem das coisas mais relevantes para a vidas dos jovens.

Com a arte (incluindo literatura, poesia música, teatro, dança...)

63 respostas

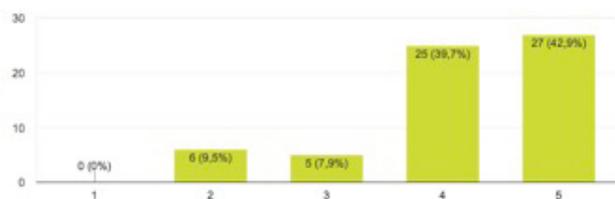


Figura 14: Gráfico da pontuação de 1 (“Nada importante”) a 5 (“Muito importante”) do papel da arte (entendida num sentido alargado a outras expressões) para a aprendizagem das coisas mais relevantes para a vidas dos jovens.

Juntamos duas das opções de resposta relacionadas com a arte e com os espaços de exibição/mostra de arte para parte final deste texto. Na nossa dupla função, enquanto investigadores, mas também enquanto educadores ligados directa ou indirectamente ao ensino artístico, ou áreas conexas, vemos uma espécie de efeito de espelho nestas duas opções de resposta altamente pontuadas no limite da escala “Muito importante”. Apraz-nos registar que obtemos os números mais expressivos do nosso instrumento de recolha de dados, na opção respeitante à arte, como

fenómeno, ou produto cultural, capaz de ajudar os jovens a encontrar respostas que dêem sentido às suas vidas. 82,6% correspondem ao somatório dos pontos (4 e 5) mais à direita na escala. São dos números mais relevantes dos nossos dados. Juntamente com os dados do gráfico respeitante à família, é o único que se encontra, graficamente, sempre em ascendente até ao limite da escala.

Quanto às opções “Na internet” e “Nas redes sociais” do nosso instrumento de recolha de dados, resolvemos abordá-las anteriormente num dos pontos deste texto denominado “Como são, o que fazem os jovens? Uma (primeira) cultura de prosumers digitais”. Era neste apartado que fazia sentido interpretar os gráficos dos dados relativos a essas opções.

No que respeita à opção “Noutros lugares”, sendo de resposta optativa, apenas teve cinco respostas do total da amostra respondente. Todas elas curiosas, a saber, os respondentes consideraram “Bibliotecas”; “Museus e Exposições”, “Escola de Música”, “Na sociedade, com os idosos” e, até, uma exótica e misteriosa “Wildlife”, como outras possibilidades de construção de significado por parte dos jovens respondentes. Se algumas destas opções extra são pouco distintas de algumas das opções obrigatórias da resposta à pergunta de investigação, outras, como a que olha para os idosos como agentes educacionais informais, mereceriam também outros desdobramentos em pesquisas futuras. Necessariamente, obrigar-nos-ia a confrontar o referencial teórico (que foi, basicamente, a “velha” teoria de Margaret Mead) com autores mais contemporâneos, e a projectar um instrumento de recolha de dados que conseguisse articular as dimensões inter-geracionais, que julgamos estarem socialmente ainda escondidas, ou pouco reveladas, na aprendizagem informal dos jovens.

(In)conclusões

A investigação procura basicamente perceber como são “quem ensinamos”. Estes jovens, ao mesmo tão estudados pelo mundo académico (em particular no âmbito da sociologia e psicologia) e, ao mesmo tempo, tão ignorados pelas estruturas de poder. Elas normalmente assobiam para o lado, no que respeita aos números preocupantes de desemprego juvenil e para a ausência de soluções concretas para o futuro destes jovens. Sobretudo, quando vivemos numa sociedade que tende, em regra, mais a olhar para

os indicadores económicos, do que para as necessidades que afectam quem está mais a montante do fluxograma cronológico dos usuários do sistema.

Por outro lado, procuramos saber como se comportam os jovens nesta tecno-cultura híbrida e de contornos extraordinariamente moventes, que circunscreve este tempo que nos tocou viver. Em particular, quisemos saber preliminarmente como consideram um conjunto de itens (as 12 opções) de resposta a uma pergunta de investigação que buscava perceber que entidades, dispositivos e fenómenos (alguns pertencentes à educação formal, outros à informal) são mais influentes como conformadores de significado na vida dos jovens.

Surpreendeu-nos alguns dados. Nomeadamente, os respeitantes ao papel da escola e dos livros, como entidades e dispositivos onde (ainda) podem aprender as coisas mais relevantes para as suas vidas. Sobretudo quando entramos na investigação influenciados pelos os dados de uma pesquisa anterior que nos inspirou (Elzo, 2000) onde, quer a escola, quer os livros, pareciam encontrar-se numa curva descendente no que respeita às suas prioridades para encontrar/relevar lugares de aprendizagem de coisas importantes para as visões de entendimento do mundo por parte dos jovens.

Salvaguardando a exiguidade da nossa amostra, com poucos respondentes, que afectam a fiabilidade dos dados, o que recolhemos contraria um pouco os dados da investigação da equipa coordenada por Javier Elzo. Os nossos jovens parecem ainda valorizam a escola e os livros.

Valorizam ainda mais a arte e os museus e centros culturais como elementos geradores de significado, atingindo-se, com estas opções, os números mais expressivos, como comprovam os gráficos das Figuras 13 e 14.

Precisaremos de ampliar um pouco o número de respondentes para podermos ter mais certeza sobre as interpretações que fizemos destas 4 opções de resposta à nossa pergunta de investigação que, enquanto arte educadores, nos dizem muito. A escola, os livros, a arte e os museus (e centros de arte e cultura) possuem um papel de grande relevância na vida dos jovens. É certo que muitos destes jovens que compõem a nossa amostra são estudantes de áreas artísticas ou conexas, o que também

acreditarmos influenciar a geração dos dados. No entanto, acreditamos na existência de denominadores comuns nesta miríade de microculturas juvenis que povoam o tecido social, também em si, crescentemente, diversificado. E entre esses denominadores comuns encontram-se as artes (no seu sentido mais lato) como fenómenos conformadores de sentido para a vida. Não só dos jovens, mas também das nossas próprias vidas, enredados que estamos nesta dupla teia de investigadores e docentes.

E este é o melhor mote para uma futura continuidade da pesquisa. Porque os tempos mudam e, quer os jovens, quer nós próprios, mudamos com eles.

Referências:

- Anatrella, T. (1988). *Interminables adolescences: les 12-30 ans*. Paris: Cerf-Cujas.
- Barbero, J.M. (1997). Teenagers as social agents. *Peace Review*, 9, (4), 475-480.
- Bório, P. (2014). *Prosumer: o novo protagonista da comunicação*. Tese de mestrado policopiada. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.
- Bourdieu, P. (1984). *La jeunesse n'est qu'un mot*. In, Bourdieu, P. *Questions de Sociologie*, (pp.143-154). Paris: Minuit.
- Braconnier, A. ; Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- CNE (2017) *Aprendizagem, TIC e redes digitais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A. et al. (2013) *A emergência da concepção do prosumer na era da informação digital*. Disponível em < http://ccvap.futuro.usp.br/noticiasfiles/25.06.2013_TextoColetivo_Prosumer.pdf> Acesso em 02/01/2018.
- Elkind, D. (1993). *School and family in the post-modern world*. *Phi Delta Kappan*, 77(1), 8-14.
- Elzo, J. (2000). *El silencio de los adolescentes: Lo que no cuentan a sus padres*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Ferreira, V.S. (2008). *Ondas, cenas e microculturas juvenis*, Plural, *Revista do programa de pós-graduação em sociologia da USP*, 15, 99-128.

- Ferronha, A. (2001) Linguagem audiovisual: Pedagogia com a imagem, pedagogia da imagem. Mafra: Elo Publicidade Artes gráficas Lda.
- Finkelkraut, A. (1988). A derrota do Pensamento. Lisboa: D. Quixote.
- Fonseca, M.J. (2008). Tendências sobre as comunidades virtuais da perspectiva dos prosumers. RAE Eletrônica, 7(2), nº jul.dez. Disponível em http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S1676-56482008000200008.pdf. Acesso em 12/03/2018.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). What's Worth Fighting For in Your School. Toronto: Ontario Public School Teacher's Federation.
- Goodson, I. (1992). Sponsoring the teachers voice. In Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds.) Understanding Teacher Development. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Hargreaves, A.; Earl, L. e Ryan, J. (1998). Una Educación para el Cambio: Reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2012). A cultura visual como estratégia que possibilita aprender a partir de estabelecer relaciones. Instrumento, 14 (2), 196-207.
- Hernández, F.(2007) Catadores de Cultura Visual. Porto Alegre: Editora. Mediação.
- Huerre, P.; Pagan-Reymond, M. e Reymond, J-M. (2000). A adolescência não existe, História das atribuições de um artifício. Lisboa: Terramar.
- Jenkins, H.; Green, J. e Ford, S. (2014). Cultura da Conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph.
- Levy, P. (1998). A Inteligência Coletiva. São Paulo: Loyola.
- Lopes, J.L. (1996). Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano. Porto: Edições Afrontamento.
- Kerckhove, D. (1997). A Pele da Cultura: Uma investigação sobre a nova realidade electrónica. Lisboa: Relógio d'Água.
- Mead, M. (1955). Childhood in Contemporary Cultures. Chicago: University Press.
- Mead. M. (1971). Cultura y Compromiso. Buenos Aires: Granica.
- Meyrowitz. J. (1992). No sense of Place. New Hampshire. University Press.
- Meyrowitz, J. (1995). La télévision et l'intégration des enfants: La fin de secret des adultes. Réseaux, 74, 55-88.
- Mueller, W. (1998). Understanding Today's Youth Culture. Wheaton: Tyndale House Publishers, Inc.
- Pais, J.M. (2000). Comportamentos dos adolescentes de hoje. In Manuel Pinto et. al. As pessoas que moram nos alunos: Ser jovem, hoje, na escola portuguesa. Porto. Edições Asa.
- Pinto, M. (2000). Os filhos dos media e os conflitos com a escola. In Manuel Pinto et al. As Pessoas que Moram nos Alunos, (pp.11-33). Porto: Edições Asa.
- Postman, N. (1982). The Disappearance of Childhood. Nova Iorque: Delacorte Press.
- Rassial, J.J. (1996). Le passage Adolescent. Paris: Éres.
- Saad, E.; Raposo, J. F. (2017). Prosumers, colaboradores: cocriadores, influenciadores, Revista Comunicare, 17, 120-130.
- Sampaio, D. (1994). Inventem-se novos pais. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tapscott, D.; Williams, A. D. (2007) Wkinomics: como a colaboração em massa pode mudar seu negócio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Tessier, G. (2000). Comprender a los Adolescentes. Barcelona: Octaedro.
- Toffler, A. (1980) A terceira vaga, 8ª Ed. Rio de Janeiro: Record.
- Winn, M. (1977). The Plug-in Drug: Television, children and the family. Nova Iorque: Viking Press.

inVISIBILIDADES

© 2019 REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

powered by
lab·acm

