

Diálogo entre el Abordaje Triangular y el Aprendizaje Basado en Proyectos de educación artística en la formación de maestras

Diálogo entre a Abordagem Triangular e a Aprendizagem Baseada em Projetos na arte-educação na formação de professores

Dialogue between the Triangular Approach and a Project-Based Learning of art education in the training of teachers

Amparo Alonso-Sanz

Universitat de València

Orcid: 0000-0002-1965-8203

M.Amparo.Alonso@uv.es

RESUMO

Apresentamos um projeto de Aprendizagem Baseada em Projetos para a educação artística que toma como referência a Abordagem Triangular definida por Ana Mae através de três ações: criação artística, leitura de uma obra de arte e contextualização. A proposta é levantada e experimentada com alunos do grau de Professor do Ensino Primário no contexto espanhol. Consiste em enfrentar o fato artístico através de um projeto de equipe que desenvolve o processo criativo de forma fragmentada em 5 sessões. Este projeto é desencadeado pelo encontro com pessoas vivas da arte contemporânea e pelo conhecimento do seu processo criativo, trabalho e contexto. No resto das sessões, os estudantes são ensinados a desenvolver seus próprios processos criativos. A partir de uma bateria de diferentes recursos para cada um dos aspetos processuais, cognitivos, contemplativos ou de experiência de vida. Estas atividades procuram ser um guia para professores em formação e ativos que permitam implementar a proposta triangular nas escolas.

Palavras-chave: arte-educação, Abordagem Triangular, Aprendizagem Baseada em Projetos, recursos didáticos.

RESUMEN

Se presenta un diseño de Aprendizaje Basado en Proyectos de educación artística que toma como referencia el Abordaje Triangular que Ana Mae definió mediante tres acciones: hacer artístico, lectura de obra de arte y contextualización. La propuesta es planteada y experimentada con alumnado del Grado de Maestro/a de Educación Primaria en el contexto español. Consiste en enfrentarse al hecho artístico a través de un proyecto por equipos que desarrolla el proceso creativo de forma fragmentada en 5 sesiones. Este proyecto tiene como detonante el encuentro con una persona artista contemporánea viva y el conocimiento de su proceso creativo, obra y contexto. En el resto de las sesiones se enseña al alumnado a desarrollar sus propios procesos creativos. A partir de una batería de recursos diferentes para cada una de las vertientes procedimental, cognitiva, contemplativa o de experiencia de vida. Estas actividades tratan de ser una guía para maestras en formación y en activo que permitan implementar la Abordaje Triangular en las escuelas.

Palabras clave: educación artística, Abordaje Triangular, Aprendizaje Basado en Proyectos, recursos didáticos.

ABSTRACT

A Project Based Learning design for art education is presented. It takes as a reference the Triangular Approach defined by Ana Mae through three actions: artistic making, artwork reading and contextualization. The proposal is raised and experimented with students of the Primary Education Teacher's Degree in the Spanish context. It consists of facing the artistic fact through a team project that develops the creative process in a fragmented way in 5 sessions. This project is triggered by the encounter with a living contemporary artist and the knowledge of his/her creative process, artwork, and context. In the rest of the sessions the students are taught to develop their own creative processes. From a battery of different resources for each of the procedural, cognitive, contemplative or life experience aspects. These activities are intended as a guide for teachers in training and active teachers to implement the triangular proposal in schools.

Keywords: art education, Triangular Approach, Project-Based Learning, teaching resources.

Introducción

El Abordaje Triangular definido por Ana Mae pone en práctica y revisa la defensa de tres acciones principales: hacer artístico, lectura de obra de arte y contextualización (Barbosa y Pereira da Cunha, 2010).

Este enfoque observa ciertas semejanzas con la *Disciplined Based Art Education* (DBAE) de la *Getty Center for Educational in the Arts*, para una enseñanza centrada en la producción de arte, historia del arte, crítica y estética (Dobbs, 1998). Sin embargo, no cuenta con cuatro disciplinas sino con tres acciones, procesos mentales, críticos y analíticos, con los que logra facilitar la tarea de arte educadores contextualizando lo que se hace y lo que se ve (Barbosa, 2021). También supera el sesgo presente en el tipo de obras de arte escogidas para enseñar a través de los métodos comparativos de análisis de obras de arte, los métodos multipropósito, el DBAE con énfasis en la producción o en la crítica. En el DBAE de los ochenta predomina el uso de obras de carácter pictórico, de origen occidental, de autoría masculina, pertenecientes al arte legitimado por museos y galerías. Ana Mae Barbosa (2021) explica que a diferencia del DBAE el Abordaje Triangular brasileño interconecta la producción de imágenes, performances, instalaciones; leyendo no solo obras de arte sino también imágenes. Otra gran diferencia es que el Abordaje Triangular está influenciado por las teorías de Paulo Freire.

Como directora del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo, Ana Mae Barbosa actúa como pionera y es agente de cambio. El desplazamiento

de la educación artística hacia los museos permite introducir tres cambios potenciales que se desarrollarían progresivamente en las décadas posteriores. En primer lugar, entrar en contacto con la escultura, performance, video-arte, instalaciones *site-specific* y otros formatos difícilmente reproducibles en las proyecciones en las pantallas del aula. En segundo lugar, frente a la tradicional concatenación de interrogantes lanzados por los educadores como forma de aproximación a la obra de arte, iniciar una apertura hacia métodos cognitivos más creativos, activos, colaborativos, participativos e interactivos. Finalmente, contribuir a ampliar el interés por: la cultura popular y la cultura visual; las creaciones indígenas, de mujeres (Barbosa y Amaral, 2019) o de otros colectivos invisibilizados; en general por la pluralidad y por la diversidad de formatos y técnicas. Ana Mae es considerada “pionera en la defensa del “otro”, de la voz de quien siempre es tratado como minoría (Huerta, 2017, p. 243).

Aplicar la Abordaje Triangular en la universidad española

Es posible aplicar el Abordaje Triangular en el contexto español, en la formación de educadores artísticos en la universidad, en el Grado de Maestro/a, si se incorpora desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP presenta un problema globalizado que se resuelve investigando colaborativamente, vincula la realidad y la escuela, cede el protagonismo del aprendizaje competencial al alumnado dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y fases de trabajo (Salido López,

2020). Los principios centrales del ABP pueden vincularse a los procesos de creación en el arte contemporáneo (González Fulle, 2020) y son especialmente valorados entre las metodologías activas y constructoras de la formación inicial de profesorado al favorecer la conciencia acerca del importante papel de las artes y la cultura en la educación (Salido López, 2020). Proyectos que, por su envergadura, facilitan integrar diversos enfoques del hecho artístico de manera multidisciplinar y centrada en el estudiante (Mohd Hawari, y Mohd Noor, 2020). como pretende el Abordaje Triangular. Además la enseñanza del Abordaje Triangular a través del ABP, al centrarse en los procesos y renunciar al docente como única fuente de conocimiento, permite superar algunos obstáculos que en el contexto español tiene su implementación, como son: la prevalencia del procedimiento de ejecución técnica; que se dé más importancia al resultado artístico que al procedimiento creativo complejo; la concepción manualizadora de las artes; el versionado, interpretación u homenaje de obras consagradas; el enaltecimiento de artistas por encima de la identidad de quienes aprenden; el olvido de otras facetas vinculadas al contexto y la lectura de la obra de arte o de la propia creación de quienes aprenden.

El ABP en ese sentido ofrece grandes posibilidades, en la medida en que sean correctamente diseñadas las diferentes fases por las que debe avanzar el alumnado para la resolución del planteamiento (Mohd Hawari, y Mohd Noor, 2020). Se propone una estructura didáctica que lo haga posible, inspirada en la Abordaje Triangular. Si bien, se hacen adaptaciones para un perfil de alumnado mayoritariamente sin experiencia pedagógica o artística previa que precisa conocer recursos concretos, actividades y dinámicas, así como relacionarlas con las acciones de hacer artístico, lectura de obra y contextualización.

Diálogo con una metodología ABP centrada en el hecho artístico como proceso creativo singular

En diálogo con la Abordaje Triangular, el diseño de ABP aquí propuesto y puesto en práctica en la formación de docentes durante varios años, se basa en que el hecho artístico, como proceso creativo, es un problema complejo porque unifica múltiples procesos mentales, críticos y analíticos. Trata de enseñar el hacer artístico, la lectura de obra y la contextualización de manera encadenada, aunque no en un orden prefijado, a través

de varias sesiones de clase que en un esfuerzo analítico podríamos resumir en:

- Vertiente procedimental [hacer artístico]. Ligada a procesos productivos, se encuentra asociada a técnicas, herramientas, materiales... así como al lenguaje artístico y la retórica visual, entre otras.
- Vertiente cognitiva [lectura de obra de arte]. Ligada a procesos mentales, se encuentra vinculada a lo conceptual pero también a lo emocional, así como a contenidos semánticos, alegóricos, narrativos.
- Vertiente contemplativa [lectura de obra de arte]. Ligada a procesos apreciativos, se encuentra relacionada con la experiencia estética, al trabajo perceptivo, de interpretación personalizada, de análisis formal, semántico y sintáctico. Consiste en plantearnos qué interrogantes exhibe esa obra. Es referente al consumo de obras de arte, pero también de artefactos visuales o productos de la Cultura Visual como imágenes producidas por diferentes medios de comunicación (Barbosa, 2021) desde una postura crítica, placentera o histórica. Es relativa al coleccionismo, el montaje expositivo, la visibilización de las creaciones.
- Vertiente de la propia experiencia de vida [contextualización]. Ligada a las vivencias, se encuentra afiliada a los contextos sociales -el reducto familiar más cercano, la escuela, el barrio, el pueblo, la provincia, el país, el continente, el planeta-, al patrimonio material -libros, películas, colecciones, lugares-, al patrimonio inmaterial (Fontal, 2010) -como la propia imaginación, las visualizaciones mentales, los vínculos y lazos-, y a la relación con las vivencias de otros (de la propia comunidad o no).

No existe una secuencia concreta para abordar las diferentes vertientes. El orden escogido al encadenar cada una de estas acciones puede ser alterado y no debe entenderse como algo cerrado. Si bien planteo que la vertiente escogida al inicio guarde relación con el tipo de obra/imagen tomada como referente y desencadenante creativo. Por ejemplo, en el caso de una obra conceptual comenzar desde un trabajo cognitivo, en una obra impresionista desde la contemplación, en una obra que narra desastres bélicos desde la contextualización histórica. Y a partir de estos aspectos que pueden ser las más importantes en origen, según la relación con la obra de partida, se puede abordar el resto de las acciones en las siguientes clases en cualquier orden.

Tabla 1. Vertientes, procesos y perspectivas vinculadas al Abordaje Triangular

	Hacer artístico	Lectura de obras de arte		Contextualización
Vertiente	Vertiente procedimental	Vertiente cognitiva	Vertiente contemplativa	Vertiente de propia experiencia de vida
Tipo de proceso	Productivo	Mental	Apreciativo	Vivencial
Perspectiva de desarrollo curricular	Técnicas, herramientas, materiales, lenguaje artístico (uso de colores, tipos de líneas, formas, composiciones, figuras geométricas, ...)	Conceptos, emociones, contenidos semánticos, metafóricos, alegóricos, y narrativos.	Trabajo perceptivo, de interpretación personalizada, de análisis formal, semántico y sintáctico. Planteamiento de interrogantes. Coleccionismo y montaje expositivo.	Asociada a los contextos sociales, al patrimonio material/ inmaterial, y a la relación de mis vivencias con las vivencias de otros (de mi comunidad o no).

Al enumerar estas vertientes tratamos de aproximarnos a un modelo hipotético de lo que hace la mente de la artista, para trasladarlo así a un diseño didáctico apropiado, asociado a juegos abordados, como los campos de exploración e investigación propuestos por Jové Peres (2008).

Un diseño simplificado, una adaptación del proceso creativo fragmentada forzosamente en fases, que podrían ser diferentes para cada artista, suceder en diferente orden o responder a otras estrategias. Es una separación artificial que, una vez vivida en fases fragmentadas por sesiones, puede eliminarse para tratar el problema de forma absoluta o para profundizar únicamente en una vertiente sin relacionarla con otras.

Puede que descubramos inconvenientes de este diseño didáctico, pero una de las notables ventajas es que permite concebir al alumnado no solamente como un colectivo que en el futuro se dedique únicamente a la manufactura, o al consumo contemplativo, o a la experimentación de la vida como arte, o exclusivamente al pensamiento creativo. Sino holísticamente como todo ello de forma potencial y a la vez. Como apunta Dewey (2008) “una experiencia tiene una unidad que le da su nombre, (...). La existencia de esta unidad está constituida por una cualidad determinada que impregna la experiencia entera a pesar de la variación de sus partes constituyentes” (p. 43).

El encuentro con artistas en las aulas

La propuesta consiste en enfrentarse al hecho artístico a través de un proyecto por equipos que desarrolla el proceso creativo de forma fragmentada en 5 sesiones. Este proyecto tiene como detonante el encuentro con una persona artista contemporánea viva y el conocimiento de su proceso creativo, obra y contexto. Esto trata de aumentar las posibilidades de encuentro especialmente con artistas mujeres o de otros colectivos todavía con escasa presencia en los muros, o incluso de personas del ámbito del diseño, la creación de productos, videojuegos, cultura visual, publicidad. Se parte de un ejemplo concreto para que sea más fácil de entender las múltiples lecturas y variaciones que podría tener la aplicación didáctica. En el curso 2017-18 en la asignatura de “Didáctica de la educación plástica y visual de la educación primaria” en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria se estudia a la artista Concha Jerez.

En la primera sesión del proyecto el grupo de aprendices entra en contacto con la persona artista en el aula, en una visita a su taller o en una de sus exposiciones. Es un momento de diálogo que ayuda a: visibilizar la relación entre creador y creaciones, romper con prejuicios, mitos o falsas creencias; ampliar el imaginario... También es el momento en que artista y colectivo docente puede reunirse para

compartir la información de trabajo. En nuestro ejemplo la imposibilidad de recibir a Concha Jerez en el aula nos lleva a estudiar su biografía, ver algunos vídeos de sus conferencias y programas de televisión sobre algunos de sus proyectos, preguntarnos si está viva, dónde y con quién trabaja o su reconocimiento nacional e internacional, para finalmente por equipos elaborar infografías como síntesis de lo descubierto.

Las siguientes 4 sesiones se dedican a abordar cada una de las vertientes, de forma que los resultados de una se aprovechen en la siguiente. Hacer hincapié en una vertiente antes que, en otras, condiciona los resultados obtenidos. Por lo que conviene experimentar el proyecto con secuencias distintas si se trabaja con diferentes artistas a lo largo del curso.

En el proyecto sobre Concha Jerez continuamos con la vertiente cognitiva [lectura de obra de arte]. A través de un juego de post-it donde anotan ideas claves para relacionar en un gran póster se profundiza teóricamente en algunos conceptos presentes en su obra como: el arte conceptual, readymade, instalación, arte-objeto, video-arte, performance, media_mutaciones, espacio, tiempo, límite, autocensura, memoria... El alumnado experimenta por primera vez la performance con un ejercicio práctico sobre la idea de espacio a través de sus cuerpos en interacción con el aula y el mobiliario. Se aproximan al concepto de autocensura con varios ejercicios: a través de la fotografía de sus cuerpos con el uso de vendas, el tachado de oraciones en notas de prensa, el recorte de siluetas en hojas de revistas, la emisión de cacofonías y sonidos abyectos del cuerpo para componer una pieza musical grupal.

En la siguiente sesión se aborda la vertiente procedimental [hacer artístico] de Concha Jerez. De los temas descubiertos en la sesión anterior (lugar-no lugar, tiempo, límite, autocensura, utopía, legibilidad, memoria...) cada equipo escoge uno para continuar trabajando. Mediante técnicas surrealistas hacen creaciones sobre el concepto escogido: un ejercicio de escritura automática, un poema-collage a partir de imágenes y palabras escogidas aleatoriamente de entre recortes de revista, un cadáver exquisito, un juego de preguntas y respuestas sobre el tema. Además, en una tabla asocian a esa temática: objetos, materiales, colores, tipo de líneas, tipografías, formas, composiciones, figuras geométricas, movimientos, sonidos y partes del cuerpo. Finalmente, cada equipo diseña una performance que produzca sensaciones vinculadas al tema escogido.

En la sesión contemplativa [lectura de obras de arte], que sigue a la anterior, cada equipo presenta al resto la performance creada. Analizan sus propias producciones describiendo objetivamente qué han percibido y después subjetivamente, a través de preguntas propuestas. Además de la lectura denotativa y connotativa hacen una lectura crítica sobre la intención ideológica de cada obra creada. De la comparación de todas las performances destacan razonadamente qué les ha gustado o disgustado. Finalmente se ve un vídeo de una performance de Concha Jerez y se compara con sus propias creaciones.



Finalmente, en la sesión dedicada a la propia experiencia de vida [contextualización] por equipos preparan una instalación artística sobre las sesiones anteriores, los conceptos, emociones, sentimientos, materiales, técnicas, procedimientos, experiencia estética, crítica y expositiva vividas previamente. Para ello traen fotografías de las sesiones anteriores, otras imágenes y objetos personales de su Cultura Visual (álbumes, películas, cómics, videojuegos, anuncios) y los van distribuyendo en diferentes rincones de la facultad. Para inspirarse en el montaje recordamos la obra "Que nos roban la memoria" de Concha Jerez.

El vínculo con el referente artístico no es respecto a todas las vertientes de su proceso creativo con la misma dependencia. Es estricto y condicionante, únicamente con la vertiente que se trabaje en el primer taller, como inicio del conjunto de las siguientes 4 sesiones. En las sucesivas clases se pueden tener presentes los aspectos relacionados con la referencia artística pero únicamente como pretexto para que cada aprendiz encuentre sus propios equivalentes, no para que copie o imite. Se evita así una aproximación basada en el versionado de artistas. De manera que se observan las tres acciones del Abordaje Triangular no solo en relación con un referente artístico sino también respecto de las propias producciones de quienes aprenden de esa obra.

Enfoque de las tareas y actividades para el hacer artístico, la lectura de obras de arte y la contextualización

El diseño de las tareas, actividades que se ofrecen para cada una de las diferentes vertientes, debe tener un enfoque diferente si está pensado para: [A] el primer taller y por tanto la primera vertiente que se trabaja, [B] o si se trata de establecer relaciones con otras vertientes que se han trabajado previamente en sesiones anteriores.

Tabla 2. Gráfico de secuencias posibles de vertientes

1ª sesión	2ª sesión	3ª sesión	4ª sesión	5ª sesión
Conocer a artista 	[A] Vertiente centrada en referente artístico	[B] Vertientes centradas en aprendices 		
	Escoger cualquier secuencia posible entre vertientes: cognitiva, procedimental, contemplativa o propia experiencia [hacer artístico, lectura de obras, contextualización]			

[A] Cuando se empieza el primer taller, esta vertiente es el principal punto de partida, y gira única y exclusivamente en torno a la obra artística de referencia.

En función de la vertiente que se estén trabajando, se prestará atención a unos aspectos u otros de la vida y producción del referente artístico. Si por ejemplo se comienza por la vertiente conceptual, se puede profundizar en los conceptos, sentimientos, emociones, metáforas... presentes en la obra de referencia. Si se empieza por la vertiente procedimental, profundizar en las técnicas, herramientas, prácticas, procedimientos, fases con las que trabaja la artista para producir. Si se inicia por la vertiente contemplativa, ahondar en las influencias artísticas presentes en su obra, el análisis compositivo de la misma, las lecturas connotativas y denotativas de su obra. Si se empieza por la vertiente de la propia experiencia, bucear en las experiencias vitales que llevaron a cada artista a hacer esa producción, así como el estado político, económico, social del momento de producción de la obra.

[B] Por otra parte, cuando estas vertientes se abordan después de cualquier otra; lo más importante es la persona o equipo aprendiz que se enfrenta al proceso creativo a partir de un artista de referencia. Ligados en el punto de partida con el o la artista durante la primera sesión, las siguientes sesiones se trabajan asociadas a los resultados obtenidos en las anteriores, pero siempre desde la perspectiva de cada estudiante o equipo.

Con esta propuesta se evita que lo importante sea siempre la persona artista y se huye de reproducciones al estilo de sus producciones, conceptos, influencias y experiencias vitales. El alumnado puede elegir cómo crear a partir de un punto de inspiración centrado en una de las vertientes de la persona artista, pero sólo en una, no en todas sus facetas.

Vertientes centradas en el proceso y resultados de quienes aprenden

Las propuestas a continuación detalladas son una batería de recursos. Estos ejemplos justifican la idea de que en cada taller se deba trabajar de forma diferente para desarrollar determinados aspectos del proceso creativo, atendiendo a cada vertiente. Estas actividades huyen del abuso del lenguaje verbal y la dinámica de concatenar preguntas para ser respondidas por el público, como forma de aproximación a la obra de arte tan presente en el DBAE. Tienen presente el Abordaje Triangular que introduce dinámicas más participativas. Y tratan de ser una guía para maestras en formación y en activo.

Tabla 3. Banco de recursos en cada vertiente

Lectura de obras [Cognitiva]	Buscar conceptos, sensaciones, emociones... manifestados en: colores, formas, herramientas, materiales... de nuestras producciones; y/o en las experiencias de vida y los objetos patrimonio de nuestra vida; y/o en las influencias derivadas de la contemplación de obras de arte, la experiencia estética, crítica, expositiva. Compartimos qué significan para nosotros, buscamos su significado (en diccionarios, consultando a expertos, familia...).
	Inventos narrativas, historias, cuentos a partir de los elementos de nuestra producción y/o de los objetos de nuestra vida.
	Identificar los iconos o imágenes que ilustran, simbolizan, representan esos conceptos, sensaciones, emociones... en nuestra obra y nuestros objetos.
	Discernir esos conceptos de otros opuestos, antónimos.
	Discernir esos conceptos de otros semejantes, creando conjuntos o familias.
Hacer artístico [Procedimental]	Decidir qué tipo de material -entre la diversidad de recursos ofrecidos o disponibles o elementos del lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, composición, figura geométrica, sonido o ruido) se socian a: conceptos, sensaciones, emociones...; y/o en las experiencias de vida y patrimonio; y/o en las influencias derivadas de la contemplación de obras de arte, la experiencia estética, crítica, expositiva; trabajadas previamente. Estas decisiones se encuentran encaminadas a elaborar un producto creativo con finalidad comunicativa o expresiva o productora de placer, entre otros.
	Buscar las herramientas y técnicas apropiadas para trabajar los materiales seleccionados.
	Comprar en tiendas especializadas los materiales y herramientas necesarias después de elaborar listados.
	Preparar un espacio de trabajo oportuno para que no se manche nada valioso, pero poder trabajar con comodidad.
	Dibujar, pintar, esculpir, fotografiar, hacer vídeos, instalaciones, performances, (incluso de otras artes no plásticas como danza, teatro, música) para representar todo lo que aprendido previamente, con los materiales, herramientas y técnicas decididas.
Lectura de obras [Contemplativa]	Disfrutar de la experiencia estética.
	Analizar nuestras producciones.
	Hacer lecturas denotativas de las imágenes que hemos creado previamente.
	Hacer lecturas connotativas donde salen las asociaciones mentales, imágenes, símbolos, palabras que evoca el objeto de estudio.
	Hacer lecturas críticas para adivinar la intención ideológica que hay en la obra.
	Desarrollar proyectos expositivos.
	Coleccionar creaciones, agrupándolas por temáticas, colores, formatos, técnicas...
	Escribir una crítica de una de nuestras obras.
	Comparar nuestra obra con la de la artista referente, buscando semejanzas y diferencias.
	Jugar al juego de Kim a partir de las obras de creadas en clase.
Comparar nuestras obras entre sí y destacar lo que más nos gusta y lo que menos de forma razonada.	

Contextualización [Propia experiencial]	Hacer patrimonio y compartir nuestro patrimonio material e inmaterial.
	¿Qué hay de importante en nuestra vida y en nuestro imaginario que interesa compartir con otros? Contar hechos de nuestra vida que estén relacionados con los conceptos, emociones, sentimientos... y/ o los materiales, técnicas, procedimientos...y/o con la experiencia estética, crítica, expositiva vividas en las sesiones anteriores.
	Hacer nuestra esta experiencia vivida con actividades dirigidas a recordar lo que hemos hecho en clase (memoria colectiva), también con formas de compartir con la familia lo que hemos aprendido.
	Buscar en casa, en la escuela, en el barrio... objetos relacionados con lo que hemos desarrollado hasta ahora: una fotografía, un cuento, una película de cine, un cómic, un vídeo juego, un anuncio... que nos recuerda todo lo que se ha trabajado.
	Compartir la cultura visual de cada uno para que sea contenedora del imaginario con el que construimos visualmente.

Orientaciones a modo de conclusiones

A modo de conclusiones, se exponen algunas preguntas planteadas por el alumnado que lo ha experimentado y que pueden servir como orientaciones para aplicarlo en las aulas.

¿Se debe mostrar interés por quienes aprenden o quienes crean? Originariamente en la educación artística en los museos el interés principalmente era el referente artístico, aunque progresivamente las políticas educativas se centran cada vez más en el público. En el contexto de la educación reglada, se debe atender a la persona que aprende el hecho artístico o creativo y el contenido en relación con la persona. Como docentes de educación artística, en las escuelas el objetivo principal debe ser el aprendizaje del proceso creativo por parte del alumnado, y el objetivo secundario que sea gracias a la intermediación de referentes artísticos o provenientes de la Cultura Visual.

¿Cuál es el resultado de aproximarnos a todas las vertientes desarrolladas por una artista con la misma importancia? Si para aproximar una artista y su obra al alumnado se les dispone hacer un taller a partir de todas las vertientes implicadas en su proceso creativo; probablemente se obtendrán reproducciones o interpretaciones -en el mejor de los casos- de la obra de esa artista. Un versionado ajeno a su persona y muy próximo a las obras de la artista.

Por eso se propone elegir una única vertiente de la obra de esa artista, o bien la conceptual, o bien la procedimental, o bien la contemplativa, o bien la de la propia experiencia. En un primer taller se vincula a ese aspecto con relación a la obra de la artista. Pero a partir del resto de sesiones se trabajan aspectos relativos a las otras vertientes centrados en los resultados estudiantiles, según un orden que asegure aprender de todas, sin depender única y exclusivamente de lo que hizo la artista relativo a esa vertiente, sino de lo que esa vertiente puede extraer de cada estudiante. Con la intención de que cada aprendiz a partir de un punto de relación, parcial, con un referente artístico pueda desarrollar su propia forma de: conceptualizar temáticas, ideas, alegorías, metáforas; proceder con técnicas artísticas; contemplar, percibir, criticar, analizar, posicionarse, disfrutar de estímulos sensoriales de la naturaleza, artísticos, sociales; interiorizar sus experiencias vitales desde el entorno más cercano (familia, hogar, escuela) al más lejano (planeta, cosmos). De tal manera que el aprendiz construya a partir de lo que ya conoce, y encuentre nuevos puntos superiores desde donde lograr aprendizajes con cada artista.

Ambas opciones metodológicas pueden ser maravillosas, pero con diferentes finalidades.

¿Podríamos entender cada vertiente sin vincularla a las demás? Sería recomendable, por ejemplo, en etapas educativas iniciales. Incluso se podría entender mejor cada vertiente completamente por separado del resto. Sería razonable como paso previo al aprendizaje del proceso creativo, que es un

problema complejo que se nutre de la sinergia de todas esas vertientes. También podría estar muy bien como paso posterior, para profundizar y especializarse. Aunque aquí se apueste por capacitar a todos en el proceso creativo complejo.

¿Qué referentes se pueden tomar en caso de no enseñar todas las vertientes? Cobra sentido trabajar a partir de un especialista en esa materia, que no tiene por qué ser exclusivamente una persona artista o colectivo.

Tabla 4. Especialistas de cada vertiente

Ejemplo	Conceptual	Procedimental	Contemplativo	Propia experiencia
Oficio	Filósofo/a	Artesano/na Manufacturero/a Ceramista Herrero/a Cocinero/a Peluquero/a Jardinero/a ...	Crítico/a de arte Historiador/a del arte Comisario/a Coleccionista	Psicólogo/a Arte-terapuetua

¿Hay artistas más adecuados para empezar el orden de los talleres por una vertiente u otra? Posiblemente así sea, al igual que hay determinados movimientos artísticos más proclives para hacer el énfasis en una vertiente u otra. A menudo colectivos o movimientos artísticos definen sus bases teóricas aclarando que es lo más relevante en su obra.

Tabla 5. Movimientos artísticos de cada vertiente

Ejemplo	Vertiente cognitiva	Vertiente procedimental	Vertiente contemplativa	Vertiente de propia experiencia
Movimiento artístico	Arte conceptual	Expresionismo abstracto	Impresionismo	Surrealismo

¿Cómo se puede decidir en qué vertiente hacer énfasis al trabajar a partir de la obra de una artista? Podemos preguntar a la persona para averiguar dónde deposita el énfasis en su producción. O bien disponer del trabajo de la crítica y la historia del arte para aproximarnos a una mejor comprensión de su proceso creativo. En ocasiones su familia también es una fuente de documentación.

¿Si la artista está viva para explicar cómo procede habitualmente al crear, se podría seguir idéntico proceso creativo al de esta persona, siguiendo el mismo orden de una vertiente a otra? Posiblemente no sea capaz de relatar el orden conscientemente porque esto es un ejercicio pedagógico que no tiene por qué estar preparada para compartir, sólo algunas artistas-docentes a menudo lo explican en voz alta.

Referencias bibliográficas

- Barbosa, A. M. y Pereira da Cunha, F. (orgs.) (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Barbosa, A. M. (2015). La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos. Monterrey, México: Autónoma de Nuevo León.
- Barbosa, A. M. y Amaral, V. (Orgs.) (2019). *Mulheres não devem ficar em silêncio. Arte, design, educação*. Cortez Editora.
- Barbosa, A. M. (2021). Porque não me ufano de meu país. En S. Peterson y A. Midori (Eds.), *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, historias e experiências no Brasil e em Portugal* (pp. 16-24). i2ADS edições.
- Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista De Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 5, 11–26. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/17287>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art: A guide to discipline-based art education*. Getty Publications.
- Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica. En J. Vallés (presidencia), *II Congrés Internacional de Didàctiques* (Girona, España).
- Mohd Hawari, A. D. y Mohd Noor, A. I. (2020). Project based learning pedagogical design in STEAM art education. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 102-111.
- Huerta, R. (2017). Políticas de educación artística en países americanos: el abordaje triangular. *EARI - Educación Artística Revista de Investigación*, 8, 242-244.
- Huerta, R. (2019). El MeToo de la educación artística en Brasil: reconocimiento y poder de las mujeres. *EARI - Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 328-333.
- Jové Peres, J. J. (2008). *Art i educació. Cartes a uns Mestres*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- González Fulle, B. (2020). *Arte contemporáneo en Chile. Cuaderno Pedagógico*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Universidad de Chile.
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.13565